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

№ 4(4) 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

№ 4(4) 2025

Семей, 2025

«Шәкәрім университетінің хабаршысы. Филология сериясы»
ғылыми журналы
№4(4) 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-Алтай 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 мекен жайы:
071410, Абай облысы, Семей қаласы., 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.

© «Шәкәрім университеті» коммерциялық емес акционерлік қоғамы, 2025

Научный журнал
«Вестник Шәкәрім университета. Серия Филология»
№4(4) 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 имени 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»
№4(4) 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:
071410, 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
№4(4) 2025

Sahibi: «Semei Şehri 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,
«Semei Şehri Şakarim Üniversitesi» KAG A.O., (Kazakistan, Semey)

Editörler Kurulu

Baurzhan Erdembekov	Filoloji Bilimleri Doktoru, profesör, «Semei Şehri Şakarim Üniversitesi», KAG A.O. (Kazakistan, Semey)
Baktygul Abdykhanova	PhD, «Semei Şehri Şakarim Üniversitesi», KAG A.O. (Kazakistan, Semey)
Gulnar Zhumadilova	Pedagoji Bilimleri Adayı, doçent, «Semei Şehri 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, «Semei Şehri 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.

© «Semei Şehri Şakarim Üniversitesi» Kâr Amacı Gütmeyen Anonim Şirketi, 2025

ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTICS

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-1
ҒТАМР: 16.21.33

Қ.Т. Бибеков[1*], Л.М. Оразгалиева[2]
[1]Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
010000, Қазақстан Республикасы, Астана қ., Қ. Мұңайтпасов к-сі, 11
[2]Astana IT University,
010000, Қазақстан Республикасы, Астана қ., Мәңгілік ел даңғылы, С1
[*]ORCID: 0000-0003-2850-9637
*e-mail: kanysh.bibekov@gmail.com

ШӘКӘРІМ ТІЛІНДЕГІ АБАЙ ДӘСТҮРІНІҢ КӨРІНІСІ

Аңдатпа. Бұл мақала Абай қалыптастырған поэтикалық тілдік дәстүрдің Шәкәрім шығармашылығында қалай жалғастырылып, жаңа сапалық деңгейге көтерілгенін анықтауға арналған. Зерттеу нысаны ретінде Абай мен Шәкәрім поэзиясының тілдік ерекшеліктері, олардың композициялық-стилистикалық құрылымы және көркемдік-эстетикалық жүйесі алынды. Зерттеуде сипаттамалы талдау, салыстырмалы әдіс, лингвопоэтикалық талдау, семантикалық модельдеу тәсілдері қолданылып, өлең тіліндегі тілдік бірліктердің стильдік және мағыналық трансформациясы қарастырылды.

Зерттеу нәтижелері Абай дәстүрінің Шәкәрім поэзиясында әр қырынан жалғасын тапқанын көрсетті: Шәкәрім халықтық тіл элементтерін жаңаша өңдеп, тұрақты образдарды жаңа семантикалық реңктермен толықтырады; аллитерация, ассонанс, анафора, эпифора сияқты көркемдік тәсілдерді стильдік мақсатта шебер қолданады; дерексіз ұғымдарды деректендіріп, тілдің бейнелеу мүмкіндіктерін кеңейтеді; жаңа метафоралық құрылымдар, синкреттік тіркестер жасайды. Шәкәрімде поэтикалық тілдің эстетикалық табиғаты автордың рухани-этикалық ұстанымымен ұштасып, тілдік тұлға ретінде оның дара стилін қалыптастырады.

Зерттеу нәтижелері қазақ поэзиясындағы дәстүр мен жаңашылдықтың тоғысын, Абай мектебінің тарихи-эстетикалық жалғастығын нақты тілдік деректер арқылы айқындауға мүмкіндік береді. Мақала поэтикалық тілдің дамуын түсіндіруге, лингвопоэтикалық талдау әдістерін жетілдіруге және әдебиеттегі тілдік тұлға мәселесін зерттеуге теориялық және тәжірибелік тұрғыдан үлес қосады.

Тірек сөздер: Абай дәстүрі, Шәкәрім поэзиясы, поэтикалық тіл, лингвопоэтикалық талдау, тілдік тұлға, дәстүр мен жаңашылдық.

Кіріспе

Абай поэзияда ғана емес, көркем әдебиет тіліне де өзіндік жаңалық әкелді. Көркем әдебиет тіліндегі Абай жаңалығы ізбасарларының шығармашылығы арқылы дәстүрге айналды. Абайдан кейінгі ақындарды, тіпті жазушыларды алсақ та, оның дәстүрін жалғастырушы болды дей аламыз. Әрине, Абай дәстүрін жалғастырушылардың алғашқы легінде оның шәкірттері тұрды. Абай шәкірттерінің көрнекті өкілі – Шәкәрім. Шәкәрім Абай дәстүрін жалғастырушы шәкірті ретінде мойындалған. Абайдың тілдік, дәлірек айтқанда, поэтикалық тілдік дәстүріне тән ерекшеліктер Шәкәрім шығармаларының тілінде қалай көрінеді және өзіндік ерекшеліктері қандай деген мәселе өзекті деп ойлаймыз. Өйткені бұл Абайдың тілдік дәстүріне тән белгілерді саралап алу үшін аса маңызды.

Шәкәрім Абай дәстүрінің көрнекті өкілі болумен бірге, тынымсыз шығармашылық ізденістер нәтижесінде туған өзіндік идеостилі барынша айқын болып келеді. Поэтикалық тілді талдауда образ жасау мәселесі басты орын алады. Шәкәрім поэтикалық образ жасауда тілдік құралдарды көркемдік-стилдік мақсатқа сай жұмылдырып, эстетикалық бүтінге айналдыра білген. Кез келген суреткердің өзі өмір сүріп отырған заман, көркемдік дәстүр ықпалында болатыны сөзсіз. Дәстүрдің өзі жалғастық пен жаңалық ұғымын қамтиды. Шәкәрім де өзіне дейінгі ақындық-жыраулық дәстүрдің озығын алып, тозығын қалдырып отырған. Шәкәрім Абай қалыптастырған тілдік дәстүрдің жалғастырушысы дегенде, көркем әдебиет тіліне тың жаңалықтар енгізіп дамытқанын да айта кетуіміз керек.

Мақалада Абай қалыптастырған тілдік дәстүрді Шәкәрім қалай жалғастырып өрістетті және қандай жаңалықтар әкелді деген мәселелерді анықтауды мақсат еттік. Абай дәстүрінің жалғастырушысы ретіндегі Шәкәрім шығармаларының композициялық-стилистикалық құрылымына, тілдік құралдардың ұйымдастырылуына тән басты белгілерді анықтауды көздедік. Осы мақсатта Абай мен Шәкәрімнің поэзиялық шығармалары зерттеу нысанасына алынды.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу материалы ретінде Абай мен Шәкәрімнің поэзиялық шығармалары алынды. Салыстыра талдау мақсатында Абайға дейінгі ақын-жыраулардың шығармалары қарастырылды. Абай мен Шәкәрім шығармаларының композициялық-стилистикалық ерекшеліктері зерделенді. Өлеңнің көркем-эстетикалық жүйесіне енген сөздердің мағыналық жақтан трансформацияланып, поэтикалық бірлікке айналу құбылысы талдауға түсті. Абай дәстүрінің тілдік үлгілері Шәкәрім шығармаларының поэтикалық жүйесіндегі көрінісімен салыстырылды. Зерттеу барысында сипаттамалы әдіс (дескриптивті) поэтикалық құрылымды, тілдік ерекшеліктерді анықтау үшін пайдаланылды. Салыстырмалы әдіс арқылы Абай мен Шәкәрімнің шығармаларының тілі дәстүр мен жаңашылдық тұрғысынан қарастырылды. Лингвопоэтикалық талдау ақын поэзиясындағы көркем бейнелеу құралдарының қызметін анықтауда тиімді болды. Негізгі концептілер мен метафоралардың өзара байланысын сипаттау үшін семантикалық модельдеу әдісі таңдалды. Сондай-ақ зерттеу барысында лингвомәдениеттану**,** аксиологиялық лингвистика**,** мәтін лингвистикасы**,** стилистика және поэтикалық семантика теорияларының ұстанымдары негізге алынды. Шәкәрімнің поэзиясы мен Абай дәстүрі арасындағы сабақтастық лингвопоэтикалық параллельдер арқылы сараланып, тілдің эстетикалық табиғаты мен шығармашылық тұлға арасындағы байланыс анықталды.

Әдебиетке шолу

Көркем әдебиет тілі де әдеби тілдің материалында жасалып, жалпы тілдік заңдылықтарға бағынады. Көркем әдебиет тілі туралы айтқанда, М.Әуезов грамматикалық тіл заңдылықтарындай көркем әдебиет тілінің өз заңдылығы болатынына назар аудартады [1]. Көркем әдебиет тілінде тілдік элементтер көркемдік-эстетикалық мақсаттан туындаған поэтикалық тіл заңдылықтарына негізделеді. Суреткер шеберлігінің өзі ол тудырған көркем шығарма тілінің шұрайымен бағаланады. Көркем әдебиет тілі де белгілі бір дәстүрге сүйеніп дамиды. «Көркем шығарма өз заңдылықтары бар өзіндік жеке эстетикалық құрылымға (көркем тілге) ие. Ол құрылым – тілдің құрылымымен бір емес, алайда тілдік құрылымның қасиеттеріне негізделеді» [2].

Абайдың тілдік дәстүрінің өзіне дейінгі көркем әдебиет тілінен ерекшелігін іздегенде, бірінші кезекте, тілдік құралдарды ұйымдастырудың құрылымдық принциптерін, көркем шығарманы құрудағы негізгі, мәнді конструктивтік тәсілді анықтап алу маңызды.

Абай өз шығармаларын сол кезеңдегі жалпыхалықтық тілде жазды. Ерекшелігі мазмұны мен түрінде, көркем әдебиет тілінде, даралық стилінде болды. Ахмет Байтұрсынұлы «Қазақтың бас ақыны» атты мақаласында: «Сөз аз, мағынасы көп, терең. Бұрын естімеген адам шапшаң оқып шықсаң, азына түсініп, көбінің мағынасына жете алмай қалады. Кей сөздерін, ойланып дағдыланған адам болмаса, мың қайтара оқыса да түсіне алмайды. Не мағынада айтылғанын біреу баяндап ұқтырғанда ғана біледі» [3] – деп, Абай тілінің өз дәуірінде басқа ақындар тілінен түбегейлі ерекшелігі болғанын атап көрсетеді. Бұл ерекшеліктің бір ұшығы Абайға дейінгі ақын-жыраулардың ауыз әдебиеті өкілдері болуымен байланысып жатыр. Профессор Қ.Қ. Жұбанов «Абай – қазақ әдебиетінің классигі» атты мақаласында оның себебін ашып көрсетеді: «Оның үстіне басы артық, қосар сөздердің ескі өлеңмен қалмайтын, сонымен сөздердің мәнін сұйылтатын тағы бір себебі бар: ол – әдебиеттің ауыз әдебиеті болушылығы. Ауызекі сөйлеген сөз бір айтылғансын өтіп кетеді де, қайта тыңдауға келмейді. Айтушының өзі де, қайтарып айтқанда, алдыңғысын түгел айтып шыға алмайды. (Жаттап алған болмаса). Ал жазылған сөзді ескермей қалсақ, қайтадан әлденеше рет қарап алуға, түсінбеген жерімізді түсініп алуға болады. Сондықтан жазылған сөзді мейлінше нығыздауға, сөйлемін орамды, мағынасын терең қылып жіберуге болады. Бірақ ауызекі сөзге мұны істеуге болмайды» [4].

Ақын-жыраулар өз туындысын тыңдаушыға ауызша айтып жеткізетін болғандықтан, оның ұғым-түсінігін, қабылдау мүмкіндігін ескермей тұра алмайды. Бұлай болмаған жағдайда айтқандары түсініксіз болып қалуы мүмкін. Сондықтан да өз ойын тыңдаушыға бұрыннан таныс, көзімен көріп, көңілге түйген нәрселерімен сабақтастыра егіздеп, қосарлап айтуға мәжбүр болып отырады.

Ауыз әдебиетінде, Абайға дейінгі ақын-жырауларда өлең құрылысының талаптарына орай басы артық сөздер, сөйлемдер орын алады. Мысалы,

Барады үркер ауып жазға таман,
Жүгірдім мылтық алып қазға таман.
Буылып қол-аяғым жатсам-дағы,
Домалап бара жатам қызға таман.

(Жаяу Мұса)

Осы шумақта ақынның негізгі ойы «Буылып қол-аяғым жатса-дағы, Домалап бара жатам қызға таман» соңғы екі жолда айтылған. Ал «Барады үркер ауып жазға таман, Жүгірдім мылтық алып қазға таман» деген алғашқы екі жол негізігі оймен байланысы әлсіз, негізінен, шумақтағы жол санын толтырып, ұйқасты қамтамасыз етуге қызмет еткен. Рас, аңшының қаз атуға құмарлығы мен жігіттің қызға деген құмарлығы арасына логикалық тұрғыдан белгілі мөлшерде параллельдер қоюға болады. Көркем мәтінде олардың арасында семантика-стилистикалық тікелей сабақтастық әлсіз екенін байқау қиын емес.

Халық поэзиясы тілінде өлеңнің сыртқы құрылысына, ұйқасына байланысты заңдылықтар үстемдік құрады. Оны қамтамасыз ету үшін өлең идеясына, мазмұнына қатысы жоқ сөз, оралымдар қолданыла береді. Өлеңдегі сөздердің семантика-стилистикалық байланысы солғын болғандықтан, мәтіндегі кез келген сөз стилистикалық бірлік ретінде көріне алмайды.

Абайға дейінгі қазақ поэзиясында кездесетін мұндай басы артық сөздер мен сөз тіркестері ауыз әдебиеті үшін кешірімді. Өйткені өлеңде атқарып тұрған өзінің қызметі, арқалап тұрған жүгі бар. Ал жазба әдебиет үшін мұндай жанама сөз қосарлап айту олқылық болып саналады. Абай өзіне дейін негізінен ауызша дамыған қазақ әдебиетін жаңа деңгейге, жазба әдебиет деңгейіне көтерді. Абайдың тілі қазіргі кезде сан қырынан алынып зерттеліп жатыр. Соның ішінде лингвомәдениеттану, этнолингвистика, когнитивтік лингвистика, психолингвистика тұрғысынан зерттеу ағын шығармашылығына терең бойлауға мүмкіндік береді. Абай тілінің поэтикалық корпусын жасау бағытындағы зерттеулер де бар [5].

Абай да халықтық тілдегі образдардан қашпайды. Қайта өз шығармашылығында молынан пайдаланады. Бірақ Абай оларды қаз-қалпында, бәз баяғы күйінде ала салмайды. Бұл мәселені профессор Қ. Жұбанов анықтап көрсеткен: Абай қазақтың мақалын да, ертегісін де, салтын да – бәрін де суретке пайдаланады. Бірақ осының бәрінде қазаққа таныс образдардың өзі бұрынғы құрысып, қатып қалған күйінде тұрмайды, жүріп кетеді, жан бітеді, жетіліп, өсіп, ашылып, жарқырап кетеді. Өз қалпында қалып қоймай, уақиғаның өзіне біте қайнап қосылып кетеді» [4]. Абайдың шығармашылық мәнмәтініне енген кез келген сөз, тілдік тұлға біртұтас идеялық-композициялық мазмұнға қызмет етеді.

В.В. Виноградов «Проблемы русской стилистики» атты еңбегінде образ үшін материал бола алмайтын сөз бен тілдік тұлға жоқ дейді [6]. Ғалым тілдегі қарапайым сөздің жарқын экспрессивті-бейнелі қызмет атқаруы көркем шығарманың құрылысымен байланысты екенін ашып көрсетеді.

Ауыз әдебиетінде өлең өлшемдері, көркемдік тәсілдер эпикалық және лирикалық жанрларды жіктеуге де мүмкіндік беретін. Жазба әдебиет мен баспа ісінің дамуы классикалық жазба әдебиеттің, шетел әдебиетінің дәстүрлерінің ықпалымен жаңа үлгілердің пайда болуына жол ашты [7]. Абай да, Шәкәрім де араб-парсы, орыс, еуропа жазба әдебиеттерімен таныс болғандықтан, озық үлгілерді алды, сонымен қатар жаңа үлгілер тудырды. «Шәкәрім – тілдік тұлға. Ақынды тілдік тұлға ретінде тану, ең алдымен, оның әдеби тілге қосқан сандық, сапалық өзгерістерін анықтаудан басталады» [8]. Шәкәрімнің көркем әдебиет тіліне қосқан үлесі ерекше. Шәкәрім тілінде тілдік бейнелеуіш-көркемдеуіш тәсілдердің соны түрлері қолданылған. «Поэтикалық тілдік тұлға – сананың өзіне ғана тән семантикалық құрылымына

ие, екі болмыста көріне алатын тілдік тұлғаның ерекше типі» [9]. Абай да, Шәкәрім де жай ғана тілдік тұлға емес, поэтикалық тілдік тұлға дей аламыз. Абайдың «Адамның кейбір кездері» деген өлеңінде ақындық поэтикалық болмыс жағдайындағы тұлға санасының трансформациясы мейлінше дәл берілген. Поэтикалық тілдік тұлға тілді тұтынушы, тасымалдаушы ғана емес, оны жасампаздықпен жаңғыртып, көркем туынды түрінде қайта ұсынады. Шығармашылық үдерісте тіл мағынылық жақтан да, тұлғалық жақтан да дами түседі.

Нәтижелер және талқылау

Абай поэзиясында тілдік бірлік, лексика-грамматикалық бірлік, немесе тіпті көркем әдебиетте қалыпқа түскен тұрақты тіркес дайын образ күйінде сақталып қала алмайды, шығармашылық ой қазанында қайнап, стилистикалық бірлік, стилема ретінде қайта жаңғырады. Мысалы,

Кеселді болып бітеді
Жақсыға біткен жақындар.
Жау жағадан алған күн
Өздері иттей тақымдар.

Осы шумақты оқығанда қазаққа бұрыннан таныс образдар көңілге орала кетеді. Бірақ олар оқшау-оқшау қалмай бір-бірімен қиюласып, мүлде жаңа тосын сурет, бейне жасайды. Абай халықтық тілдегі қаз-қалпында алып: «Жау жағадан алғанда, ит етектен алады» дегендей десе, құрғақ нақыл, жансыз тіркес болып қалар еді. Өзі айтқандай:

Бұрынғы ескі биді тұрсам барлап,
Мақалдап айтады екен сөз қосарлап, –

болып шығар еді. Абай мақал компонентін болсын, жеке сөздерді болсын өлеңнің идеялық-композициялық мазмұнына сай келгендіктен алады да, жаңа мағына бітіріп, көркем мәтіннің бірлігіне, стилистикалық бірлікке айналдырып жібереді. Ол жалпыхалықтық тілдегі әдеттегі лексика-грамматикалық сөз немесе тұрақты сөз тіркесі болып қала бермей, ақын қолданысында жаңа маңызға ие болып жарқырай түседі. Өлең мәтіні де қатып қалған өлі шындықты емес, жанды өмір шындығын барлық бояуымен, ыстық лебімен, ащы запыранымен алға тартып, ой-қиялымызда өрнектеп өтеді. Абайдың тілдік дәстүрі ақын шәкірттерінің тілінде де айқын көрініс береді. Олардың шығармаларында айтылған негізгі ойға қатыссыз тілдік қолданыстар негізінен ұшыраспайды. Шәкәрім тілінде өлең құрылысындағы жаңашылдығы ғана емес, сөз қолданудағы, тілдік көркемдеуіш құралдарды сұрыптап алудағы басты ұстанымдары да айқын көрініс табады.

Қазақ поэзиясында дыбыстардың үйлесімін көркемдік тәсіл ретінде қолданылған. Соның бірі аллитерация бірыңғай дауыссыз дыбыстардың мән мәтінде қайталанып келуі болса, Шәкәрімде бұл тәсілді пайдаланған:

Жанған оттай жалындап,
Жайлауға қарай ел көшті.
Жанбақ түгіл жабырқап,
Жаралы жүрек қайта өшті.

Өлеңде **ж** дыбысының қайталанып келуі арқылы анафора құбылысы да орын алған. Сондай-ақ бірыңғай **а** дауыстысына құрылған ассонанс құбылысы да көрініс береді.

Ащы деп алмай қоймаңыз,
Аңсағанда керек су.
Абайлап артын ойлаңыз,
Алды ғой алдап өңкей қу.

Өлең ассонанстық анафораға құрылумен бірге, **а** дыбысына негізделген ассонанс өлеңнің барлық бунағында келіп отырған. Анафора өлеңге ерекше әсер беріп, сезімге әсер ететін эмоциялық бояуын қалыңдатқан.

Өлең жолдарының соңында қайталап келетін жеке сөздерді не сөз тіркестерін қолдану эпифора құбылысы болса, поэтикалық көріктеу амалының бірі ретінде ауыз әдебиетінде, жыраулар поэзиясында қолданылып келген. Өз кезегінде Шәкәрімде эпифораны көркемдік

мақсатқа сай пайдаланудан бой тартпайды. Мысалы, «Арман» атты өлеңінде ұйқас бастан аяқ *«арманда»* сөзіне құрылады:

Жасты көксеп кемпір мен шал *арманда,*
Өсіп үлкен бола алмай бала *арманда.*
Еркектей еркін өмір сүрмедік деп,
Әйелдер де болады және *арманда*.

«Тағы сорлы қазақ» өлеңі *«жоқ»* сөзінің эпифоралық қайталама ретінде келуіне құрылған. Шәкәрімде қайталамалар, көбінесе, бір не екі шумақ көлемінен аспайды. Шәкәрім аллитерация, ассонанс құбылыстарын тек белгілі бір стильдік мақсатқа пайдаланғаны болмаса, барлық өлеңдерінде бірдей бұл тәсілдерге жүгіне бермейді.

Абай поэзиясы сияқты Шәкәрім поэзиясы да барынша бейнелі, көркем де жанды болып келеді. Өзі айтып отырған жағдайды дәл бейнелеп көз алдымызға әкеледі. Адамның сырт келбетін, мінез-құлқын, қимыл-әрекетін, сезім күйін нақты суреттеп беруде Шәкәрім тілінің көркемдігі анық танылады. Әрі суреттеліп отырған жайға ақынның көзқарасы, бағасы мен көңіл күйі қоса білдіріліп отырады. Шәкәрім тілінде *дүбірлеу, шуласу, жайнау, жалбырау* сияқты т.б. бейнелеу етістіктерінен өмір тынысы сезіліп тұрады. Мысалы,

Жетпекке үлкендікке жас балалар,
Жүгірер қырдан ойға *дүбірлесіп*.
Шал-кемпір *күншуақтап*, көңілі жай боп.
Өткен күн, өмірін айтып, *күбірлесіп*.

Осы шумақтарда *дүбірлесіп, күбірлесіп, күншуақтап* етістіктері әр түрлі жастағы адамдардың әрекеттері бейнелі көрініс беріп, балалардың ойын-шуы, карттардың баяу әңгіме шертіскен қалыптары көз алдымызға келеді. Сондай-ақ *жадырау, салбырау, шалқысу, жымыңдау, еру, толқу* етістіктері жан толқынын, көңіл күйін аңдатып қалады. Шәкәрім тілінде қазақ тілі лексикасының барлық қабаттары қамтылған десек, артық айтқандық емес. Шәкәрім поэзиясында тілдік бірліктер поэтикалық жүйеге енгенде түрленіп, поэтикалық бірлікке айналады. Бұл поэтикалық өзектендіру қағидасымен анықталады. «Поэтикалық өзектендіру қағидасы – поэтикалық мазмұнмен толыққан тілдік бірліктерді анықтау және сәйкесінше бағалау» [10].

Тұрмыс-салт, діни лексика, саяси-әлеуметтік лексика, терминдік мәнге ие арнаулы лексиканы поэзия тілінде көркемдік құралға айналдырып жіберген. Ауызекі сөйлеу тілінде қолданылатын: *қағыну, шабандау, тырысу, бұртаңдау, әншейін, жұмыстау, құр қалу, оттау, шату, үзіп-жұлу, мұқым, мақұл, мәсі, етік, опайке, бұл, сукно, пішу, тігу, шай, сүт* сияқты т.б. сөздерге де стильдік жүк артып, экспрессивті-эмоционалды бояуын тиісті орнына пайдалана білген.

Шәкәрім шығармашылығында ерекше орын алатын әлеуметтік лирикасында *ар, иман, адамшылық, надан, надандық, талап, ұят, мақтан, өтірікші, жамандық, ашу, ынсап, нәпсі* сияқты т.б. адамның моральдық бет-бейнесін ашатын лексика қабаты мол қолданылады. Шәкәрім бұл сөздерді үнемі тура мағынасында қолдана бермейді. *Сабыр, қайрат, рахым, ұят, нәпсі, еріншек* сияқты т.б. дерексіз ұғымдарды білдіретін сөздерді деректендіріп, жан иесі, адам сияқты сөйлетеді, күлдіреді, жылатады. Шәкәрім тілінде экспрессия тудырып сезімге әсер етуде бұл тұрақты қолданылып отыратын көркемдік тәсіл болып табылады. Мысалы, «Ашу мен ынсап» өлеңінде:

Ашу келді арсылдап.
«Елді сөк те жаманда, –
Деп ұрысты Ашуым, –
Жамандықтан аман ба,
Шыннан қалай қашуың?»

Ашу сөзінің мағына ауысу жолын метонимия деп бағамдауға болады. Сол арқылы Шәкәрім ашуға мінген адамның амал-әрекетін, мінезін көрсетіп тұр. Аталған мінез-құлық, сезімдердің қай-қайсысы да кез келген адам бойынан табылады. Бірақ біреуді мінез билесе,

біреу мінез-құлқын өзі билей алады. Шәкәрім жалаң насихаттан гөрі бейнелі, көрнекі түрде айтқанда көңілге қонымды болатынын дұрыс пайымдап, көркем де әсерлі етіп бере білген. Шәкәрім өлеңдерінде жалпыхалықтық тілде жалпылама қолданылатын бірінің орнына бірі жүре беретін сөздердің мағынасын анықтап, нақтылап та кетіп отырады. Бұл ақынның айтар ойының дәл де анық болуына аса қажет әрі жалпыхалықтық тілдегі мағынасы да айқындала түседі. Сол арқылы ақын мен оқырман арасындағы түсініспеушілік, екұдайлық жойылады. Мысалы,

Ұят сол аулақта ұял көргендей-ақ,
Ұрлаған малың шығып бергендей-ақ.

Шәкәрім *ұят* сөзінің мағынасын екі ауыз сөзбен дәл білдіреді. Адамның моральдық бейнесіне нұқсан келтіретін мінездерді «Ызақорлар», «Сәнқойлар», «Еріншек», «Құмарлық» сияқты т.б. өлеңдерінде сынға алынған.

Шәкәрім тілінде өзіне дейінгі көркем әдебиетте кезіге бермейтін соны тілдік қолданыстар жиі ұшырайды. Әрі мұндай көркем образдардың қазақ дүниетанымына соншалық етене жақын болып көңілге қона кетуі де ақынның шеберлігін көрсетеді: *ар сату, шолақ ой, көңіл көзі, ой құмар, жүректің таразысы, жаралы жүрек, сұм жүрек, қайраттың босы, жаралы көңіл, жүрегім дертті, улы жүрек, долы тіл, партия күйлеу, жалмаудан жалықпау, таза ақыл, тозған мін* сияқты т.б. Бұл аталған тіркестердің бірқатары Абайда да қолданылған.

Шәкәрім өлеңіндеріндегі Абай шығармаларымен үндестік тек идеясында ғана емес, сөз саптауында да анық аңғарылып тұрады. Абайдың «Адамның кейбір кездері» деген өлеңіндегі мына жолдарға аназар аударайық:

Әділет пен ақылға
Сынатып көрген-білгенін,
Білдірсе алыс, жақынға
Солардың сөйле дегенін.

Ызалы жүрек, долы қол,
Улы сыя, ащы тіл
Не жазып кетсе, жайы сол,
Жек көрсеңдер, өзің біл.

Осы шумақтағы *ызалы жүрек, долы қол, улы сыя* тіркестері Абай заманындағы қазақ тілі үшін соны да тосын болып келгені сөзсіз. Шәкәрімнің «Қайғылының ішінде жанар жалын» деген өлеңі Абайдың ойын одан ары сабақтай түскендей көрінеді.

Тілі ащы деп, жігіттер, мені сөкпе,
Ашулының әр сөзі тиер көпке.
Өткен өмір – өкініш, *ой жаралы*,
Дерті қалың делбемін шірік өкпе.

Құры тілмен зарланып сайраулымын,
Қол-аяғым бос емес, байлаулымын.
Улы жүрек, долы тіл сөйлеп отыр,
Ыза қысып *тісімді қайраулымын*.

Алайда Шәкәрімде Абайдың тіркестері қаз қалпында қайталанбай, үлгіге алынғанымен соны болып келеді. Абайда *ызалы жүрек* болса, Шәкәрімде *улы жүрек,* Абайда *долы қол* болса, Шәкәрімде *долы тіл* тіркестері орын алған. Әрі әйтеуір тіркестердің орынын ауыстыра салу емес, сол арқылы осы тіркестердің арқалап тұрған семантикалық жүгі де басқа болып шыққан. Шәкәрімнің эмоционалды жағдайы, ішкі көңіл күйі *ашулы, тісімді қайраулымын* деген сөздер арқылы көрініс тапса, *ой жаралы* деген соны тіркес те өз кезегінде экспрессияны еселей түседі.

Шәкәрімдегі *көңіл жібі, үміт үйі, кірлі көңіл* сияқты т.б. қолданыстарда дерексіз зат есімдер деректі зат есімдермен синкреттік тіркеске түскен. Жалпыхалықтық тілде бұлар өзара

тіркеспейтін сөздер болып табылады. Шәкәрім тілінде тіркесіп қана қоймай көркем де бейнелі образдар жасайды.

Құбылмалы сарай бұл
Құм үстінен салынған.
Сансыз байдан қалған тұл,
Жарай ма оған жалынған?
Өмір үйі желде тұр,
Үміт үйі – сағымда,
Көз жетпейтін көлде тұр,
Іздеген ерік бағында.

Үміт үйі дегенде *үміт* дерексіз зат есімі адам сезімін, қалауын білдіреді. *Үй* деректі зат есімі баспана, тұрақ екені белгілі. Метафоралық тіркес тек көркемдік үшін алына салмаған. *Үй* адамның бұл дүниедегі тұрағын, тұрмыс-тіршілігін меңзейді. *Үміт үйі* бұл дүние мақсұтының баянсыз, сағым сияқты жоғалып кетерін аңдатады. *Құбылмалы сарай, өмір үйі* тіркестері де бұл дүниенің баянсыздығын паш етеді.

Поэтикалық тілдің бір белгісі болып табылатын көріктеу құралдары: теңеу, метафора, метанимия сияқты т.б. Шәкәрім тілінде де мол кездеседі. Ақын *айдай, балдай, майдай, иттей, оттай, желдей* **есу** сияқты дәстүрлі теңеулерді орнымен пайдаланады. Сондай-ақ өзіне дейінгі көркем әдебиетте кездесе бермейтін: *«Тозған мола сықылды сұм көрініп», «Мүйізі бар кісідей едірейіп», «Жел диірмен сияқты сенделмелі»* сияқты т.б. соны теңеулік құрылымдар бейнелілігімен тәнті етеді. Шәкәрім теңеу образының бір ғана сипатын алмай кейде екі не үш сипатын бірдей көрсетіп өтеді:

Сусағанның сусыны бол,
Су сықылды сұп-суық.
Бірақ ондай болма салқын,
Ел көңілін қалдырып.

Ақын судың екі жақты қасиетін көрсете отырып адам мінезінің де екі қыры болатынын аңдатады. «Сен ғылымға болсаң ынтық» өлеңінде теңеудің көркемдік, танымдық ерекшелігін барынша кең пайдаланып, бейнелеуіш тәсіл ретінде алған. Жеке метафоралық қолданыстарды айтпағанда Шәкәрімнің «Ажалсыз әскер», «Біреу маған от жақ деп қылды бұйрық» сияқты бірқатар өлеңдері тұтас метафораға құрылған.

Ақыл деген өлшеусіз бір *жарық нұр,*
Сол нұрды тән қамы үшін жан жұмсап жүр.
Тағдырдың қиын, сырлы ыиқырымен
Жан тәнге, ақыл жанға матаулы тұр.

«Ақыл деген өлшеусіз бір жарық нұр» деп *ақын ақылды нұрға* балайды. *Нұр* метафорасы *өлшеусіз бір жарық* эпитетімен келген. *Жарық* және *нұр* сөздерінің синонимдігін ескерсек плеонастикалық тіркес болады. Сол арқылы ақын *нұрдың* әсерін екі еселеген. *«Басында жас бала едің сен, Ойың бұзылмаған, көңіл»* деген жолда Шәкәрім *көңілді бала* деп қарайды. *Бала* сөзінің өзі метафора болса, *көңіл* метанимиялық қолданыс деуге болады. Өйткені *көңіл* адам сезімі болумен бірге, жандандырылып адам орнына алынған.

Қорытынды

Көркем образ жеке сөзден тұрса да, сөз тіркесі, сөйлемнен тұрса да, шумақтан, тұтас бөлімнен тұрса да көркем шығарма тілінің эстетикалық құрылымға ие бөлшегі ретінде көрініс береді. Көркем шығарма тілінде сөздің қызметі түбегейлі өзгереді. Адамзат тілі қатып қалған қағидалардың, жансыз дыбыстардың, өлі сөздердің тілі емес. Ұлттың рухын, арман-мұратын, мінез-құлқын, тарихын бойына сіңірген қуатты, жанды тіл. Тілдің өміршеңдігі оның ішкі қайнар қуатында жатыр. Соның арқасында тіл үнемі жаңарып, жаңғырып, қайта түлеп дамып отырады. Теңдессіз дарын иесі ғана замана көшінен қалмай, қайта оның үні болып, тілдің рухын сұңғылалықпен танып, өз шығармашылығында дамыта түсіп, руханияттың жолбасшысы болып отырады.

Шәкәрім тілінде өзіне дейінгі көркем әдебиетте кезіге бермейтін соны тілдік қолданыстар жиі ұшырайды. Әрі мұндай көркем образдардың қазақ дүниетанымына соншалық етене жақын болып көңілге қона кетуі де ақынның шеберлігін көрсетеді: *ар сату, шолақ ой, көңіл көзі, ой құмар, жүректің таразысы, жаралы жүрек, сұм жүрек, қайраттың босы, жаралы көңіл, жүрегім дертті, улы жүрек, долы тіл, партия күйлеу, жалмаудан жалықпау, таза ақыл, тозған мін сияқты т.б.* Бұл аталған тіркестердің бірқатары Абайда да қолданылған.

Шәкәрімнің поэтикалық тілінде тілдік бірліктер көркемдік-эстетикалық құрылымның бөлшегіне айналады. Ақынның биік эстетикалық талғамының елегінен өтіп, стильдік тұлға ретінде қызмет атқарады. Өзіне дейінгі қазақ поэзиясы, Абай дәстүрі, Шығыстың әсер-ықпалы Шәкәрім поэтикасына кең өріс ашты. Шәкәрім тілі қазақ поэзиясын соны да, көркем образдармен, бейнелі қолданыстармен толықтырды. Шәкәрім тілдік құралдарды стильдік мақсатқа қолданудың жаңа үлгі, дәстүрін әкелді.

Әдебиеттер

1. Әуезов М. Жиырма томдық шығармалар жинағы: – Т.19. Зерттеулер, мақалалар. Алматы: Жазушы, 1985. – 496 б.
2. Шалабай Б. Көркем әдебиет стилистикасы. Алматы, 1999. – 197 б.
3. Байтұрсынов А. Ақ жол. Алматы: Жалын, 1991. – 463 б.
4. Жұбанов Қ.Қ. Шығармалар мен естеліктер. Алматы: Өнер, 1990. – 208 б.
5. Pirmanova K.K., Madiyeva G.B., Serikbayeva A.D., Tokmyrzayev D.O., Zakiryayeva G.S., Ongalbek A.A., & Ualikhan A.B. Creation of a Small Poetic Corpus Based on Abai's Poetry. Forum for Linguistic Studies, 7(9), 2025. – P. 402-420.
6. Виноградов В.В. Проблемы русской стилистики. Москва: Высшая школа, 1981. –320 стр.
7. Šeļa A., Plecháč P., Lassche A. Semantics of European poetry is shaped by conservative forces: The relationship between poetic meter and meaning in accentual-syllabic verse // PLOS ONE. – 2022. – Vol. 17, № 4. – DOI: 10.1371/journal.pone.0266556.
8. Момынова Б. Шәкәрім поэзиясының тілі (лексика-функционалды ракурс). – Алматы: «Арыс» баспасы, 2008. – 256 б.
9. Tarabaeva V.B., Alefirenko N.F., Chumak-Zhun I.I., Kosharnaya S.A., Plotnikova L.I., & Polovynyeva M.V. Poetic text in the light of cognitive-discursive research. Revista QUID (Special Issue), – 2017. – P. 2762-2766.
10. Kudratxodjayeva N.A., Usmanova Z.N., Kholmatova Sh.T., & Giyasova N.N. Research of linguopoetics in modern linguistics. Natural Volatiles & Essential Oils, 8(5), – 2021. – P. 11801-11805.

References

1. Auezov M. Zhiyrma tomdyq shyǵarmalar zhinaǵy: T.19. Zertteuler, maqalalar [Twenty-volume collection of works: Vol. 19. Studies, articles]. – Almaty: Zhazushy, 1985. – 496 p. (in Kazakh)
2. Shalabai B. Kórkem ádebiet stilistikasy [Stylistics of fiction]. – Almaty, 1999. – 197 p. (in Kazakh)
3. Baitursynov A. Aq zhol [collection of publicistic works: Ak zhol]. – Almaty: Zhalyn, 1991. – 463 p. (in Kazakh)
4. Zhubanov Q.Q. Shyǵarmalar men estelikter [Works and memoirs]. – Almaty: Óner, 1990. – 208 p. (in Kazakh)
5. Pirmanova K.K., Madiyeva G.B., Serikbayeva A.D., Tokmyrzayev D.O., Zakiryayeva G.S., Ongalbek A.A., Ualikhan A.B. Creation of a Small Poetic Corpus Based on Abai's Poetry. Forum for Linguistic Studies, 2025, 7(9). – P. 402-420. (in English)
6. Vinogradov V.V. Problemy russkoi stilistiki [Problems of Russian stylistics]. – Moscow: Vysshaya shkola, 1981. – 320 p. (in Russian)
7. Šeļa A., Plecháč P., Lassche A. Semantics of European poetry is shaped by conservative forces: The relationship between poetic meter and meaning in accentual-syllabic verse // PLOS ONE. – 2022. – Vol. 17, № 4. – DOI: 10.1371/journal.pone.0266556

8. Momynova B. Shakarim poeziyasynyń tili (leksika-funktsionaldy raqurs) [The language of Shakarim's poetry (lexical-functional aspect)]. – Almaty: Arys, 2008. – 256 p. (in Kazakh)
9. Tarabaeva V.B., Alefirenko N.F., Chumak-Zhun I.I., Kosharnaya S.A., Plotnikova L.I., Polovynyeva M.V. Poetic text in the light of cognitive-discursive research. Revista QUID, Special Issue, 2017. – P. 2762-2766.
10. Kudratxodjayeva N.A., Usmanova Z.N., Kholmatova Sh.T., Giyasova N.N. Research of linguopoetics in modern linguistics. Natural Volatiles & Essential Oils, 2021, 8(5). – P. 11801-11805.

Қ.Т. Бибеков[1*], Л.М. Оразгалиева[2]
[1]Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва,
010000, Республика Казахстан, г. Астана, ул. К. Мунайтпасова, 11
[2]Astana IT University,
010000, Республика Казахстан, г. Астана, проспект Мәңгілік Ел, С1
[*]ORCID: 0000-0003-2850-9637
[*]e-mail: kanysh.bibekov@gmail.com

ПРОЯВЛЕНИЕ ТРАДИЦИИ АБАЯ В ЯЗЫКЕ ШАКАРИМА

Аннотация. Статья посвящена исследованию того, каким образом поэтическая языковая традиция, сформированная Абаяем, была продолжена и качественно обновлена в творчестве Шакарима. Объектом исследования являются языковые, композиционно-стилистические и художественно-эстетические особенности поэзии Абая и Шакарима. В работе применяются описательный метод, сравнительный анализ, лингвопоэтическое рассмотрение и семантическое моделирование, что позволяет выявить трансформацию языковых единиц в структуре художественного текста.

Полученные результаты показывают, что Шакарим творчески развил абаевскую традицию: переосмыслил народные образы, наполнил устойчивые выражения новыми семантическими оттенками, активно использовал аллитерацию, ассонанс, анафору и эпифору в стилеобразующих целях, расширил выразительные возможности языка за счет деривации метафорических структур и синкретических сочетаний. Духовно-этические ценности поэта органично вплетены в эстетическую природу его поэтического языка, формируя индивидуальный идиостиль.

Результаты исследования позволяют определить специфику преемственности и новаторства в казахской поэзии, уточнить историко-эстетическую роль абаевской школы, а также расширить теоретическую базу лингвопоэтического анализа. Статья представляет ценность для дальнейших исследований по проблемам языковой личности, поэтической семантики и развития художественного стиля.

Ключевые слова: абаевская традиция, поэзия Шакарима, поэтический язык, лингвопоэтический анализ, языковая личность, традиция и новаторство.

K.T. Bibekov[1*], L.M. Orazgaliyeva [2]
[1]L.N. Gumilyov Eurasian National University,
010000, Republic of Kazakhstan, Astana, 11, K. Munaitpasov street
[2]Astana IT University,
010000, Republic of Kazakhstan, Astana, C1 Mangilik El Avenue
[*]ORCID: 0000-0003-2850-9637
[*]e-mail: kanysh.bibekov@gmail.com

THE REFLECTION OF ABAI'S TRADITION IN THE LANGUAGE OF SHAKARIM

Abstract. This article explores how the poetic language tradition established by Abai was continued and conceptually transformed in the works of Shakarim. The study focuses on the linguistic, compositional-stylistic, and aesthetic features of their poetry. Descriptive analysis, comparative method, linguopoetic examination, and semantic modeling were employed to investigate the stylistic and semantic transformation of linguistic units within the poetic text.

The findings demonstrate that Shakarim not only preserved but creatively expanded Abai's linguistic tradition. He reinterpreted folk imagery, enriched established expressions with new semantic nuances, and employed alliteration, assonance, anaphora, and epiphora with strong stylistic intent. Shakarim also broadened the expressive capacity of the poetic language through innovative metaphoric constructions, syncretic word combinations, and the personification of

abstract concepts. His poetic language reflects a deep connection between aesthetic expression and moral-philosophical worldview, forming a distinctive idiostyle.

This study clarifies the continuity and innovation within Kazakh poetic tradition, identifies the aesthetic significance of Abai's school, and contributes to the theoretical development of linguopoetic analysis. The results offer valuable insights for further research on poetic semantics, linguistic personality, and the evolution of literary style.

Keywords: Abai's poetic tradition, Shakarim's poetry, poetic language, linguopoetic analysis, linguistic personality, tradition and innovation.

Авторлар туралы мәліметтер

Бибеков Қаныш Тлеужанұлы* – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, Астана, e-mail: kanysh.bibekov@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2850-9637.

Оразгалиева Лаура Муратбековна – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Astana IT University, Қазақстан Республикасы, Астана, e-mail: lauraorazgalyeva@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7795-1339.

Сведения об авторах

Бибеков Каныш Тлеужанулы* – кандидат филологических наук, доцент, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, Республика Казахстан, Астана, e-mail: kanysh.bibekov@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2850-9637.

Оразгалиева Лаура Муратбековна – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Astana IT University, Қазақстан Республикасы, Астана, e-mail: lauraorazgalyeva@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7795-1339.

Information about authors

Kanysh Bibekov* – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Republic of Kazakhstan, e-mail: kanysh.bibekov@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2850-9637

Laura Orazgaliyeva – candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Department of General Education disciplines, Astana IT University, Republic of Kazakhstan, e-mail: lauraorazgalyeva@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7795-1339.

Редакцияға енуі 26.10.2025
Өңдеуден кейін түсуі 05.12.2025
Жариялауға қабылданды 25.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-2
МРНТИ**:** 16.21.47

Х.Ш. Илиуф*, Т.Д. Исабаева
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20А
*ORCID: 0009-0007-0038-2386
*e-mail: murat_20@mail.ru

К ВОПРОСУ О СЛОВАХ, ОБОЗНАЧАЮЩИХ ПОНЯТИЕ «СЕМЬЯ» В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования слов с ядерной семой ‘семья’ в казахском языке. Отмечается, что слова tütün, şañıraq и tündik (tündük) в результате смыслового развития стали синонимами в своих вторичных значениях, определяя семью как субъект хозяйственной деятельности. Кроме того, в казахском языке встречалось изафетное словосочетание tündik bası, которое по грамматической структуре и композиционной семантике аналогично выражению ot bası. Обращается внимание на то, что понятие «семья» как элементарный социально-экономический комплекс в казахском языке выражалось такими парными словами, как mal-jan, üy-jay, а отделение женатых сыновей от отцовского очага и создание новых семей обозначалось словами üy bol-, üy köter-. Подчеркивается, что развитие новых лексических значений происходило в результате последовательных метонимических переносов названий, связанных со смежными явлениями или предметами (зажженный очаг – группа жильцов).

Потребность в слове, имеющем строго определенное значение ‘совокупность близких родственников, проживающих вместе’, вызвала появление в языке нового лексического образования jan uya, которое является метафорическим и встречается в художественном стиле речи, допускающем использование поэтических образов.

В результате изменения социально-экономических условий возникла необходимость в слове, обозначающем семью как новую социальную формацию и имеющем содержание ‘группа живущих вместе родственников’ (муж и жена, родители и дети), отвечающее юридическим отношениям и свободное от дополнительных смысловых нюансов. Авторы полагают целесообразным введение в лингвосоциальную практику использование слова äyile, наличие которого соответствует культурно-исторической традиции пополнения лексического фонда заимствованиями из арабского языка и будет способствовать сохранению близости литературных языков тюркских народов.

Ключевые слова: семья, термин, арабизмы, фарсизмы, полисемия, метонимия, калька.

Введение

Известно, что различные предметы и явления порождают определенные представления и понятия о них. Потребность оперирования этими понятиями вызывает необходимость их обозначения в языке, как важнейшем средстве человеческого общения. Одним из путей обогащения словарного фонда предстает полисемия, в результате которой отдельные слова, отражающие наши представления о каких-либо проявлениях объективной реальности, становятся многозначными, называя новые предметы, явления и понятия на метафорической, метонимической или функциональной основе. Однако во многих случаях полисемия слов и наличие синонимов, отличающихся смысловыми и стилистическими оттенками, приходят в противоречие с требованиями строгой определенности понятий, особенно в разных отраслях науки, в юриспруденции, в сферах экономической и производственно-технической деятельности. Как известно, этим требованиям отвечает особая категория слов – термины, которые направлены на обозначение специальных понятий в разных областях знаний [1].

Целью исследования является анализ особенностей слов и словосочетаний, ядерной семой которых является значение ‘семья’, понимаемое в прежние времена чаще всего как единица хозяйствования.

Актуальность исследования не вызывает сомнения, поскольку семья представляет собой фундаментальную социальную структуру, которая играет ключевую роль в жизни человека и общества. В данной статье рассматриваются такие обозначения понятия «семья» в казахском языке, как tütün, şañıraq, tündik (tündük), qazan и др.

Материалы и методы

Материалами для исследований послужили сведения, содержащиеся в историко-этнографических трудах и данные ряда двуязычных и толковых словарей**.** В ходе исследования затронутой проблемы был использованы следующие методы: лексико-семантического анализа, сравнительный, описательный и этимологический.

Обзор литературы

Перманентным характером развития науки объясняется сохранение актуальности проблем, связанных с терминологией, которая пребывает в непрерывном процессе развития в связи с появлением новых научных дисциплин, теорий и понятий. К изучению вопросов терминоведения обращались известные лингвисты Фердинанд де Соссюр [2], Д. Лотте [3],

Э. Бенвенист [4], О. Вюстер, Р.А. Будагов, Л.А. Булаховский, В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, А.А. Реформатский, Б.Н. Головин, В.П. Даниленко, В.А. Звегинцев и др.

Обретение Казахстаном суверенитета позволило реализовать меры по укреплению социального статуса казахского языка, повышению его престижа, расширению сфер применения и увеличению числа лиц, владеющих им. Казахские языковеды активно стали развивать национальную терминологию, продолжая осуществлявшуюся в этом направлении деятельность А. Байтурсынова, М. Дулатова, М. Жумабаева, С. Аспендиярова, А. Маргулана, М. Ауэзова и др. Например, в работах К. Жубанова «Термин сөздердің спецификасы», «О терминологии казахского литературного языка, принимаемой государственной терминологической комиссией», «К пересмотру казахской орфографии» излагаются принципы построения алфавита, орфографии и терминологии. Однако многие термины, использовавшиеся в разных отраслях науки, еще не были переведены на казахский язык.

Результаты и обсуждение

Принятие в нашем государстве Закона «О языках в Республике Казахстан» явилось одним из стимулов деятельности по развитию и совершенствованию казахской терминологической лексики, особенно в сфере права и экономики. Здесь можно отметить, что традиционными источниками пополнения фонда специальных слов и составных наименований в казахском языке предстают исконная лексика, слова арабского происхождения и интернациональные термины. Например, устаревшее слово beren ‘сталь высокого качества’, встречавшееся в казахском фольклоре в словосочетаниях aq beren ‘доспех из металлических пластинок, скрепленных кольцами’, kök beren ‘ружье, ствол которого изготовлен из прочной стали’ (beren mıltıq), в настоящее время перешло в разряд используемой лексики, получив новое терминологическое значение ‘бронежилет’ [5].

Однокоренные арабские слова كامل kāmil ‘полный, законченный, совершенный’, كمال kamāl ‘совершенство, законченность, полнота’ и производное от него كمالية kamāliyyat (с тем же значением) заимствованы казахским языком, соответственно, в виде kämil, kemel и kämelet. Последняя лексема приобрела со временем специальное значение ‘совершеннолетие, зрелость’ и закрепилась в устойчивом словосочетании kämelettik attestat (аттестат зрелости – свидетельство об окончании средней школы); в форме дательного падежа, сочетаясь с глаголами jetiw ‘достичь’ и tolıw ‘исполниться’, переводится как ‘достижение совершеннолетия’.

У казахов издавна существует ряд слов и словосочетаний, ядерной семой в которых является значение ‘семья’, понимаемое в прежние времена чаще всего как единица хозяйствования. Продолжительное время понятие *семья* на казахском языке обозначали сложным словом *отбасы*, иногда использовали лексическое новообразование *жанұя*. Однако позднее Государственной терминологической комиссией было утверждено слово *отбасы*.

Рассмотрим использование древнетюркского слова tütün, букв. ‘дым’, в переносном значении. Очевидно, что в условиях кочевого скотоводства коллективные поселения и отдельные хозяйства не были стационарно связаны с конкретными земельными наделами, дворами, усадьбами; поэтому за счетную единицу принималось жилище, в которой проживала группа близких родственников. Центральное место в жилом помещении занимал очаг, на котором разводили огонь для приготовления пищи и обогрева внутреннего пространства дома, кибитки. Поговорка *Нет дыма без огня* объясняет, почему дым как явление стал визуальным

сигналом обитаемого жилья, а у слова tütün появилось новое значение. Некоторыми земледельческими народами оно могло быть переведено на их языки и усвоено вместе с системой исчисления подданных и налогового сбора еще со времен Великого переселения народов, господства гуннов в Средней Азии (белые гунны-эфталиты, хиониты и кидариты), в Восточной и Центральной Европе.

Нельзя исключить то, что в период существования в центре средневековой Европы могущественного Аварского каганата либо позже – во время появления на севере Балканского полуострова Болгарского ханства – данники-славяне заимствовали этот социальный термин в виде лексической кальки, т.е. буквально перевели его на свой язык, но с закреплением за ним его нового, переносного значения.

О порядке сбора правителями Хазарского каганата с подвластных восточнославянских племен полян, северов и вятичей дани «от дыма», т.е. от каждого жилья, упоминается в «Повести временных лет» [6]. Вплоть до XIX века единица податного обложения в Польше называлась *дымом*, через понятие *очаг* прямо обозначая дом, крестьянскую усадьбу (семью) [7]. Добавим, что в Имеретии (историческая область Грузии) со времен средневековья численность населения определялась также словом, имевшем прямое значение ‘дым’. Хроники сообщают о переселении на территорию Восточной Грузии в XII веке 40 000 «дымов», или кибиток половцев-кипчаков. Ч. Валиханов, повествуя о нападении джунгар на кочевья киргиз-калмыков, употребляет слово *дым* в значении ‘семья’ [8].

Персидское دودمان dud[e]man имеет значения ‘семья, семейство; род, племя’. Производящая основа этой лексемы – существительное دود dud ‘дым’. Слово tütin, имеющее в казахском языке прямое значение ‘дым’, на основе метонимии прежде использовалось в переносном смысле ‘семья’. Фразеологизм tütin tütetiw можно перевести как буквально ‘зажечь очаг’, букв. ‘задымить’, так и в переносном значении ‘жениться, создать семью, жить самостоятельно’. Выражение otı janbağan (tutanbağan), букв. ‘тот, у кого не горит (не зажжен) огонь’, характеризует человека, не имеющего своего очага, т.е. дома и семьи [9].

Словосочетанием tütin salıq называли государственный сбор, налагаемый на каждое отдельное хозяйство (ärbir jeke üy bası’na salınatın salıq). Переносное значение слова tütin выражено в казахской рифмованной поговорке Yeki jartı – bir bütin, / Yerli-qatın – bir tütin ‘Две половинки – одно целое, / Муж с женой – одна семья’.

Нередко для выражения понятия *семья* употребляется слово şañıraq ‘деревянный круг на верху юрты [используемый как дымоход]’, фразеологизм qara şañıraq обозначает ‘дом отца по отношению к его сыновьям’, другая фразема şañıraq köter- (qur-) ‘поднять (воздвигать) шанырак’ передает смысл ‘обзаводиться своей семьей’.

Развитие новых лексических значений произошло через ряд последовательных метонимических переносов, осуществляемых на основе постоянной связи во времени и пространстве двух явлений или предметов, в данном случае *группы жильцов* и *зажженного очага*, почитаемого святым местом жилища (oşaq); затем очага, где готовили пищу и огонь которого обогревал помещение в осенние холода и зимнюю стужу, и *очажного дыма* (tütin); впоследствии дыма и отверстия-дымохода в своде, ограниченного размерами *круглого навершия* юрты (şañıraq); и, наконец, последнего звена в этой логической цепи – отверстия в куполе и его *войлочного покрытия* (tündik).

Слова tütün, şañıraq и tündik (tündük) в результате смыслового развития оказались синонимами в своих вторичных значениях, определяя семью как субъект хозяйственной деятельности. Отметим, что у киргизов один из старых видов налога назывался tündük-zäket, т.е. подымный сбор с каждой юрты (взимался с местного населения в пользу кокандских ханов) [10]. Кроме того, в казахском языке встречалось изафетное словосочетание tündik bası (tütin tütetetin är-bir üy), которое по грамматической структуре и композиционной семантике аналогично выражению ot bası, букв. ‘глава, начало огня’ (переносное значение у этой синтагмы – ‘семья’). Фразеологизм ot bası, oşaq qası, букв. ‘близ огня, возле очага’, отражает понятие *домашний очаг,* т.е. *семья* [11].

Казахское слово oşaq имеет следующие лексические значения: 1. Очаг. 2. Печь.

3. Семья. Русское слово *очаг* было заимствовано из древнетюркского наречия (ср. турецк. ocak, узбекск. uçoq, казахск. oşaq) в прямом и переносном значениях: 1. Устройство для разведения и поддержания огня, печь. 2. Родной дом, семья (*Вернуться к родному очагу*). Второе производное значение лексемы *очаг* ‘место, откуда что-нибудь распространяется’, видимо, появилось уже в русском языке. Следует отметить, что в иранском языке тюркизм اجاق odjaq передает следующие значения ‘очаг; печь; плита; камин; горн; семейство; род; династия’.

Иногда в старину для обозначения семьи использовалось слово qazan, букв. ‘котел, казан’, что нашло отражение в казахской фраземе qazanı basqa ‘самостоятельная семья’ (см. фразу из документа эпохи царизма: «кизлярских нагаевъ 420 котловъ, разделенных на 13 ауловъ»).

Понятие *семья* как элементарный социально-экономический комплекс (люди, хозяйство, земельное владение) в казахском языке выражается такими парными словами, как mal-jan, букв. ‘скот, имущество + души’, üy-jay, букв. ‘дом + место, местожительство’. Кроме того, отделение взрослых женатых сыновей от отцовского очага и создание новых семей обозначалось словами üy bol-, букв. ‘стать домом’, üy köter- ‘поставить юрту’ в результате чего у лексемы üy ‘дом’ появилось переносное значение ‘семья’ (üy bası ‘подомный налог [при царизме]’).

Производный от тюркского слова ev ~ üy ‘дом’ глагол evlen- ~ üylen-, букв. ‘обзавестись домом’, приобрел значение ‘основать семью, жениться’, а противопоставленные ему по признаку «активный – пассивный залог» глаголы *evger > ever- ~ evlendir- – значение ‘женить; выдавать замуж’ и üylendir- ‘женить’. Слова ev и hane, имеющие прямое значение ‘дом, помещение’, в Турции, где издавна было развито земледелие, в переносном значении используются для обозначения двора, отдельного крестьянского хозяйства и служат единицей счета [12].

Отмеченные изменения в семантике характерны и для общего родового слова üy ‘дом’, одним из значений которого является ‘отдельное помещение для жилья в доме’ (awız üy – передняя, tör üy – гостиная, demalıs üy – спальная, qorjın üy или qarsı üy – противоположные комнаты) [13].

Часто в речи казахов для обозначения только домочадцев, т.е. жены, детей и иных проживающих вместе близких родственников, применяется словосочетание üy işi, которое имеет следующую семантику: 1. Внутренняя обстановка, интерьер (в противоположность üy sırtı ‘внешнее пространство дома’). 2. Семья. Устойчивое сочетание слов üy içi в узбекском языке имеет ту же семантику ‘дом, семья’. Здесь следует добавить, что для перевода слова *семья* с русского на туркменский и узбекский языки, помимо других слов, используется лексический дуплет bala-çaga ~ bolä-çaqa, букв. ‘дети’, где обе части сочетания синонимичны (ср. казахск. balalı-şağalı ‘семейный’).

Новая семейная ячейка, получившая свой надел (скот, угодья, постройки, иное имущество), называлась otaw ‘юрта, дом для молодоженов; семья молодых’; в прямом значении это слово у казахов обозначало небольшую свадебную юрту, которую обычно изготовляли в качестве приданого дочери (aq otaw). Русским эквивалентом устойчивого словосочетания otaw qur- предстает выражение *создать семью*. Во многих тюркских языках аналогичным словом обозначали как разновидность жилья, так и отдельные помещения в нем. Киргизы словом otaw называют облегченный тип юрты, балкарское otaw – пристроенная к жилью дополнительная комната для молодоженов, азербайджанское otag и турецкое oda употребляется для обозначения комнаты.

Ч. Валиханов в своей статье «Очерки Джунгарии» приводит пояснение, что в жаргоне купцов походная палатка именовалась словом *огонь*: «К 25 числу сентября на этом месте собралось до 60 палаток, или, как принято в караванном языке, до 60 огней… Соединенный наш караван состоял из десяти огней и число людей увеличилось до 60» [14]. Основываясь на данном сообщении, а также на наличии в лексике казахского языка глагола otas- ‘жить совместно’ (в супружестве, букв. ‘вместе зажигать огонь’) и фразеологизма [birew’diñ] otıñ jaq- ‘стать [чьей-либо] женой; создать [с кем-либо] семью’, букв. ‘зажечь [чей-то] огонь’, можно предположить о том, что слово otaw ‘жилище’ образовано от глагола ota- ‘разводить

огонь’, в свою очередь, производного от существительного ot ‘огонь’, ср. тюркск. otağ> русск. *своя ватага* ‘своя семья’ / Вл. Даль [15].

Слово ot также могло использоваться в значении ‘семья’, например, в поговорке Otı basqa’nıñ muñı basqa ‘Очаги (семьи) – разные, и печаль [у них] – разная’, отчасти близкой по смыслу известному высказыванию Л.Н. Толстого «Все счастливые семьи похожи друг на друга, каждая несчастливая семья несчастлива по-своему».

В связи с изменением социально-экономических условий появилась необходимость в слове, обозначающем семью как новую социальную формацию, которое имело бы определенное, отвечающее юридическим отношениям содержание – ‘группа живущих вместе родственников’ (муж и жена, родители и дети) и было свободно от дополнительных смысловых нюансов.

Если члены семьи проживают в многоквартирном доме, включены в совершенно иную, отличную от прежних времен, правовую, в т.ч. налоговую, систему, работают в разных местах, не имеют единого сельского хозяйства либо частного предприятия, то для обозначения подобной семьи, имеющей определенные законом имущественные отношения, такие слова, как üy, tütin, tündik, ot, otaw, ot bası, oşaq, şañıraq, qazan, mal-jan, üy-jay не вполне приемлемы. У всех вышеприведенных слов, используемых в казахском языке для обозначения понятия ‘семья’, семантическая структура сохраняет излишние дополнительные значения, смысловые и стилистические коннотации. Кроме того, переносные значения лексем tütin и tündik оказались архаичными, так как семантическое поле (логическая связь обозначенных предметов, явлений и понятий, тематическая группировка соответствующих слов) и исторический фон, связанный со временем возникновения переносного значения, существенно изменились.

Осознаваемая многими людьми потребность в слове, имеющем строго определенное значение ‘совокупность близких родственников, проживающих вместе’, вызвала появление в языке нового лексического образования jan uya, а также обусловила употребление в казахской речи русского слова *семья*. Оба названия, видимо, нельзя признать литературной нормой по следующим причинам. Первое выражение jan uya является метафорическим – буквально ‘гнездо души’, подразумевающим место проживания людей (слово jan ‘душа’ здесь используется в значении ‘человек’, ср. русское выражение *Не видно ни души*); и его употребление более оправданно в художественном стиле речи, допускающем использование поэтических образов, нежели, например, в строго детерминированном тексте Кодекса о браке и семье.

Встречающееся не только в устной речи, но и зафиксированное в некоторых казахских словарях слово *семья* в сложившихся условиях развития и взаимоотношения культур может рассматриваться как не вполне приемлемое смешивание двух языков и относится, на наш взгляд, к разряду варваризмов. Случается и такое, когда недостаточно хорошо владеющие родным языком казахи в процессе общения вносят в свою речь чуждые элементы и даже целые лексико-грамматические конструкции. Через их смешанную речь подобные ошибки способны проникать в казахский язык. Так, например, вместо общетюркской модели пожелания **…** (quttı, mübaräk, hayırlı, qabul) bolsın! все чаще встречаются русифицированные грамматические построения с постоянным компонентом **…**-men (-ben) quttıqta- ‘… поздравлять с чем-то’. Например, взамен традиционного новогоднего поздравления Jaña jıl[ıñız] quttı bolsın! в наше время обычно говорят и пишут: Jaña jılıñız’ben quttıqtaymız! или даже Jaña jılıñız’ben! ~ Meyramlarıñız’ben ~ Merekeleriñiz’ben!, что представляет собой грамматическую кальку русских выражений *С Новым годом* (*поздравляем*)! ~ *С праздником*!, в которых имена оформлены окончаниями творительного падежа.

То или иное слово, представляющее собой определенный звуковой комплекс и рассматриваемое в фонетическом аспекте, может оцениваться формально, с учетом количества и качества фонем, т.е. размера слова и его благозвучия (эвфонии), с учетом артикуляционной сложности, т.е. соответствия звуков слова фонологии родного языка. Но в этом плане нельзя делать выводы о целесообразности использования какого-либо слова, будь

то исконное или заимствованное. Однако на лексико-семантическом уровне, при определенных историко-культурных условиях положение меняется.

В современных условиях развития национальной культуры и роста этнического самосознания, некоторые лексемы, в некоторых случаях – фонографические варианты слов (при их наличии), могут восприниматься как более или менее предпочтительные либо отвергаться. Например, трудно оправдать существование в казахском языке таких словосочетаний, как *балалар творчествосы* ‘творчество детей’ или *творчестволық бірлестігі* ‘творческое объединение’. Создатели этих лексических композит, видимо, не утруждали себя поиском эквивалента русского слова “творчество”.

Обратившись к лексическому фонду и лингвистической практике иных тюркских народов, находим, например, в турецком языке обозначение понятия *творчества* [как деятельности] словами yaratma kuvveti, yaratıcılık, а русский глагол *творить* переводится словами yaratmak, vücud’e (в форме дательного падежа) getirmek. Приведем казахское слово jaratıw, которое имеет значение ‘сотворить, создать что-нибудь’ и предстает генетически близким турецкому yaratmak.

От арабского заимствования إيجاد īdjād ‘создание, творение’ образовано узбекское глагольно-именное сочетание ījod qılış ‘творение [как процесс]’. В лексическом фонде узбекского языка имеется также производное слово ījodiyyot < арабск. إيجادية īdjādiyyat и собственно тюркское yaratış со значением ‘творчество’ < yarat- ‘создавать’. Отметим, что в казахской литературе изредка встречаются указанные арабизмы: лексема ījad в значении ‘творение; издание’ и однокоренное ей слово ujud (ср. турецк. vücud) ‘существование, бытие; наличие, присутствие’ [16]. Следовательно, есть в языке собственные лексические возможности для обозначения понятия *творчество*, а также иных понятий, явлений и предметов, и надо их использовать, не создавая серию неудачных словесных гибридов.

Обратившись к языкам тюркских народов, имеющим развитую письменность и богатый лексический фонд, можно отметить логический подход к формированию терминологии, учитывающий многовековую традицию усвоения через религиозную, научную, художественную литературу и посредством устной речи слов арабского происхождения.

На примере некоторых слов отметим тенденцию, определившуюся в современном казахском языке. Например, вместо ранее широко употреблявшихся (но в то же время явно осознаваемых как инородные) слов *директор, текст, процент* появились известные в ряде других тюркских языков новые лексемы müdir, mätin, payız, которые воспринимаются в речи органично, соответствуя фонетике (звуковому строю) языка.

Наличие в языках большинства тюркских этносов арабизмов и фарсизмов, которые обозначают социальные и природные явления, абстрактные понятия и предметы материальной культуры, так же, как и сохранившийся массив исконной лексики, способствуют объединению и взаимопониманию представителей тюркской нации.

Для номинации понятия *семья* в ряде тюркских языков, наряду с другими синонимами, активно применяется арабское слово عائلة‘āyila (например, татарск. ğayilä, узбекск. oyilä, турецк. aile); в персидском языке указанная лексема в фонетических вариантах عایله ayele ~ عائله aele имеет значения: 1. Семья, семейство. 2. Жена, супруга. Казахи широко используют однокоренное слово äyel в значении ‘женщина; жена’, заменив исконное qatın, которое характеризуется стилистически сниженной окраской, получив в речи оттенок вульгарности; в фарси ему соответствуют варианты عیال äyal ~ eyal, в узбекском – äyöl ‘женщина’.

Заключение

Использование в казахском литературном языке для обозначения понятия ‘семья’ – с учетом современного статуса этой общественной формации – арабского слова عائلة‘āyila в адаптированной форме äyile не противоречит культурно-исторической традиции; оно будет лишь способствовать обогащению словарного состава, сохранению близости литературных языков тюркских народов. Это слово свободно от излишних смысловых нюансов, имеет строго ограниченное значение, т.е.

обладает признаками термина, генетически и семантически соотносится с ранее освоенным словом äyel и может успешно использоваться в литературном языке.

Употребление таких слов, как üy, üy işi, üy-jay, tütin, şañıraq, tündik bası, ot, otaw, ot bası, qazan, mal-jan, jan uya, oşaq и *семья* в официально-деловом стиле, в научно-публицистической и иных сферах, требующих строго определенного значения ‘совокупность живущих вместе близких родственников’ (супруги, родители с детьми), представляется неприемлемым ввиду приведенных выше доводов.

Литература

1. Кодухов В.И. Введение в языкознание. – М.: Просвещение, 1979. – 351 с.
2. Фердинанд де Соссюр. Труды по языкознанию. Пер. с французск. яз. А.А. Холодовича. – М.: Прогресс,1977. – 696 с.
3. Lotte D.S. Principes d’etablissement dune terminologie scientifique et technique. Лотте Д. Очередные задачи научно-технической терминологии. – М.: Наука, 1931. – 158 с.
4. Émile Benveniste. Problèmes de linguistique générale. Бенвенист Э. Общая лингвистика. – М.: Прогресс, 1974. Изд. 3. УРСС, 2009. – 448 с.
5. Словарь русского языка / Сост. С.И. Ожегов. – М.: ГИИНС, 1953. – С. 49.
6. Повесть временных лет. Хрестоматия по древней русской литературе. – М.: Просвещение, 1973. – С. 7.
7. Жеромский С. Пепел. Роман-хроника к. XVIII н. XIX вв. – М.: Художеств. лит-ра, 1967. – С. 799.
8. Валиханов Ч. Избранные произведения. – М.: Наука. Главн. редакция восточн. лит-ры, 1986. – С. 285.
9. Казахско-русский фразеологический словарь / Кожахметов Х.К. и др. Алма-Ата: Мектеп, 1988. – С. 145.
10. Советская историческая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – Том 7. – С. 259.
11. Казахско-русский фразеологический словарь / Кожахметов Х.К. и др. – Алма-Ата: Мектеп, 1988. – С.145.
12. Русско-турецкий словарь / Сост. Д.А. Магазанник, М.С. Михайлов. – М.: ОГИЗ, 1946. – С. 67.
13. Казахи. Историко-этнографическое исследование. – Алматы: Казахстан, 1995. – 352 с.
14. Валиханов Ч. Избранные произведения. – М.: Наука, Гл. ред. вост. лит-ры, 1986. – С. 291.
15. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Том 1. – М.: Русский язык, 1989. – С. 167.
16. Арабша-қазақша түсіндірме сөздік / Н.Д. Оңдасынов. – Алматы: Мектеп. Том 1. – 1984. – С. 55; Том 2. 1989. – С. 208.

References

1. Kodukhov V.I. Vvedenie v yazykoznanie [Introduction to linguistics]. – M.: Prosveshchenie, 1979. – 351 p. (in Russian)
2. Ferdinand de Saussure. Trudy po yazykoznaniyu [Works on linguistics]. Per. s frants. yaz. A.A. Kholodovicha. – M.: Progress, 1977. – 696 p. (in Russian)
3. Lotte D.S. Principes d’etablissement dune terminologie scientifique et technique [Principles of establishing scientific and technical terminology]. Lotte D. Ocherednye zadachi nauchno-tekhnicheskoi terminologii [Current tasks of scientific and technical terminology]. – M.: Nauka, 1931. – 158 p. (in Russian)
4. Émile Benveniste. Problèmes de linguistique générale [Problems of general linguistics]. Benvenist E. Obshchaya lingvistika [General linguistics]. – M.: Progress, 1974. Izd. 3. URSS, 2009. – 448 p. (in Russian)
5. Slovar russkogo yazyka [Dictionary of the Russian language] / Sost. S.I. Ozhegov. – M.: GIINS, 1953. – P. 49. (in Russian)
6. Povest vremennykh let [The Tale of Bygone Years]. Khrestomatiya po drevnei russkoi literature [Reader on Old Russian literature]. – M.: Prosveshchenie, 1973. – P. 7. (in Russian)

7. Zheromskii S. Pepel [Ashes]. Roman-khronika k. XVIII n. XIX vv. [Chronicle novel of the late 18th – early 19th centuries]. – M.: Khudozhestvennaya literatura, 1967. – 799 p. (in Russian)
8. Valikhanov Ch. Izbrannye proizvedeniya [Selected works]. – M.: Nauka. Glavn. redaktsiya vostochnoi literatury, 1986. – P. 285. (in Russian)
9. Kazakhsko-russkii frazeologicheskii slovar [Kazakh-Russian phraseological dictionary] / Kozhakhmetov Kh.K. i dr. – Alma-Ata: Mektep, 1988. – P. 145. (in Russian)
10. Sovetskaya istoricheskaya entsiklopediya [Soviet historical encyclopedia]. – M.: Sovetskaya entsiklopediya, 1965. – T. 7. – P. 259. (in Russian)
11. Kazakhsko-russkii frazeologicheskii slovar [Kazakh-Russian phraseological dictionary] / Kozhakhmetov Kh.K. i dr. – Alma-Ata: Mektep, 1988. – P. 145. (in Russian)
12. Russko-turetskii slovar [Russian-Turkish dictionary] / Sost. D.A. Magazannik, M.S. Mikhailov. – M.: OGIZ, 1946. – P. 67. (in Russian)
13. Kazakhi. Istoriko-etnograficheskoe issledovanie [Kazakhs. Historical and ethnographic research]. – Almaty: Kazakhstan, 1995. – 352 p. (in Russian)
14. Valikhanov Ch. Izbrannye proizvedeniya [Selected works]. – M.: Nauka, Gl. red. vost. lit-ry, 1986. – P. 291. (in Russian)
15. Dal V. Tolkovyi slovar zhivogo velikorusskogo yazyka [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]. T. 1. – M.: Russkii yazyk, 1989. – P. 167. (in Russian)
16. Arabsha-qazaqsha tusindirme sozdik [Arabic-Kazakh explanatory dictionary] / N.D. Ondasynov. – Almaty: Mektep, 1984. – T. 1. – P. 55; 1989. – T. 2. – P. 208. (in Kazakh)

Х.Ш. Илиуф*, Т.Д. Исабаева
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20А
*ORCID: 0009-0007-0038-2386
*e-mail: murat_20@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ «ОТБАСЫ» ҰҒЫМЫН БІЛДІРЕТІН СӨЗДЕРДІ ЗЕРТТЕУ МӘСЕЛЕСІ

Аңдатпа. Бұл мақалада қазақ тіліндегі ‘от басы’ (family) мағынасын білдіретін сөздерді зерттеу нәтижелері берілген. Түтін, шаңырақ, түндік (түндік) сөздерінің қосалқы мағынада синонимге айналғаны, отбасын шаруашылық қызметтің субъектісі ретінде айқындағаны атап өтіледі. Сондай-ақ қазақ тілінде грамматикалық құрылысы мен композициялық семантикасы жағынан от басы тіркесіне ұқсас түндік басы деген изафеттік тіркес пайда болды. Қазақ тіліндегі қарапайым әлеуметтік-экономикалық кешен ретіндегі ‘отбасы’ ұғымының мал-жан, үй-жай сияқты жұп сөздермен, ал отау құрған ұлдарды әке ошағынан ажыратып, жаңа отбасы құруды үй болу, үй көтеру сөздерімен білдіретініне назар аударылады. Жаңа лексикалық мағыналардың дамуы екі құбылыстың немесе заттардың (тұрғындар тобы мен отты ошақтың) уақыт пен кеңістікте бірінен соң бірі метонимдік ауысуы арқылы жүзеге асатыны баса айтылады.

«Бірге өмір сүретін жақын туыстар тобы» деген қатаң анықталған мағыналы сөздің қажеттілігі тілде метафоралық және поэтикалық бейнелерді қолдануға мүмкіндік беретін көркем сөйлеу стилінде кездесетін жан ұя жаңа лексикалық формацияның пайда болуына әкелді.

Әлеуметтік-экономикалық жағдайлардың өзгеруі нәтижесінде отбасын жаңа қоғамдық формация ретінде белгілейтін және мазмұны бар ‘бірге тұратын туыстар тобы’ (ерлі-зайыптылар, ата-аналар мен балалар), құқықтық қатынастарға сәйкес келетін және қосымша мағыналық реңктерден ада болатын сөздің қажеттілігі туындады. Авторлар лингвоәлеуметтік тәжірибеге әйіле сөзінің қолданылуын енгізу орынды деп есептейді, оның болуы лексикалық қорды араб тілінен алынған сөздермен толықтырудың мәдени-тарихи дәстүріне сәйкес келеді және түркі халықтарының әдеби тілдерінің жақындығын сақтауға септігін тигізеді.

Тірек сөздер: отбасы, термин, арабизмдер, фарсизмдер, полисемия, метонимия, калька.

H.Sh. Iliuf*, T.D. Issabayeva
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20A Glinka str.
*ORCID: 0009-0007-0038-2386
*e-mail: murat_20@mail.ru

ON THE QUESTION OF WORDS DESIGNATING THE CONCEPT OF «FAMILY» IN THE KAZAKH LANGUAGE

Abstract. This article presents the results of a study of words with the nuclear seme 'family' in the Kazakh language. It is noted that the words tütün, şañıraq and tündik (tündük) have evolved into synonyms in their secondary meanings, defining the family as a subject of economic activity. Also in the Kazakh language there was an izafet phrase tündik bası, which in grammatical structure and compositional semantics is similar to the expression ot bası. Attention is drawn to the fact that the concept of "family" as an elementary socio-economic complex in the Kazakh language was expressed by such paired words as mal-jan, üy-jay, and the separation of married sons from the father's hearth and the creation of new families was designated by the words üy bol-, üy köter-. It is emphasized that the development of new lexical meanings occurred through a series of successive metonymic transfers in time and space of two phenomena or objects (a group of residents and a lit hearth).

The need for a word with a strictly defined meaning of 'a group of close relatives living together' led to the emergence of a new lexical formation in the language, jan uya, which is metaphorical and is found in an artistic style of speech that allows the use of poetic images.

As a result of changes in socio-economic conditions, there arose a need for a word that would designate the family as a new social formation and would have content ('a group of relatives living together' (husband and wife, parents and children), would correspond to legal relations and would be free from additional semantic nuances. The authors believe it is appropriate to introduce the use of the word äyile into linguosocial practice, the presence of which corresponds to the cultural and historical tradition of replenishing the lexical fund with borrowings from the Arabic language and will contribute to maintaining the closeness of the literary languages of the Turkic peoples.

Keywords: family, term, arabizms, farsisms, polysemy, metonymy, calque.

Сведения об авторах

Илиуф Хаджимурат Шаяхметович – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: murat_20@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0038-2386.

Исабаева Турсын Душановна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, e-mail: t.isabaieva@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3998-2147.

Авторлар туралы мәліметтер

Илиуф Хаджимурат Шаяхметұлы – филология ғылымдарының кандидаты, «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: murat_20@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0038-2386.

Исабаева Турсын Душановна – педагогика ғылымдарының кандидаты, «Шәкәрім университеті» КеАҚ шет және орыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: t.isabaieva@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3998-2147.

Information about the authors

Khadzhimurat Iliuf – candidate of philological sciences, senior lecturer, Department of foreign and russian languages, NJSC «Shakarim University», Republic of Kazakhstan, e-mail: murat_20@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0007-0038-2386.

Tursyn Issabayeva – candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the Department of foreign and russian languages, NJSC «Shakarim University», Republic of Kazakhstan, e-mail: t.isabaieva@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3998-2147.

Поступила в редакцию 29.10.2025
Принята к публикации 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-3
ҒТАМР: 16.01.01

Г.Т. Дарменова
Памуккале университеті,
20070, Түркия, Денизли қ., Кыныклы кампусы, Университет к-сі, 11
ORCID: 0000-0003-1412-8091
e-mail: gdarmenova@pau.edu.tr

ШАҒАТАЙ ТІЛІНДЕГІ ЖАЛҒАУЛАР ЖҮЙЕСІНІҢ МОРФОЛОГИЯЛЫҚ СИПАТЫ: «MECMŪʿA-İ RESĀʾİL-İ ʿACĪBE» ҚОЛЖАЗБАСЫ НЕГІЗІНДЕ

Аңдатпа. Мақалада түркі әдебиетінің рухани негіздерін талдау барысында исламдық дүниетанымның, оның ішінде Құран, хадис және сопылық ілімдердің ықпалы жан-жақты қарастырылады. Зерттеудің негізгі концептуалды өзегін «Нұр-ул-Мұхаммед» және «Хақиқат-и Мұхаммедийе» ұғымдары құрайды. Аталмыш тұжырымдар бойынша Пайғамбар Мұхаммедтің нұры әлем жаратылмас бұрын пайда болған алғашқы рухани негіз ретінде қабылданады және бүкіл болмыстың мәндік бастауы болып есептеледі. Мақалада осы ұғымдардың түркі әдебиеті мен сопылық мәтіндердегі көрінісі, сондай-ақ олардың діни-философиялық мазмұны жан-жақты ашылады.

Зерттеу нысаны – 1909 жылы Шағатай тілінде жазылған «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe» қолжазбасы. Бұл меджмуа діни, сопылық және тұрмыстық мазмұндарды қатар қамтитын көпқырлы мәтін ретінде сипатталады. Қолжазбаның «Нұр-наме» бөлімінде Мұхаммед пайғамбардың нұрының жаратылысы, әлемнің пайда болуы, пайғамбарлар тарихы, қиямет және ақыретке қатысты діни түсініктер баяндалады. Сонымен қатар, қолжазбада шаруашылық, күнделікті өмір, салт-дәстүрлерге қатысты мәліметтер және ауыл шаруашылығы мен мал шаруашылығына арналған дұғалар кездеседі.

Тілдік аспект тұрғысынан мақалада қолжазбаның морфологиялық жүйесі жан-жақты талданады. Көптік, тәуелдік және септік жалғауларының қолданылу ерекшеліктері шағатай тілінің фонетикалық және морфологиялық заңдылықтарымен сабақтастыра зерттеледі. Әсіресе ілік септігінің екі формасы (+nıñ/+niñ және +nı/+ni) қатар өмір сүруі тілдің тарихи дамуындағы диахрониялық өзгерістерді көрсетеді. Сонымен қатар барыс, жатыс, шығыс, көмектес және бағыттаушы септіктердің мәтіндегі қызметі нақты мысалдар арқылы сипатталып, олардың түркі жазба дәстүріндегі орны айқындалады.

Қорытындылай келе, мақала «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe» қолжазбасын әдеби, тарихи және лингвистикалық дереккөз ретінде кешенді талдай отырып, түркі сопылық дәстүрі мен Шағатай тілінің XX ғасыр басындағы дамуын зерттеуге маңызды үлес қосатыны көрсетіледі.

Тірек сөздер: шағатай тілі, Нұр-наме, қолжазба, әңгімелер, дұғалар.

Кіріспе

Түркі әдебиетінің қалыптасуында Құран аяттары, хадистер, сондай-ақ дін және сопылық ілім өкілдерінің еңбектері мен нақыл сөздері маңызды рөл атқарған. Ақындар мен жазушылар осы рухани-діни деректерге сүйене отырып, әдебиет тарихында өзіндік орны бар мыңдаған поэтикалық және прозалық шығармаларды дүниеге әкелген.

Діни және сопылық мазмұндағы шығармаларда, әсіресе, «Нұр-ул-Мұхаммеди» және «Хақиқат-и Мұхаммедийе» ұғымдары кеңінен қарастырылған. Бұл екі тұжырым Пайғамбар Мұхаммедтің (с.а.с.) рухы барлық жаратылыстардан бұрын пайда болған деген сенімге негізделеді. Осы түсінікке сәйкес, басқа барлық рухтар Пайғамбардың рухынан кейін жаратылған болып саналады. Сол себепті Мұхаммед пайғамбар адамзат пен болмыстың барлық ізгілігінің бастауы ретінде қабылданады.

Аллаһу та’ала ешнәрсе жаратпастан бұрын пайғамбарымыз Мұхаммед алейһиссаламның киелі нұрын жаратты. Тәфсир және хадис ғалымдарының көпшілігі: «Хақ та’ала өз нұрынан әсемдік пен бір негіз жаратып, одан бүкіл жаратылысты кезегімен пайда еткізді. Бұл негіз «Нұр-ул-Мухаммади» - Мұхаммед (саллаллаһу алейһи уә сәлләм)-нің нұры деп аталады. Барлық рух пен дененің бастауы мен шығу көзі осы негіз болып табылады» деп хабар берген. Сахабалардан Жабир бин Абдуллаһ бір күні: «Йа, Расулаллаһ! Аллаһу та’ала ең әуелі нені жаратты?» деп сұрағанда «Бәрінен бұрын сенің пайғамбарыңның, яғни Менің нұрымды өз нұрынан жаратты. Ол кезде ләуһ, қалам, жұмақ, тозақ, періште, көктер мен жер, күн, ай, адамдар мен жындар жоқ болатын» деген [1].

Осы риуаятқа сәйкес, ең алғаш жаратылған нәрсе – Хазіреті Мұхаммедтің нұры болып табылады. Осы ұғым негізінде ислам ғалымдары мен әртүрлі сопылық дәстүрлер Пайғамбарды «Нұр-ул-Мұхаммед», яғни Мұхаммед Хазіретінің нұры деп атап келді.

Ислам ғалымдары Мұхаммед әләйһиссаламның сыртқы келбетін, тән мүшелерін, мінез-құлқын, ізгі қасиеттерін және өміріндегі маңызды сәттерін жан-жақты әрі дәл деректерге сүйене отырып жазып қалдырған. Бұл мәліметтер пайғамбардың өз хадистері мен сахабалардың сенімді хабарларына негізделген. Мұндай еңбектер «сияр» деп аталады. Түркі әдебиетінде де пайғамбарға арналған шығармалар көбіне осы «сияр» – яғни өмірбаяндық діни дастандар ретінде қарастырылады.

Мұхаммед пайғамбардың нұры жайында баяндайтын шығармалар уақыт өте келе «Нұр» деген атпен танымал болған. Мұсылмандық ілімде әлемнің жаратылысы мен оның мәнін тану парыз саналатындықтан, пайғамбар нұрының жаратылысына арналған және сияр жанрында жазылған еңбектер «Нұр-наме» деп аталған.

«Нұр» ұғымы сөздікте былай анықталған: жарық; Алла; Алланың есімдерінің бірі; сондай-ақ, Алланың зәһір есімімен көрініс табуы, яғни барлық заттардың бейнесінде өзін көрсететін Құдайлық болмыс [2]. Тасаууф іліміне сәйкес, Алла Тағала ең алдымен Пайғамбарымызды жаратты, кейін барлық басқа жаратылыстарды оның нұры арқылы жаратып шығарды [2]. Бұл «Нұр» Адам алейһиссаламдан бастап Мұхаммед пайғамбарға дейінгі барлық пайғамбарларға таралып, соңында оның шынайы иесі Мұхаммед пайғамбарда орныққан деп есептеледі [3].

Рабғузидің «Қисас-ул Әнбия» еңбегінде бұл ұғым кеңінен көрініс тапқан. Хорезм түркі тілінде жазылған шығармасында былай баяндалады: «Бір күні Мұстафа (а.с.) Жәбірейілден сұрайды: «Ей, досым, жасың бойынша сен үлкенсің бе, әлде мен бе?» Жәбірейіл жауап береді: «Уа, Расулулла, мен өз жасымды білмеймін, бірақ Нәшрдамық атты жұлдыз бар, ол отыз мың жылда бір рет туады, мен оның отыз мың рет туғанына куә болдым». Сонда Расул былай дейді: «Мен сенен үлкенмін, өйткені менің нұрым бәрінен бұрын жаратылған». Бұл нұр Адамның маңдайында жазулы тұрды, кейін ол Хауа анамыздың құрсағына өтті, содан соң Шит пайғамбардың маңдайына қонды. Осылайша «нұр» атадан балаға, ұрпақтан ұрпаққа жалғасып отырды [4]. Бұл баяндау сопылық дүниетаным тұрғысынан Мұхаммед пайғамбардың бүкіл болмыстың рухани бастауы ретінде қабылданғанын дәлелдейді.

Адам алейһиссалам жаратылғаннан кейін маңдайына пайғамбарымыз Мұхаммед алейһиссаламның нұры қонды. Ол нұр оның маңдайында жарқырай бастады. Құран кәрімде көрсетілгеніндей Адам алейһиссаламнан бастап таза аталар мен аналардан өтіп, пайғамбарымызға дейін келіп жетті. Мұны Аллаһу та’ала аятта былай көрсеткен: «Сен, яғни сенің нұрың әрдайым сәжде жасайтындардан өтіп, саған жеткен» (Шу’ара, 219). Хадис шәрифте: «Аллаһу та’ала адамдарды жаратты. Мені адамдардың ең жақсы бөлігінен пайда етті. Сосын осы бөліктердің ең жақсысын (Арабстанда) таңдады. Мені осылардың ішіне қойды. Сосын үйлерден, жанұялардан ең жақсысын таңдап, мені солардан келтіріп шығарды. Олай болса, менің рухым мен тәнім жаратылғандардың ішіндегі ең жақсысы. Менің ата-бабаларым ең жақсы адамдар» делінген [1].

Қарастырып отырған қолжазба «Нұр» дұғасына үлгі бола алады. Онда Алланың құдіретімен он сегіз мың ғалам мен Адамның жаратылысынан бұрын пайда болған Мұхаммед Мұстафаның нұры сияр үлгісінде баяндалады. Еңбектің басты мақсаты – Пайғамбарды мадақтау, дәріптеу және оған деген сүйіспеншілікті көрсету.

Қолжазбаның мазмұнында Нұр-Мұхаммедтің жаратылысы, әлемнің жаратылысы, пайғамбарлар қиссалары, періштелер, қиямет белгілері, ақырет дүниесі, жұмақ пен тозақ сияқты діни тақырыптар қамтылған. Бұдан бөлек, мал шаруашылығы мен егіншілікке қатысты тұрмыстық және кәсіби деректер де кездеседі. Әртүрлі тақырыптардың бір еңбекте қамтылуы оның меджмуа (жинақ) жанрына тән ерекшеліктерін айқындайды. Аталған меджмуа діни, сопылық және әлеуметтік мазмұндарды қатар ұсынып, оқырман үшін танымдық әрі тәрбиелік мәнге ие болған.

Қолжазбаның сипаттамасы

Зерттеудің негізгі нысаны – Muhammed Abid bin Muhammed Kabil Ahund Nemengânî тарапынан 1909 жылы Шағатай (шығыс түркі) тілінде жазылған «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» атты еңбегі болып табылады [5]. Бұл қолжазба 1909 жылы Ташкентте жарық көрген және 120 беттен тұрады. Әр беттегі жол саны тұрақты емес; ол 7-11 немесе 13 жол аралығында өзгеріп отырады.

Қолжазбаның «Нұр-наме» бөлімінде автор ретінде Muhammed Abid bin Muhammed Kabil Ahund Nemengânî көрсетілген. Шығарма – түрлі дұғалар, зікірлер және хикаялардан құралған діни жинақ. Көптеген аяттар, дұғалар мен хикаялар бисмілламен басталады. Әрбір аят пен дұғаның артықшылығы түсіндіріліп, оның оқылуының пайдасы және түрлі бәле-қатерден қорғаудағы рөлі көрсетілген. Автор туралы нақты деректер берілмегенімен, мәтіннің бір қалам иесіне тән жүйелі қолтаңбада жазылғаны анық байқалады.

Қолжазбаның көшірушісі, жазылу орны мен уақыты

Шағатай тілінің соңғы кезеңіне жататын бұл қолжазба hижри 1328 жылы (миләди 1909) көшірілген. Қолжазбаның алғашқы жолында былай деп жазылған: «Бұл ғажайып және пайдалы хикаялар жинағы – «Нұр-наме» деп аталады, оны Мұхаммед Абид бин Мұхаммед Кабил Ахунд Неменгани тәмамдады». Осы жазуға сүйене отырып, еңбектің авторы немесе көшірушісі дәл осы тұлға екені анықталады.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу объектісі ретінде дәстүрлі түркі жазба мәдениетінің бірегей үлгісі болып табылатын қолжазба мәтіні таңдалды. Тілдік құрылымын талдау барысында салыстырмалы-тарихи грамматикалық тәсіл қолданылып, морфологиялық және лексикалық аспектілер жүйелі түрде қарастырылды. Мазмұндық ерекшеліктерін анықтау үшін мәтінді жанрлық, стильдік және семантикалық тұрғыдан талдау жүргізілді, сондай-ақ сопылық әдебиет контекстіндегі ұқсас мәтіндермен салыстыру арқылы олардың рухани-философиялық мәні мен композициялық құрылымы зерттелді.

Зерттеу әдістемесі бірнеше кезеңнен тұрды:

Қолжазба мәтінін транскрипциялау және бастапқы тілдік деректерді жинақтау;

Морфологиялық талдау арқылы грамматикалық құрылымдарды сипаттау;

Лексикалық құрамды жүйелеу және семантикалық талдау жүргізу;

Алынған нәтижелерді тарихи грамматикалық және түркі филологиясы контекстінде бағалау.

Осылайша, зерттеу қолжазбаның тілдік және мазмұндық аспектілерін жан-жақты сипаттап, оның ғылыми және мәдени құндылығын анықтауға мүмкіндік береді.

Нәтижелер және талқылаулар

1. «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» қолжазбасындағы жалғаулы сөздердің морфологиялық классификациясы және сипаттамасы

Көптік, тәуелдік, меншіктік және септік жалғаулар түркі тілдерінде есім сөздердің түрленуін қамтамасыз ететін грамматикалық тұлғалар болып табылады. Жалғаулар сөз бен сөздің арасындағы синтаксистік байланысты қамтамасыз етіп, сөйлемдегі сөздердің грамматикалық қатынасын білдіретін морфологиялық тұлғалар болып табылады. Бұл жалғаулар Шағатай тілінде Қарахан және Хорезм түркілері дәуірлеріндегі нұсқаларынан белгілі бір дәрежеде ерекшеленеді. Бұл ерекшеліктер, негізінен, септік жалғауларының жүйесінде айқын көрініс табады [6]. Шағатай тіліндегі септік формалары тарихи тұрғыдан даму барысында кейбір фонетикалық және морфологиялық өзгерістерге ұшыраған.

1.1. «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe’/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» қолжазбасында көптік жалғауының қолданылу

Жалпы түркі тілдерінде есімдер мен есімдіктерге жалғанатын көптік жалғау {+lAr} тұлғасы Шағатай тілінде де өз қызметін сақтап қалған [6].

Бұл қолжазбада жалғаулар сөздің түбіріне немесе негізіне тіркелу арқылы жүзеге асырылады және қосымшалар түбірдің немесе негіздің морфологиялық құрылымын

өзгертпейді. Зерттелген қолжазбада кездесетін жалғаулардың бірі – көптік жалғау, ол тек {+lAr/+лAр} формасында кездеседі. Дыбыс үндестігі бойынша түбірдің соңғы буыны жуан болса {+lar}, жіңішке болса {+ler} жалғанады: turdı+lar ‘тұрдылар’ (006/1), kėldi+ler ‘келділер’ (014/10).

Сондай-ақ, бұл көптік жалғаулар шет тілінен енген кірме сөздерде де қолданылады: peyġamber+ler ‘пайғамбарлар’ (007/5), ādem+lerni ‘адамдары’ (014/1).

1.2. «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe’/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» қолжазбасында тәуелдік жалғауының қолданылуы

Тәуелдік жалғаулар – толықтауышқа немесе анықтауыш сипаттағы есім сөздерге жалғана отырып, толықтауыш иесінің жағы мен санын көрсететін жалғаулар. Шағатай тілі ескерткіштерінде тәуелдік жалғауларының жалғануында фонетикалық үйлесім заңдылығы айқын көрінеді. Нақтырақ айтқанда, дауысты дыбысқа аяқталған түбірлер мен негіздерге тәуелдік жалғаулары тікелей қосылады; ал дауыссызбен аяқталған сөздердің түбірі мен туынды сөздердің арасына көмекші дауысты дыбыс енгізіледі. Бұл ерекшелік Шағатай тілінің морфофонологиялық жүйесінің тұрақтылығын және дыбыстық үйлесімге деген ерекшелікті айқындайды.

1-кесте. Шағатай тілі қолжазбаларында қолданылған тәуелдік жалғауларының нақты мысалдары

Жақ	Жекеше	Мысалдар	Көптік	Мысалдар
I. жақ	{+um/+üm}	ḳan+ım (116/1) öz+üm (059/4)	{+ImIz}	ata+mız (059/2) peyġamber+imiz (061/2)
II.жақ	{+ıŋ}	aş+ıŋ (116/5)	{+(i)ŋiz}	yüz+iŋizni (103/10)
III. жақ	{+s(I)}	ana+sı (100/8) köz+i (027/6)	{+lArI}	baş+ları+nı (004/6)

1.3. «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe’/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» қолжазбасында септік жалғауларының қолданылу

Шағатай тілінде 9 септік бар. Атау септік, ілік септік, табыс септік, барыс септік, жатыс септік, шығыс септік, көмектес септік, теңдік септігі, бағыттаушы септік.

1.3.1. Атау септік

Түркі тілдерінде атау септік жалғаусыз беріледі. Кей жағдайларда бұл септік белгісіздік септігі деп те аталады. Дегенмен, жалғаусыз немесе нөлдік жалғау қолданылған әрбір есім сыртынан қарағанда атау септік болып көрінгенімен, әрдайым нақты атау септік формасы болып табылмайды. Сол себептен, атау септік пен нөлдік жалғау жиі шатастырылады.

Ғалым Хусейн Durgut [7] бұл мәселеге былайша түсініктеме береді: “Сөйлемде атау септікте тек бастауыш болуы мүмкін. Бұл форма әрдайым жалғаусыз болмайды және сөйлем ішінде бағыты алға бағытталмаған жалғауларды – көптік, тәуелдік және +кі қатыстық жалғауларын – қабылдай алады”. Автор бұл шатасудың «атау септік» терминінен туындағанын атап көрсетеді және оның орнына «бастауыш септік» немесе Әзербайжан түрік тілінде қолданылғандай «есім септік» терминдерін пайдаланудың «номинатив» категориясының септік жүйесіндегі рөлін дәлірек бағалауға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Қолжазбада атау септік формаларына байланысты мысалдар төменде келтірілген:

yol ‘жол’ (030/5), tėve ‘түйе’ (032/9), peyġamber+ler ‘пайғамбарлар’ (007/5).

1.3.2. Ілік септік: +nıŋ/+niŋ, +nuŋ/+nüŋ, +nı/+ni

Еуропалық тілдерде genitiv, genetivus деп аталатын ілік септік басқа септіктерден ерекшеленеді, себебі ол есімдік сөздер арасындағы байланыс құруға қызмет етіп, изафеттік тіркес арқылы өзге формалардан айқын ажыратылады. Бұл тұрғыда ілік септік пен тәуелдік жалғауы арасында тығыз байланыс бар екенін атап өту маңызды. Яғни, ілік септік әдетте тәуелдік жалғауы тіркелген сөзбен синтаксистік байланысқа түседі. Түрік ғалымы Мухаррем Эргин ілік септікті былай сипаттайды: «Ілік септігі есімдердің екінші бір есіммен байланысуын қамтамасыз етеді. Ол есімнің басқа есімге бағыныштылығын көрсетеді. Зат есімнің бұл формасы кейде жалғаусыз, көбінесе жалғаулы болады. Бұл форма генитив

формасы болып табылады. Генитив негізінен бір есімнің екінші есіммен, кейде етістікпен тіркесуін қамтамасыз етеді» [8].

Ілік септігі жалғауларының қатысуымен құрылған сөз тіркестері

«Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» нұсқаларында жиі кездесетін, сондай-ақ түркі тілдерінің ең көне мәтіндерінде де кеңінен қолданылған ілік септігінің {+nIŋ} жалғауы маңызды рөл атқарады. Бұл жалғау мәтіндерде жоғары өнімділікпен пайдаланылып, сөздер арасындағы синтаксистік байланысты қалыптастыруда негізгі құрал болып табылады.

«Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» қолжазбасында ілік септігінің {+nIŋ} формалары жиі кездеседі. Бұл қосымша әсіресе атау формасындағы сөздер мен есімдіктерге, сондай-ақ көптік және тәуелдік жалғауларынан кейін жалғанған. Мысалы: üstād+nıŋ aldıda (067/2), her kim+niŋ ayaġı (108/7), bibi ana+nıŋ ḳolıdın (119/1).

Көне түркі тілінде және қазіргі түркі тілдерінде дауыссыз дыбыспен аяқталатын кез келген сөзге, сондай-ақ көптеген түркі тілдерінде жіктеу және сілтеу есімдіктеріне жалғанатын {+iŋ} ілік септік жалғауы «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» қолжазбасында да кездеседі. Мысалдар: sėn+iŋ dėk (111/6), sėn+iŋ üçün duʿā ḳılay (102/8).

Шағатай тілінің кейбір мәтіндерінде матаса байланысқан тіркестердің тағы бір түрі {+nı/+ni} формасының қатысуымен құрылады. «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» қолжазбасында да {+nı/+ni} формасының қысаң дауыстылы түрі жиі-жиі кездесіп отырады. Олар атау формасындағы сөздерге, есімдіктерге, көптік және тәуелдік жалғауларынан, кейде есімше жұрнағынан кейін жалғанады. Мысалы: ey mė+ni nūrım (005/01), ey mė+ni ber-guzīdem (005/02), yaḫşılar+nı ḳaṭārıda bolġay (021/09), ata ve anası+nı günāhını (021/6), ėki cihān+nı belāsıdın (023/3), iş+ni başıġa barganda (074/4), ḫātūn+nı közi çıktı (091/1), yürmeydurgen bolsa öy+ni tört burçıġa tört ṭabaḳ un ḳoyup (099/3), ögey ana+nı ḳolıda ḫārlık tartar (100/7).

«Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» нұсқасында {+nı/+ni} ілік септігі формасының қатысуымен жасалған матаса байланысқан сөз тіркестерінің кейбірі екіден көп сыңардан тұрады. Мысалы: mė+ni ḫudālıġım sė+ni peyġamberligiŋni (012/1).

Жалпы {+nı/+ni} жалғауының тұлғалық жақтан табыс септігінің формасына ұқсауы ғалымдар арасында пікірталас тудырып келеді. Кейбір тілші-мамандар бұл жалғауды ілік септігінің орнына қолданылған табыс септігінің формасы деп есептейді. Төменде осы көзқарастарға қысқаша тоқталып өтейік:

Шағатай тілінің диалектілерінде, атап айтқанда Өзбек түрік тілінде (сөйлеу тілінде және ауызекі нұсқаларында), Ұйғыр түрік тілінде, Қарашай-Балқар және Құмық тілдерінде {+nI} ілік септік жалғауы қолданылатыны анықталған [9]. Сондай-ақ, Әзербайжан түрік тілінде және оның әртүрлі диалектілерінде, Иран түрік диалектілерінде және де Түркия түрік тілінің Мұғла, Ризе және Карс аймақтарында {+nI} ілік септік жалғаулы формалары кездесетіні жайында [10] ғалымдарымыз айтып өткен.

Шағатай тіліндегі {+nı/+ni} тәуелдік формасы екі негізгі функцияға ие. Біріншіден, ол табыс септігінің формасы ретінде етістікпен байланысты қолданылады. Мысалы, *ay künni peydā ḳıldı* ‘ай мен күнді жаратты’ (009/07) сөйлемінде бұл форманың табыс септігіндегі қызметі контекст арқылы айқын көрінеді. Екіншіден, ілік септігінің формасы ретінде бұл тәуелдік жалғауы есім сөздерге жалғанады және тарихи тұрғыдан {+n(I)ŋ} жалғауының қысқарған нұсқасы болып саналады.

Бірінші топ зерттеушілері бұл форманы ілік септігінің орнына қолданылған табыс септігінің жалғауы деп есептейді. Мысалы, Ахмет Жафероғлу [11], Кемал Эраслан [12], Мұстафа Аргуншах [13] бұл форманың табыс септігімен шатасқанын атап көрсетеді.

Екінші топ ғалымдар {+nı/+ni} формасын ілік септігінің қысқарған немесе дамыған нұсқасы деп қарайды. Джонс Экманн [14], Мехмет Вефа Налбант [15] бұл форманың {+n(I)ŋ} формасынан туындап, тарихи дамуы барысында кейбір дыбыс өзгерістері арқылы қалыптасқанын атап көрсетеді. Ғалымдар осы жалғаудың екі түрлі қызмет атқаратынын

атап өтіп, біріншісі – есім сөз бен етістікті байланыстыратын табыс септігі, екіншісі – есім сөз бен есім сөзді байланыстыратын ілік септігі екенін көрсетеді. Атап айтқанда, Джонс Экманн {+nı/+ni} формасын ілік септігінің қысқарған түрі деп қарастырады және шағатай тілінің соңғы кезеңінде бұл форма {+n(I)ŋ} формасымен қатар еркін қолданылғанын көрсетеді [14]. Ғалым Мехмет Вефа Налбант {+nı/+ni} формасының шығу тарихын зерттей келе, бұл жалғаудың {+n(I)ŋ} формасының соңындағы /ŋ/ дауыссыздың жұтылуы нәтижесінде пайда болғанын атап көрсетеді [15]. Дегенмен, ол кейбір дыбыс құбылыстарының орын алуы үшін аралық кезеңнің қажеттілігін атап өтеді. М. В. Налбанттың пайымдауынша, көне түрік тіліндегі ілік септігінің {+n(I)ŋ} формасы көне ұйғыр тіліндегі манихей, будда ескерткіштерінде және Махмұт Қашқари сөздігінде -ныҕ / -ниг түрінде кездеседі. Уақыт өте келе осы форманың соңындағы /ҕ/ ~ /г/ дауыссыздары жоғалып, Хорезм аймағында жазылған ортағасырлық ескерткіштерден бастап {+nı/+ni} түрінде қалыптасады. Бұл пікір {+nı/+ni} формасының дамуы біртіндеп, бірнеше тарихи кезеңнен өткенін көрсетеді.

Бұл тұжырымдарға сүйене отырып, ғалымдар түркі тілдеріндегі септік жүйесінің морфологиялық құрылымдық ауқымы мен жалғаулардың қызметін қайта қарастыру қажеттігін атап көрсетеді. Аталған пікірталас ілік және табыс септіктерінің кейбір формалардағы формалдық ұқсастықтарын түсіндіруге, сондай-ақ Шағатай тіліндегі жалғау қолдану ерекшеліктерін жан-жақты зерттеуге мүмкіндік береді. Қолжазбадан алынған нақты мысалдар көрсеткендей, кей контексттерде {+nı/+ni} жалғауы біртұтас ілік мағынасы емес, тұлғалық жаққа тәуелді табыс мәнінде қолданылып, сөйлемдік құрылымның семантикалық мәнін толықтырады.

1.3.3. Табыс септік: +nı/+ni, +n

Көбіне табыс септік жалғаулары {+nı/+ni} түрінде, үшінші жақ тәуелдік жалғауынан кейін келсе {+n} түрінде қолданылады.

Дауысты не дауыссыз дыбысқа аяқталатын сөздерден кейін әдетте қолданылатын септік формасы – табыс септігінің {+nI}, {+i} жалғауы болып табылады. Мысалы: başları+nı secdeġa ḳoydılar (004/6), ay künni peydā ḳıldı (009/7), kėçe kündüz+ni yarattı (011/4), sıgırını baḳıp kėl (100/11, 103/6), if+ni yigirmey (101/1), siz+ni körgeli keldim (106/3), biz+ni unutmaġıl (111/1).

1.3.4. Барыс септік: +ġa/+ge, +ḳa/+ke, +a/+e, +na/+ne

Шағатай тілінде барыс септік жалғаулары дауысты дыбысқа аяқталған сөздерден кейін {+ġa/+ge}, қатаң дауыссыздардан кейін көбіне {+ġa/+ge}, ал b және d дауыссыздарынан кейін {+ḳa/+ke}, кей жағдайда қатаң дауыссыздардан кейін {+ḳa/+ke}, кейде {+ġa/+ge} қолданыла береді. Тәуелдік жалғауларынан кейін көбінесе {+ġa/+ge}, өлеңдерде кейде {+a/+e}, үшінші жақ жіктік жалғауларынан кейін келсе {+na/+ne} түрінде жалғанады.

Шағатай тілінде барыс септік жалғауларының езулік-еріндік үндестік заңына бағынатын мысалдары: öziŋ+ge (015/9), aldı+ġa (016/10), sarı+ġa (018/6).

Сонымен қатар, үндестік заңына бағынбайтын сөздер де ұшырасады: til+ġa (013/3), yüzi+ġa (022/9), sözi+ġa (057/7), tuş+ge (073/1), höküz+ġa (073/2).

Сондай-ақ есімдіктердің кейбір түрлері кездеседі: saŋa (012/7), aŋa (018/7), muŋa (024/7), maŋa (115/7).

1.3.5. Жатыс септік: +da/+de

Шағатай тілінде жатыс септік жалғауы жалпы, {+da/+de} түрінде кездеседі. Кейбір мысалдарда {+ta/+te} жалғауларын көруге болады.

Шағатай тілінде және талданып отырған қолжазбада жатыс септігінің көрсеткіші {+dA} формасында қолданылады. Мысалы: deryā+da ‘дарияда’ (005/10), sėn+de ‘сенде’ (019/6), meclis+de ‘мәжілісте’ (020/7), ėşik+de ‘есікте’ (107/6).

1.3.6. Шығыс септік: +dın/+din

Шағатай тілінде шығыс септік жалғауы жалпы, {+dın/+din} түрінде кездеседі. Кейбір мысалдарда {+tın/+tin} жалғауларын байқай аламыз.

Бұл қолжазбада шығыс септігінің қосымшасы дауысты дыбыстар мен ұяң дауыссыз дыбыстардан кейін {+dIn} түрінде келіп жалғанады. Мәтінде бұл заңдылық сақталған: yıl+dın ‘жылдан’ (006/2), ḳulaḳları+dın ‘құлақларынан’ (008/6), yüzleri+din ‘жүздерінен’ (009/6)

1.3.7. Көмектес септік: +n, +ın/+in, +un/+ün, +la/+le

Көмектес септік етістің қалай, қашан және қандай құрал арқылы жүзеге асырылғанын білдіру үшін қолданылады. Ескі түрікшеде көмектес септік үшін {+n} және кей жағдайда {+lA} жалғаулары қолданылған, ал кейін қазіргі түркі диалектілерінде бұл жалғаулардың кейбір сөздерде тұрақталғаны, сонымен қатар зат есімдерде осы септікке жалғаулардың орнына септік шылауларының қолданыла бастағаны және біртіндеп бұл шылаулардың қосымшалануы байқалады. Көмектес септігі үшін «birle» шылаулары ескі түрікше кезеңінен бастап қолданыс табады.

Зерттелген мәтінде көмекші септік тұрақты түрде «birle, birlen» формаларында кездеседі: birle+n (022/2, 030/6, 065/1, 3, 4, 5, 6), birle (022/3, 023/5, 024/6, 026/4, 031/10, 041/3, 8).

1.3.8. Экватив септігі: +ça/+çe

Шағатай тілінде экватив септігі {+ça/+çe} формасында қолданылады. Мысалы: mun+ça (116/6), kėligün+çe (105/4). Сонымен қатар, мәтінде тұрақтанған форма ретінде кездесетін экватив септік жалғаулары да кездеседі: bar+ça (016/1), nė+çe (065/12).

1.3.9. Бағыттаушы септік: +ra/+re, +ġarı/+geri, +ḳarı/+keri

Шағатай тілінде бағыттаушы септігі {+ra/+re, +ġarı/+geri, +ḳarı/+keri} жалғаулары арқылы жасалады. Мысалы: il+geri ‘ілгері’ (054/4, 107/10), soŋ+ra ‘кейін’ (057/4, 073/11).

‘Sarı’ шылауы -e doğru ‘–ға/–ге қарай’ немесе ‘–ға/–ге бағытталған’ мағынасын беріп, заттың немесе әрекеттің бағытын көрсетеді. Бұл бағытты білдіретін құрылым ескі түркі тілдерінен бастап қалыптасқан, әсіресе Ортағасырлық Шағатай мәтіндерінде кең таралған.

Зерттелген қолжазбада бұл жағдай келесі мысалда көрініс табады: tofraḳ sarıġa bardılar ‘топырақ жаққа бардылар немесе топыраққа қарай бардылар’ (018/6).

2. Қатыстық жалғауы: +ġı/+gi, +ḳı/+ki

Шағатай тілінде белгілі бір жалғау жалқы және барыс септігіндегі есімдерге жалғанып, сын есім немесе ілік жалғауынан кейін иелік қатынасын білдіреді [6]. Зерттелген кезеңдегі қолжазбалардан көрінгендей, бұл жалғау қалыңдық-жіңішкелік үндестігіне сай қолданылған. Бұл ерекшелік Шағатай тілінің фонетикалық жүйесінің тұрақтылығын және морфологиялық үйлесімділік заңдылығын көрсетеді.

Қарастырылған қолжазбада жалғаудың жіңішке дауысты дыбыстарға сәйкес келетін нұсқасы келесі мысалдар арқылы көрініс табады: evvel+ki ‘алдыңғы, бұрынғы’ (008/2), yüzide+ki ‘бетіндегі’ (024/4), ayaġıda+ki ‘аяғындағы’ (108/3). Бұл мысалдар жалғаудың түбірдің дауысты дыбысына морфофонологиялық сәйкестігі арқылы бейімделуін дәлелдеп, Шағатай тіліндегі морфофонологиялық жүйенің құрылымдық ерекшеліктерін сипаттауға мүмкіндік береді.

Қорытынды

Зерттеу барысында Шағатай тілінде жазылған «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» қолжазбасының құрылымы, мазмұны және грамматикалық ерекшеліктері жан-жақты талданды. Қолжазба мазмұны діни және сопылық дүниетанымға негізделіп, «Нұр-наме» дәстүрінің жалғасы ретінде Мұхаммед пайғамбардың нұры туралы танымдарды сипаттайды. Мұнда әлемнің жаратылысы, пайғамбарлар қиссалары, дұғалар мен зікірлер, сондай-ақ тұрмыстық және шаруашылық сипаттағы мәліметтер қамтылған, бұл еңбектің «меджмуа (жинақ) жанрына тән сипатқа ие екенін» көрсетеді.

Грамматикалық тұрғыдан алғанда, қолжазбадағы жалғаулар жүйесі – көптік, тәуелдік, септік және қатыстық жалғаулар – Шағатай тілінің дамыған морфологиялық жүйесін айқын көрсетеді. Бұл жалғаулардың қолданылуында тарихи түркі тілдеріне тән үндестік заңдылығы мен синтаксистік байланыс тәсілдері сақталған. Әсіресе, ілік септігінің әртүрлі нұсқаларының (-ның/-ниң және -ны/-ні) қатар қолданылуы тілдің тарихи дамуындағы фонетикалық және морфологиялық өзгерістердің нәтижесін танытады.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, қарастырылған қолжазба тек діни және әдеби мұра ретінде ғана емес, сонымен қатар түркі тілдерінің тарихи грамматикасын зерттеуде құнды дереккөз болып табылады. Ол Шағатай тілінің XX ғасыр басындағы қолданысын, оның морфологиялық жүйесінің тұрақтылығын және діни мәтіндердегі тілдік нормалардың сақталуын айғақтайды.

Қорытындылай келгенде, «Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe/Меджмуа-и Ресәил-и Ажибә» – түркі жазба дәстүріндегі діни-сопылық мазмұн мен тілдік жүйенің сабақтастығын дәлелдейтін маңызды ескерткіш. Қолжазбаның тілдік құрылымы мен мазмұндық ерекшеліктерін зерттеу түркі филологиясы, сопылық әдебиет және тарихи грамматика салаларына елеулі ғылыми үлес қосатын дереккөз болып табылады.

Әдебиеттер

1. Айваллы Р. Хазреті Мұхаммед алейһиссаламның өмірі. – Алматы: «Түркістан кітап үйі», 2012. – 11-12 б.
2. Uludağ S. Tasavvuf Terimleri Sözlüğü. – İstanbul: Kabalcı Yayınları, 2001. – 280 s.
3. Demirci M. Nûr-i Muhammedî. – İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2008. – S. 3
4. Ata A. Nasırü'd-din Bin Burhanü'd-din Rabgûzî Kısasu'l-Enbiyâ (Peygamber Kıssaları) I Giriş-Metin-Tıpkıbasım. – Ankara: TDK Yayınları, 1997. – 259 s.
5. Darmenova G. Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe (İnceleme - metin - Türkiye Türkçesine aktarma - dizin - tıpkıbasım), Pamukkale Üniversitesi, – Denizli, 2021. – 395 s.
6. Argunşah M. Çağatay Türkçesi. – İstanbul Kesit Yayınları, 2013. – S. 115
7. Durgut H. Türkçede Yalın Hal Kavramı Üzerine. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten. Sayı: 52, 2004/2.– S. 70-78.
8. Ergin M. Türk Dilbilgisi. – İstanbul: Bayrak Yayınları, 1993. – 216 s.
9. Räsänen M. Materialien Zur Morphologie Der Türkischen Sprachen. – Helsinki, 1957. – S. 56-58.
10. Pekacar Ç., Erdem U. «Çağatay Türkçesinde +Nı İlgi Hâli Eki». International Journal Of Languages Education And Teaching, 2015. – S. 447-448.
11. Caferoğlu A. Türk Dili Tarihi. I-II. cilt. – Ankara: Erek Kitabevi, 2015. – S. 80
12. Eraslan K. Yesevi'nin Fakr-nâmesi. – Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası TürkKazak Üniversitesi, 2016. – S. 26
13. Argunşah M. Çağatay Türkçesi. – İstanbul: Kesit Yayınları, 2013. – 120 s.
14. Eckmann J. Çağatayca El Kitabı (Çev: Günay Karaağaç), İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 2017. – S. 39-57
15. Nalbant M.V. Çağatay Türkçesinde Görülen {+nI} İlgi Hâli Ekinin Kökeni Üzerine. Türkbilig, Sayı: 38, 2018. – S. 21-28.

References

1. Aivally R. Khazreti Mukhammad aleihissalamnyń ómiri [The life of the Prophet Muhammad]. – Almaty: «Turkistan kitap uii», 2012. – P. 11-12. (in Kazakh)
2. Uludağ S. Tasavvuf Terimleri Sözlüğü [Dictionary of Sufi terms]. – İstanbul: Kabalcı Yayınları, 2001. – 280 p. (in Turkish)
3. Demirci M. Nûr-i Muhammedî [The Muhammadan Light]. – İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2008. – P. 3 (in Turkish)
4. Ata A. Nasırü'd-din Bin Burhanü'd-din Rabgûzî Kısasu'l-Enbiyâ (Peygamber Kıssaları) I Giriş-Metin-Tıpkıbasım [Stories of the Prophets I: Introduction-Text-Facsimile]. – Ankara: TDK Yayınları, 1997. – 259 p. (in Turkish)
5. Darmenova G. Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe (İnceleme - metin - Türkiye Türkçesine aktarma - dizin - tıpkıbasım) [Collection of rare treatises (study - text - translation into Turkish - index - facsimile)]. – Denizli: Pamukkale Üniversitesi, 2021. – 395 p. (in Turkish)
6. Argunşah M. Çağatay Türkçesi [Chagatai Turkish]. – İstanbul: Kesit Yayınları, 2013. – P. 115 (in Turkish)

7. Durgut H. Türkçede Yalın Hal Kavramı Üzerine [On the concept of nominative case in Turkish]. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 2004, 52(2). – P. 70-78. (in Turkish)
8. Ergin M. Türk Dilbilgisi [Turkish grammar]. – İstanbul: Bayrak Yayınları, 1993. – 216 p. (in Turkish)
9. Räsänen M. Materialien zur Morphologie der Türkischen Sprachen [Materials on the morphology of Turkic languages]. – Helsinki, 1957. – P. 56-58. (in German)
10. Pekacar Ç., Erdem U. Çağatay Türkçesinde +Nı İlgi Hâli Eki [The genitive case suffix +Nı in Chagatai Turkish]. International Journal of Languages Education and Teaching, 2015. – P. 447-448. (in Turkish)
11. Caferoğlu A. Türk Dili Tarihi [History of the Turkish language]. I–II cilt. – Ankara: Erek Kitabevi, 2015. – P. 80 (in Turkish)
12. Eraslan K. Yesevi'nin Fakr-nâmesi [Yesevi's Fakr-name]. – Ankara: Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi, 2016. – P 26 (in Turkish)
13. Argunşah M. Çağatay Türkçesi [Chagatai Turkish]. – İstanbul: Kesit Yayınları, 2013. – 120 p. (in Turkish)
14. Eckmann J. Çağatayca El Kitabı (Çev: Günay Karaağaç) [Chagatai manual]. – İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, 2017. – P. 39-57. (in Turkish)
15. Nalbant M.V. Çağatay Türkçesinde Görülen {+nI} İlgi Hâli Ekinin Kökeni Üzerine [On the origin of the genitive suffix {+nI} in Chagatai Turkish]. Türkbilig, 2018, 38. – P. 21-28. (in Turkish)

Г.Т. Дарменова
Университет Памуккале,
20070, Турция, г. Денизли, кампус Кыныклы, ул. Университетская, 11
ORCID: 0000-0003-1412-8091
e-mail: gdarmenova@pau.edu.tr

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ СУФФИКСОВ В ЧАГАТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ: АНАЛИЗ НА ОСНОВЕ РУКОПИСИ MECMŪʿA-İ RESĀʾİL-İ ʿACĪBE

Аннотация. В статье проводится всесторонний анализ духовных основ тюркской литературы с особым вниманием к влиянию исламского мировоззрения, включая Коран, хадисы и суфийские учения. Основу концептуальной рамки исследования составляют понятия Нур аль-Мухаммад и Хакыкат-и Мухаммадийя. Согласно этим концепциям, свет Пророка Мухаммада рассматривается как первичная духовная сущность, существовавшая до сотворения мира и являющаяся основополагающим принципом всего бытия. В статье рассматриваются проявления этих понятий в тюркской литературе и суфийских текстах, а также их религиозно-философское значение.

Объектом исследования является рукопись Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe, написанная на Чагатайском языке в 1909 году. Эта меджмуа характеризуется как многоплановый текст, включающий религиозное, суфийское и бытовое содержание. Раздел «Нур-наме» рукописи освещает сотворение света Пророка Мухаммада, возникновение мира, историю пророков, а также религиозные представления о Судном дне и загробной жизни. Кроме того, в рукописи содержатся сведения о повседневной жизни, обычаях и сельском хозяйстве, включая молитвы, посвящённые земледелию и животноводству.

С лингвистической точки зрения в статье проводится детальный анализ морфологической системы рукописи. Особенности использования множественного числа, притяжательных и падежных суффиксов исследуются в связи с фонетическими и морфологическими закономерностями чагатайского языка. В частности, сосуществование двух форм родительного падежа (+nıñ/+niñ и +nı/+ni) отражает диахронические изменения в историческом развитии языка. Кроме того, функции дательного, местного, исходного, орудного и направительного падежей описаны на конкретных примерах, что позволяет подчеркнуть их роль в тюркской письменной традиции.

В заключение, статья демонстрирует, что комплексный анализ рукописи Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe как литературного, исторического и лингвистического источника вносит значительный вклад в исследование тюркской суфийской традиции и развитие Чагатайского языка в начале XX века.

Ключевые слова: чагатайский язык, Нур-наме, рукопись, повествования, молитвы.

G.T. Darmenova
Pamukkale University,
20070, Turkey, Denizli, Kınıklı Campus, 11 University str.
Orcıd: 0000-0003-1412-8091
e-mail: gdarmenova@pau.edu.tr

MORPHOLOGİCAL FEATURES OF THE SUFFİX SYSTEM İN CHAGATAİ: AN ANALYSİS BASED ON THE MANUSCRİPT MECMŪʿA-İ RESĀʾİL-İ ʿACĪBE

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the spiritual foundations of Turkic literature, with particular attention to the influence of the Islamic worldview, including the Qur'an, Hadith, and Sufi teachings. The conceptual framework of the study is based on the notions of Nūr al-Muḥammad and Ḥaqīqat-i Muḥammadiyya. According to these concepts, the light of the Prophet Muhammad is regarded as the primordial spiritual essence that existed prior to the creation of the world and serves as the fundamental principle of all existence. The article examines the manifestations of these notions in Turkic literature and Sufi texts, as well as their religious-philosophical significance.

The object of the study is the manuscript Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe, written in Chagatai in 1909. This mejmua is characterized as a multifaceted text encompassing religious, Sufi, and everyday content. The «Nūr-nāme» section of the manuscript addresses the creation of the light of the Prophet Muhammad, the origin of the world, the history of the prophets, and religious conceptions of the Day of Judgment and the afterlife. Additionally, the manuscript contains information on daily life, customs, and agriculture, including prayers dedicated to farming and animal husbandry.

From a linguistic perspective, the article provides a detailed analysis of the manuscript's morphological system. The peculiarities of plural, possessive, and case suffixes are examined in relation to the phonetic and morphological rules of the Chagatai language. In particular, the coexistence of the two genitive forms (+nıñ/+niñ and +nı/+ni) reflects diachronic changes in the historical development of the language. Moreover, the functions of the dative, locative, ablative, instrumental, and directive cases are described with concrete examples, highlighting their role in the Turkic written tradition.

In conclusion, the article demonstrates that a comprehensive analysis of the manuscript Mecmūʿa-i Resāʾil-i ʿAcībe as a literary, historical, and linguistic source makes a significant contribution to the study of the Turkic Sufi tradition and the development of the Chagatai language in the early twentieth century.

Keywords: chagatai language, Nur-name, manuscript, stories, prayers.

Автор туралы мәлімет

Дарменова Гүлвира Тұрсынбекқызы – PhD, Памуккале университеті Қазіргі түркі тілдері мен әдебиеттері бөлімінің оқытушысы, Түркия, e-mail: gdarmenova@pau.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1412-8091.

Сведения об авторе

Дарменова Гульвира Турсынбеккызы – PhD, преподаватель кафедры Современных тюркских языков и литератур Университет Памуккале, Турция, e-mail: gdarmenova@pau.edu.tr, ORCID: https://ORCID.org/0000-0003-1412-8091.

Information about the author

Gulvira Darmenova – PhD, lecturer at the Department of contemporary turkic languages and literatures Pamukkale University, Turkey, e-mail: gdarmenova@pau.edu.tr, ORCID: https://ORCID.org/0000-0003-1412-8091.

Редакцияға енуі 20.11.2025
Жариялауға қабылданды 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-4
IRSTI: 16.21.29

I.A. Emir*, G. Zhanatbekkyzy, A. Tleuova
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka str.
*ORCID: 0009-0002-5898-7891
*e-mail: issaemir03@gmail.com

IMPACT OF PHYSICAL ACTIVITIES UNDERTAKEN USING VR ON MENTAL WELL BEING, FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract. Mental well-being and language learning anxiety play a crucial role in the effectiveness and productivity of foreign language teaching. In recent years, growing attention has been given to the psychological health of educators; however, limited research has explored innovative approaches to supporting mental well-being, particularly in Central Asian contexts. This qualitative study explores the impact of virtual reality (VR)–based physical activities on the mental well-being of foreign language teachers at a university level. The study aimed to (1) examine teachers' understanding of their mental well-being, (2) identify their experiences, barriers, and facilitators related to engagement in regular physical activity, and (3) investigate their perceptions of physical activities undertaken using immersive VR.

Data were collected through semi-structured baseline and follow-up interviews. Participants took part in five VR-based physical activity sessions over a two-week period. Thematic analysis revealed that participants conceptualized mental well-being in diverse ways but commonly identified physical activity as a key strategy for managing stress, anxiety, depression, and mood. Traditional activities such as walking, running, stretching, and meditation were frequently reported. Findings from follow-up interviews indicated that although VR-based physical activities were initially challenging due to their novelty, they were perceived as engaging, enjoyable, and effective in temporarily improving mood and reducing anxiety. Participants reported increased immersion and distraction from daily stressors during VR sessions.

While the positive effects were short-term and VR was not viewed as a replacement for conventional physical activity, it was considered a valuable and innovative complementary tool. The study acknowledges limitations related to small sample size and lack of data saturation and recommends further large-scale qualitative and mixed-method studies.

Keywords: foreign language teachers, mental well being, language learning anxiety, foreign language, physical activity, qualitative study, virtual reality.

Introduction

Awareness of mental well-being, language learning anxiety can boost production and achievements in learning and teaching foreign languages. Over the last decade, studying mental health, mental well-being tends to be in demand. There are not specific definition of the word mental well-being, however according to the definition by the World Health Organization, mental well-being is a state of well-being that helps to determine the way of handling stress, anxiety relate to others, and help with a choice in life.

Language learning anxiety is an important psychological element that affects the way of students' learning foreign languages [1]. The language anxiety and elements of learning languages has not yet been discovered, especially in Central Asian countries. The purpose of the paper is to provide some background knowledge and guidance to foreign language learners and instructors on how to deal with psychological elements such as foreign language anxiety, stress and depression by perfoming physical activities.

Literature review. Language learning anxiety is identified as an important element of learning and speaking foreign languages that affect how well they learn foreign languages [2].

There is no internationally recognized definition for wellbeing yet mostly mental well being is defined as a positive state, that enables people to tackle stress and challenges including emotional, psychological and social well being.According to the World Health Organization (2004), mental wellbeing is fundamental to overall health and quality of life [3]. Moreover, it is defined as an individual's ability to boost their potential, work productivity and creatively, build strong relationships with other people.

This [2] article explores non clinical approaches to support mental health, focusing on improving outcomes for individuals with mental disorders. By emphasising social and environmental interventions such as supportive networks and community based programs rather than traditional clinical treatments.

Maintaining strong mental wellbeing can be difficult when experiencing symptoms of anxiety or stress. The impact of anxiety, stress, depression on mental well-being. Those who experience psychological problems such as depression, anxiety and stress are more likely to have an unstable mental status [4].Thus they could lead to digestive disorders, heart disease, obesity and chronic pain, respiratory illnesses and thyroid issues, but these are just a few of the potential effects of depression anxiety and stress that they could cause.

Apparently, physical activity plays a pivotal role in the management of mental health conditions, particularly depression and anxiety. Although people with stress tend to be less physically active than their non-depressed individuals, engaging in any exercise can lead to a significant reduction in depressive symptoms [5]. Not only do regular exercising improve mental wellbeing and reduce anxiety, but also enhance mood and productivity. Based on the American Psychological Association, even simple light running or walking can promote better sleep, improves concentration, and enhances overall resilience to stress. According to the study [20] running tends to be efficient tool for therapy and prevention in psychological conditions. According to the study [20] running tends to be efficient tool for therapy and prevention in psychological conditions. Study [21] showed that long distance walking has positive effect on mental health and well-being.

According to [6] virtual reality (VR) is a powerful tool for individuals to make new learning for the benefit of their mental well-being. Immersive VR creates interactive computer-generated worlds, which substitute real-world sensory perceptions with digitally generated ones, producing the sensation of actually being in life-sized new environments for workouts. (Such as meditation, yoga, fitness. etc) Moreover it makes treatment available at home or outside of clinical settings.

Nowadays, VR is known far and wide in therapeutic ways to deal with stress, depression and anxiety. In some studies quantitative survey ratings revealed that VR format of treatment showed considerable positive effects and satisfactions in reducing those mental disorders according to [7]. VR technology increases its usefulness several times as its computer graphical environments are depicted on a two-dimensional (2-D) which helps to create a comfortable environment to do physical activities.

Regarding the studies [11], [12] there are three types of Virtual Reality in general, which are immersive, non-immersive, and interactive. Immersive Virtual Reality has head mounted displays, body motion sensors, real time graphics, advanced interface device such as specialized helmets. Non-immersive Virtual Reality contains flat-screens such as television or computer screens. These screens are associated with joysticks, keyboards, and gamepads. To interact with virtual objects Interactive Virtual Reality utilizes devices such as gloves, digital glasses etc. which produces the real items sensations to be manipulated such as picking up apples.

The results of the experiment as stated in (by) [8] represents a comprehensive body of high-quality evidence that physical activity reduces depression and anxiety in the nonclinical population. The systematic search identified eight meta-analytic results from randomized trials examining the effects of physical activity on depression and anxiety. This means that physical activity (exercise) is important for mental health status in non-clinical mental health settings.

The main treatments for mental illnesses, which include mood and anxiety disorders, are psychotherapy. A sizable section of the population suffers from these conditions. However, healthcare systems find it challenging to meet demand due to the rising expense of treatment, which emphasises the need of successful self-help techniques. Psychological advantages of exercise have been demonstrated, especially for anxiety disorders, chronic fatigue syndrome, and mild to moderate depression. This straightforward and reasonably priced method has the potential to significantly impact mental health [9].

Enhancing mental health, particularly in older persons, requires physical activity. It may decrease the likelihood of depression and cognitive impairment, two conditions that are prevalent in

older adults. Incorporating physical activity into foreign language instruction can improve mental clarity and cognitive function, which in turn can improve student learning results by improving focus, retention, and anxiety levels. Physical exercise also aids in maintaining overall well-being, ensuring that teachers can engage with their students more effectively and contribute to a positive learning environment [10].

Nowadays, Virtual Reality exercises has been recognized to be a new approaches to promote Physical Activities and it is becoming to be used more in health promotion [16]. According to observations of researches, Virtual Reality exercises tends to enhance the psychological benefits of exercise and likelihood of long term exercise to be enhanced [17], [18]. According to the studies [19] there are three types of Virtual Reality in general, which are immersive, non-immersive, and interactive. Immersive Virtual Reality has head mounted displays, body motion sensors, real time graphics, advanced interface device such as specialized helmets. Non-immersive Virtual Reality contains flat-screens such as television or computer screens. These screens are associated with joysticks, keyboards, and gamepads. To interact with virtual objects Interactive Virtual Reality utilizes devices such as gloves, digital glasses etc. which produces the real items sensations to be manipulated such as picking up apple [19].

Aim

To make a qualitative exploration of how virtual reality based physical activities affect the mental health of foreign language teachers.

This study aimed to get three objectives:

1) Establish how people understand their mental well-being (baseline semi-structured interview)

2) Ask teachers about experiences, barriers and facilitators in engaging in normal physical activity routine (baseline semi-structured interview)

3) Discuss and establish what they felt about exercises undertaken using immersive VR (follow-up semi-structured interview)

Premise of objective

Baseline semi-structured interviews were conducted to address objectives 1 and 2. Possible questions:

Can you tell me what you understand mental well-being to be?

What does stress mean to you?

What does anxiety mean to you?

What does low mood mean to you?

Do you usually feel these feelings while you're teaching, like stress, anxiety, or low mood?

What do you do (coping mechanisms) normally do in periods of stress, anxiety, or low mood?

What do you do to cope with stress?

What do you do to cope with a low mood?

Are these effective?

Please describe your usual exercise regime.

How does exercise usually make you feel?

How effective, for you personally, is exercise in terms of improving your mental well-being?

Explain to me what you understand VR to be.

Have you used Virtual Reality (VR) before? (Please elaborate for example: where, when, and what was the experience like for you?).

Do you think it is a good idea to combine exercise with virtual reality?

How are you feeling about the coming week of using VR for exercise?

Follow up Interview

Tell me about your experience of using the VR headsets for exercise during the last week?

Did you find any benefits and or negatives in terms of conducting physical activities undertaken using VR?

How did the experience make you feel?

Was it comfortable?

Did it hit your expectations?

Practically, how was the experience?

What was it like wearing the headset?

What did you think of the games?

How did the experience differ from your normal experience of exercise?

Do you think there are risks and/or benefits involved with bringing virtual reality sports games to gyms or wellness centers?

After your experience in this study, have you changed your opinion about whether it is a good idea to combine exercise with virtual reality?

Is there anything else you would like to discuss?

Materials and Methods

Experimental plan (procedure)

Participants were asked to engage in training at the Shakarim University gym or at home conduct 5 sessions x 30 minutes physical activities undertaken using VR technology, Oculus Quest 2 headset (individually). The headset included VR glasses, pair of joysticks and headphones.

Phenomenological study

Qualitative semi-structured interviews with each participant, before (baseline)and after physical activities, wereconducted in order to gain in-depth data about their perceptions and experinces of using Virtual Rreality glasses. An interview schedule were constructed prior to the study in order to guide conduct of the interviews. The purpose of the baseline interview was to establish how participants understand their mental well- being. And also ask and identify their experience , barriers and facilitators in engaging in normal physical activity routine. After participants performed 5 physical activities sessions undertaken using Virtual Reality technology of 30 minutes each (based on recommendation of https://www.mentalhealth.org.uk/publications/how-to-using-exercise). This study will not dictate or modify their normal exercise sessions, Virtual Reality set was only used during the physical activity. After completion of the last session participants were interviewed once again to discuss their experience and opinions of using the Virtual Reality glasses. The length of the interviews were: approximately 20 minutes for the baseline and 45-60 minutes for the follow-up interview. Written informed consent for participation and data collection, and audio recording were obtained from all participants.

TA

Thematic analysis (TA) was used by Analysis of the qualitative semi-structured interviews. Thematic analysis is an approach to qualitative study with an idiographic focus, which leads to sense of given phenomena by expressing common individuals' insights in a given context.

Steps to be undertaken were:

1. Each interview was transcribed verbatim (word to word)

Mobile phone was used to record the interviews. (base-line interviews and fallow-up). The recording was used to transcribe the interview verbatim.

2. Coding was done.

The main findings were highlighted to be chosen for analysis.

3. Thematic Analysis.

The main findings were analysed and interpreted. Quotes were used to point to the statement.

Participants

This study required participants who were regular gym users or who had already been doing physical activities. Age of participants had to be 18+.

Expected number of participants or sample size:10. According to the risk of drop out, a sample size of 3 participants was selected.

Due to some reasons, some participants dropped out of the study and just 3 people participated. Due to the requirement of the study, this study was conducted in the faculty/student gym on site at Shakarim University.

Results and Discussion

Objective 1

Establish how people understand their mental well-being and VR

Being mentally healthy is being able to express feelings. For instance, in P-1states «when you feel anxiety, when you feel stressed, depressed. They're all about mental well-being».

In P-2 states, «it deals with all emotions and state of person». P-2 associates being mentally healthy with the ability to be able to make good decisions. For P-3 states, «I guess it means not to be stressed and nervous about your surroundings». They all associate stress differently. P-1 describes stress as a bad mood caused by challenges like delivering a difficult lesson or worrying about students' reception.

P2 defines stress as «when everything goes bad or not as planned», Also P-3 considers stress as «Stress, it's when you are unable to think clearly when you are not focusing on your goals and other». All participants described anxiety in a different way. P-1 and P-3 connected with emotions. P-1 associates anxiety with a reflection of bad emotion. P-3 associates anxiety with a state of not being able to deal with emotions and thoughts. Teaching is a common source of both stress and anxiety for P1 and P2, while P3 relates it more to social confidence. P1 thinks low mood is a mix of stress, anxiety and depression. P2 attributes low mood to environmental factors like, Bad people and bad weather while P3 links it to external disruptions. When someone or something's full of your day and you are not willing to do anything but just lie and maybe listen to music. To the question if they feel these feelings often during heir lesson P-1 said that he feels anxious sometimes and stressed when delivering challenging lessons. P2 experiences stress from unpreparedness and anxiety about student acceptance saying «Yes, I do. I often feel anxious about whether the students would accept me».

P3 states, «Not as much now, but I used to feel stressed and anxious when I first started teaching». According to the question, during periods of stress, anxiety, or low mood P2 and P3 value physical activities like cycling and walking for relaxation and clarity, while P1 relies on breathing exercises, music, and social interaction to cope. All members consider physical activity to be effective in reducing stress and anxiety and improving mental well-being. P-3 states «so, I think exercise is one way to release stress and negative emotions, so it helps a lot. And after that your body and mind get rid of everything that bothers you at least for a time». P-2 states «as I mentioned, it is really important. To be mentally healthy you need to be physically healthy.

Objective 2

Ask teachers about experiences, barriers and facilitators in engaging in normal physical activity routine (baseline semi-structured interview)

All three participants do not have any barriers, however two of them have specific regimes to do physical activities. P-1 goes to gym, and P-2 does exercises and sometimes plays volleyball. P-3 doesn't have any specific regime P-3 states: «Well l am physically a lazy person and I only do physical activities in summer. It's when I help my dad in the garden to plant some vegetables and collect them». However P-1 has a regular regime P-1 states: «I go to gym twice a week for 40 minutes for one session». Also P-1 added that P-1 does push-ups at home approximately for 10-15 minutes. For P-2 doing an exercise and having a regime is important P-2 states: «I do sketching exercises for 20 minutes every morning».

They all think that exercise is a good tool for better mood. Every time after doing some exercises P-1 feels relieved, P-2 feels refreshed and relaxed, however P-3 finds it a bit tiring. P-2 states: «Of course, I feel relaxed and cheerful because it makes me more energetic». P-3 feels tired after physical activity, and also considers physical activity to be a stress reducer which builds up new energies. P-3 states: «I feel drained and low on energy for the rest of the day, but after a few hours of doing exercise, my mood seems to improve».

All three participants consider physical activity to be effective in reducing stress and anxiety and improving mental well-being. P-1 states: «So I find it very effective. Because, like, a healthy body is attached to a healthy mood». P-2 finds physical activity to be effective in improving mental well-being. P-2 states: «You can relax and you can clarify your mind. You can just think about new plants, new ideas, so that's why it's really important to clearly clarify your mind».

P-1 understands VR to be like an immersion into another reality. P-1 states: «It's like a setup with components such as headphones, glasses, and a joystick, allowing you to play and fully immerse in the

game, so it feels real». P-3 states: «VR is like a key to another reality, by using this tool you can see, experience things that you otherwise couldn't see in the real world». P-2 understands virtual reality to be similar to what P-1 describes.

From all participants only two of them have experienced virtual devices. P-1 used VR in a project at university. P-1 states: «I conducted an experiment using VR glasses. Also, my roommate and I played, we had fun». P-3 have never experienced VR.

All three participants find it's a good idea to combine exercise with virtual reality. P-1 states: «It's convenient, also, sometimes it's boring to exercise, but virtual reality makes it more effective and interesting». P-2 states: «This idea could encourage people to exercise regularly and make workouts feel more like a fun game or activity I think ». P-2 states: «Yeah, I think it makes exercise more interesting and helps people enjoy it while they are doing exercises». P-3 found using VR reduces stress.

All of the participants feel excited about the coming week of using VR for exercise. P-1 and P-2 both consider it to be engaging and fun. P-1 states: «I'm excited to try VR for exercise this coming week. It seems like a fun way to stay active and mix things up»! However P-3 is unsure about it but wants to try. P-3 states: I'm a bit unsure about using VR for exercise, but I'm open to giving it a try and seeing how it works».

Objective 3

Discuss and establish what they felt about exercises undertaken using immersive VR

All three participants consider physical activities undertaken using virtual reality (VR) i.e. VR games to be effective on mental well-being. According to the responses of follow-up interview, VR exercises are good way to reduce stress and anxiety, however it doesn't last long. P-1 finds that Physical activity reduces stress. However P-1, suggests that it doesn't last long. P-1 states: «well perhaps yeah, but positive mood did not last so long, so I think it is temporally». P-1 wasn't totally satisfied with VR games as well as it didn't hit participant's expectation. P-1 didn't find Using VR set to be comfortable. P-1 states: «to be honest, I didn't wear my own glasses and that's why it was a little bit not cozy». P-1 also suggests that Virtual Reality headset is heavy to use. P-1 states: «it is a little bit heavy to play with it». P-2 suggest physical activities undertaken using VR to be comfortable and effective on mental well-being. P-2 states «yes, completely yeah. Ten out of ten». (Question did you feel that VR games helped to improve positive mood? Did you feel that VR games helped to reduce anxiety, stress and depression?). P-2 suggests that VR set is very comfortable. P-2 states: «OH, yes actually it was comfortable». To the question «what was it like to wear headset»? P-2 states: «it was comfortable». P-2 finds VR exercise to be more interesting and more attractive. P-2 states: «When I am wallking I am just listening to music, when I am using VR, you are feeling yourself as if you are in another place, as you are in virtual world, you are forgetting completely your surroundings and f you feel like you are in another universe». P-2 suggests some benefits: VR set can be used anywhere, anytime. P-2 didn't find any negative aspects of using VR set. P-3 finds novice in using technology. P-2 states: «so the experience itself was really new to me and it was new for me, and it was beyond of my expectations». P-2 suggests physical activities undertaken Using VR set to be effective on mental well-being as well as it reduces stress and anxiety and increases mood. P-3 states: «the beneficial part is that it really helped me to release the stress and to be more positive on things, I guess». Also P-3 states: «it also increases your mood», «I think the effect is the same. So the effect is stress relief»., «Because the effect is really enormous. You cannot deny the fact that it has a point of effect», «yes, it definitely does. After the games, at least for one or half an hour, you feel really relieved. At least for some part of time you forget about the concerns and all that». P-3 finds VR set to be a new thing to implement, however, in P-3 concern it will never replace sport, despite it having the same effect. P-3 experienced VR set to be not so comfortable, also not so difficult to learn. Due to the fact that P-3 implemented new technology, it found it not to be so comfortable. P-3 states: «the difference is that I had to get used to it and it might take a little bit more time». Due to responses, P-3 suggests Physical activities undertaken using VR sets to be more interesting compared to normal exercises. P-3 states: «so, maybe it has the same effect. So for having fun and trying a new thing, it's a really good thing, I think», «it was cool, I would say. And it was at some point really entertaining». P-3 didn't find the effect of physical activities undertaken using VRto last long. P-3 states: «I would say temporarily, yes, but I wouldn't say

that will decrease it, but at some point it might help you to stop for a moment, think about switching off to other things» (Table 1).

Table 1 – Main finding

1	2
1) Establish how people understand their mental well-being (baseline semi-structured interview)	P-1 believes being mentally healthy means being able to control emotions. P-1 associates stress with a bad mood caused by challenges like delivering difficult lessons or worrying about students' reception. P-1 views anxiety as a reflection of bad emotions. P-1 links low mood to a loss of interest in activities. To cope with stress, anxiety, or low mood, P-1 relies on breathing exercises, music, and social interaction. P-1 considers physical activity to be very effective in reducing stress and anxiety and improving mental well-being. P-1 has a consistent routine, going to the gym twice a week for 40 minutes and doing push-ups at home for 10-15 minutes. P-1 is enthusiastic about the idea of combining exercise with VR, believing it can make workouts more engaging and enjoyable. P-1 is excited to try VR for exercise, describing it as a fun and innovative way to stay active. According to P-2, is the ability to handle emotions and make good decisions. P-2 defines stress as «when everything goes bad or not as planned» and considers anxiety to be a part of emotions and mental states. P-2 attributes low mood to environmental factors such as bad weather and negative people. Stress and anxiety during lessons stem from unpreparedness and fear of student acceptance, as P-2 states, «I often feel anxious about whether the students would accept me». P-2 finds the concept of virtual reality (VR) exciting and sees it as an engaging way to immerse oneself in a different reality, similar to how P-1 described it. Although P-2 hasn't used
	VR devices much, they believe combining VR with exercise could make workouts more fun and enjoyable. P-3 believes being mentally healthy means staying calm and avoiding stress or nervousness about one's surroundings. They describe stress as the inability to think clearly or focus on goals, while anxiety is linked to difficulty managing emotions and thoughts. For P-3, a low mood often results from external disruptions. To manage stress, P-3 values physical activities like cycling and walking, though they don't follow a strict routine. They describe themselves as physically lazy, engaging in physical activity primarily during the summer when helping in the garden. When it comes to virtual reality (VR), P-3 finds it fascinating as a way to experience things that aren't possible in real life. Although they haven't used VR devices before, they believe combining VR with exercise could make workouts more enjoyable. While slightly unsure, they're open to trying VR for exercise and curious to see how it works.

Continuation of Table 1

1	2
2) Ask people about experiences, barriers and facilitators in engaging in normal physical activity routine (baseline semi-structured interview)	P-1 needs gym, follow regime: twice a week, 40 min for 1 session. P-2 needs a yoga mat, resistance bands and volleyball court, follow regime: scretching exercises every morning for 20 min. Play volleyball twice in a month. P-3 no regime: don't participate in any physical exercise or activity.
3) Discuss and establish what they felt about exercises undertaken using immersive VR (follow-up semi-structured interview).	P-1 found the effect convenient. P-1 found that using VR enhances the effectiveness of exercises P-1 found using VR to be stimulating and comfortable. P-1 totally satisfied. P-2 found using VR to be interesting. P-2 would love to continue using VR. VR hit P-1 expectation. P-2 found VR to reduce stress, anxiety and improve mood and mental well-being. P-3 found using VR reduces stress P-3 found using VR to be more interesting than normal exercises. P-3 found using VR to reduce stress and improve mental well-being.

Conclusion

The study was conducted by following a qualitative approach. The Aim of the study was to make a qualitative exploration of participant's experiences of physical activities using VR on general mental well-being. Semi structured interviews i.e. baseline semi structured interview and follow up semi structured interview were used to address the objectives. Objective 1 was to establish how people understand their mental well-being. Objective 2 was to ask people about experiences, barriers and facilitators in engaging in normal physical activity routine. Objective 3 was to Discuss and establish what they felt about exercises undertaken using immersive VR. All three interviews were conducted and aims were addressed. Findings state that participants understand their mental well-being in different ways. However they use approaches to deal with stress, anxiety, depression and mood. They use different approaches; however, findings suggest that they use one approach in common, which is physical activities. Participants do different physical activities, such as running, meditating, stretching and walking. Participants find physical activity to be a good tool to reduce stress, depression, anxiety and improve mood. Beside physical activities, participants implement other approaches such as meditation. Five sessions of physical activities were conducted undertaken using Virtual Reality set. Two weeks sessions were suggested based on recommendation of https://www.mentalhealth.org.uk/publications/how-to-using-exercise. Follow up interviews were conducted. Findings suggest that physical activities undertaken using VR set can be challenging. Due to the novelty, it is not found to be comfortable; however, it is not so difficult to learn how to utilize VR. According to the findings, VR exercises tend to be more interesting way to do physical activities. Virtual Reality set immerses individuals into different world, where individuals can forget worries and focus more on games. Physical activities undertaken using Virtual reality set are found to be an entertaining and helpful approach to improve mood. Findings state that the effect of physical activities undertaken using Virtual Reality set temporarily, sometimes doesn't last long. At least for an hour, effects make people forget the worrying. Findings suggest that VR will never replace sport, however it is good to implement something new and innovative.

The study had limitations where small scale exploratory study was conducted. Due to several reasons, such as ethical committee approval was received late and small size of participants were recruited. Due to the fact that the small size data saturation did not reach. Due to the limitations, this study suggests conducting other studies with more amount of participants.

References

1.Fallah N. Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: A mediation analysis // Educational Psychology. 2017. – T. 37. – №. 6. – P. 745-756.
2.Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // The Modern language journal. 1986. – T. 70. – №. 2. – P. 125-132.
3. Rose T. et al. Measuring mental wellbeing among adolescents: A systematic review of instruments //Journal of Child and Family Studies. 2017. – T. 26. – №. 9. – P. 2349-2362.
4. Lawn S. et al. non-clinical approaches to improve outcomes in persons with mental disorders //Frontiers in sociology. 2022. – T. 7. – https://doi.org/10.3389/fsoc.2022.967508
5. Hwang Y., Oh J. Relationship between depression, anxiety, stress, and health-related quality of life in adults with and without chronic diseases: a cross-sectional study // Medicine. 2024. – T. 103. – №. 2. – DOI: 10.1097/MD.0000000000036967
6. Sa P. Physical activity and mental health: current concepts // Sports Med. 2000. – T. 29. – P. 167-180.
7. Freeman D. et al. Virtual reality in the assessment, understanding, and treatment of mental health disorders // Psychological medicine. 2017. – T. 47. – №. 14. – P. 2393-2400.
8. Frewen P. et al. Proof of concept of an eclectic, integrative therapeutic approach to mental health and well-being through virtual reality technology // Frontiers in Psychology. 2020. – T. 11. – 858 p.
9. Rebar A.L. et al. A meta-meta-analysis of the effect of physical activity on depression and anxiety in non-clinical adult populations // Health psychology review. 2015. – T. 9. – №. 3. – P. 366-378.
10. Martinsen E.W. Fysisk aktivitet for sinnets helse // Tidsskrift for Den norske legeforening. 2000.
11. Hemmeter U.M., Ngamsri T. Physical activity and mental health in the elderly // Praxis. 2022. – T. 110. – №. 4. – P. 193-198.
12. Conn V.S. Anxiety outcomes after physical activity interventions: meta-analysis findings // Nursing research. 2010. – T. 59. – №. 3. – P. 224-231.
13. Markotić V. et al. The positive effects of running on mental health // Psychiatria Danubina. 2020. – T. 32. – №. suppl. 2. – P. 233-235.
14. McGale N., McArdle S., Gaffney P. Exploring the effectiveness of an integrated exercise/CBT intervention for young men's mental health // British journal of health psychology. 2011. – T. 16. – №. 3. – P. 457-471.
15. Díaz-Silveira C. et al. Mindfulness versus physical exercise: effects of two recovery strategies on mental health, stress and immunoglobulin a during lunch breaks. A randomized controlled trial // International journal of environmental research and public health. 2020. – T. 17. – №. 8. – art. 2839.
16. Mestre D.R. et al. Does virtual reality enhance exercise performance, enjoyment, and dissociation? An exploratory study on a stationary bike apparatus // Presence: Teleoperators and Virtual Environments. 2011. – T. 20. – №. 1. – P. 1-14.
17. Plante T.G. et al. Might virtual reality promote the mood benefits of exercise? //Computers in Human Behavior. 2003. – T. 19. – №. 4. – P. 495-509.
18. Gao Z. et al. Effects of exergaming on motor skill competence, perceived competence, and physical activity in preschool children //Journal of sport and health science. 2019. – T. 8. – №. 2. – P. 106-113.
19. Qian J., McDonough D.J., Gao Z. The effectiveness of virtual reality exercise on individual's physiological, psychological and rehabilitative outcomes: a systematic review // International journal of environmental research and public health. 2020. – T. 17. – №. 11. – DOI: 10.3390/ijerph17114133
20. Mau M. et al. Are long-distance walks therapeutic? A systematic scoping review of the conceptualization of long-distance walking and its relation to mental health // International Journal of Environmental Research and Public Health. 2021. – T. 18. – №. 15. – https://doi.org/10.3390/ijerph18157741
21.Hidalgo J.L. T. et al. Effectiveness of physical exercise in the treatment of depression in older adults as an alternative to antidepressant drugs in primary care // BMC psychiatry. 2019. – T. 19. – P 21.
22.Chen H.M. et al. Randomised controlled trial on the effectiveness of home-based walking exercise on anxiety, depression and cancer-related symptoms in patients with lung cancer // British journal of cancer. 2015. – T. 112. – №. 3. – P. 438-445.

I.A. Emir*, G. Zhanatbekkyzy, A. Tleuova
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі 20 А
*ORCID: 0009-0002-5898-7891
*e-mail: issaemir03@gmail.com

ВИРТУАЛДЫ ШЫНДЫҚТЫ ҚОЛДАНУДА ЖҮЗЕГЕ АСЫРЫЛАТЫН ФИЗИКАЛЫҚ ЖАТТЫҒУЛАРДЫҢ ШЕТ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІНІҢ ПСИХИКАЛЫҚ ӘЛ-АУҚАТЫНА ӘСЕРІ

Аңдатпа. Шет тілін оқытудың тиімділігі мен өнімділігінде психикалық әл-ауқат пен тіл үйренуге деген алаңдаушылық шешуші рөл атқарады. Соңғы жылдары тәрбиешілердің психологиялық денсаулығына көбірек көңіл бөлінуде; дегенмен, шектеулі зерттеулер психикалық әл-ауқатты қолдаудың инновациялық тәсілдерін, әсіресе Орталық Азия контекстінде зерттеді. Бұл сапалы зерттеу виртуалды шындыққа (VR) негізделген физикалық белсенділіктің университет деңгейіндегі шет тілі мұғалімдерінің психикалық әл-ауқатына әсерін зерттейді. Зерттеу (1) мұғалімдердің олардың психикалық әл-ауқаты туралы түсінігін зерттеуге, (2) олардың тұрақты физикалық белсенділікпен айналысуға байланысты тәжірибелерін, кедергілерін және фасилитаторларын анықтауға және (3) иммерсивті виртуалды шындықты қолдану арқылы жүзеге асырылатын физикалық белсенділік туралы түсініктерін зерттеуге бағытталған.

Деректер жартылай құрылымдалған бастапқы және кейінгі сұхбаттар арқылы жиналды. Қатысушылар екі апта ішінде виртуалды шындыққа негізделген бес физикалық белсенділікке қатысты. Тақырыптық талдау қатысушылардың психикалық әл-ауқатты әртүрлі тәсілдермен тұжырымдағанын, бірақ әдетте физикалық белсенділікті стрессті, мазасыздықты, депрессияны және көңіл-күйді басқарудың негізгі стратегиясы ретінде анықтағанын көрсетті. Жаяу жүру, жүгіру, созылу және медитация сияқты дәстүрлі әрекеттер туралы жиі хабарланған. Кейінгі сұхбаттардың нәтижелері виртуалды шындыққа негізделген физикалық белсенділік бастапқыда жаңашылдығына байланысты қиын болғанымен, көңіл-күйді уақытша жақсарту және алаңдаушылықты азайту үшін тартымды, жағымды және тиімді деп қабылданғанын көрсетті. Қатысушылар виртуалды шындық сеанстары кезінде суға түсудің жоғарылауы және күнделікті стресстік факторлардан алшақтау туралы хабарлады.

Оң әсерлер қысқа мерзімді болғанымен және VR әдеттегі физикалық белсенділікті алмастыратын құрал ретінде қарастырылмаса да, ол құнды және инновациялық қосымша құрал болып саналды. Зерттеу шағын үлгі өлшеміне және деректердің қанықтылығының болмауына байланысты шектеулерді мойындайды және одан әрі ауқымды сапалы және аралас әдістерді зерттеуді ұсынады.

Тірек сөздер: шет тілі мұғалімдері, психикалық әл-ауқат, тіл үйренудегі мазасыздық, шет тілі, дене белсенділігі, сапалы оқу, виртуалды шындық.

I.A. Emir*, G. Zhanatbekkyzy, A. Tleuova
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0009-0002-5898-7891
*e-mail: issaemir03@gmail.com

ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКИХ НАГРУЗОК, ВЫПОЛНЯЕМЫХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ, НА ПСИХИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. Психическое благополучие и тревожность при изучении языка играют решающую роль в эффективности и продуктивности преподавания иностранных языков. В последние годы психологическому здоровью преподавателей уделяется все больше внимания; однако в ограниченных исследованиях изучались инновационные подходы к поддержанию психического благополучия, особенно в условиях Центральной Азии. Это качественное исследование исследует влияние физической активности, основанной на виртуальной реальности (VR), на психическое благополучие преподавателей иностранных языков на университетском уровне. Целью исследования было (1) изучить понимание учителями своего психического благополучия, (2) выявить их опыт, барьеры и помощников, связанных с регулярной физической активностью, и (3) изучить их восприятие физических нагрузок, выполняемых с использованием иммерсивной виртуальной реальности.

Данные были собраны с помощью полуструктурированных исходных и последующих интервью. Участники приняли участие в пяти сеансах физической активности с использованием виртуальной реальности в

течение двух недель. Тематический анализ показал, что участники по-разному оценивали психическое благополучие, но в целом определяли физическую активность как ключевую стратегию борьбы со стрессом, тревогой, депрессией и хорошим настроением. Часто упоминались традиционные виды деятельности, такие как ходьба, бег, растяжка и медитация. Результаты последующих интервью показали, что, хотя физические упражнения на основе виртуальной реальности изначально были сложными из-за их новизны, они воспринимались как увлекательные, приятные и эффективные для временного улучшения настроения и снижения тревожности. Участники сообщили о более глубоком погружении и отвлечении от ежедневных стрессовых факторов во время сеансов виртуальной реальности.

Несмотря на то, что положительный эффект был кратковременным и виртуальная реальность не рассматривалась как замена обычной физической активности, она считалась ценным и инновационным дополнительным инструментом. В исследовании признаются ограничения, связанные с небольшим размером выборки и недостаточной насыщенностью данных, и рекомендуются дальнейшие крупномасштабные исследования с использованием качественных и смешанных методов.

Ключевые слова: преподаватели иностранного языка, психическое благополучие, тревога при изучении языка, иностранный язык, физическая активность, качественное обучение, виртуальная реальность.

Information about the authors

Issa Emir* – Msc in sport medicine and rehabilitation, master of pedagogical science, lecturer of the Department of foreign and russian languages Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: issaemir03@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5898-7891.

Gulim Zhanatbekkyzy – student of the Department of foreign and russian languages Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: gulimzanatbekovna@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3259-4910.

Aida Tleuova – student of the Department of foreign and russian languages Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: tleuovaaida8@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1197-5790.

Авторлар туралы мәлімет

Эмир Иса Ардақұлы* – спорттық медицина және реабилитация магистрі, педагогика ғылымдарының магистрі, «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: issaemir03@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5898-7891.

Жанатбекқызы Гүлім – «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының студенті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: gulimzanatbekovna@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3259-4910.

Тлеуова Аида – «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының студенті; Қазақстан Республикасы; Семей, e-mail: tleuovaaida8@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1197-5790.

Информация об авторах

Эмир Иса Ардакулы* – магистр спортивной медицины и реабилитации, магистр педагогических наук, преподаватель кафедры иностранных и русских языков НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: issaemir03@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5898-7891.

Жанатбеккызы Гулим – студентка кафедры иностранных и русских языков НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: gulimzanatbekovna@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3259-4910.

Тлеуова Аида – студентка кафедры иностранных и русских языков НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: tleuovaaida8@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-1197-5790.

Received 28.10.2025
Revised 18.12.2025
Accepted 26.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-5
IRSTI: 16.31.01.

J. Wang[1], **H. Wu**[2*], **D. Fan**[3]
[1,2]Northwest normal university,
[3]Lanzhou jiaotong university,
People's Republic of China, Lanzhou
[*]ORCID: 0009-0005-6194-7761
[*]e-mail: wuhp@nwnu.edu.cn

RESEARCH ON GENERATING INTELLIGENT TEACHING RESOURCES FOR CHINESE GRAMMAR BASED ON LARGE LANGUAGE MODEL AGENTS

Abstract. Digital and intelligent technologies open new avenues for developing international Chinese language teaching resources. This paper focuses on leveraging large language models to empower the development of intelligent teaching resources for Chinese grammar, closely aligning with practical teaching needs. It explores the conceptual orientation and practical pathways for constructing intelligent teaching resources. The development of intelligent teaching resources is guided by three principles: overall design adheres to standardization and systematization; content design prioritizes learner-centered dynamic adaptation; and technological application emphasizes multimodal integration and iterative data updates. Taking Level 3 grammar points-commonly taught in the Chinese Proficiency Standards for International Chinese Education-as a breakthrough point, this paper addresses practical needs in Chinese grammar instruction. It generates sample intelligent teaching resources for Level 3 grammar points using a Chinese grammar AI agent, focusing on five resource types: grammar exercise banks, contextual training resources, intelligent grammar diagnostics, teacher support materials, and grammar knowledge mind maps. The analysis of its generation process and outcomes aims to contribute to the development of digital and intelligent teaching resources for international Chinese language education.

Keywords: grammar teaching, intelligent agent, smart teaching resources, Educational Technology, digital and intelligent era.

Introduction

Amidst the global wave of educational digital transformation, artificial intelligence technology is profoundly reshaping the resource ecosystem of international Chinese education at an unprecedented pace. Driven by policy documents such as China Education Modernization 2035, educational informatization has evolved from «technology-assisted» to a new phase of «digital-intelligent integration». International Chinese smart teaching resources represent the technological re-evolution and advancement of digital teaching materials, emerging from the deep integration of smart education concepts, international Chinese education theory, and next-generation AI technology [1]. As a vital vehicle for disseminating Chinese culture, international Chinese education urgently requires AI technology to overcome traditional resource development challenges-such as monolithic resource formats, limited adaptability, and outdated content-to establish a dynamic, intelligent teaching resource system.

Currently, most grammar textbooks are presented statically in print media, with limited dynamic visual resources and insufficient digitalization. Exercise formats predominantly rely on traditional fill-in-the-blank, error correction, and sentence construction, while AI-assisted interactive feedback exercises remain scarce. Multimodal resources such as audio, video, and corpora are underutilized, and teaching resources lack personalized generation capabilities. The core value of AI-empowered digital and intelligent teaching resource development lies in its dual mechanisms of data-driven and intelligent generation, enabling a paradigm shift from «static supply» to «dynamic adaptation» [2]. On one hand, leveraging the generative capabilities of large language models, it can automatically produce grammar analysis templates, contextualized dialogue scripts, and cross-cultural comparison cases, significantly enhancing resource diversity and timeliness. On the other hand, through real-time collection and analysis of learner behavior data, AI agents can dynamically optimize resource content, achieving a closed-loop adaptation of «diagnosis-delivery-feedback» [3]. This precisely matches the learning needs of learners with different native language backgrounds and cognitive styles, enabling personalized construction of teaching resources.

Grammar instruction, as a vital component of international Chinese language education, holds significant importance in Chinese teaching. This paper aims to clarify the conceptual orientation of intelligent teaching resource development. Using case studies such as grammar exercise banks, contextualized training resources, intelligent grammar diagnostics, teacher support resources, and grammar knowledge graphs, it explores the practical implementation of intelligent grammar teaching resources, hoping to provide insights for the concrete implementation of AI-empowered international Chinese language education [4].

1.1 Overall Design Adheres to Standardization and Systematization

The development of intelligent teaching resources must strictly adhere to the Chinese Proficiency Standards for International Chinese Education, using the «three levels and nine grades» difficulty framework as its foundation. It should follow a logical progression from easy to difficult, ensuring a step-by-step arrangement. The presentation and organization of grammar points must guarantee both scientific content and practical applicability, taking into account learners' receptive patterns while aligning with the assessment and teaching standards of international Chinese education.

During resource generation, grammar points should undergo systematic knowledge classification and graded labeling. The proportion of vocabulary exceeding the syllabus must be strictly controlled to prevent sudden difficulty spikes that diminish learning motivation while also reducing teaching pressure on instructors.

In practical design, constructivist knowledge network approaches can be adopted:

Grammar resource development must account for interconnectivity, establishing horizontal links between points based on semantic associations, structural similarities, and usage contexts. This forms an interconnected grammar knowledge network, enabling learners to understand and transfer knowledge through multiple pathways [5].

Grammar resource development should incorporate progressive difficulty. Building upon these networked connections, resources should be vertically stratified based on complexity, cognitive load, and usage frequency, enabling a spiral progression from simple to complex, and from partial to holistic understanding.

This dual «networked + progressive» structure not only helps learners quickly connect new grammar with prior knowledge-facilitating positive knowledge transfer-but also builds a stable grammar knowledge system over long-term learning. Through digital platform visualization, both teachers and students can clearly see relationships between grammar points and learning pathways, enhancing teaching systematization and learner autonomy.

1.2 Content Design Adheres to Learner-Centered Dynamic Adaptation

In constructing smart teaching resources, «learner-centeredness» signifies not only respecting individual differences but also emphasizing dynamic adjustment and precise matching of knowledge content to learners based on their cultural backgrounds, linguistic habits, and learning trajectories. For international Chinese grammar instruction, learners' native language systems and cultural thought patterns often directly influence their grammar acquisition pathways. For instance, Japanese learners tend to place objects before verbs in syntactic order, which conflicts with the Chinese «verb + object» structure. Without proper guidance, this can lead to negative transfer [6].

In this context, cross-cultural communication theory offers a crucial perspective: language learning involves not only mastering rules and structures but also adapting to and integrating cultural contexts and communicative practices. Grammatical points truly come alive when learners grasp their communicative functions within specific cultural situations. Therefore, the content design of intelligent teaching resources should achieve dynamic adaptation in two key areas:

Reasonable embedding of cultural contexts: Consciously integrate typical scenarios from the target culture and the learner's native culture into grammar explanations and example sentence construction. For instance, when teaching «虽然……但是……» (although...but...), present not only the structural usage but also contrast Chinese and Western politeness strategies. This helps students understand that in Chinese contexts, concessive structures often serve to soften tone and balance relationships.

Proactive adaptation to cultural differences: Tailor the context, exercises, and communicative tasks for grammar points to learners from diverse cultural backgrounds, making them more relevant to learners' real-life situations. For instance, in overseas classrooms, teaching «把» sentences can be integrated with common local scenarios (such as market shopping or holiday preparations), reducing unfamiliarity while increasing learners' willingness to use the structure in authentic communication.

This dynamic adaptation, anchored in learners' cultural experiences, not only makes grammar instruction more contextually relevant but also helps learners apply learned grammar more naturally in cross-cultural communication. This facilitates a shift from merely «being able to use» to «using appropriately». By integrating learning analytics technologies (such as click paths, dwell times, and error distributions), the AI agent can continuously optimize the alignment between cultural contexts and grammatical materials in the background. This creates a dynamic, continuous cycle where resource generation and cultural adaptation reinforce each other [4].

1.3 Technology Application Emphasizes Multimodal Integration and Data Iteration

In the digital intelligence era, technology serves not only as a tool for presenting smart teaching resources but also as the driving force behind their continuous optimization and iteration. Multimodal integration in grammar teaching resources means the synergistic use of text, audio, video, animation, interactive tasks, and other formats. This makes abstract grammar rules tangible, visible, and usable through rich sensory input. For instance, when explaining grammatical points with distinct structures, AI agents can automatically generate text examples with highlighted structures or dynamically annotated syntactic diagrams, making grammatical components immediately clear. During dialogue practice sessions, they can generate contextualized videos or animations, allowing students to repeatedly use target grammar within immersive communicative scenarios [6].

However, what truly enhances learning outcomes is not merely the multimodal presentation itself, but the underlying adaptive learning philosophy-enabling resources to «perceive» learners' proficiency levels, habits, and needs, and adjust accordingly. For instance, when a learner repeatedly struggles with «ba» constructions, the AI agent can automatically increase micro-lesson videos, contextual tasks, and targeted exercises for that structure. It can also revisit previously learned points at opportune moments, delivering precise, personalized intervention. Adaptive learning theory emphasizes that instruction should be a dynamic cycle of continuously collecting data, analyzing patterns, and adjusting strategies. Smart teaching resources leverage multi-dimensional data-such as learning heatmaps, error rate analysis, and task completion rates-to identify learning challenges and common pitfalls in real time. This feedback then informs the next round of resource optimization. For instance, when the AI detects widespread confusion over tense coordination in a specific grammar point, it automatically pushes supplementary explanatory videos or interactive drills, while closely tracking mastery in subsequent assessments [7].

This integration of multimodal fusion and adaptive iteration enables intelligent grammar teaching resources to not only be «generated once» but also to «grow organically». They continuously refine themselves with each use and feedback cycle, achieving a closed-loop process from content generation to ongoing optimization. This provides efficient support for teachers while constructing a learning experience for learners that better aligns with their individual pacing and cognitive pathways.

Methods and materials

This paper selected the *Coze* platform for agent construction. Coze is a professional agent development platform that offers developers a zero-code or low-code creation path alongside visual tool orchestration. This enables users without programming training to build agents aligned with their expectations through natural language interaction and workflow creation. Its core strength lies in «modularizing» the agent construction process, allowing developers to focus on business logic rather than technical details. Compared to Dify and Fast GPT platforms, Coze prioritizes user interaction experience. It demonstrates broader adaptability for deployment on domestic platforms while supporting integration with multiple large models globally and enabling multimodal interactions.

Results and Discussion

The given diagram (Figure 1) presents the specific process for building an AI agent using the Coze development platform. As shown above, the development process comprises the following step: (1) Prompt design, which includes defining the agent's role, specifying generation requirements, providing response examples for the five resource types, outlining workflow logic and output format specifications, and setting generation boundary constraints. To ensure professionalism, resources primarily focus on Chinese grammar instruction and do not cover teaching content in other languages or domains. (2) Underlying model configuration. The underlying model for this agent is the Deepseek R1 model. (3) Plugin selection: To meet the requirements for five types of teaching resources, corresponding plugins are chosen to assist generation. For instance, a text correction plugin is added to support intelligent grammar diagnosis. (4) Professional knowledge base construction: To ensure the professionalism of the agent's generated content, relevant specialized knowledge is specifically incorporated, such as the new edition of the «Chinese Proficiency Standards for International Chinese Education» and related grammar teaching and grammar knowledge books. (5) Dialogue Experience Configuration: Set opening remarks, background images, user input methods, etc. (6) Debugging and Preview: Interact with the agent and fine-tune previous settings based on generated content to achieve satisfactory results [8], [9].

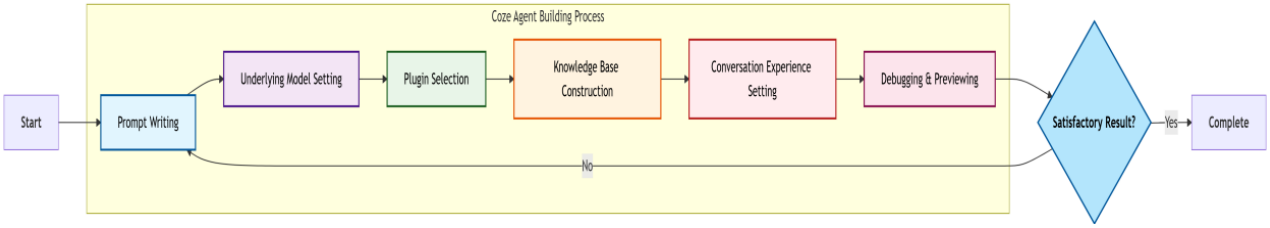


Figure 1 – The specific process for building an AI agent

The AI-generated exercise database transforms traditional static, uniform, and one-way question banks into dynamic, personalized, and interactive intelligent resources. Strict adherence to the «International Chinese Language Education Chinese Proficiency Level Standards» ensures precise control over generated difficulty levels [10], [11]. The AI can produce multiple-choice questions, fill-in-the-blank exercises, error-correction tasks, sequencing problems, and sentence-completion exercises, complete with corresponding answers and detailed explanations. This eliminates monotonous question formats, enabling comprehensive training of students' grammar skills. Highly targeted, it can generate error-correction exercises based on common class-wide mistakes or issues specific to students from particular native language backgrounds, achieving precision teaching (Table 1, 2).

Table 1 – Prompt Examples

Description	Prompt
1	2
Generate grammar exercise database	1. When users request a grammar exercise database, inquire in detail about the target learners' proficiency level (specify clearly as beginner, intermediate, advanced, or more granular sub-levels) and the desired scope of grammar points to practice (down to specific grammar rules, parts of speech usage, etc.). 2. Based on the user's information, meticulously generate a grammar exercise question bank featuring diverse question types (e.g., multiple-choice, fill-in-the-blank, error correction, sentence rearrangement, sentence construction). Each question type should include a reasonable number of questions with a graded difficulty level. Response Example Grammar Exercise Library Multiple Choice: Which of the following sentences is grammatically correct? ( ) A. I went to eat yesterday.

Continuation of Table 1

1	2
	B. Yesterday I went to eat. C. I went to eat yesterday. Fill-in-the-blank: He ____ (verb) a book. Error Correction: I see him often in the library. (Correct the grammatically incorrect sentence) Sentence Rearrangement: Rearrange the following words into a grammatically correct sentence: «like, I, singing, very» Sentence construction: Use «because...so..». to form a sentence. Answers: Multiple Choice: B; Fill-in-the-blank example: bought; Error correction: I often see him in the library; Sentence rearrangement: I very much like singing; Sentence example: Because it rained today, I didn't go out. End of example

Table 2 – Sample exercises generated using Level 2-3 result complement knowledge points

Description	**Sample Exercise**
1	2
Generating Grammar Practice Questions Using Level 2 and 3 Result Complement Knowledge Points	I. Multiple Choice Questions In the sentence «I finally bought the train ticket» «bought» indicates ( ) A. An attempt at an action B. Action failure C. Action completed and goal achieved D. Action in progress Hint: Level 3 result complements emphasize that the action achieves the expected outcome. II. Fill in the Blanks This Chinese character is too difficult; I've _____ (written it wrong) five times. Hint: Use «wrote incorrectly» to indicate repeated errors. The ball is flying over-quick, catch it! Hint: Level 3 complement indicates the completion of an instantaneous action. III. Error Correction I washed the clothes clean. (Correct the grammatically incorrect sentence) Hint: The result complement must immediately follow the verb. He finally bought train tickets and arrived. (Correct the sentence) Hint: Pay attention to the correct word order for level-three complements. IV. Sentence Rearrangement Arrange the words into a correct sentence: «Learn / I / Chinese / haven't / yet» Hint: The result complement expresses the outcome of learning. «Catch / ball / he / hasn't» Hint: Position of the complement in negative forms. V. Sentence Construction Form a negative sentence using «hear clearly». Hint: Note the position of the negative word. Form an interrogative sentence using «take away». Hint: Usage of the third-level complement in interrogative sentences.

Continuation of Table 2

1	2
	Answers and Explanations Multiple Choice Questions C Explanation: «买到» indicates that the action of «buying» has successfully achieved its goal. Fill-in-the-blank wrote incorrectly Analysis: Repeated writing resulted in incorrect outcomes. Catch Analysis: The action of «catching» is completed instantly and achieves the goal. Error Correction I washed the clothes clean. Analysis: The result complement «clean» must immediately follow the verb «washed». He finally bought the train ticket. Analysis: The third-level complement «to» must immediately follow the verb «buy». Sentence Rearrangement I haven't mastered Chinese yet. Analysis: «Learn» functions as a complement indicating the outcome of learning. He didn't catch the ball. Analysis: «Catch» indicates the completed state of the action «to catch». Sentence Construction Exercise I didn't hear the teacher's question clearly. Analysis: In the negative sentence, «hear clearly» indicates an unachieved result. Did he take the book? Analysis: In the question, «took» indicates a completed action.

While developing contextual teaching resources, teachers can also apply the principle of extracting typical contexts from the «Three-One Grammar» framework. By utilizing typical contextual scenarios to generate dialogue exercises, grammatical points emerge within story-driven, emotionally resonant settings. Students internalize formal rules through understanding overall meaning, helping them grasp the practical usage scenarios of grammatical structures. This approach prevents a disconnect between learning and application, facilitating a shift in grammar learning from «what to learn» to «what to use» (Table 3).

Table 3 – Prompt Word Examples

Description	Prompt
1	2
Generate Contextualized Training Resources	1. When users request contextualized training resources, inquire in detail about their desired scenario themes (e.g., shopping, asking for directions, ordering at a restaurant, visiting a hospital, airport check-in) and the specific grammar points involved (down to the usage of a particular word or sentence structure). 2. Create vivid, natural, and real-life scenario dialogue examples based on the user's specified theme and grammar points. The dialogues should fully demonstrate the relevant grammar points while maintaining a degree of interest and practicality. Response Example Scenario Theme: Restaurant Ordering

Continuation of Table 3

Grammar Point: Usage of «要»
Scenario Dialogue:
A: Waiter, I'd like to order.
B: Sure, what would you like to order?
A: I'll have Kung Pao Chicken and a bowl of rice.
B: Alright, anything else?
A: No, thank you.
Example ends

Also, there AI agents can generate dialogue scenario to develop grammar skills, depending on certain grammar points to be covered.

Here are the samples of exercises, generated using Level 2 and 3 result complement knowledge points:

Scenario Theme: Library Self-Study

Grammar Points Covered: Result Complements (understand / hear clearly / finish writing / buy / catch / take away)

Scenario Dialogue:

Xiao Ming: Xiao Hong, did you understand the ancient text the teacher assigned? I've been reading it for half an hour and still don't get it.

Xiaohong: I didn't get the third paragraph either, but I read the annotations carefully. Why don't you look up the translation on your phone?

Xiao Ming: I forgot to charge it last night, so it won't turn on now. Did you finish your homework?

Xiaohong: Math's done, but I haven't finished the physics problems. Hey, did you get the reference book you ordered?

Xiao Ming: Got it! But the delivery guy left it at the door yesterday, and the cleaning lady almost took it. Luckily I grabbed it just in time.

Xiaohong: That was close! Did you pick up that Grammar

Grammar AI diagnostics empower students to self-assess learning outcomes during independent study, enabling interactive feedback and evaluation of assignments and content. Key advantages include:

1. Timely feedback: In traditional settings, students must wait for teacher grading, with feedback often delayed until the next day or longer, missing the optimal window for correction. Intelligent systems provide immediate feedback, capturing the best moment for correction and achieving better results. Additionally, smart feedback enables precise error correction by pinpointing mistakes to specific grammar rules. This helps students progress from merely knowing the answer to understanding why it's correct.

2. Intelligent grammar diagnosis helps build personalized learning paths. By continuously tracking and analyzing student errors to create user profiles, it intelligently recommends targeted practice resources, enabling tailored learning experiences.

3. Grammar AI diagnostics reduce student anxiety by eliminating direct teacher interaction. Students can practice repeatedly in a pressure-free environment, receiving machine feedback devoid of subjective emotional bias-particularly beneficial for introverted learners (Table 4).

Table 4 – Prompt Examples of Grammar Intelligence Diagnosis

Description	Prompt
Grammar Intelligence Diagnosis	1. When a user submits a sentence containing a Chinese grammar error, precisely identify the grammatical mistake and provide a detailed explanation of the error (not only stating the violated grammar rule but also offering examples of correct usage). 2. Provide multiple correct sentence examples demonstrating proper usage of the grammatical structure in different contexts. Response Example Original Sentence: I already mailed the letter yesterday. Grammar Error: In «把» sentences, time expressions typically precede the «把» verb. The placement of «昨天» is incorrect in this sentence. Reason for Error: Violates the grammatical structure of «把» sentences. In such constructions, the time marker should precede the «把» verb phrase to indicate when the action occurred. For example: «我昨天把作业做完了» («I finished my homework yesterday»), where «昨天» comes before the verb phrase «把作业» («把作业»). Correct sentence: - I already mailed the letter yesterday. - I organized the documents yesterday. - He washed the clothes this morning. End of examples
Description	**Syntax Intelligence Diagnosis Sample**
Diagnosing issues with «我没吃完了» and «我不吃完了»	Syntax Intelligence Diagnosis Original Sentence Analysis **I haven't finished eating** Grammatical Error: Incorrect use of «了» following the negative form of the resultative complement. Reason for Error: The negative form of a resultative complement (e.g., «吃完») requires the structure «没有 + V + 结果补语» and cannot include «了». «了» indicates completion of an action, while «没有» already explicitly expresses «incompletion,» creating a semantic conflict. The correct structure is: «没吃完» (denying the result of the action). **I haven't finished eating.** Grammatical error: Incorrect use of «不» to negate the result complement. Reason for error: «不» is used for subjective intention or habitual negation (e.g., «I don't want to eat»), while «没有» describes an unfulfilled objective outcome. «吃完» emphasizes the outcome of an action, requiring «没有» for negation (objective fact), not «不» (subjective intention). Correct structure: «没吃完» (haven't finished eating). Correct sentence example I haven't finished eating. Function and meaning:

Continuation of Table 4

«没有» objectively describes that the action of «eating» did not reach the result of «finishing» (e.g., leftover food).
Example: «I didn't finish my breakfast because I ran out of time».
He didn't want to finish eating.
Function and meaning:
«Refusal» expresses a subjective rejection of completing the action (e.g., voluntarily stopping eating due to fullness).
Example: «The food was too salty, so he didn't want to finish it».
The children didn't finish the cake.
Function and Meaning:
«没有» emphasizes the objective result that the cake was not fully consumed.
Example: «The party ended, and the children didn't finish the cake».

Intelligent agents assist teachers in generating multimodal teaching support resources, enabling one-click creation of text-image combinations, case studies, PPTs, and activity designs. This enhances lesson preparation efficiency and reduces teachers' workload. Multisensory knowledge input captures student attention and boosts learning engagement. Incorporating local cultural elements during generation further enhances student acceptance. Simultaneously, timely resource creation prevents obsolescence, ensuring teaching materials remain current and continuously refined. This approach adapts to regional characteristics, achieving localized instructional resources.

The ultimate goal of AI-assisted generation is not to replace teachers, but to liberate them from tedious, repetitive tasks. This empowers educators to focus on higher-value intellectual work-addressing students' emotional needs and individual differences-and performing tasks beyond AI's capabilities.

These intelligently generated multimodal resources, with their high adaptability and rich expressiveness, are establishing a novel «teacher-AI» collaborative teaching model. Teachers retain control over core instructional design and decision-making, while AI serves as an efficient execution assistant. Together, they create more vivid and personalized learning experiences for students. This undoubtedly represents a significant stride toward the digital and intelligent future of international Chinese language education (Table 5).

Table 5 — Prompt Examples of Teacher Support Resources

Description	Prompt
Generate Teacher Support Resources	1. When users request teacher support resources, inquire deeply about their specific needs (e.g., PPT themes, image types, video content direction, instructional activity design) and the intended teaching scenarios (e.g., lesson introductions, knowledge explanations, classroom exercises, post-class reviews) and student levels (detailed to specific grade levels, language proficiency levels, etc.). 2. Based on user requirements, comprehensively provide examples of relevant resources such as PowerPoint outlines, image descriptions (including composition, elements, color schemes, design intent, etc.), video content scripts (covering shot numbers, camera angles, visuals, dialogue, duration, sound effects, etc.), and instructional activity design plans. Response Example Teaching Activity Design Plan: - Activity Theme: Simple Sentence Challenge - Activity Objective: Reinforce students' understanding and application of simple sentence structures through gamified learning - Activity Flow: - Divide students into groups - The teacher presents a series of simple sentences for each group to analyze and race to answer - Reward outstanding groups ===End of Example===

The grammar mind map generated by the grammar AI transforms scattered, abstract, and complex grammatical rules into a visual, structured, and networked presentation. It provides a reliable cognitive scaffold for both teaching and learning, integrating fragmented grammar points into a logically coherent, hierarchically organized knowledge system. This helps teachers grasp the overall picture and internal connections of grammatical knowledge.

Mind maps, help students establish a macro-level grammatical framework, understand each knowledge point's position and function within the whole, and thereby form systematic knowledge. Guided by the map, students can conduct structured, logical review to quickly identify and fill knowledge gaps. This facilitates students' autonomous construction of knowledge networks. The samples of generating mand map are presented in the Table 6.

Table 6 – Prompt word examples of Grammar Knowledge Mind Map

Description	Prompt
Generate Grammar Knowledge Mind Map	1. When users request a grammar knowledge map, clarify the specific scope of grammar knowledge desired (e.g., subcategories within parts of speech, classifications of specific sentence patterns, or a particular module within the grammatical system). 2. When generating the mind map, use clear and concise language to describe each node's content. Add brief explanations or examples for important nodes or concepts that may be difficult to understand. Present the information in a visual text structure and include necessary annotations to help users grasp the logic and content of the mind map. Response Example Grammar Knowledge Mind Map Parts of Speech Noun Names of people or things (e.g., «table,» «teacher») Time nouns (e.g., «yesterday,» «next year») Directional nouns (e.g., «up,» «down»)

The given chart presents a comprehensive teaching framework for Chinese potential complements (可能补语), (Figure 1) organized into five interrelated components that guide instruction from linguistic form to pedagogy, assessment, and cultural integration (Figure 2).

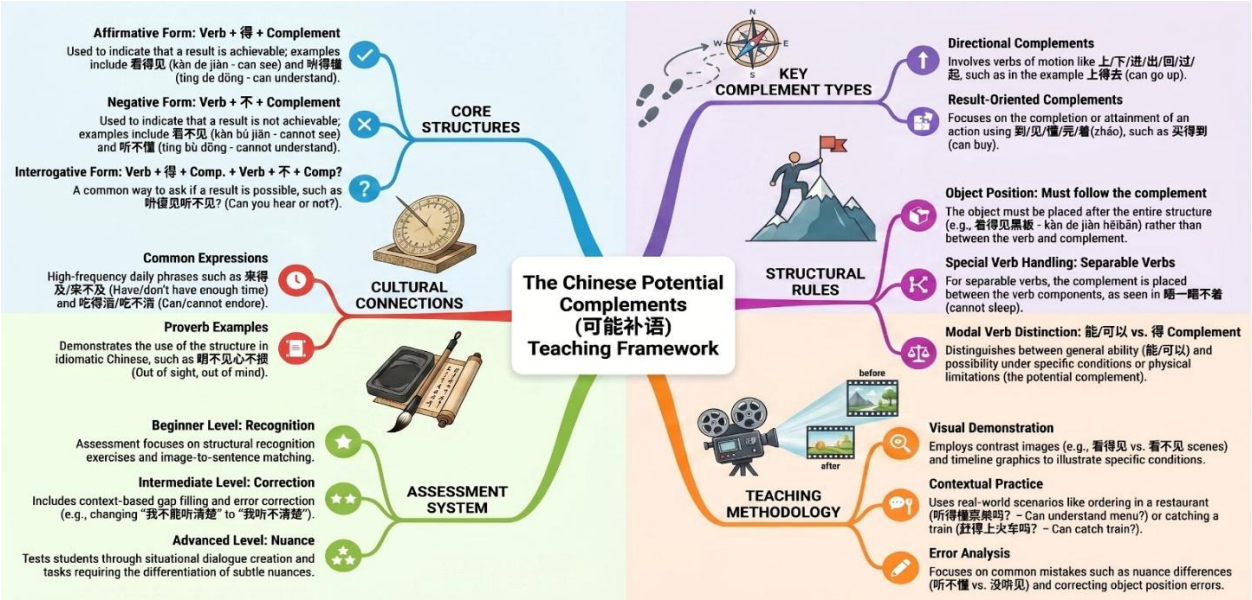


Figure 2 – Chinese Potential Complements

Conclusion

Next-generation AI technology will comprehensively empower the development of intelligent teaching resources for international Chinese language education. By leveraging7 AI's strengths in real-time generation and dynamic adaptation, static print-based teaching materials can be absorbed and reconfigured into dynamic resources that meet contemporary educational demands. Simultaneously, AI integration into teaching resource development will significantly enhance both efficiency and quality. This paper takes Chinese grammar teaching resource development as its entry point, elucidating three guiding principles for intelligent teaching resource creation. Grounded in the practical needs and challenges of Chinese grammar instruction, it selects five categories of intelligent teaching resources, generates sample examples, and discusses their practical implementation pathways.

Exploratory efforts in generating grammar exercise resources and contextualized training resources still face limitations, such as the need for enhanced precision in question bank exercises. As artificial intelligence technology advances, with its recognition, adaptation, and generation capabilities continually improving, subsequent efforts will focus on producing higher-quality intelligent teaching resources to drive the digital transformation and development of international Chinese language education.

References

1. Bai L., Wang H., Zhang Z. et al. Learning resource recommendation models based on learning behaviors and hierarchical structure graph // Journal of Intelligent Information Systems. – 2025. – Prepublish. – P. 1-30. (in English)
2. Bin S., Wang Y. M., Hu R. F. A study on the generation and evaluation of Chinese grammar teaching resources based on large language models // Shijie Hanyu Jiaoxue. – 2025. – Vol. 39. – P. 405-419. (in Chinese)
宾帅, 王亚敏, 胡韧奋. 基于大语言模型的中文语法教学资源生成测评研究 // 世界汉语教学. – 2025. – 第 39 卷. – 页 405-419.
3. Dong J., Wang Z. An intelligent classification method for online resource data of college language teaching based on deep reinforcement learning // Applied Mathematics and Nonlinear Sciences. – 2025. – Vol. 10, No. 1. – https://doi.org/10.2478/amns-2025-1134 (in English)
4. Ma R. L., Xu J. Innovative development of intelligent teaching resources for international Chinese writing in the digital intelligence era // Guoji Hanyu Jiaoxue Yanjiu. – 2024. – P. 13-23. (in Chinese)
马瑞祾, 徐娟. 数智时代国际中文写作智慧教学资源创新研发 // 国际汉语教学研究. – 2024. – 页 13-23.
5. Ma R. L., Xu J. Interpretation, integration and innovation of the intelligent teaching model for international Chinese education // Hanyu Guoji Jiaoyu Xuebao. – 2023. – P. 43-60. (in Chinese)
马瑞祾, 徐娟. 国际中文智慧教学模式的阐释、集成与创新 // 汉语国际教育学报. – 2023. – 43-60.
6. Schmitt N. Understanding vocabulary acquisition, instruction and assessment: A research agenda // Language Teaching. – 2019. – https://doi.org/10.1017/s0261444819000053
7. Song J. H., Zhang M., He R. Digital transformation in education and the construction of a digital ecosystem for international Chinese education // Yunnan Shifan Daxue Xuebao (Duiwai Hanyu Jiaoxue yu Yanjiu Ban). – 2023. – Vol. 21. – P. 18-26. – https://doi.org/10.4236/oalib.1112952 (in Chinese)
宋继华, 张曼, 何春. 教育数字化转型与国际中文教育数字生态建设 // 云南师范大学学报(对外汉语教学与研究版). – 2023. – 第 21 卷. – 页 18-26.
8. Wu J., Qu Z. Practical path to empower the intelligence of moral and legal education resources // Innovative Applications of AI. – 2025. – Vol. 2, No. 3. – P. 67-73.
9. Xiao J., Wang Z., Yu Z. et al. Exploration of an AIGC-driven intelligent course design and automated teaching resource generation model // International Journal of High Speed Electronics and Systems, 2025. – 35(05). – https://doi.org/10.1142/S0129156425407776
10. Xu J., Ma R.L. Digital transformation empowers high-quality development of international Chinese education // Dianhua Jiaoyu Yanjiu. – 2023. – Vol. 44. – P. 121-128. (in Chinese)

徐娟, 马瑞祯. 数字化转型赋能国际中文教育高质量发展 // 电化教育研究. – 2023. – 第 44 卷. – 页 121-128.
11. Ye L., Lin L. Heterogeneous models ensemble for Chinese grammatical error correction // College of Computer Science, Qinghai Normal University. 2023. – https:10.1117/12.2667512

J. Wang[1], **H. Wu**[2*], **D. Fan**[3]
[1,2]Солтүстік-Батыс педагогикалық университеті,
[3]Ланчжоу көлік университеті,
Ланчжоу, Қытай Халық Республикасы
[*]ORCID: 0009-0005-6194-7761
[*]e-mail: wuhp@nwnu.edu.cn

ІРІ ТІЛДІК МОДЕЛЬ АГЕНТТЕРІНЕ НЕГІЗДЕЛГЕН ҚЫТАЙ ТІЛІ ГРАММАТИКАСЫ БОЙЫНША ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ОҚУ РЕСУРСТАРЫН ГЕНЕРАЦИЯЛАУ ЖӨНІНДЕГІ ЗЕРТТЕУ

Аннотация. Сандық және интеллектуалды технологиялар халықаралық қытай тілі білім беруінде жаңа мүмкіндіктер ашады. Бұл мақала ірі тілдік модельдерді пайдалану арқылы қытай тілінің грамматикасы бойынша интеллектуалды оқу ресурстарын әзірлеуге, яғни нақты оқыту қажеттіліктеріне бағытталған тәсілдерге назар аударады. Интеллектуалды оқу ресурстарын құрудың тұжырымдамалық бағыты мен практикалық жолдары қарастырылады. Ресурстарды әзірлеу үш қағидаға негізделеді: жалпы дизайн - стандартизация мен жүйелілікке сай болуы; мазмұн дизайны – оқушыға бағытталған динамикалық бейімделуге ие болуы; технологияны қолдану – мультимодальды біріктіру мен деректерді итеративті жаңарту принципіне сүйенеді. Халықаралық қытай тілі білім беру стандартындағы жиі оқытылатын III деңгей грамматикалық пункттерін талдау арқылы, мақала қытай грамматикасын оқытудың нақты қажеттіліктерін шешуге бағытталады. Қытай тілі грамматикасының интеллектуалды агенті арқылы III деңгейге арналған оқу ресурстарының үлгілері жасалды: грамматикалық жаттығулар банкі, жағдайлық (контекстік) жаттығу ресурстары, грамматика бойынша интеллектуалды диагностика, мұғалімге арналған әдістемелік қолдау материалдары және грамматикалық білімнің ақыл-карталары. Бұл ресурстарды генерациялау процесі мен нәтижелерінің талдауы халықаралық қытай тілі білім беруінде сандық және интеллектуалды оқу ресурстарын дамытуға үлес қосуға бағытталған.

Тірек сөздер: грамматиканы оқыту; интеллектуалды агент; ақылды оқу ресурстары; білім беру технологиялары, сандық және интеллектуалды дәуір.

J. Wang[1], **H. Wu**[2*], **D. Fan**[3]
[1,2]Северо-Западный педагогический университет,
[3]Ланьчжоуский транспортный университет,
Ланьчжоу, Китайская Народная Республика
[*]ORCID: 0009-0005-6194-7761
[*]e-mail: wuhp@nwnu.edu.cn

ИССЛЕДОВАНИЕ ГЕНЕРАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ РЕСУРСОВ ПО ГРАММАТИКЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ АГЕНТОВ КРУПНЫХ ЯЗЫКОВЫХ МОДЕЛЕЙ

Аннотация. Цифровые и интеллектуальные технологии открывают новые возможности для разработки учебных ресурсов по международному преподаванию китайского языка. В данной статье основное внимание уделяется использованию крупных языковых моделей для создания интеллектуальных учебных ресурсов по грамматике китайского языка, тесно ориентированных на практические потребности преподавания. Исследуются концептуальные ориентиры и практические пути построения интеллектуальных учебных ресурсов. Разработка интеллектуальных учебных ресурсов основывается на трёх принципах: общая конструкция придерживается стандартизации и системности; дизайн содержания ориентирован на учащегося и динамическую адаптацию; применение технологий делает упор на мультимодальную интеграцию и итеративное обновление данных. В качестве точки прорыва рассматриваются грамматические пункты уровня 3, которые широко преподаются в соответствии со «Стандартом уровней владения китайским языком для международного образования». В статье создаются образцы интеллектуальных учебных ресурсов для

грамматических пунктов уровня 3 с помощью грамматического интеллектуального агента по китайскому языку. Рассматриваются пять типов ресурсов: банк грамматических упражнений, контекстуальные тренировочные ресурсы, интеллектуальная грамматическая диагностика, материалы поддержки для преподавателей и интеллект-карты грамматических знаний. Анализ процесса и результатов генерации направлен на содействие развитию цифровых и интеллектуальных учебных ресурсов для международного преподавания китайского языка.

Ключевые слова: преподавание грамматики, интеллектуальный агент, интеллектуальные учебные ресурсы, образовательные технологии, цифровая и интеллектуальная эпоха.

Автор туралы мәлімет

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.

Wu Heping* – Солтүстік-Батыс педагогикалық университетінің Халықаралық мәдени алмасу колледжінің профессоры, Ланьчжоу, ҚХР, e-mail: wuhp@nwnu.edu.cn, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6194-7761.

Fan Dan – Солтүстік-батыс педагогикалық университетінің Халықаралық мәдени алмасу колледжінің аспиранты, Ланьчжоу көлік университетінің халықаралық білім беру мектебінің аға оқытушысы, Ланьчжоу, ҚХР, e-mail: 1078352791@qq.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2588-7448.

Сведения об авторе

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.

Wu Heping* – профессор Колледжа международного культурного обмена Северо-Западного педагогического университета, Ланьчжоу, КНР, e-mail: wuhp@nwnu.edu.cn, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6194-7761.

Fan Dan – аспирант Колледжа международного культурного обмена Северо-Западного педагогического университета, старший преподаватель Школы международного образования Ланьчжоуского транспортного университета, Ланьчжоу, КНР, e-mail: 1078352791@qq.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2588-7448.

Information about author

Jin Wang – 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.

Heping Wu* – Professor at the College of International Cultural Exchange, Northwest Normal University, lanzhou, China, e-mail: wuhp@nwnu.edu.cn, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6194-7761.

Dan Fan – PhD. candidate at the College of International Cultural Exchange, Northwest Normal University, Lecturer at the School of International Education, Lanzhou Jiaotong University, lanzhou, China, e-mail: 1078352791@qq.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0002-2588-7448.

Received 31.10.2025
Accepted 23.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-6
IRSTI: 16.21.47

S. Şahin
Pamukkale Üniversitesi,
20070, Türkiye, Denizli, Üniversite Cad., 11
ORCID: 0000-0003-2289-3738
e-mail: suveydasahin48@gmail.com

ÖZBEK TÜRKÇESİNDE KİŞİ ADLARINDA RENKLER

Özet: Renkler; Türk mitolojisi, edebiyatı ve folkloru içinde önemli bir yere sahiptir. Bu durum adlara da yansımıştır. Kişi adlarında renklerin kullanılması dil ve kültürün etkisiyle ortaya çıkmış ilgi çekici dil yapılarını oluşturmaktadır. Bu tür kişi adları, genellikle doğada bulunan renklerin insanların üzerinde bıraktığı algılarla bağlantılı olarak seçilmektedir. Tarih boyunca insanlar, renklere farklı anlamlar yüklemişlerdir ve yüklenen bu anlamlardan yola çıkarak renklerle türetilmiş adları kişi adları olarak kullanmışlardır. Renkler; kişiliği, duyguyu, kültürel değerleri ve bazen de tarihî figürleri simgeleyen unsurlar olarak insanlara ad olarak koyulmuştur. Türk ad verme geleneğinde önemli bir yere sahip olan renkler, kültürün ve inanç sisteminin bir parçası olmuştur. Genellikle duygusal, psikolojik ve kültürel bağlamda şekillenen bu adlar Özbek Türklerinin ad verme geleneğinde de önemli bir yere sahiptir. Özbek Türklerinde kültürün bir parçası olan renklerin kişi adlarına yansıması geleneksel yapının bir yansımasıdır. Yazımızda Özbek Türkçesinde tespit edilen renk adları ile oluşturulmış kişi adlarına değinilecektir. Çalışmanın sınırlarını aşmamak adına sadece ak (beyaz), kara (siyah), mavi (gök) ve sarı renk ile oluşturulmuş kişi adları hakkında bilgi verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Renkler, kişi adları, Özbek Türkçesi, kültür, simge.

Giriş

Türk lehçelerinin hemen hemen hepsinde renkler ve taşıdıkları anlamlar önemli bir yer tutar. «Renk adları sınırlıdır; oysa renkler sonsuzdur» [1]. Türkler, yaşadıkları coğrafyanın da etkisiyle renklere farklı anlamlar yüklemişlerdir. Kaymaz'a göre Türk dilinde yer alan renk adları büyük bir zenginlik göstermektedir [2]. Türkçe renkleri türetme konusunda oldukça ustadır. Renklerden türetilen adlar sayesinde kavram alanı da genişlemektedir. «Kavram alanları genişleyen renk adları renklerin öneminin yanı sıra onların temel sözcüklerden olduğunu ve dil bilimi açısından işlevselliğini de göstermektedir» [3]. Zülfikar'a göre renk adları, Türkçenin yapıcı en işlek kelimeler sınıfına girer ve çeşitleri taşıdıkları anlam bakımından başka dillerle karşılaştırılamayacak kadar zengindir [4]. Renklerden türetilen kişi adları bu zenginliğin kültüre yansımış bir biçimidir ve onomastiğin bir dalıdır. Kononov'a göre onomastiğin bir dalı olan kişi adlarında ve ünvanlarında renklerin kullanımı Türk kültüründe önemli bir yere sahiptir ve çalışılması gereken bir konudur [5]. «Zaman içerisinde kültürün sembolik ifadesi hâline gelen renk adları, özel adların türetilmesinde başvurulan kavramlar hâline gelmiştir» [6].

Karabaş'a göre «renkler insanların onlara yüklediği duygusal bağları da taşımaktadırlar» [7]. Bu açıdan bakıldığında renklerle kurulan özel adlara yüklenen anlamlar da duygusal bağların birer ürünüdürler. Türklerin tarihine bakıldığında renklere yüklenen anlamlar çeşitlilik içermekle birlikte genel anlamda benzerdirler. Otyzbay'a göre ak Türk Lehçelerinde «asillik, kutsallık, üstünlük, güzel olma, iyi olma, suçsuz, günahsız, masum, iyi niyetli, ışıklı, parlak, aydın olmayı» temsil eder [8]. Kara rengi ise genel anlamda olumsuz anlamlar içermesine rağmen birçok olumlu anlama da sahiptir. Özbek Türklerinde kişi adı olarak kullanımında ise olumlu anlamlar verilmek istenmiş olmalıdır. Zira kara; «*genç, güzel* ve *cesur*» anlamlarına da gelmektedir [8]. Nitekim Özbek Türklerinde kara rengi ile kurulan kişi adlarına bakıldığında bu olumlu anlamlar dikkat çekmektedir.

Kalafat'a göre «mavi mistik muhtevası gereği Gök Tengri İnanç sistemi ile ilgilidir» [9]. Mavi rengi için kök kelimesinin kullanıldığı tarihî ve çağdaş Türk lehçelerinin yazılı eserlerinden anlaşılmaktadır [8].

Kalafat, sarı renk ile altın rengi arasında bir bağ kurarak sarı rengin her zaman merkezi temsil ettiğini, aynı zamanda da bazı hastalıklardan korunmak (sarılık vb.) ve şifa bulmak için

kullanıldığından söz etmektedir. Ancak bu rengin zamanla anlam kaymasına uğrayarak sağlığı ve mutluluğu işaret ettiğine de değinmiştir.

Tüm Türk topluluklarında olduğu gibi Özbek Türklerinin kültürüne yansıyan renklerin sembolizmi ve anlamları oldukça güçlüdür. Doğrudan bir rengin adı kişi adı olarak nadiren görülse de renklerle türetilen veya birleşik ad yapan kişi adları oldukça yaygındır. Renk adlarının kullanılmasıyla kişi adlarına anlam ve estetik katmak amaçlanmıştır. Bu tür adlandırmalar, kişiliğe sembolik değerler yükleme amacını da taşır. Türkçede bu gelenek oldukça yaygındır. Özbek kültüründe de tıpkı diğer Türk topluluklarında olduğu gibi, renk adlarıyla oluşturulan özel adlar hem tarihî hem de kültürel anlam taşırlar. Bu tür adlar; kişinin karakterine, fiziksel özelliklerine ya da ailesinin ona yüklediği anlamlara gönderme yapmaktadır. Özbek Türklerinde renklerin kullanımı onların kendine has dünya görüşünü de yansıtmaktadır. Renklerin algısı ve anlamı; Özbek Türklerinin kültürünü, inancını ve yaşadığı coğrafî koşuları anlamamızı sağlamaktadır. Örneğin Türklerde ak renk asilliği, saflığı, temizliği, barışı, kutsallığı, dürüstlüğü ve masumiyeti temsil ederken kara renk ise kişi adı olarak koyulduğu zaman gizem, güç, derinlik, kuvvet, ciddiyet ve otoriteyi temsil eder. Gök renk (mavi) huzur, genişlik, umut ve gökyüzünü simgelerken sarı ise ışık, neşe ve canlılık anlamında kullanılan olumlu bir renktir.

Materyaller ve Yöntemler

Çalışmanın veri kaynağını *O‘zbek İsmlarining İzohli İmlo Lu’gati* [10] adlı kişi adları sözlüğü oluşturmaktadır. Çalışmanın sınırlarını aşmamak için sadece *ak (oq), kara (qora), gök (ko‘k)* ve *sarı (sariq, sari, sori)* renklerinden oluşan kişi adları üzerine inceleme yapılmıştır. *O‘zbek İsmlarining İzohli İmlo Lu’gati’*nden tarama yöntemi ile elde edilen verilerden hareketle elde edilen kişi adları yapısal ve anlamsal bakımdan incelenmiştir. Yapı bakımından basit, türemiş ve birleşik kişi adları tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre basit yapıdaki kişi adları çok sınırlıdır, türemiş yapıdaki kişi adları tespit edilmekle birlikte bunların da sayıları azdır fakat birleşik yapıdaki kişi adları bir hayli fazladır. Çalışmanın amacı onomastiğin bir dalı olan kişi adlarından hareketle Özbek Türklerinde renklere yüklenen anlamları tespit etmek ve bunun Özbek kültürüne yansımasını incelemektir. Renklerle kurulan kişi adlarının anlamlarına bakılarak aynı zamanda Türk topluluklarında renklere yüklenen anlamların benzer ve farklı yönlerini anlamak da amaçlanmıştır.

Literatür Taraması. Türklerde renklere yüklenen semboller veya mitolojik unsurlar üzerine yapılan çalışmalar Türk diline onomastik açısından katkı sağlamaktadır. Onomastiğin bir dalı olan kişi adlarına renkler açısından bakabilmek için yararlanılabilecek yerli ve yabancı birçok kaynak bulunmaktadır. Makalede; Mehmet Özmen’in *Türkçede Renkleri Adlandırma Sorunu*, Zeki Kaymaz’ın *Türkiye Türkçesi ve Ağızlarında Renk Bildiren Kelimelerin Kullanılışı ve Sistematiği*, Nesrin Bayraktar’ın *Türkçede Renk Adlarıyla Özel Ad Yapımı,* Hamza Zülfikar’ın *Renkleri Adlandırma ve Tanımlama,* Murat Özşahin’in *Tatar-Başkurt Kişi Adlarında Renkler* adlı makale ve bildirilerinden ayrıca Seyfi Karabaş’ın *Dede Korkut’ta Renkler,* Yaşar Kalafat’ın *Türk Halk İnançlarında Renkler,* Zhazira Otyzbay’ın *Türk Kavram Sisteminde Renkler* adlı kitaplarından faydalanılmıştır. Bunun yanı sıra Andrey Nikolayeviç Kononov’un *Türk Lehçelerinde Renk Adlarının Semantiği* adlı makalesinden yararlanılmıştır. Renk adları ile kurulan Özbek kişi adları ise internet veri tabanından ulaşılabilen *O‘zbek İsmlarining İzohli İmlo Lu’gati* adlı Özbek Türkçesi sözlüğünden taranarak elde edilmiştir.

1. Özbek Türkçesinde Renklerle Kurulan Kişi Adlarının Yapısı

Özbek Türkçesinde renkler ile yapılan kişi adları basit, türemiş ve birleşik yapıda karşımıza çıkmaktadır. Bunlar yapısına göre sınıflandırılarak aşağıda incelenecektir.

1.1. Doğrudan Renk Adı Olarak Kullanılan Basit Yapıdaki Kişi Adları

Kadın Adları: *Lojuvard* (koyu mavi, lacivert renkte, değerli, ışıltılı anlamına gelen bir taş, güzel kız), *Moviya* (mavi gözlü kız) [10].

Erkek Adları: *Qora* [güçlü, kuvvetli erkek; esmer erkek; Karaca boyuna (kırk boyun bir kolu) mensup erkek], *Moviy* (mavi gözlü erkek çocuk), *Sari* (sarışın erkek çocuk, sarı saçlı erkek veya ünlü, meşhur kişi; soylu bir aileye mensup), *Sariq* (sarı saçlı, sarışın erkek çocuk veya seçilmiş mükemmel açık tenli, parlak çocuk) [10].

1.2. Renklerden Türetilmiş Kişi Adları:

+*ar*- eki ile: (Emir şekli)

Erkek Adları: *Ko'kar* (göğersin, büyüsün, başarılı olsun, uzun ömrü olsun anlamında) [10].

+*cha* eki ile:

Kadın Adları: *Oqcha* (beyaz tenli kız) [10].

Erkek Adları: *Oqcha* (beyaz tenli erkek), *Qoracha* (esmer erkek; Karaca boyuna mensup erkek çocuk) [10].

+*i* eki (Arapça aitlik eki) ile:

Erkek Adları: *Ko'ki* (mavi gözlü çocuk veya bir soyun devamcısı olan, kökleri olan çocuk anlamında) [10].

1.3. Renklerle Kurulan Birleşik Kişi Adları

Renk adı, başka bir kelimeyle birleşerek kişi adı oluşturmaktadır. Bu kullanım Özbek Türkçesinde çok yaygındır.

1.3.1. Oq (Ak/Beyaz) Rengi ile Yapılan Kişi Adları

Oq+ad:

Kadın Adları: *Oqbibi//Oqbuvi* (saf, temiz kız; mutlu, şanslı kız), *Oqbilak* (açık tenli, beyaz bilekleri olan güzel, alımlı kız), *Oqbubak* (ikinci çocuğun hayırlı ve uğurlu olması anlamında), *Oqchaqiz* (beyaz tenli, akça pakça, güzel kız), *Oqgo'zal* (saf, temiz ve sevimli kız), *Oqgul* (ak gül kadar güzel ve sevimli kız), *Oqjahon* (dünyanın en mutlu kızı; saf, iffetli kız), *Oqjamol* (mutlu, neşeli, güzel ve sevimli kız), *Oqko'ngil* (temiz kalpli, iyi kalpli ve cömert bir kız), *Oqkumush* (bahtlı ve açık tenli, güzel kız), *Oqmaral* [ak geyik (maral) kadar güzel kız veya bahtlı kız], *Oqmomiq* (yumuşak kalpli, nazik kız), *Oqqiz* (mutlu, bahtlı kız), *Oqsuluv* (beyaz tenli, güzel kız; bahtlı, şanslı, güzel), *Oqtomoq* (beyaz boyunlu, güzel, çekici kız), *Oqxol* (vücudunda beyaz ben /leke ile doğan kız, bahtlı kız), *Oqyurak* (saf, temiz kalpli, iyi huylu, zeki kız), *Oqzoda* (asilzade, soylu bir aileden gelen soylu kadın) [10].

Erkek Adları: *Oqbola* (mutlu, şanslı; ailede ikinci olarak doğan oğula veya koyu tenli çocuğa verilen bir lakaptan türetilmiş bir ad), *Oqbosh* (talihli, bahtlı), *Oqboy* (saf, temiz erkek veya ailede ikinci olarak doğan mutlu, şanslı bir çocuğa veya esmer görünüşlü bir çocuğa verilen bir lakaptan türetilmiş bir ad), *Oqjigit/Oqyigit* (esmer; bahtlı, şanslı erkek), *Oqberdi* (Allah'ın verdiği saf, temiz, bahtlı oğul; yaşayacak, uzun ömürlü oğul), *Oqjon* (ailenin en değerli, en saf çocuğu veya ikinci en değerli çocuğu), *Oqjo'l/Oqyo'l* (aileden birisi yolculuğa çıkmadan önce doğan çocuk, hayatı açık ve aydınlık olsun anlamında), *Oqjo'ra* (temiz kalpli, saf, samimi dost), *Oqjuma* (Cuma günü doğan ikinci çocuk, bahtlı erkek), *Oqkeldi* (bahtlı, şanslı bir erkek doğdu anlamında), *Oqkenja* (en küçük oğlun mutlu ve şanslı olsun anlamında), *Oqlimirza* (bahtlı, şanslı, eğitimli, yakışıklı erkek), *Oqmalik* (bahtlı, şanslı şah, padişah), *Oqmamat* (Ak+Muhammed), *Oqmard* (bahtlı, şanslı ve cesur yürekli), *Oqmengli* (yüzünde ben ile doğan şanslı, bahtlı erkek), *Oqmirza* (bahtlı, şanslı, eğitimli erkek), *Oqmulla* (bahtlı ve okuryazar, eğitimli erkek), *Oqmurod* (sağlıklı ve muradına nail olan erkek), *Oqnazar* (Allah'ın lütfettiği, bahtlı erkek), *Oqniyoz* (mutluluk ve bahtı açık, şanslı erkek), *Oqnor* (kırmızı bir benle doğan, bahtlı erkek; beyaz renkli bir deve gibi güçlü ve kuvvetli erkek), *Oqpon* (ocak, şubat ayında yani kışın doğan erkek), *Oqpo'lat* (bahtlı, şanslı ve çelik kadar güçlü), *Oqqol* (ak bir beni olan erkek), *Oqqo'zi* (ak bir kuzu kadar güzel ve zarif), *Oqshunqor* (şahin kadar cesur erkek), *Oqsoqol* (büyüyünce hürmet ve itibar görecek, lider, ulu erkek), *Oqsulton* (bahtlı ve sultan gibi ulu bir mertebede erkek), *Oqtosh* (kaya gibi sağlam, şanslı ve bahtlı), *Oqyigit* (bahtlı, şanslı erkek; esmer tenli erkeklere verilen lakap), *Oqyor* (temiz kalpli dost, arkadaş), *Oqyorqin* (bahtlı, bereketli; ailenin ikinci çocuğunun geleceği bereketli olsun anlamında), *Oqziyo* (bahtı açık, şanslı), *Oqzoda* (soylu, asilzade; asil bir ailenin erkek çocuğu) [10].

1.3.2. Qora (Kara/Siyah) Rengi ile Yapılan Kişi Adları

Qora+ad:

Kadın Adları: *Qoraqiz* (esmer tenli kız), *Qoraqosh* (kara kaşlı, güzel kaşlı kız; güzel, hoş bir kız), *Qorasoch* (simsiyah saçlı kız, koyu renkli saçları olan kız), *Qorasuluv* (esmer ve güzel kız), *Qoraxol* (güzel yüzlü olarak doğan kız) [10].

Erkek Adları: *Qaraman* (esmer, kara erkek veya Karaman boyundan gelen erkek), *Qorabek* (güçlü, kuvetli; esmer erkek), *Qoraboy* (güçlü, kuvetli; esmer erkek), *Qorajon* (güçlü, kuvetli; esmer

erkek), *Qoratoy* (güçlü, kuvetli; esmer erkek), *Qoraxon* (güçlü, kuvetli; esmer erkek), *Qoraqul* (güçlü, kuvetli; esmer erkek), *Qoraahmad* (Kara+Ahmed), *Qorabarlos* (Karabarlas boyuna mensup erkek), *Qoraberdi* (Allah'ın verdiği güçlü, kudretli oğul; Allah'ın hediyesi), *Qorabola* (güçlü, kudretli erkek veya esmer tenli erkek), *Qorabosh* (köle veya cariye erkek; kartal gibi kırçıllı siyahlı saçları olan erkek), *Qorabotir* (güçlü, kudretli, bahadır; cesur erkek), *Qoraboy* [güçlü, kuvvetli erkek veya esmer doğan çocuk veya Karaca boyuna (kırk boyun bir kolu) mensup çocuk], *Qorachori* (dördüncü oğul; güçlü, cesur, yiğit), *Qorag'ach* (Karaağaç kadar dayanıklı ve güçlü erkek*), Qorako'z* (kara gözlü, güzel, yakışıklı erkek), *Qoramirza* (Kara+Mirza), *Qoramon* (Karaman boyuna mensup erkek), *Qoramuhammad* (güçlü, cesur, Hz. Muhammed'in koruduğu oğul), *Qoramulla* (Kara+Molla), *Qoramurod* (güçlü, kuvvetli yiğit olarak büyüyünce muradına ulaşşın anlamında), *Qoraniyoz* (büyüdüğünde güçlü, kuvvetli bir delikanlı olsun diye dualarla anılan erkek), *Qorapo'lat* (güçlü, kuvvetli ve çelik gibi erkek), *Qoraxo'ja* (hoca soyundan gelen güçlü, cesur erkek) [10].

Ad+qora:

Kadın Adları: *Oyqora* (ay kadar güzel, ay kadar güçlü ve cesur kız) [10].

Erkek Adları: *Boyqora* (güçlü, kuvvetli ve kudretli), *Chinqora* (hayatının sonuna kadar güçlü, kudretli), *Davqora* (büyük cesarete sahip kişi, mert, cesur, yürekli), *Do'stqora* (ailenin güçlü, kuvvetli dostu ve yoldaşı), *Eshqora* (güçlü, kuvvetli, babasına ve kendinden önce doğan kardeşlerine karşı şefkatli ve arkadaşça yaklaşan kişi), *Jonqora* (sevimli, güçlü, kudretli), *Jumaqora* (Cuma günü doğan güçlü, kudretli oğul), *Mengliqora* (benli ve güçlü, kuvvetli erkek), *Musaqora* (Musa+kara), *Odilqora* (adaletli ve kudretli erkek), *Oqilqora* (akıllı, mert ve cesur erkek), *Otashqora* (babasının adını almış, güçlü, kudretli erkek), *Qobilqora, Sultonqora, Toshqora* (kaya gibi sağlam, güçlü ve cesur erkek), *Tovqora* (dağ gibi yüksek ve kudretli erkek), *Turqora* (uzun ömürlü, güçlü ve kuvvetli erkek), *Xolqora* (kara benli, güçlü, kudretli erkek) [10].

1.3.3. Ko'k/ Moviy (Gök/Mavi) Rengi ile Yapılan Kişi Adları

Ko'k+Ad:

Erkek Adları: *Ko'kaltosh* (aynı anneden süt emen çocuklar, kardeş), *Ko'kan* (köklenerek bağlansın, ölmesin, uzun ömürlü olsun anlamında ya da gökyüzündeki güneş kadar parlak ve cesur olsun anlamında), *Ko'karbek* (göğersin, büyüsün, başarılı olsun, uzun ömrü olsun anlamında), *Ko'karjon* (göğersin, büyüsün, başarılı olsun, uzun ömrü olsun anlamında), *Ko'kiboy* (mavi gözlü çocuk veya bir soyun devamcısı olan, kökleri olan çocuk), *Ko'ktoy* (mavi gözlü çocuk; boz bir tay gibi kuvvetli çocuk) [10].

1.3.4. Sariq/ Sari/ Sori (Sarı) Rengi ile Yapılan Kişi Adları

Sari+Ad:

Kadın Adları: *Saribibi* (sarı saçlı, asil kız) [10].

Erkek Adları: *Saribek* (beylerin soyundan gelen sarı saçlı çocuk veya beylerin soyundan gelen yüksek rütbeli erkek), *Sariboy* (sarı saçlı erkek çocuk veya Sarıbay boyuna mensup çocuk), *Sarinazar* (Allah'ın lütfu ve merhametiyle yetişmiş sarı saçlı erkek çocuk), *Sariniyoz* (Allahtan niyaz edilerek alınan sarı saçlı çocuk) [10].

Ad+Sari:

Kadın Adları: *Erkasari* (sarı saçlı, sarışın, sevimli kız veya Erkasarı boyuna mensup bir kız) [10].

Erkek Adları: *Elsari* (ülkenin sarı saçlı çocuğu veya Elsari boyuna mensup çocuk), *Ersari* (sarı saçlı mert, cesur yürekli çocuk veya Ersari boyuna mensup çocuk), *Kenjasori* (Sarı boyuna mensup olan ailenin en küçük çocuğu veya sarı saçlı en küçük oğul) [10].

Bulgular ve Tartışma

Özbek Türkçesinden tespit edilen kişi adlarına bakıldığı zaman en çok ak ve kara renklerinin kullanıldığı görülmektedir. Gök ve sarı renkleri ise kişi adlarında ak ve kara renklerine göre nispeten daha az kullanılmıştır. Ak (oq) rengi kadın adlarında «saf, temiz, masum, mutlu, şanslı, bahtlı, güzel, temiz kalpli, iyi huylu, ağırbaşlı, asil, soylu» anlamlarına, erkek adlarında ise «saf, temiz, mutlu, şanslı, bahtlı, bereketli, asil, soylu» anlamlarına gelmektedir. Kara (qora) rengi kadın adlarında «esmer tenli, kara kaşlı, kara saçlı, güzel, hoş», erkek adlarında ise «güçlü, kuvvetli, kudretli, mert, cesur, yürekli» anlamlarında kullanılmaktadır. Gök (ko'k) rengi erkek adlarında «uzun ömürlü olma, başarılı, bereketli, köklerine bağlı

olma ve mavi gözlü» anlamlarındayken kadın adlarında ise gök rengi ile kurulan kişi adı tespit edilememiştir. Sarı (sari, sori, sariq) rengi kadın adlarında «sarı saçlı, sarışın, sevimli» anlamlarında, erkeklerde ise «sarı saçlı, sarışın, mert, cesur yürekli, rütbeli ve soylu» anlamlarında kullanılmaktadır. Kişi adlarında renklere yüklenen sembollerin anlamsal yönünün ön planda olduğu aşikârdır. Özbek Türkleri çocuklarına ad verirken renklerin gücünden ve sembollerinden sıkça yararlanmışlardır.

Kişi adlarına yapısal olarak bakıldığında ise Özbek Türkçesinde renklerden oluşan ve basit yapıda olan özel adlar sayıca oldukça azdır. Renklerden türeyen kişi adlarına ise sayısı olmakla birlikte Özbek Türkçesinde rastlanılmıştır. Tespit edilen türemiş yapıdaki bir kişi adında ise emir şekli karşımıza çıkmaktadır. «Göğersin, büyüsün, başarılı olsun, uzun ömrü olsun» anlamında kullanılan ve bir erkek adı olan *Ko‘kar* kişi adı yapı olarak emir şeklindedir. Özbek Türkçesinde yer alan ve kişi adı olarak kullanılan bu yapı ilgi çekicidir. Özbek Türkçesinde renk adlarından oluşan kişi adlarına bakıldığında yapısal olarak daha çok birleşik adlar bulunmaktadır. Bunların sayısı bir hayli fazladır. Bu adların kurulumu «renk+ad» veya «ad+renk» şeklinde yapısal olarak incelenmiştir. Örneğin; *Qora+xon; Oy+qora* vb.

Sonuç

Özbek Türkçesinde renk adlarıyla kurulan kişi adları, bireylere anlamlı bir kimlik kazandırmaktadır. Renklerin anlamları kişiye karakter, kültürel kimlik ve duygu yüklemektedir. Renklerden oluşan bu adlar sadece estetik bir güzelliği simgelemez aynı zamanda kültürel mirasın da bir parçası haline gelir. Bu nedenle geçmişten bugüne birçok toplumda, özellikle Türk kültüründe önemli bir yer tutmuştur. Günümüzde de hem geleneksel hem modern adlar arasında renklerden oluşan kişi adlarına sıkça rastlanmaktadır.

Çalışmanın sınırlarını aşmamak adına Özbek Türklerinde kullanılan sadece *ak, kara, gök* ve *sarı* renklerinden oluşan kişi adları tespit edilmiştir. Diğer renkler ile kurulan kişi adlarına ise çalışmamızda yer verilmemiştir. Erkekler içinse «saf, temiz, mutlu, şanslı, bahtlı, bereketli, asil, soylu» anlamlarını içermektedir. Kara (qora) renginin erkeklere koyulan özel adlarda «güçlü, kuvvetli, kudretli, mert, cesur, yürekli» anlamları varken; kadınlar içinse «esmer tenli, kara kaşlı, kara saçlı, güzel, hoş» anlamları vardır. Yine gök (ko‘k) rengi, erkekler için «uzun ömürlü olma, başarılı, bereketli, köklerine bağlı olma ve mavi gözlü» anlamlarını temsil ederken kadınlara verilen özel adlarda ise gök rengi tespit edilememiştir. Sarı (sari, sori, sariq) rengi ise kadınlar için «sarı saçlı, sarışın, sevimli» anlamlarını verirken erkeklerde «sarı saçlı, sarışın, mert, cesur yürekli, rütbeli ve soylu» anlamlarını yüklenmiştir. Ak ve kara renkleri erkek adlarında kadın adlarına göre daha fazla kullanılmıştır.

Yapısal olarak bakıldığında ise Özbek Türkçesinde, renklerden oluşan kişi adlarında basit yapıda özel ad (*Lojuvard, Moviya, Qora, Moviy, Sari, Sariq* vb. dışında) yok denecek kadar azdır. Renklerden türeyen kişi adları ise sayı olarak çok az olmakla birlikte tespit edilen türemiş yapıdaki bir kişi adında emir şekli karşımıza çıkmaktadır. Erkeklere koyulan *Ko‘kar* adı «göğersin, büyüsün, başarılı olsun, uzun ömrü olsun» anlamında kullanılmaktadır ve yapı olarak emir şeklindedir. Özbek Türkçesindeki bu yapı ilgi çekici bir özelliktir. Özbek Türkçesinde renk adlarından oluşan kişi adlarına bakıldığında yapısal olarak daha çok birleşik söz formu dikkat çekmektedir. Örneğin: *Oqjahon, Oyqora, Qoratoy, Erkasari vb.* gibi.

Özbek Türkçesinde tespit edilen, yapısal ve anlamsal açıdan incelenen kişi adlarında renkler; kişiliği, duyguyu, kültürel değerleri ve bazen de tarihî figürleri simgeleyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu adlar, genellikle duygusal, psikolojik ve kültürel bağlamda şekillenmiştir. Tüm Türk topluluklarında olduğu gibi Özbek Türklerinde de kişi adı koyulurken doğanın yansımaları karşımıza çıkmaktadır. Yaşanılan coğrafyanın etkisi ile renklerin bilinçaltındaki çağrışımları birleşerek kişi adı koymada oldukça etkili olmuştur. Onomastiğin önemli dallarından biri olan kişi adlarının renkler açısından incelenmesi ise Özbek Türkçesinin gücünü göstermek açısından da son derece önemlidir.

Kaynaklar

1. Özmen M. Türkçede Renkleri Adlandırma Sorunu // ÇÜTAD Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi. 2016. – T. № 1. 1. – P. 81-89.
2. Kaymaz Z. Türkiye Türkçesi ve Ağızlarında Renk Bildiren Kelimelerin Kullanılışı ve Sistematiği // Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, 2000). – 1997. – P. 251-341.

3. Bayraktar N. Türkçede Renk Adlarıyla Özel Ad Yapımı // Journal of Language and Linguistic Studies. 2013. – T. № 9(2). – P. 95-114.
4. Zülfikar H. Renkleri Adlandırma ve Tanımlama // Türk Dili. 2014. – T. №. CVII, 752. – P. 57-61.
5. Kononov A. N. Türk Lehçelerinde Renk Adlarının Semantiği (Çev. Reshide Adzhumerova, Emine Atmaca) // Gazi Türkiyat. 2015. – T. 17. – P. 185-204.
6. Özşahin M. Tatar-Başkurt Kişi Adlarında Renkler // Yeni Türkiye Stratejik Araştırma Merkezi (YTSAM) Yeni Türkiye Dergisi, – Ocak-Şubat. 2018. – Yıl 24, № 99.– P. 583-587.
7. Karabaş S. Dede Korkut'ta Renkler. – İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 1996. – 7 p.
8. Otyzbay Zh. Türk Kavram Sisteminde Renkler. – Ankara: Yayıncılık, 2019. –P. 118-129, 184, 349 p.
9. Kalafat Y. Türk Halk İnançlarında Renkler. – Ankara: Berikan Yayınevi, 2012. – 28 p.
10. O'zbek İsmlarining İzohli İmlo Lu'gati: [Электрондық ресурс]. URL: https://adliya.uz/inner-page/ozbek-ismlarining-izohli-imlo-lug%CA%BBati (23.08.2025).

References

1. Özmen M. Türkçede Renkleri Adlandırma Sorunu [The problem of naming colors in Turkish]. ÇÜTAD Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi. – 2016, 1(1). – P. 81-89. (in Turkish)
2. Kaymaz Z. Türkiye Türkçesi ve Ağızlarında Renk Bildiren Kelimelerin Kullanılışı ve Sistematiği [The use and systematics of color terms in Turkey Turkish and dialects]. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten, 2000, 1997. – P. 251-341. (in Turkish)
3. Bayraktar N. Türkçede Renk Adlarıyla Özel Ad Yapımı [Proper name formation with color names in Turkish]. Journal of Language and Linguistic Studies, 2013, 9(2). – P. 95-114. (in Turkish)
4. Zülfikar H. Renkleri Adlandırma ve Tanımlama [Naming and defining colors]. Türk Dili, 2014, 107(752). – P. 57-61. (in Turkish)
5. Kononov A.N. Türk Lehçelerinde Renk Adlarının Semantiği [Semantics of color names in Turkic dialects] (Transl. Reshide Adzhumerova, Emine Atmaca). Gazi Türkiyat, 2015, 17. – P. 185-204. (in Turkish)
6. Özşahin M. Tatar-Başkurt Kişi Adlarında Renkler [Colors in Tatar-Bashkir personal names]. Yeni Türkiye Stratejik Araştırma Merkezi. Yeni Türkiye Dergisi, 2018, 24(99). – P. 583-587. (in Turkish)
7. Karabaş S. Dede Korkut'ta Renkler [Colors in Dede Korkut]. – İstanbul. 1996. – P. 7 (in Turkish)
8. Otyzbay Zh. Türk Kavram Sisteminde Renkler [Colors in the Turkish conceptual system]. – Ankara: SFN Yayıncılık, 2019. – P. 118-129, 184, 349 (in Turkish)
9. Kalafat Y. Türk Halk İnançlarında Renkler [Colors in Turkish folk beliefs]. – Ankara: Berikan Yayınevi, 2012. – P. 28 (in Turkish)
10. O'zbek Ismlarining İzohli İmlo Lu'gati [Explanatory orthographic dictionary of Uzbek names]. – Available at: https://adliya.uz/inner-page/ozbek-ismlarining-izohli-imlo-lug%CA%BBati (accessed 23.08.2025). (in Uzbek)

S. Şahin
Pamukkale University,
20070, Türkiye, Denizli, 11 Üniversite street
ORCID: 0000-0003-2289-3738
e-mail: suveydasahin48@gmail.com

COLORS IN PROPER NOUN IN UZBEK TURKISH

Abstract: Colors hold an important place in Turkish mythology, literature, and folklore. This is also reflected in names. The use of colors in proper noun creates interesting linguistic structures that have emerged under the influence of language and culture. Such proper noun are usually chosen in connection with the perceptions that colors found in nature leave on people. Throughout history, people have attributed different meanings to colors and, based on these meanings, have used names derived from colors as proper noun. Colors have been used as names for people as elements symbolizing personality, emotion, cultural values, and sometimes historical figures. Colors, which have an important place in the Turkish naming tradition, have been part of the culture and belief system. These names, which are usually shaped in an emotional, psychological, and cultural context, also have an important place in the naming tradition of the Uzbek Turks. The reflection of colors, which are part of the culture of the Uzbek Turks, in proper noun is a reflection of the traditional structure. This article will discuss proper noun created with

color names identified in Uzbek Turkish. In order not to exceed the scope of the study, only information about proper noun created with the colors white, black, blue and yellow will be provided.

Keywords: Colors, proper noun, Uzbek Turkish, culture, symbol.

S. Şahin
Памуккале университеті,
20070, Түркия, Денизли қ., Университет көшесі, 11
ORCID: 0000-0003-2289-3738
e-mail: suveydasahin48@gmail.com

ӨЗБЕК ТІЛІНДЕГІ ТҮСКЕ НЕГІЗДЕЛГЕН КІСІ АТТАРЫНЫҢ ЛИНГВИСТИКАЛЫҚ КӨРІНІСІ

Аңдатпа. Түстер түркі мифологиясында, әдебиетінде және фольклорында маңызды орынға ие. Бұл жағдай кісі аттарына да әсер еткен. Кісі аттарында түстердің қолданылуы тіл мен мәдениеттің ықпалымен пайда болған қызықты тілдік құрылымдарды қалыптастырады. Мұндай кісі аттары көбінесе табиғатта кездесетін түстердің адамдарға қалдырған әсерлерімен байланысты таңдалады. Тарих бойы адамдар түстерге әртүрлі мағына жүктеген және осы мағыналарға сүйене отырып түстерден жасалған атауларды адам аты ретінде қолданған. Түстер тұлғаны, сезімді, мәдени құндылықтарды және кейде тарихи тұлғаларды білдіретін нышан ретінде адамдарға ат болып берілген. Түркі халықтарының ат қою дәстүрінде ерекше орын алатын түстер мәдениеттің және дүниетанымдық жүйенің құрамдас бөлігіне айналған. Әдетте эмоциялық, психологиялық және мәдени контексте қалыптасқан бұл атаулар Өзбек түркілерінің ат қою дәстүрінде де маңызды орын алады. Өзбек түркілерінде мәдениеттің бір бөлігі болып табылатын түстердің кісі аттарына көрініс табуы дәстүрлі құрылымның бір көрінісі болып табылады. Мақалада Өзбек тілінде анықталған түс атауларымен жасалған кісі аттары қарастырылады. Зерттеудің шеңберінен шықпау үшін мақалада тек ақ, қара, көк және сары түстерімен жасалған есімдер туралы ақпарат беріледі.

Тірек сөздер: түстер, жалқы есім, өзбек тілі, мәдениет, рәміз.

S. Şahin
Университет Памуккале,
20070, Турция, г. Денизли, ул. Университетская, 11
ORCID: 0000-0003-2289-3738
e-mail: suveydasahin48@gmail.com

ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ЛИЧНЫХ ИМЕНАХ УЗБЕКСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Цвета занимают важное место в тюркской мифологии, литературе и фольклоре. Это нашло отражение и в личных именах. Использование цветов в антропонимах формирует интересные языковые структуры, возникшие под влиянием языка и культуры. Такие личные имена, как правило, выбираются в связи с теми впечатлениями, которые природные цвета оставляют на человеке. На протяжении всей истории люди придавали цветам различные значения и, опираясь на эти значения, использовали имена, образованные от цветов, как личные имена. Цвета выступали символами личности, эмоций, культурных ценностей и иногда исторических фигур, и в таком качестве давались людям как имена. Цвета, имеющие важное место в тюркской традиции именования, стали частью культуры и системы верований. Обычно формирующиеся в эмоциональном, психологическом и культурном контексте эти имена также занимают значимое место в традиции именования узбекских тюрков. Отражение цветов, являющихся частью культуры, в личных именах у узбекских тюрков представляет собой проявление традиционной структуры. В нашей статье рассматриваются личные имена, образованные от названий цветов, зафиксированных в узбекском языке. Чтобы не выходить за рамки исследования, мы ограничились именами, образованными только от белого (ак), чёрного (кара), голубого/небесного (мави) и жёлтого (сары).

Ключевые слова: цвета, личные имена, узбекский язык, культура, символ.

Автор туралы мәліметтер

Şahin Süveyda – PhD, Қазіргі түркі тілдері мен әдебиеттері бөлімінің ассистенті, Памуккале университеті, Денизли, Түркия; e-mail: suveydasahin48@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2289-3738.

Yazar hakkında bilgi

Şahin Süveyda – PhD, araştirma görevlisi, çağdaş türk lehçeleri ve edebiyatlari bölümü, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye, Denizli. e-mail: suveydasahin48@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2289-3738.

Information about author

Şahin Süveyda – PhD, research assistant, department of contemporary turkic dialects and literatures, Pamukkale University, Turkiye, Denizli. e-mail: suveydasahin48@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2289-3738.

Сведения об авторе

Şahin Süveyda – PhD, ассистент кафедры современных тюркских языков и литературы, Университет Памуккале, Денизли, Турция; e-mail: suveydasahin48@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2289-3738.

Gönderim 28.10.2025
Revizyon sonrası gönderim 28.11.2025
Kabul 23.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-7
ҒТАМР: 16.21.37

Ә. Ерғалиқызы
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20А
ORCID: 0009-0005-0126-5451
e-mail: ergalikyzy.a@mail.ru

ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚ ТІЛІ ИНТЕРНЕТ ЛЕКСИКАСЫНЫҢ ФОНЕТИКАЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа. Мақалада қазіргі қазақ тілі интернет-лексикасының фонетикалық деңгейіндегі құбылыстар жүйеленіп талданды. Зерттеу нысаны ретінде Бүкіләлемдік тордағы (World Wide Web, қысқаша WWW) қазақ тілді веб-сайттар мен әлеуметтік желілерден және соңғы жылдары жиі қолданылып жүрген мессенджерлерден (Whats app, Telegram) мысалдар алынды. Зерттеу барысында бақылау және жинақтау, салыстырмалы талдау, сипаттамалық әдістер қолданылды. Зерттеу нәтижесі ғаламтор кеңістігінде тілдің жаңа қолданыс түрлерінің пайда болып, ауызекі сөйлеу тілі мен жазба тілінің араласуын, нәтижесінде жаңа құбылыстардың кеңінен таралғанын көрсетті. Интернет тілінің фонетикалық деңгейінде сөздер жиі дыбыстық ықшамдалуға, немесе керісінше, адамның эмоциясын жазбаша жеткізу мақсатында графемалардың қайталануы сияқты өзгерістерге ұшыраған. Сонымен қатар, латын әріптерінің белсенді қолданылуы мен шет тілдік дыбыстардың игерілуі қазақ тілді ғаламтор кеңістігінде фонетикалық бейімделудің жаңа деңгейін байқатып отыр. Мақалада осы аталған құбылыстарға мысалдар келтіріліп, себептері түсіндірілді. Олардың заманауи тілге әсері мен жазу мәдениетіне ықпалы қарастырылды. Қорытындылап келгенде, қазақ тілі интернет-лексикасының фонетикалық деңгейі тілдің табиғи дамуының тағы бір қадамы екені байқалды. Өз кезегінде қазақ тілінің өзгерістерге бейімділігін, үнемі дамып-жетіліп отыратын жүйе екендігін дәлелдеді.

Тірек сөздер: интернет, интернет тілі, интернет-лексика, фонетикалық деңгей, графика, дыбыс.

Кіріспе

Өткен ғасырдың соңынан бастап қарқынды дамыған ғылым мен технология нәтижесінде адамзаттың жаңа қарым-қатынас ортасы – интернет пайда болды. Бастапқыда тек хабарлама алмасу қызметін атқарған интернет уақыт өте келе ақпаратты жинап, сақтайтын «қоймаға» айналды және адамдарға бір-бірімен жылдам хабар алмасатын мүмкіндік берді. Ал, қазіргі уақытта интернет-дүкендер ашылып, онлайн сауда жасау; кинотеатрларға, ұшаққа онлайн билет сатып алу; онлайн карта арқылы елді-мекен туралы ақпарат алу; әлемде болып жатқан жаңалықтардан дер кезінде хабардар болу; онлайн білім алу; интернет-банкинг, онлайн жарнама мен онлайн ойындар ойнау сияқты әрекеттер адамдарды уақыттарының басым бөлігін интернетте

өткізуге себепші болды. Нәтижесінде жаңа тілдік орта мен жаңа тілдік форма - электронды тіл, яғни, интернет тілі қалыптасты. Интернеттің адам өмірінің әртүрлі салаларына ықпалы көбейген сайын интернет-лексиканың тіл біліміндегі өзектілігі арта түседі.

Интернет тілі тіл білімі саласындағы зерттеулерде «интернет-лексика» деп те аталады. «Интернет» сөзі қазақ тіліне «ғаламтор» деп сәтті аударылғандықтан, отандық зерттеулерде «ғаламтор тілі», «ғаламтор лексикасы» деген тіркестер кездеседі. Кейінгі жылдары «интернет» сөзіне қатысты «ғаламтордан» бөлек, «әлемжелі», «әлемтор» сияқты баламалар пайда болды [1].

Соңғы уақыттардағы интернет лексикаға қатысты жазылған шетелдік және отандық зерттеулер көрсеткендей, сандық технологиялардың дамуы нәтижесінде тілде, оның ішінде тілдің фонетикалық деңгейінде біршама өзгерістер пайда болып отыр. Ең алдымен байқалғаны, интернет қолданушылар өздерінің уақыттарын үнемдеу мақсатында жазылатын мәтін көлемін қысқартуға тырысады. Бұл жағдай сөздердің фонетикалық түрленуіне: дыбыстық бірліктердің графикалық таңбалар (смайликтер) арқылы берілуі, транслитерация (латын әліпбиінің қолданылуы) мен орфографиялық формалардың жеңілденуі және сөздердің қысқартылуы сияқты құбылыстардың туындауына себеп болып отыр. Сондай-ақ, әлеуметтік желіде ауызекі сөйлеу стилінің ықпалы басым болуынан да фонетикалық құбылыстардың пайда болуына әкелді. Интернет-лексиканың фонетикалық деңгейінде туындаған жоғарыда аталған ерекшеліктерін зерттеу арқылы қазіргі тілдің жай-күйі мен болашақта даму жағдайын түсінуге болады. Сол себепті қазіргі қазақ тілінің интернет-лексикасының фонетикалық ерекшеліктерін талдау арқылы, оның тілге әсерін анықтауды мақсат еттік.

Материалдар мен әдістер

Қазіргі қазақ тілінің интернет-лексикасында пайда болған фонетикалық өзгерістердің заңдылықтары мен олардың тіліміздің дыбыстық жүйесіне тигізетін әсері мәселелерін қарастыру үшін материалдар жинақталды. Зерттеу жұмысы барысында пайдаланылған материалдар интернеттің атқаратын қызметіне байланысты екі топқа бөлініп талданды. Бұл туралы шетелдік ғалым Л. Воборил интернеттің қызметтерін атай отырып, негізгі екі түрін ажыратады:

1. ақпарат көзі ретіндегі интернет тілі;

2. қарым-қатынас құралы қызметін атқаратын интернет тілі [2].

Бірінші топ бойынша Бүкіләлемдік тор желісіндегі (WWW) отандық сайттар қарастырылды. Сөздікке сүйенсек, «World Wide веб – бүкіләлемдік тор – құрамында графика, дыбыс және видео бар гипермәтіндік құжаттарды іздеуге және қарауға арналған қызмет». Интернет пайда болғалы, ондағы ақпараттардың орасан зор көлемде өсуі өз кезегінде веб-сайттардың саны артуына әкеп соқты. zero.kz сайтында [3] отандық сайттар туралы барлық ақпараттар жинақталып, қолданушылардың белсенділігіне байланысты рейтингісі берілген. Осы дереккөзді пайдалана отырып, қазақ тіліндегі сайт атауларына және сайт интерфейстерінде жиі қайталанатын тірек сөздерге назар аударылды.

Адамдар арасында қарым-қатынас құралы ретінде қолданылатын әлеуметтік желілер мен чаттар – интернеттің екінші қызметіне жатады. Қазіргі уақытта Қазақстанда «Instagram», «Threads», «Facebook» сияқты әлеуметтік желілер және «Whats App», «Telegram» мессенджерлері өте белсенді қолданылады. Сол себепті, аталған желілерді зерттеу материалы ретінде таңдап алдық. Жалпы саны 300-ге жуық үлгілер мысалға алынып, талданды.

Зерттеу кезеңдері төмендегідей сатылардан тұрады:

1. Дайындық кезеңі. Бұл кезеңде тақырыпқа қатысты ғалымдардың зерттеу еңбектері жинақталды;

2. Негізгі кезең. Әлеуметтік желілердегі қазақ тілді материалдар іріктелді, сөздердің фонетикалық жазылуы талданды. Байқалған өзгерістер жүйеленді;

3. Қорытынды кезең. Зерттеу нәтижелері талданып, қорытынды жасалды.

Қолданылған зерттеу әдістері:

1. Бақылау және жинақтау әдісі – интернет сайттардан, әлеуметтік желілерден мысалдарды жинап, фонетикалық ерекшеліктерін тіркеу;

2. Салыстырмалы талдау әдісі – байқалған ерекшеліктерді дәстүрлі әдеби тіл нормаларымен салыстыру;

3. Сипаттамалы әдіс – әрбір фонетикалық өзгерістің себептерін, қолданылу жағдайларын түсіндіру.

Интернет тілін тіл білімінде алғаш рет жүйелі түрде зерттеуші ағылшын ғалымы – Дэвид Кристал (1941 жылы дүниеге келген) – ағылшын тілінің маманы, интернетті тілмен байланыстыра қарастырған. Ғалымның «Language and the Internet» (2004 ж.) [4] атты еңбегі бүгінгі күнге дейін маңыздылығын жойған жоқ. Атап айтқанда, шетелдік ғалымдардан интернет-лексикада болып жатқан тілдік құбылыстарды зерттеуші ғалымдардан Т.Б. Радбиль «Активные процессы в языке интернета: лингвокогнитивный и прагматический аспекты» (2019ж.), Я.Э. Ахапкина («Современный русский язык в интернете»), Г.Н. Трофимова «Языковое послевкусие интернет-эпохи в России: эффект бумеранга (актуальные процессы в русскоязычной цифровой медиакоммуникации)» (2020ж.), А.Н. Сбоев «Структурно-семантический и лингвокультурный аспекты интернет-лексики современного китайского языка» т.б. ғалымдардың есімдерін айтуға болады. Соңғы отыз жылдай интернет тілі шетелдік тілші ғалымдармен қатар отандық тілші ғалымдарды да қызықтырып келеді. Атап айтар болсақ, З. Құрманбекова, А. Үдербаев, Г.Н. Смағұлова, Г. Сәрсеке, Е. Жұматаев, Г.О. Заурбекова, Қ.Ө. Есенова, М. Малик т.б. Отандық ғалымдардың ішінде М.М. Малик «Әлеуметтік желілердегі сөйлеу қызметінің прагматикасы және функциясы» [5] атты диссертацияны 2023 жылы қорғап, әлеуметтік желілерде сөздердің латын әліпбиімен берілуіне тоқталады. Ал, З.Р. Құрманбекова «Тілдік қатынасты жүзеге асырудағы әлеуметтік желінің рөлі (қоғамдық сана және тіл мәдениеті мәнмәтінінде)» [6] тақырыбындағы диссертациясын 2024 жылы қорғап, фонетикалық құбылыстарды (аферезис, гаплология, диэреза, редукция т.б.) сипаттайды.

Нәтижелер мен талқылау

Зерттеу жұмысында жүргізілген талдау нәтижелері әлемде кең таралған латын әліпбиінің өзге тілдерге «кірігуін» көрсетті. Бұл үрдісті екі қырынан қарастыруға болады. Біріншіден, интернетке тән терминдер мен ұғымдардың басым бөлігі ағылшын тілінен енген кірме сөздер. Қазір интернет дамығалы арада 30-ға жылға жуық уақыт өткенде ағылшын тілі халықаралық деңгейдегі тілге айналды. Орыс тілінде бұл құбылысты зерттеуші ғалымдар «англицизмы» [7] деп атап, біршама ғылыми еңбектер жазды (Ю. Балакина, А.И. Дьяков, Е.А. Зацепина т.б.). Әрине, басқа тілдерде сияқты, ағылшын тілі қазақ тіліне де әсер етті. Бірақ дәл осы тұста әлеуметтік желі тілін зерттеуші ғалым З.Р. Құрманбекова еңбегінде айтылғандай, «орыс тілінің де аралық рөлін» ескеруіміз керек. Сонымен қатар, интернетті алғаш ойлап тапқан өнертапқыштар Солтүстік Америкадан болғандықтан, олар ғаламтордың жазу тілін ағылшын тілінде жоспарлаған. Бұл туралы шетел ғалымдары Бренда Данет, Сюзан Харринг [8] еңбектерінде толық ақпарат берілген. Ғалымдардың айтуынша, интернетке мәтіндердің жіберілуі ASCII символдарының жиынтығы арқылы іске асады. ASCII акронимі «ақпарат алмасу үшін Американдық стандартты код» деген мағынаны білдіреді (American Standard Code for Information Interchange). ASCII коды 1960 жылдары жарыққа шыққан және ол 128 кодтан тұрады. Оның ішінде 95 код графикалық символ ретінде пайдаланылады. Бұл символдар жиынтығы латын әліпбиіне негізделіп құрастырылған. Ең алғашқы e-mail мен чаттарда мәтіндер осы ASCII кодымен жазылған. ASCII кодын латын әліпбиін қолданатын елдер үшін ыңғайлы болғанымен, грек, орыс, қытай, жапон сияқты әліпбилері латынға ұқсамайтын елдер кодқа бейімделуге мәжбүр болды. Уақыт өте келе интернет қолданушылар ASCII кодын үйреніп, белсенді пайдаланып жатыр. Мысалы, қазақ тіліндегі сайттардың атаулары толығымен латын әліпбиімен берілген: **akorda.kz, qamshy.kz, egemen.kz, bilimclass.kz, kundelik.kz, aikyn.kz, kurs.kz, egov.kz, nobd.edu.kz** т.б.

Интернет арқылы тілімізге ағылшын тілінен кірме сөздер көптеп енді деп жоғарыда айттық. Осындай ағылшын тілінен енген кірме сөздерді зерттеген ғалым Г.Н. Трофимова англицизимдердің (ағылшын сөздерінің) кириллица әліпбиіне бейімделуінің негізгі 3 жолын көрсетеді:

1) трансплантация;
2) транслитерация;
3) транскрипция.

Трансплантация - ағылшын тілі сөздерінің латынша жазылу нұсқасы еш өзгеріссіз басқа тілдерде қолданылуы. Трансплантация көбінесе жалқы есімдер мен географиялық атауларға тән. Тағы бір айта кетерлігі, бұл әдісті тілдердің интеграциясындағы алғашқы саты деп қабылдауға болады. Себебі, кірме сөз тілде бірінші рет қолданылғанда трансплантация жолымен пайдаланылады. Мысалы, «SMS» сөзі бастапқыда латын әріптерімен жазылып, уақыт өте келе кириллица әліпбиіне бейімделіп, «смс» болып өзгерді.

Транслитерация. Транслитерацияны «әріптік» аударма деп түсінуге болады. Бұл әдіс графикалық принципке негізделген және бастапқы сөздің фонетикалық ерекшеліктерін ескермейді. Мұнда түпкі сөздің әріптерінің әрқайсысы кириллица әріптеріне сәйкес келеді. Мысалы, demo - демо, server - сервер, discount - дисконт т.б.

Транскрипция. Ағылшын тіліндегі сөздердің дыбыстық бейнесі дәл сол дыбыстарды жазбаша түрде бере алатын әріптермен беріледі. Транскрипция күрделі процесс. Себебі, [æ], [ə:], [uə], [əu], [θ], [w] сияқты кейбір ағылшын фонемалары мен дифтонгтарының кейбір тілдерде эквиваленттері жоқ [9].

Осы тұста интернеттегі әліпби мәселесінің екінші қыры шығады. Тарихтан белгілі, латын әліпбиі біздің тіліміз үшін жат құбылыс емес. Себебі, 1929 жылы қазақ жазуы латын әліпбиіне көшіріліп, латын әліпбиі бізге 11 жыл, яғни 1940 жылға дейін қызмет еткен болатын. Тәуелсіздік алғаннан соң, 2007 жылы Қазақстанның Білім және Ғылым министрлігі «Қазақ тілін латын әліпбиіне алмастыру туралы» аналитикалық анықтамасын дайындады. 2017 жылы Қазақстанның бірінші президенті Нұрсұлтан Әбішұлы Назарбаев латын әліпбиіне көшу жұмысына дайындықты бастау керектігін айтты. Осыған байланысты интернетте кирилл әріптерін латынға ауыстыратын qazlat.kz, latinitsa.kz, www.conv.kz, www.soyle.kz, т.б. сайттар іске қосылды. Бұл үрдісті әсіресе әлеуметтік желілердегі (Threads, Instagram, Telegram, Facebook т.б.) пайдаланушылардың жазбаларынан байқауға болады. Төменде Instagram желісінде халыққа танымал болған dauletten, daulet_mukayev парақшаларынан мысалдар келтірілді: ***кофе-time, пікір time, baspana fest, aqyl battle т.б.***

Қазір бейресми қолданыста шет тілдік дыбыстардың қазақ тілінің дыбыстарына бейімделу үрдісі жүріп жатыр деп айтуға болады. Олар тілімізге бейімделу барысында өзгеріске ұшырайды. Мұндай дыбыстарға төмендегідей мысалдар келтіруге болады:

а) «W» және «V» дыбыстары. Қазақ тілінде бұл дыбыстар жоқ, сондықтан олар «у» немесе «в» болып айтылады. Мәселен, «Web» сөзі – «веб», кейде «уеб» деп айтылса, «VPN» – «впн» болып айтылады;

ә) «C» дыбысы. Ағылшын тіліндегі «c» дыбысы қазақша көбінесе «к» дыбысы болып оқылады. Мысалы, «comment» – қазақша «коммент», «cach» – қазақша «кэш», т.б.

б) «H» дыбысы. Бұл дыбыс қазақ тілінде кейде «х», кейде «г» болып айтылады: «host» – «хост», «hyperlink» – «гиперлинк» (қазақша «гиперсілтеме»).

в) «S» дыбысы. Ағылшын тілінің бұл дыбысы қазақ тілінде «с» болып оқылады. Мысалы: «spam» – қазақша «спам», «site» – қазақша «сайт» т.б.

3. Қазақ тіліне тән төл дыбыстарының қолданысы. Интернетке байланысты біршама сөздер ағылшын тілінен тікелей енсе де, қазақ тіліне бейімделген түрде айтылады. Сөздіктен [10] кейбір сөздерді салыстырайық:

«чат» – түпнұсқадағыдай емес, /çat/ (чат);
«сайт» – түпнұсқадағыдай емес, /sáyt/ (сайт);
«лайк» – түпнұсқадағыдай емес, /láyk/ (лайк) болып оқылады.

Шет тілдерден енген сөздер қазақ тілінің үндестік заңына, дыбыстардың айтылу ерекшеліктеріне және екпін тәртібіне сәйкес қолданылады. Тіліміздегі интернет-лексиканың фонетикалық ерекшеліктері төмендегідей:

1. Үндестік заңының сақталуы. Мысалы, жуан үндестікке «сайт» сөзін мысалға алсақ, септегенде «сайтқа» («сайтке» емес), «сайтты» («сайтті» емес), «сайттан» («сайттен» емес) болып түрленеді. Дәл осылайша, жіңішке үндестікке: «домен» сөзі «доменді», «доменнен» немесе «браузер» сөзі «браузерді», «браузерге» болып түрленеді.

2. Орфоэпиялық жеңілдету. Кейбір сөздердің айтылуы сөздікте [10] жазылуынан қарағанда өзгеше болуы мүмкін:

«browser» сөзі /brauzer/ болып айтылады;

«post» сөзі – түпнұсқадағыдай емес, /póst/ түрінде қолданылады.

4. Қысқарған сөздердің дыбысталуы. Қысқарған сөздер мен аббревиатуралар. Интернетте жиі қолданылатын терминдер қысқарып, ықшамдалады. Бұл құбылыс сөйлеу кезінде де байқалады:

1. «вайфай» (толық нұсқасы «Wireless Fidelity») – ағылшын тілінен енген, бірақ қазақ тілінде дыбысталуы өзгереді.
2. «ютуб» – түпнұсқадағыдай емес, қазақша жеңілдетіліп айтылады.
3. «гугл» – түпнұсқадағыдай емес, қазақ тілінің фонетикасына бейімделген.

4.Графикалық таңбалардың қолданылуы. Орыс ғалымы Г.Н. Трофимова интернеттің әсерінен латын әліпбиінің орыс тіліне енуі арқылы дәстүрлі жазудың өзгеріске ұшырағанын айтады [9]. Ғалым сайт атауларындағы «www», «@» деген бөліктерін мысалға келтіреді. Бұл жағдай қазақ тіліне де ортақ. Көптеген шетел ғалымдары интернет лексиканың фонетикалық деңгейін қарастырғанда графиканы қоса зерттеген. Олар сөйлеушінің аудиовизуальды образы болмаған соң, жазбаша хабарламада адам эмоциясын графика арқылы білдіреді деп түсіндіреді.

Бүгінгі күні интернетте кеңінен қолданылатын графикалық таңбалардың бірі – ***# (хештег, кейде хэштэг деп те айтылады).*** Ағылшын тілінен аударғанда «Hashtag» – «тор» белгісі дегенді білдіреді. Хештег 2007 жылы Твиттер әлеуметтік желісінде пайда болды. Твиттердің жазбаларында қойылған хештегке лингвистикалық талдау жасаған орыс ғалымы Ю.Е. Галямина хештегтің мынадай қызметтерін атайды: *тақырыптық маркер.* Бастапқыда хештег хабарламалардың тақырыптарын белгілеу үшін жасалды. Хештег мәтіндерді семантикалық жағынан ғана емес, екі не одан көп твитті «синтаксистік» жағынан да біріктіреді. *хештег бағалауыш есім ретінде.* Кей жағдайларда хештег прагматикалық мағынаны білдіруі мүмкін. Бұл құбылыс арқылы адресаттың қандай да бір адамға, не оқиғаға деген көзқарасы білінеді. *Предикаттық жіктеу қызметі.* Хештегтер твитте жазылған құбылысты, оқиғаны сипаттауы мүмкін. *Модальдылық қызметі.* Хештегтер кейде жазылған хабардың модальдылығын білдіретін прагматикалық қызмет атқарады [11].

@ (айқұлақ) белгісі. Аталған белгіні 1972 жылы Р. Томлинсон ойлап тапқан болатын. Ағылшын ғалымы Д. Кристалдың айтуынша, @ (айқұлақ) белгісі хабар алушы мен мекен-жай арасындағы байланысты білдіреді. Бір қызығы бұл белгі уақыт өте келе ағылшынның «at» сөзін алмастырып, тіпті бренд, дүкен атауларына да қолданыла бастады [4].

Қазіргі уақытта @ белгісі e-mail поштадан бөлек, қазіргі кезде ватсап, инстаграм, Threads желілерінде қолданылады. Бұл желілерде алғашқы қызметін, мекен-жайды білдіреді.

Адамдар интернет арқылы әлеуметтік желіні пайдаланып, бір-бірімен қарым-қатынас жасайды. Қарым-қатынастың бұл түрі көбінесе жазбаша мәтін арқылы жүзеге асады. 1 кестеден жазбаша мәтіндердегі фонетикалық процесстердің графикалық ерекшелігін қарастырайық.

1-кесте. Әлеуметтік желідегі фонетикалық ерекшеліктер

Фонетикалық ерекшеліктер	**Графикалық көрінісі**
Дауысты дыбыстардың созылуы (адамның қуаныш, реніш, таңғалыс сезімдерін білдіргенде)	рақмееет, жоооқ, мәәәә, ойбуууй, түүуууу, күштіііііі (графемалардың бірнеше рет қайталануы арқылы жасалған)
Қысқартулар а) сөздердің дауысты әріптері түсіп қалып, тек дауыссыз әріптер жазылады;	жарайсың – жрсң, махаббат – мхбт, білмеймін – блм, керек – кк;

ә) етістіктердегі жіктік жалғауының ықшамдалуы б)сөздегі соңғы дыбыстардың қысқарып жазылуы	сөйлеймін – сөйлейм, білмеймін – білмейм, сатамын – сатам, шығарамын – шығарам жемейді – жемиді, күлмейді – күлмиді, жүрмейді – жүрмид, дейді – дит, айтады – айтат,жатады –

1-кестенің жалғасы

1	2
в) ғой, қой шылауларында «й» дыбысының түсіп қалуы; г) жіктік жалғауының көпше түрінің өзгеруі	жатат, болады – болад, өткізбей – өткізби, істеймін – істимін, дейді – диді. барасың ғой – барасың ғо, керек қой – керек қо. жатырмыз – жатырқ, отырмыз – отырқ.
Кириллицаның латын әліпбиіне транслитерациялануы	Сәлем, қалайсың? – Salem, kalaisyn?
Фонетикалық жазылу (ауызекі тіл әсері) Сөздер қалай естіледі, солай жазылады.	Не істеп жатырсың? – Нестеп жатырсын? қиын – қыйын, жүре береді – жүреберет, қалады – қалат, менің – менім, бұйырса – биурса, ештеңе – ештеме, биыл – быйыл, иә – ия, иа.
Дыбыстарды бұрмалау	келе жатыр – келеатыр, келятыр, кеватр; бара жатқан – баратқан, не болып жатыр – не боватр.
Диалект сөздер	арғы жақта – анаяқ, мына жақта – мынаяқ, балалар – балдар, отырып – отпай, отырған – отқан, қойсаңшы – қойшиш, берсеңші – бершиш.
Қазақша әріптердің орнына орыс әріптерін қолдану	Інім, қалайсың? – иним, қалайсын?

Жоғарыда берілген кестеден байқағанымыздай, қазақ тілі әлеуметтік желі лексикасының фонетикалық деңгейінде біршама құбылыстар орын алған. Мұндай құбылыстардың ең жиі кездесетіні – ***орфографиялық ауытқулар.*** Орфографиялық ауытқулар интернет қолданушылар тарапынан саналы және санасыз түрде іске асуы мүмкін. Әлеуметтік желілерде адамдар қуаныш, реніш, ашу, таңғалыс сияқты эмоцияларын білдіргенде сөзді саналы түрде өзгертіп жазады. Ал, адамдар санасыз түрде орфографиялық ауытқуға барса, бұл орфографиялық қателік болып есептеледі. Бүгінгі күні интернетте көрініс тапқан қазақ тіліндегі орфографиялық қателіктердің басым бөлігі сөздердің ықшамдалуынан болып отыр. Қатенің келесі бөлігі, пернетақтаның (клавиатура) әсерінен орын алады. Себебі, телефон немесе компьютер болсын, бастапқыда пернетақталары орыс не ағылшын әліпбиінде тұрады. Қазақша әліпбиді қолмен орнатамыз, кейде орнатпай жатамыз. Сол себепті, адамдар қазақтың төл әріптері: ә, і, ң, ғ, ү, ұ, қ, ө әріптерінің орнына орыс әріптерін қолдануға мәжбүр.

Қорытынды

Қорытындылай келе, қазіргі уақытта интернеттің адамзат өмірінде алар орны зор. Тіпті шынайы өмірді алмастырған «виртуалды әлем» ұғымы пайда болды. «Интернет-дүкен», «онлайн кітапхана», «онлайн сабақ», «интернет банкинг», «онлайн аудармашы» сияқты интернетке тән сөздер күнделікті өмірдің ажырамас бөлігіне айналды.

Интернет алғашқыда техникалық құбылыс деп есептелгенімен, уақыт өте келе ғалымдар тарапынан әлеуметтік құбылыс ретінде мойындалып, тілші-зерттеушілердің назарын өзіне аударды. Себебі, әлем бойынша небәрі 20-30 жылдың ішінде миллиондаған адам интернетті қолдану арқылы бір-бірімен ақпарат алмасуға, қарым-қатынасқа түсуге мүмкіндік алды. Бүгінгі күні интернет пайдаланушылардың саны күн сайын артпаса, кемімеді. Қазіргі кезде интернеттегі, одан кейін пайда болған әлеуметтік желілердегі жазбалар ғалымдардың зерттеу нысанына айналып отыр.

Интернет-лексиканың фонетикалық қырына сипаттама бергенде, алдымен интернет кеңістігінде латын дыбыстарының басымдығы, шет тілдік дыбыстардың қазақ тілінің дыбыстарына бейімделу үрдісі («V», «W», «C», «H», «S» дыбыстары), қазақ тіліне тән төл

дыбыстарының (ә, і, ң, ғ, ұ, қ, ө дыбыстары) қолданысы, графикалық таңбалардың қолданылуы (@, #), орфографиялық ауытқу құбылыстары сипатталды.

Қазақ тілінің интернет-лексикасының фонетикалық ерекшеліктерін талдай келе, төмендегідей қорытынды жасауға болады:

1.Латын әліпбиінің интернетте белсенді пайдаланылуы;

2.Кириллицаның латын әліпбиіне транслитерациялануы ресми және бейресми түрде жүзеге асады;

3.Кірме сөздер түрленгенде қазақ тілінің үндестік заңына бейімделеді;

4.Кейбір шет тілдік дыбыстар қазақ тіліне ыңғайланып қолданылады;

5.Көптеген сөздер қысқарып немесе ықшамдалып қолданылады;

6.Графиканың, яғни әліпбиде жоқ @ (айқұлақ), # (хештег) сияқты белгілердің қолданысқа енуі.

Қазақ сөздерінде латын мен кирилл әріптерінің қатар қолданылуы бүгінгі күні интернет аумағынан шығып, оқырманға эмоциялық тұрғыдан әсер ету мақсатында жарнамаларға да ауысуда. Бұл аталған құбылыстар болашақта интернеттің тіліне ғана емес, жалпы қазақ тілінің дамуына да ықпалын тигізбек. Бүкіләлемдік тор мен әлеуметтік желі қазіргі тілдің фонетикалық өзгерістерін көрсететін құралға айналып отыр: ол ауызекі сөйлеу стилінің сипатын сақтай отырып, тілдегі жаңа ережелердің қалыптасуын және жазбаша тілдің жаңа көкжиегін көрсетеді.

Әдебиеттер

1. Құрманбайұлы Ш. Жаңа атаулар қолданыс сөздігі. – Алматы: «Тарпанбаева А.Ш.», 2023. – 496 б.
2. Радбиль Т.Б., Маринова Е.В., Рацибурская Л.В., Щеникова Е.В. Активные процессы в языке интернета: лингвокогнитивный и прагматический аспекты: Коллективная монография / – Москва. 2019. – 257 с.
3. Казахстанский рейтинг. Сервис интернет-статистики. [электронный ресурс] https://zero.kz.
4. Crystal D. Language and the Internet – Cambridge: Cambridge University Press, 2004. – 284 p.
5. Малик М.М. «Әлеуметтік желілердегі сөйлеу қызметінің прагматикасы және функциясы»: док. PhD. дис. – Алматы, 2023. – 181 б.
6. Курманбекова З.Р. Тілдік қатынасты жүзеге асырудағы әлеуметтік желінің рөлі (қоғамдық сана және тіл мәдениеті мәнмәтінінде): док. PhD. дис. – Астана, 2024. – 141 б.
7. Balakina J. Anglicisms in Russian and German Blogs / J.Balakina. - Frankfurt a/M.: Peter Lang, 2011.– 262 p.
8. The multilingual Internet: language, culture, and communication online / edited by Brenda Danet and Susan C. Herring. – New York: Oxford University Press, 2007. – P. 443.
9. Трофимова, Г. Н. / Языковое послевкусие интернет-эпохи в России: эффект бумеранга (актуальные процессы в русскоязычной цифровой медиакоммуникации): монография / Г.Н. Трофимова, В.В. Барабаш. – Москва: РУДН, 2020. – 273 с.
10. Оксфорд сөздігі. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/
11. Ахапкина Я.Э., Рахилина Е.В. / Современный русский язык в интернете / ред. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – 328 с.

References

1. Kurmanbaiuly Sh. Zhana ataular men qoldanystar sózdigi [Dictionary of new terms and usages]. – Almaty: ZhK «Tarpanbaeva A.Sh.», 2023. – 496 p. (in Kazakh)
2. Radbil T.B., Marinova E.V., Ratsiburskaya L.V., Shchenikova E.V., Zhdanova E.A., Bakich N.A. Aktivnye protsessy v yazyke interneta: lingvokognitivnyi i pragmaticheskii aspekty [Active processes in the language of the Internet: linguocognitive and pragmatic aspects: collective monograph]. – Moscow: Nestor-Istoriya, 2019. – 257 p. (in Russian)
3. Kazakhstan Ranking. Internet Statistics Service [Electronic resource] https://zero.kz (in Kazakh/website)
4. Crystal D. Language and the Internet. – Cambridge: University Press, 2004. – 284 p. (in English)

5. Malik M.M. Aleumettik zhelilerdegi sóyleu qyzmetiniń pragmatikasy zhane funksiyasy [Pragmatics and function of speech activity in social networks]. PhD dissertation. – Almaty, 2023. – 181 p. (in Kazakh)
6. Kurmanbekova Z.R. Tildik qatynasty zhuzege asyrudagy aleumettik zheliniń roli [The role of social networks in implementing linguistic communication (in the context of public consciousness and language culture)]. PhD dissertation. – Astana, 2024. – 141 p. (in Kazakh)
7. Balakina J. Anglicisms in Russian and German Blogs. – Frankfurt am Main. 2011. – 262 p. (in English)
8. Danet B., Herring S.C. (eds.). The Multilingual Internet: Language, Culture, and Communication Online. – New York: Oxford University Press, 2007. – P. 443. (in English)
9. Trofimova G.N., Barabash V.V. Yazykovoe poslevkusie internet-epokhi v Rossii: effekt bumeranga (aktualnye protsessy v russkoyazychnoy tsifrovoy mediakommunikatsii) [Linguistic aftertaste of the Internet era in Russia: the boomerang effect (current processes in Russian digital media communication)]. – Moscow: RUDN, 2020. – 273 p. (in Russian)
10. Oxford Dictionary [Electronic resource] https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/ (in English/website)
11. Akhapkina Ya.E., Rakhilina E.V. Sovremennyi russkii yazyk v internete [Modern Russian language on the Internet]. – Moscow: Yazyki slavyanskoi kultury, 2014. – 328 p. (in Russian)

A. Yergalikyzy
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka street
ORCID: 0009-0005-0126-5451
e-mail: ergalikyzy.a@mail.ru

PHONETIC FEATURES OF THE INTERNET VOCABULARY OF THE MODERN KAZAKH LANGUAGE

Abstract. The article systematizes and comprehensively analyzes the phenomena of the phonetic level of the Internet vocabulary of the modern Kazakh language. Instagram, Facebook, social networks (Threads, Instagram, Facebook), and instant messengers (WhatsApp, Telegram), which have been actively used in recent years, were chosen as the object of the study. The research used methods of observation, generalization, comparative and descriptive analysis. As a result, it is revealed that new forms of linguistic usage are being formed in the Internet space, characterized by a mixture of elements of spoken and written speech. The active use of Latin graphics and the development of foreign-language sounds indicate a new stage of phonetic adaptation in the Kazakh-speaking Internet space. The article provides specific examples of these phenomena, reveals their causes and impact on the modern linguistic norm and writing culture. According to the results of the study, it was found that the phonetic features of the Internet vocabulary reflect the natural development and adaptability of the Kazakh language.

Keywords: internet, Internet language, Internet vocabulary, phonetic level, graphics, sound.

Ә. Ерғалиқызы
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20А
ORCID: 0009-0005-0126-5451
e-mail: ergalikyzy.a@mail.ru

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ- ЛЕКСИКИ СОВРЕМЕННОГО КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье систематизированы и проанализированы явления фонетического уровня интернет-лексики современного казахского языка. В качестве объекта исследования были взяты примеры казахоязычных веб-сайтов и социальных сетей во Всемирной паутине (World Wide Web, сокращенно WWW) и мессенджеров (Whats app, Telegram), которые в последние годы часто используются. В ходе исследования использовались методы наблюдения и обобщения, сравнительного анализа, описательные методы. Результаты исследования показали, что в интернет-пространстве появились новые формы использования языка, смешение разговорной речи и письменной речи, что привело к более широкому распространению новых явлений. На фонетическом уровне интернет-языка слова часто претерпевают такие изменения, как звуковая компактификация или,

наоборот, повторение графем с целью письменной передачи человеческих эмоций. В статье приводятся примеры этих явлений и объясняются причины. Было рассмотрено их влияние на современный язык и культуру письма. Подводя итоги, было замечено, что фонетический уровень интернет-лексики казахского языка является еще одним шагом в естественном развитии языка. В свою очередь, казахский язык доказал свою восприимчивость к изменениям, является постоянно развивающейся системой.

Ключевые слова: интернет, интернет язык, интернет-лексика, фонетический уровень, графика, звук.

Автор туралы мәлімет

Ерғалиқызы Әйгерім – «Шәкәрім университеті» КеАҚ қазақ филологиясы кафедрасының оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: ergalikyzy.a@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0005-0126-5451.

Сведения об авторе

Ерғалиқызы Әйгерім – преподаватель кафедры казахской филологии НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: ergalikyzy.a@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0005-0126-5451.

Information about the author

Aigerim Ergalikyzy – lecturer at the Department of kazakh philology «Shakarim University», Republic of Kazakhstan, e-mail: ergalikyzy.a@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0005-0126-5451.

Редакцияға енуі 24.10.2025
Өңдеуден кейін түсуі 12.12.2025
Жариялауға қабылданды 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-8
IRSTI: 14.35.07

A.D. Nygymetova*, B.A. Abdykhanova
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka street
*ORCID: 0009-0031-3796-9945
*e-mail: aigul.nygymetova@mail.ru

INTERRELATION OF FEEDBACK AND MOTIVATION IN ASSESSMENT OF STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the study of the impact of feedback on students' success in foreign language acquisition, with the aim of identifying how different types of feedback influence learning outcomes. The research involved both quantitative and qualitative methods, including surveys and classroom observations conducted among university students learning foreign languages. The results revealed that timely and constructive feedback significantly contributes to the development of speaking, writing, and comprehension skills. According to survey data, 60% of students reported that feedback helped them better understand their mistakes and 25% said it increased their motivation to improve. However, 15% of respondents indicated that overly critical feedback could cause anxiety and reduce confidence. The findings suggest that feedback plays a crucial role in language learning success not only by guiding students but also by shaping their motivation and engagement. Therefore, implementing balanced, supportive feedback practices can enhance language acquisition and foster a positive learning environment.

Keywords: Psycholinguistics, students motivation, assessment criteria, feedback, academic achievement.

Introduction

Assessing students' academic achievement is one of the fundamental elements of the modern education system. However, assessment alone does not directly influence the learning process; its effectiveness largely depends on the feedback provided after the assessment. Feedback is an informational and pedagogical process aimed at explaining, evaluating and improving a student's learning performance.

It not only identifies the learner's achievements but also indicates how they can continue to develop. Due to this characteristic, feedback is closely connected with motivation, as the way students perceive feedback directly affects their engagement, confidence and willingness to improve.

Feedback is a continuous and dynamic process consisting of several stages:

1. Diagnostic stage, during which the instructor identifies gaps and strengths in the student's knowledge;
2. Guiding stage, where students receive recommendations for correction and improvement;
3. Developmental stage, in which the student applies the suggestions and consolidates progress.

The interrelation of these stages enhances the quality of feedback and stabilizes the student's motivational state.

The benefits of feedback include strengthening motivation, clarifying learning goals, encouraging responsibility for one's own learning and improving the overall quality of education. Personalized, timely and constructive feedback develops students' self-evaluation skills and enables them to manage their learning consciously. Furthermore, dialogic feedback reinforces collaboration between teacher and student, which in turn promotes the growth of intrinsic motivation.

However, feedback does not always have a positive effect. Delayed, unclear or overly critical feedback may weaken students' confidence, cause anxiety and reduce intrinsic motivation. General or standardized feedback fails to provide specific guidance and therefore has limited influence on learning outcomes. Consequently, effective feedback must take into account its content, tone, timing and the student's psychological readiness.

In Kazakhstan, the concept of feedback began to be systematically integrated into the educational process with the introduction of the credit-based learning system in the early 2000s. After 2010, educational modernization programs introduced formative assessment, criteria-based assessment and competence-oriented approaches, making feedback an essential component of instruction. Today, feedback is considered one of the key indicators of quality education in schools and higher education institutions across the country.

Motivation is a multifaceted phenomenon, consisting of internal factors such as interest and enjoyment of learning, as well as external factors such as grades and praise. The relationship between feedback and motivation is complex: motivation affects how feedback is perceived, while feedback shapes students' motivational responses. When feedback enhances students' sense of competence, autonomy and progress, intrinsic motivation increases; conversely, controlling or overly critical feedback may diminish motivation.

Student achievement assessment, feedback and motivation represent three interrelated pedagogical components. While feedback strengthens motivation, motivation in turn influences how effectively feedback is received. When students encounter supportive, specific feedback, their intrinsic motivation increases, leading to more active engagement in the learning process. Conversely, students with low motivation may disregard feedback or interpret it as criticism. Therefore, exploring the relationship between feedback and motivation is a crucial direction for improving assessment practices.

This research aims to examine the role of feedback and motivation in assessing students' academic achievement, analyzing the characteristics of their interaction. The study seeks to identify how students perceive feedback, how it influences their motivational state, and what effect it has on their learning outcomes.

Materials and methods

This study adopts a social approach and follows a mixed-methods strategy, combining both quantitative and qualitative research methods. The primary aim of this research is to explore and analyze the relationship between feedback and motivation in student assessment, with a focus on understanding how students perceive, interpret and respond to feedback in an academic setting. The study is conducted in an academic environment, which ensures that the data accurately reflects real-life experiences, perceptions and behaviors of students in an educational context.

A mixed-methods design is employed to achieve a more comprehensive and nuanced understanding of the research topic. Quantitative data is collected through structured survey questions

with predefined response options, allowing the researchers to systematically identify patterns, trends and correlations in students' answers. This method enables the measurement of variables such as frequency, intensity and preference regarding different types of feedback and motivational responses. Simultaneously, qualitative data is gathered through open-ended questions, providing rich and detailed insights into students' personal experiences, emotions and attitudes regarding the feedback they receive. This qualitative component helps capture the complexity and diversity of students' perspectives, which may not be fully represented through quantitative measures alone. By integrating both quantitative and qualitative data, this approach allows for triangulation, thereby enhancing the validity, reliability and depth of the findings.

The participants of this study are first-year master's students at Shakarim University, specializing in Foreign Languages: Two Foreign Languages, with a particular focus on English. The participants' ages range from 21 to 42 years old, providing a diverse sample in terms of life experience, academic background and language learning history. Their English proficiency levels vary from B1 to C1, representing intermediate to advanced skills, which allows the study to consider how differences in language competence may influence perceptions of feedback and motivation.

The survey is administered online using Google Forms, providing ease of access, flexibility and convenience for participants. Participation in the study is entirely voluntary and students are able to complete the survey at their own pace and at a time suitable for them. To ensure ethical compliance and protect participants' privacy, no personal information is collected other than age and language proficiency level. This anonymity encourages honest, thoughtful and unbiased responses.

Data collection is conducted through an online survey comprising 10 questions specifically designed to examine students' experiences with feedback and its influence on their motivation during assessment. Most questions include a set of predefined answer choices from which students select the option that best reflects their opinions, experiences or preferences. This format ensures consistency in responses and facilitates straightforward quantitative analysis of the collected data. Additionally, the survey includes open-ended questions that allow participants to elaborate on their thoughts, share personal experiences and provide contextual information, adding qualitative depth to the study. The combination of structured and open-ended questions allows for a holistic investigation of how feedback impacts student motivation, both in measurable trends and in more subjective, experiential terms.

Overall, the research design, participant selection and data collection methods are carefully chosen to ensure the accuracy, reliability and richness of the data, ultimately contributing to a deeper understanding of the complex relationship between feedback and motivation in academic assessments.

Literature review. Research in the field of education has extensively examined the relationship between feedback and motivation, analyzing their comprehensive impact on students' academic achievement. Hattie and Timperley [1] identify feedback as one of the most powerful influences on learning and emphasize that effective feedback should address three key questions: «Where am I going?», «How am I doing?», and «What should I do next?». This model demonstrates that feedback helps students clarify their learning trajectory and supports the development of their metacognitive skills.

Black and Wiliam [2] view formative assessment as an essential tool for improving learning quality, descryibing feedback as a central mechanism that enables continuous monitoring of student progress and adjustment of learning strategies. Nicol and Macfarlane-Dick [3] highlight the importance of directing feedback toward fostering self-regulation, showing that effective feedback increases student responsibility for their own learning.

From the perspective of motivation theory, Deci and Ryan [4] argue in their Self-Determination Theory that students' intrinsic motivation depends on the satisfaction of basic psychological needs such as autonomy, competence and relatedness. Feedback that supports these needs strengthens learners' intrinsic interest in the educational process. Vansteenkiste and colleagues [5] further support this view, associating stable motivation with the psychological safety provided by the learning environment.

Shute [6] defines the qualitative characteristics of feedback, emphasizing that it must be specific, timely, clear and constructive. Dawson et al [7] link feedback effectiveness to how it is perceived by both students and teachers, while Carless [8] demonstrates the advantages of dialogic feedback that fosters mutual understanding between student and instructor. This line of research continues in studies by Woitt, Little and Wisniewski [10], who found that as students' feedback literacy improves, their ability to understand and apply feedback also increases.

Regarding the influence on student motivation, Guo and Zhou [9] highlight a statistically significant relationship between teacher feedback and motivation, noting that this relationship may vary depending on gender or other demographic characteristics. The works of Sadler [11] and Brookhart [12] also underline the strategic importance of feedback in instructional design and in developing effective assessment systems.

Although feedback has not yet been fully explored in the Kazakhstani educational context, several important studies exist. The research conducted by Madina Kazybay, Akmarzhan Nogaibayeva, Didik Hariyanto and Gulzhaina Kassymova [13] examines the practices of providing feedback on written assignments among EFL teachers in Kazakhstan. The authors found that teachers tend to give feedback in a predominantly corrective form, while factors such as lack of time and large class sizes hinder the provision of high-quality feedback. The study also shows that although teachers acknowledge the influence of feedback on student motivation, they face methodological challenges in implementing it effectively. This research reveals the current state of feedback practices in Kazakhstan and offers findings consistent with trends discussed in the international literature.

Results and Discussion

As a result of the survey conducted among 30 respondents on the topic of feedback in the learning process, a number of important patterns were identified, revealing students' preferences and attitudes towards different types, formats and frequencies of teacher feedback (Figure 1).

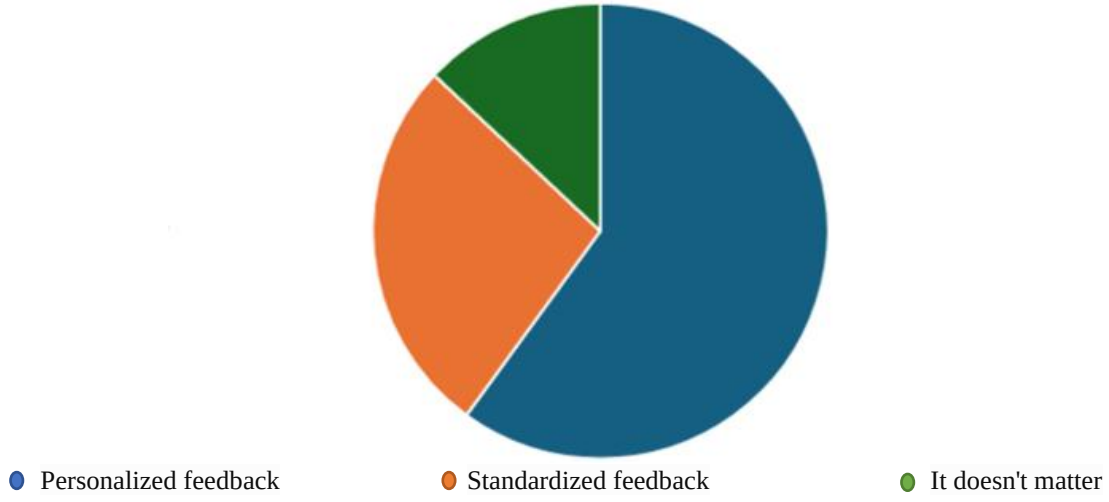


Figure 1 – Which type of feedback motivates you the most?

According to the responses, 60 % of students consider *personalized feedback* to be the most motivating. This indicates that individualized comments, tailored to students' specific strengths and weaknesses, foster higher engagement and a stronger sense of support. Meanwhile, 27 % prefer *standardized feedback* and 13 % report that the type of feedback has little influence on their motivation. These findings suggest that personalization is a crucial factor in sustaining students' interest and encouraging improvement (Figure 2).



Figure 2 – How does the frequency of feedback affect your motivation?

Regarding the frequency of feedback, 63 % (19 students) state that regular feedback contributes to faster progress, emphasizing the importance of continuous guidance during learning. However, 23 % (7 respondents) report that excessive feedback may feel overwhelming, indicating that feedback should be delivered consistently but not excessively. Another 13 % (4 students) prefer receiving only final comments and grades. These results highlight the need to balance informative feedback with students' capacity to process it (Figure 3).

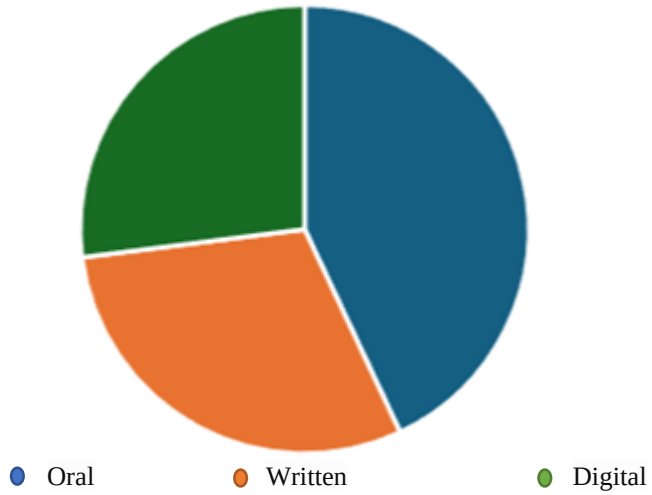


Figure 3 – Which feedback format is the most convenient for you?

In terms of format, *written feedback* is preferred by 40 % of respondents, making it the most valued type due to its clarity and its availability for repeated review. *Oral feedback* is favored by 33%, as it allows immediate clarification and a more personal interaction. Meanwhile, *digital feedback* is chosen by 27 %, reflecting students' growing openness to technology supported learning tools. This tendency suggests a gradual shift toward more flexible, multimodal forms of teacher-student communication (Figure 4).

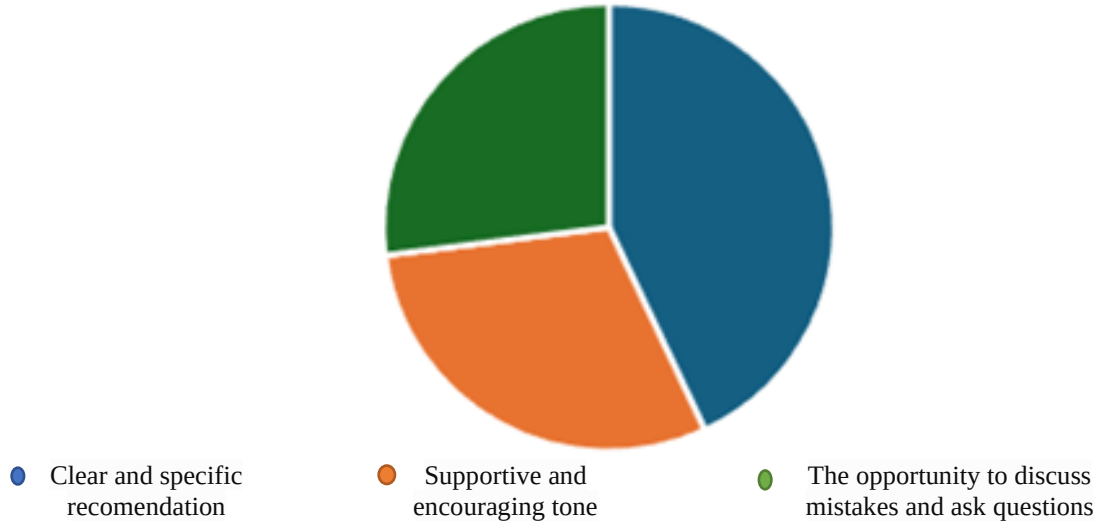


Figure 4 – What is the most important aspect of feedback from your teacher?

When asked about the qualities they find most important in feedback, 43 % rate *clear and specific recommendations* as essential. Furthermore, 30 % appreciate a *supportive and encouraging tone*, while 27% value the opportunity for *discussion and clarification*. These results show that effective feedback must be both informative and emotionally accessible. This aligns with the view that feedback promotes learning most effectively when it is explicit, constructive and delivered in a way that supports students' confidence (Figure 5).

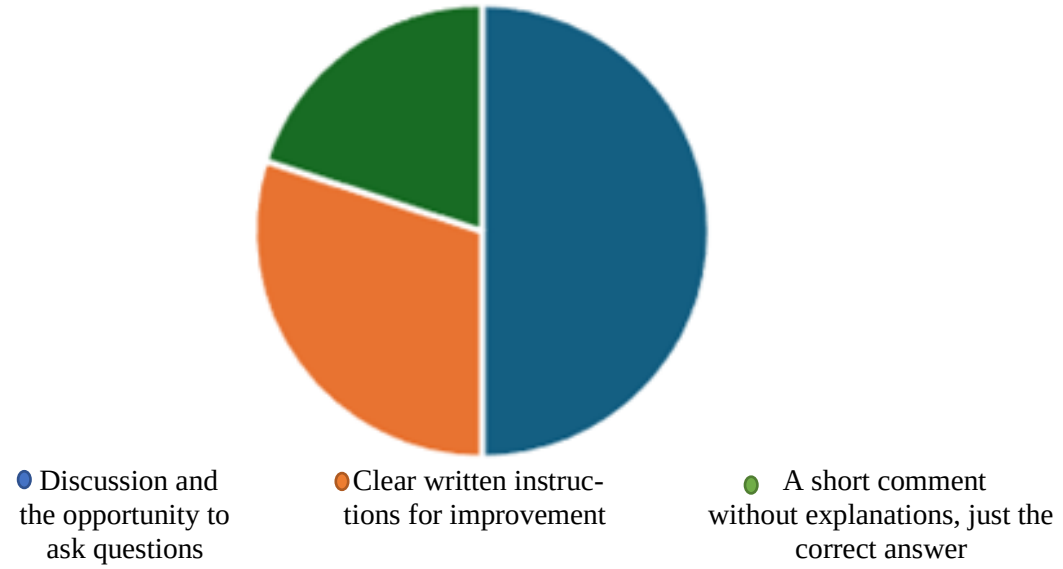


Figure 5 – Which interaction style with the teacher during feedback do you find the most effective?

Half of the students (50 %) prefer an interaction style that includes discussion and the opportunity to ask questions, indicating a preference for dialogic forms of feedback. Meanwhile, 30 % favor clear written instructions and 20 % find short comments sufficient. These responses highlight the role of interactive communication in making feedback meaningful and actionable.

The results of the survey conducted among 30 respondents provide valuable insights into students' perceptions and experiences with teacher feedback during the language learning process. Overall, the data confirms that students not only appreciate feedback but also have clear preferences regarding its type, format, frequency and emotional tone.

One of the most striking findings is that a majority of students (60 %) prefer personalized feedback, suggesting that learners feel more motivated and supported when comments are tailored specifically to their individual performance. Only 13 % said the type of feedback doesn't matter, highlighting that personalization plays a key role in maintaining student engagement and encouraging progress. This confirms that individualized feedback is perceived as more meaningful and useful than generic remarks.

Further analysis shows that 50 % of respondents felt that personalized feedback increased their confidence and motivation, while 40 % found it helpful for understanding mistakes. This aligns with Sadler's [11] view that effective feedback should not only point out errors but also guide learners in how to improve. It also supports Hattie and Timperley's [1] idea that feedback is most effective when it answers the learner's questions about their progress and next steps.

Clarity also emerged as a central theme. When asked about the most important aspect of teacher feedback, 43 % of students emphasized clear and specific recommendations. In addition, 30 % appreciated a supportive tone and 27 % valued the opportunity to ask questions. These findings suggest that clarity and emotional encouragement are both essential components of effective feedback. This supports Brookhart's [12] argument that feedback should be both cognitively and emotionally accessible to promote learning.

Feedback format was another area of interest. Although written feedback remained the most preferred format (40 %), oral (33 %) and digital feedback (27 %) were also appreciated. The growing acceptance of digital formats suggests that students are open to more flexible and technologically supported ways of receiving feedback, particularly when it allows them to revisit comments anytime a benefit mentioned by 50 % of respondents.

With regard to usefulness, process oriented feedback was favored by 53 % of students, indicating a preference for guidance that helps them understand the learning process, rather than just receiving evaluative comments or grades. This reinforces the idea that feedback should be formative and developmental rather than simply judgmental.

Interestingly, when evaluating standardized (non-personalized) feedback, 47 % of students admitted it helps them understand mistakes but doesn't really motivate and 33 % found it too general to be useful. This clearly shows that generic feedback has limited impact on student engagement and further emphasizes the value of individualized responses.

As for frequency, 63 % of students believe that regular feedback supports faster improvement, while a smaller portion (23 %) feel that too much feedback can be overwhelming. These mixed responses suggest the importance of finding the right balance feedback should be consistent but not excessive.

The data also revealed that half of the respondents prefer discussion and the opportunity to ask questions when interacting with the teacher, reinforcing the idea that feedback should be dialogic and interactive. This supports the concept of feedback as a two-way communication process rather than a one-sided comment from teacher to student.

Finally, when discussing fairness, 60 % of participants believed that feedback should be based on individual effort and progress, rather than applying the same standard to everyone. This highlights the importance of recognizing personal growth and contextual factors in evaluation.

In summary, the survey results underline the importance of personalization, clarity, emotional tone and regularity in teacher feedback. The findings demonstrate that students are not passive receivers of comments but have specific expectations and emotional responses to feedback. These insights provide valuable guidance for teachers aiming to enhance the effectiveness of their feedback strategies in the language learning classroom.

Conclusion

The findings of the study demonstrated the significant role of feedback and motivation in assessing students' academic achievement. Personalized, specific, and timely feedback enhances students' confidence and encourages active participation in the learning process. Dialogic feedback, in particular, enables students to act not merely as recipients of information but as full participants in the learning process, thereby strengthening their intrinsic motivation.

Kazakhstani research, particularly the work of Kazybay and colleagues, acknowledges the effectiveness of feedback practices while also highlighting certain challenges in their implementation. Nevertheless, individualized and supportive feedback plays a decisive role in increasing students' learning engagement and academic progress. Thus, feedback serves as a key pedagogical tool that strengthens motivation and improves the overall quality of education.

References

1. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. – 2007. – Vol. 77, № 1. – P. 81-112.
2. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5, № 1. – P. 7-74.
3. Nicol D.J., Macfarlane D. Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice // Studies in Higher Education. – 2006. – Vol. 31, № 2. – P. 199-218.
4. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health // Canadian Psychology. – 2008. – Vol. 49, № 3. – P. 182-185.
5. Vansteenkiste M., Simons J., Lens W., Sheldon K.M., Motivation, learning, and well-being: The role of basic psychological needs // Educational Psychologist. – 2008. – Vol. 43, № 1. – P. 1-18.
6. Shute V.J. Focus on formative feedback // Review of Educational Research. – 2007. – Vol. 78, № 1. – P. 153-189.
7. Dawson P., Henderson M., Mahoney P., Phillips M., What makes feedback effective? Student teacher perspectives // Assessment & Evaluation in Higher Education. – 2018. – Vol. 43, № 6. – P. 913-924.
8. Carless D. Exploring learning-oriented assessment processes // Higher Education. – 2015. – Vol. 69. – P. 963-976.
9. Guo W., Zhou W. Relationships between teacher feedback and student motivation: A comparison between male and female students // Frontiers in Psychology. – 2021. – Vol. 12. – https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.679575
10. Woitt J.C., Little J.W., Wisniewski B. Highly informative feedback using learning analytics: How feedback literacy moderates student perceptions of feedback // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2025. – Vol. 22. – https://doi.org/10.1186/s41239-025-00539-9
11. Sadler D.R. Formative assessment and the design of instructional systems // Instructional Science. – 1989. – Vol. 18, № 2. – P. 119-144.
12. Brookhart S.M. How to give effective feedback to your students. – 2nd ed. – Alexandria, VA: ASCD, 2017.
13. Kazybay M., Nogaibayeva A., Hariyanto D., Kassymova G. Teacher feedback on written works: Kazakhstani teachers' perspectives // SDU Bulletin: Pedagogy, Teaching Methods. – 2025. – № 1 (70).

А.Д. Ныгыметова*, Б.А. Абдыханова
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0009-0001-3796-9945
*e-mail: aigul.nygymetova@mail.ru

СТУДЕНТТЕРДІ БАҒАЛАУДАҒЫ КЕРІ БАЙЛАНЫС ПЕН МОТИВАЦИЯНЫҢ ӨЗАРА БАЙЛАНЫСЫ

Аңдатпа. Бұл мақала шет тілін меңгеруде кері байланыстың студенттердің жетістіктеріне әсерін зерттеуге арналған. Зерттеудің мақсаты – кері байланыстың әртүрлі түрлерінің оқу нәтижелеріне қалай әсер ететінін анықтау. Зерттеу барысында сандық және сапалық әдістер қолданылды, оның ішінде шет тілін оқып жатқан университет студенттері арасында сауалнама жүргізу және сабақ барысын бақылау. Нәтижелер көрсеткендей, уақытылы және құрылымды кері байланыс сөйлеу, жазу және түсіну дағдыларының дамуына айтарлықтай ықпал етеді. Сауалнама нәтижелері бойынша студенттердің 60 %-ы кері байланыстың қателерін жақсы түсінуге көмектескенін, ал 25 %-ы оның оқу мотивациясын арттырғанын айтты. Алайда респонденттердің 15 %-ы

шамадан тыс сынға негізделген кері байланыс уайым мен сенімсіздік тудыруы мүмкін екенін атап өтті. Бұл зерттеу нәтижелері кері байланыстың тек білім беру бағытында ғана емес, сонымен қатар студенттердің мотивациясы мен белсенділігін қалыптастыруда да маңызды рөл атқаратынын көрсетеді. Сондықтан қолдаушы әрі теңгерімді кері байланыс әдістерін енгізу тіл үйрену үдерісін жақсартып, жағымды білім беру ортасын қалыптастыруға көмектеседі.

Тірек сөздер: психолингвистика, студенттердің мотивациясы, бағалау критерийі, кері байланыс, академиялық үлгерім.

А.Д. Ныгыметова*, Б.А. Абдыханова
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0009-0001-3796-9945
*e-mail: aigul.nygymetova@mail.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ И МОТИВАЦИИ В ОЦЕНИВАНИИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению влияния обратной связи на успехи студентов в овладении иностранным языком. Цель исследования – определить, как различные виды обратной связи влияют на результаты обучения. В исследовании использовались как количественные, так и качественные методы, включая анкетирование и наблюдение за учебными занятиями среди студентов, изучающих иностранные языки. Результаты показали, что своевременная и конструктивная обратная связь значительно способствует развитию навыков говорения, письма и понимания. Согласно данным опроса, 60 % студентов отметили, что обратная связь помогла им лучше понять свои ошибки, а 25 % указали, что она повысила их мотивацию к обучению. Однако 15 % респондентов сообщили, что чрезмерно критическая обратная связь может вызывать тревожность и снижать уверенность. Полученные результаты свидетельствуют о том, что обратная связь играет ключевую роль в успешном изучении языка, не только направляя студентов, но и формируя их мотивацию и вовлечённость. Таким образом, внедрение сбалансированных и поддерживающих форм обратной связи может улучшить процесс овладения языком и создать позитивную образовательную среду.

Ключевые слова: психолингвистика, мотивация студентов, критерии оценивания, обратная связь, академическая успеваемость.

Information about authors

Aigul Nygymetova* – master' student at Shakarim University, educational program «Training of foreign language teachers», e-mail: aigul.nygymetova@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0001-3796-9945.

Baktygul Abdykhanova – PhD, The Department of foreign and russian languages, Shakarim University, e-mail: b.abdykhanova@shakarim.kz, https://ORCID.org/0000-0001-8076-2336.

Авторлар туралы мәлімет

Ныгыметова Айгуль Дауренқызы – «Шәкәрім университеті» КеАҚ «Шет тілі мұғалімдерін даярлау» ББ магистранты, e-mail: aigul.nygymetova@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0001-3796-9945.

Абдыханова Бактыгуль Айдапкелқызы – PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Шет тілі және орыс тілі кафедрасы, e-mail: b.abdykhanova@shakarim.kz, https://ORCID.org/0000-0001-8076-2336.

Сведения об авторах

Ныгыметова Айгуль Дауренкызы – магистрант НАО «Шәкәрім Университет» по образовательной программе «Подготовка учителей иностранного языка», e- mail: aigul.nygymetova@mail.ru, ORCID: ORCID: https://ORCID.org/0009-0001-3796-9945.

Абдыханова Бактыгуль Айдапкелевна – PhD, Кафедра иностранных и русского языка, НАО «Шәкәрім университет», e-mail: b.abdykhanova@shakarim.kz, https://ORCID.org/0000-0001-8076-2336.

Received 30.10.2025
Revised 15.12.2025

Accepted 25.12.2025

ӘДЕБИЕТТАНУ
LITERARY STUDIES

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-9
ҒТАМР: 17.07.61

А.Ж. Кәрібекова[*1], Г.С. Асқарова[2], А.Н. Тұрарова[3]
[1,2] Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
050010, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Достық к-сі, 13
[3]М.Х.Дулати атындағы Тараз университеті,
080000, Қазақстан Республикасы, Тараз қ., Сүлейменов к-сі, 7
[*]ORCID: 0009-0008-7269-4247
[*]e-mail: ak_torgyn-karibek@mail.ru

АБАЙ ҚАРАСӨЗДЕРІНДЕГІ МАҚАЛ-МӘТЕЛДЕР МЕН АФОРИЗМДЕР ЖӘНЕ ҚАЗІРГІ РУХАНИ ҚҰНДЫЛЫҚТАР

Аңдатпа. Мақалада қазақтың ұлы тұлғасы Абай Құнанбайұлының қарасөздеріндегі халықтық мақал-мәтелдердің қолданылуының мәселелері құндылықтар жүйесі негізінде қарастырылады. Абай қолданған мақал-мәтелдер қазақ халқының негізгі құндылық бағдарларын көрсетеді. Абайдың қарасөздеріндегі рухани құндылықтарымызды көрсететін мақал-мәтелдер мен ақын сынына ұшыраған мақал-мәтелдерге ерекше назар аударылады. Абайдың қарасөздерінде өткір сыналған мақал-мәтелдердің ауыспалы-идиомалық мағыналары, эмоционалды-экспрессивтік бояуы, қоғамдық маңызы Абайдың ойларымен бірлікте қарастырылып, тұжырымдалады. Мақалада халқымыздың жанашыры, ұлы ағартушысы Абайдың баса назар аударған мақал-мәтелдерінің қазіргі заманның рухани құндылықтары жүйесінен алатын орны айқындалады.

Қазіргі уақытта жастардың санасында әлеуметтік маңызы бар құндылықтардың орнына индивидуалдық мінез-құлық белгілері барған сайын пайда болып, қайшылықты дүниетанымдар барған сайын көріне бастады. Жаһанданудың цифрлық трансформациялары қоғамдық құндылықтардың даму бағытын айқындайды, жаңа құндылықтардың пайда болуы мен бекітілуіне әкеледі, мінез-құлық стратегияларын өзгертеді және ой-санадағы бұл өзгерістер мен оның әрекет ету механизмдерін және оның бағыт-бағдарын болжауды, ықпал етіп отырған жағдайды ескере отырып теріс мінез-құлықтардың алдын алуды ерекше өзекті етеді.

Мақалада Абай қарасөздерінде айрықша көрсетілген мақал-мәтелдердің қарым-қатынас және тәрбие құралы ретіндегі ролін сараланып, жастар арасында негізгі позитивті құндылықтарды қалыптастыру үшін түзетуші әсер ету қажет деген қорытынды жасалады.

Тірек сөздер: мақал-мәтелдер, аксиология, құндылық, қара сөздер, Абай.

Кіріспе

Абай Құнанбайұлының туғанына 175 жыл толу мерейтойына Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Абай және XXI ғасырдағы Қазақстан» атты мақаласы жарық көрді [1]. Бұл мақалада «Мемлекет көлемінде және халықаралық деңгейде ауқымды іс-шаралар ұйымдастыру жоспарланып отырған» мерейтойдың «той тойлау үшін емес, ой-өрісімізді кеңейтіп, рухани тұрғыдан дамуымыз үшін өткізілмек» екенін бірден атап көрсете отырып, Президентіміз: «Абай сөзінің бүгінгі заманымыз үшін көкейкестілігі, ақын шығармаларынан халқымыз қандай тағылым алуға тиіс екендігі жөнінде жұртшылықпен ой бөліскім келеді» деп, жұртшылықты жанына жақын тарта, Ұлы Абай туралы мәңгілік тақырыпты тағы да ой елегінен өткізуге жұмылдырды. Сондықтан қоғамдық мәселеге дер кезінде жауап беріп отыратын Президенттің терең иірімді мақаласынан туындайтын мәселенің бірі – данышпан Абайдың ғибратты сөздері мен шығармаларын қазіргі заман талабы тұрғысынан талдау, пайымдау жасау, қазақтың бас ақыны, Дана Ұстаз Абайдың мұрасымен терең сусындау өзектілігі күн сайын артуда.

Өйткені, қазіргі уақытта көбейіп кеткен тәрбиешілердің арбауына алданып, «Бай болуды», «Бақытты болуды үйретемін», «Бала тәрбиелеудің тиімді жолдары» дейтін тренингтерге баратындар саны артып бара жатқаны зияткер қауымды алаңдатуда. «Достарды

қалай табуға болады?» деп туынды жазған әйгілі Дейл Карнеги қартайғанда жападан жалғыз қалып көз жұмғаны, баланы жақсы тәрбиелеудің жолдары туралы бірнеше кітап жазған Бенджамин Спокты өз балалары қарттар үйіне апарып тастағаны сияқты адам шошырлық қырлары ашылуда. Алайда, қазір ақпараттар ағымында тәрбиешілер, тренингтер, шешендер көп, ұлттық болмыс тәрбиесін тықсырып, жалтылдаған жарнамамен, сананы улап жатқандар да көп, бұқаралық ақпарат құралдарында «көмектесуді емес, ақша табуды көздейтін пайдасыз тренингтер» туралы айтылып та келеді.

Осы үрдіске қарсы құрал ретінде, Қасым-Жомарт Кемелұлы атап көрсеткендей, «Ұлттық болмыстың үлгісі», «Мемлекет ісінің мүдделесі», «Жаңа қоғамның жанашыры», «Әлемдік мәдениеттің тұлғасы» – Абай сөзі ұрпақтың бағыт алатын темірқазығына айналуы қажет» екенін басты назарға ала отырып, ұлы ақынымыз Абайдың қарасөздері мен ондағы халықтық нақылдарды зерттеу нысанына аламыз.

Зерттеудің мақсаты Абайдың қарасөздеріндегі мақал-мәтелдердің қолданысын талдай отырып, ұстаздың ойларының қоғамдық ролін, ұлы ағартушы Абайдың баса назар аударған мақал-мәтелдерінің қазіргі заманның рухани құндылықтары жүйесінен алатын орны мен маңызын зерделеу.

Материалдар мен әдістер

Мақал-мәтел – белгілі бір халықтың өмірден көрген-білгенінен жасаған қорытындысы, ақыл-ой түйіні [2]. Мақал-мәтел, ақыл-нақыл, аталы сөздердің адам баласының бар өмірінде, бүкіл тұрмыс-тіршілігінде араласпайтын саласы жоқ. Мақал-мәтелдерден халықтың әдет-ғұрпы, шаруашылығы, кәсібі, мәдени дәрежесі, халықтың тарихы, өсу жолдары көрінеді. Қазақ қоғамындағы адамдар арасындағы қарымқатынас, басқару, аталар даналығы мен білімін меңгеру, оны өмірде қолдана білу арқылы шыңдалып, қоғамдық-саяси, экономикалық дамуға байланысты өзгерістерге ұшырап отырды. Халық даналығы – біздің ата мұрамыз, асыл қазынамыз. Онда халқымыздың ежелгі ерлігі мен еңбегі, ақылы мен арманы, тұрмысы мен салты бейнеленген [3]. Сондықтан Абай өз қарасөздерінде өмірдегі құбылыстарды жалпылаған сайын мақал-мәтелдерді пайдаланады. Мақал-мәтелдер қоғам өміріндегі маңызды оқиғаларды орынды сипаттауға мүмкіндік бере отырып, ақынға көрсеткісі келген құбылыстарын жалпылау мен жинақтауды жеңілдетті. Абай өмір сүрген заман – адам мен қоғам өмірінде салт пен сана үлкен өзгерістерге ұшырап, қоғамда ұлттық құндылықтар капиталистік қоғам құндылықтарымен тартысқа түсіп жатқан тарихи кезең болатын. Хакім Абай өз қарасөздерінде ұлттық болмысымызды саралай отырып, халықтың сөз маржандарын сүзгіден өткізеді.

Заман талабына байланысты Абай қарасөздеріндегі құндылықтарға соңғы жылдары баса назар аударылып, профессор Ж. Дәдебаевтың «Абай ілімі» еңбегіндегі «Құндылықтар концепциясы» [4], «Абай ілімін білу, түсіну, бағалау» [5] ғылыми мақалалары, Д.Б.Мұхамадиевтің «Хәкім Абай ғақлияларындағы жалпыадамзаттық құндылықтар» [6], Р.Қ., Сабырбаева мен Б.С. Бегмановаңың «Хәкім Абай шығармашылығындағы «ұлттық код» тұжырымдамасы» [7] сынды ғылыми мақалалары жарық көрді. Мақал-мәтелдердің маңызы мен қолданысы жайында А.С. Тарақовтың [8], Г. Байшүкіроваңың [9] зерттеулері негізге алынды.

Мақалада отандық ғылыми зерттеулермен бірге, Эдвард Холл, Милтон Беннетт және Дж. Мартин сияқты халықаралық авторлардың мәдениетаралық қарым-қатынасқа арналған теориялық еңбектері негізге алынған.

М. Әуезов: «Абай мұрасы жайында» зерттеуінде «Абайды тану – жалпы казак әдебиеттануы тәрізді жас ғылым... Шын мол сапалы еңбек нәтижелерін беру жолында, әлде де алдарымызда тұрган қарыз-міндеттер көп», – деп кейінгі зерттеушілерге атап кеткендей, Абай мұрасының зерттеудің өзектілігі арта бермек [10].

Абай қарасөздеріндегі мақал-мәтелдер мен қазіргі құндылықтар тақырыбында зерттеуде жинақтау, жүйелеу, топтау, текстологиялық талдау, салыстыру әдістерімен талдаулар жүргізілді.

Нәтижелер мен талқылау

Абай қолданған мақал-мәтелдерді зерттеушілер Г.Ж. Байшүкірова мен Г.Ж. Қойшыманова екі үлкен топқа бөліп көрсетеді: 1) өнегелі нұсқаушы санаған мақал-мәтелдер және 2) қатал сынаған нақыл сөздер [9]. Бірінші топқа жағымды құндылықтарды білдіретін Би екеу болса, дау төртеу болады, Өнер алды – бірлік, ырыс алды – тірлік, Жол қуған қазынаға жолығар, дау қуған пәлеге жолығар, Өзіне ар тұтқан жаттан зар тұтады, Алтау ала болса, ауыздағы кетеді, төртеу түгел болса, төбедегі келеді, Бас-басына би болса, манар тауға сыймассың, басалқаңыз бар болса, жанған отқа күймессің мақал-мәтелдері топтастырылады, Абай айтқан мақал-мәтелдерге талдау жасау қарасөздерінде татулық пен келісімнің басты орын алатынын, қазақ арасында ауызбіршіліктің жоқтығына ыза болатын ақын әділетті қоғам құру, оның бірлігі мен берекесін арттыру идеясын алға тартқанын көреміз.

Ал төмендегі нақыл сөздермен Абай бай мен кедей арасындағы қарым-қатынастың әділетсіздігін, кедейлердің өмірінің үмітсіздігін, олардың кедейлігі мен әділетсіздігін ашына айтады: Ісі білмес, кісі білер, Өзіңде жоқ болса, әкең де жат, Мал тапқан ердің жазығы жоқ, Ата-анадан мал тәтті, алтынды үйден жан тәтті мақал-мәтелдері – осының айғағы. Абай үшін барлық шығыстық ғұламалар көрсеткендей, адамдық – ең жоғары құндылық, сондықтан адамды лауазымына немесе лауазымына емес, сіңірген еңбегі мен жетістіктеріне қарай бағаланды. Абай шектен тыс мақтаншақтықты, алауыздықты, жалқаулықты айыптаған: Ұялмас бетке талмас жақ береді, Атың шықпаса, жер өрте, Сұрауын тапса, адам баласының бермейтіні жоқ, Жарлы болсаң, арлы болма, Алтын көрсе, періште жолдан таяр, Қалауын тапса, қар жанады, Ер азығы мен бөрі азығы жолда, Ердің малы елде, еріккенде қолда, Мал – адамның бауыр еті, Малдың беті – жарық, малсыздың беті – шарық, Қайраны жоқ көлден без, қайыры жоқ елден без, Байдан үмітсіз – құдайдан үмітсіз, Қарнын ашса, қаралы үйге шап деген мақал-мәтелдер келтіріледі.

Ғалымдардың Абай қарасөздеріндегі мақал-мәтелдерді осылайша екі топқа бөліп, атап кеткенмен, бұл жіктеудің жағдаяттық контекстке байланысты екені ашық көрсетілмеген, санамызды уламау үшін бұл топтағы мақал-мәтелдерден жерінип, бойымызды аулақ салып, тіліміздің өшіру керек деген ой тумауы қажет, біздің осы шартты жіктеуге орай қосарымыз, екінші топтың мақал-мәтелдерін, яғни сынға алып отырған нақыл сөздерін ойшыл ақын қоғамдағы жат құбылыстарды ашып көрсетуге пайдаланған, мақал-мәтелдерді айыптамайды, ондағы тұжырымдалған ойды өздерінің теріс іс-әрекеттерін қолдауға, не болмаса, ақтап алуға тырысқан жат пиғылды адамдарды айыптайды.

Аға ұрпақтың бойында оңайлықпен өзгермейтін құндылықтар қалыптасқан болса, жастардың бойында әлі орнықпаған құндылықтар қоғам мен айналасындағы жағдайларға сай өзгеріске түсуі мүмкін. Қазіргі ақпараттар заманында жастардың өмірлік құндылықтары елдегі және бүкіл әлемдегі болып жатқан жағдайларға байланысты анықталып, айқындалады, сөйтіп кәмелетке толған 18 жастан бастап, барлық шешімдері мен әрекеттеріне негіз болатын құндылықтар жүйесін дамытады.

Қазіргі жастардың өздері үшін басты деп санайтын құндылықтарын анықтау мақсатында Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің 1-курс студенттеріне Абайтану курсы сабақтарын өту барысында сұрақтар қойылып, нәтижесін төмендегідей ретпен беруге болады: 1. Денсаулық; 2. Отбасы; 3. Сенім, имандылық; 4. Материалдық байлық, қаржылық тұрақтылық; 5. Еркіндік; 6. Махаббат, мейірімділік; 7. Өзін-өзі таныту, білім алу, сүйікті ісі; 8. Коммуникация, саяхаттау.

17-18 жас аралығындағы жастардың ұнататын құндылықтардың маңыздылық тізімі кему реті бойынша жинақталған. Қазіргі жастардың негізгі құндылықтарының тізімінде Абай ең басты деп көрсеткен денсаулық құндылығы қазіргі жастар үшін де бірінші орында тұрғаны, ұлтымыз үшін маңызды отбасы құндылығы екінші орынға тұрақтағаны, иманигүл құндылығы үшінші орында, «бұларсыз адамның өмір сүруі мүмкін емес» деп Абай көрсеткен физикалық қажеттіліктер, материалдық байлықтың да өз орнын тапқаны көңіл қуантарлық. Дегенмен, бұдан жастар өздерінің құндылықтар жүйесін, ең алдымен, өмірдегі табыс критерийлеріне сәйкестендіретініне көз жеткіземіз. Абай ұсынатын еңбекқорлық, таза ар, адал өмір,

адамгершілік, әділдік сияқты ұғымдар соңғы орындар алатынын көреміз. Жастардың әділдікті құндылықтар жүйесінде көрсетпеуі әділетсіздікке жолықпағанынан деп ойлауға болады, мысалы, елімізде жастар үшін маңызды білім беру жүйесінде цифрландыру арқылы тестік жүйеге көше отырып, әділдік шешімін тауып отыр деп нақты айта аламыз. Осылайша, жастардың бойында рухани құндылықтарды қалыптастыруда қоғамдағы нарықтық қатынастар, мемлекеттік қолдау және бай тарихи, әдеби, тағлымдық мұрамыз басты роль атқарады. Осы орайда, Абайдың нақыл сөздері жинақталып берілетін Отыз жетінші қарасөзіндегі әрбір афоризмнің рухани құндылықтар тәрбиелеуде мәні орасан зор. Адамдық, оның басына түсетін түрлі жағдайлар туралы: «Әкесінің баласы - адамның дұшпаны, Адамның баласы – бауырың», «Ер артық сұраса да азға разы болады, Ез аз сұрар, артылтып берсең де разы болмас», «Өзің үшін еңбек қылсаң, өзі үшін оттаған хайуанның бірі боласың; адамдықтың қарызы үшін еңбек қылсаң, Алланың сүйген құлының бірі боласың», «Жамандықты кім көрмейді? Үмітін үзбек – қайратсыздық. Дүниеде ешнәрседе баян жоқ екені рас, жамандық та қайдан баяндап қалады дейсің? Қары қалың, қатты қыстың артынан көгі мол жақсы жаз келмеуші ме еді?», «Ашулы адамның сөзі аз болса, ыза, қуаты артында болғаны»; «Жікшіл ел жетпей мақтайды, Желөкпелер шын деп ойлайды», «Көңілдегі көрікті ой ауыздан шыққанда өңі қашады», «Хикмет сөздер өзімшіл наданға айтқанда, көңіл уанғаны да болады, өшкені де болады», «Кісіге біліміне қарай болыстық қыл; татымсызға қылған болыстық өзі адамды бұзады» [11].

Қоғамдық көңілді, қарым-қатынасты түсіндіретін афоризмдерінде «Сократқа у ішкізген, Иоанна Аркті отқа өртеген, Ғайсаны дарға асқан, пайғамбарымызды түйенің жемтігіне көмген кім? Ол – көп, ендеше көпте ақыл жоқ. Ебін тап та, жөнге сал» дей отырып, «Адам баласын заман өсіреді, кімде-кім жаман болса, оның замандасының бәрі кінәлі. Мен егер заң қуаты қолымда бар кісі болсам, адам мінезін түзеп болмайды деген кісінің тілін кесер едім» деп қоғамдық жауапкершілікті пайымдайды [11].

«Дүниеде жалғыз қалған адам – адамның өлгені. Қапашылықтың бәрі соның басында. Дүниеде бар жаман да көпте, бірақ қызық та, ермек те көпте. Бастапқыға кім шыдайды? Соңғыға кім азбайды?» деген сөздерінде адам қоғамсыз өмір сүре алмайтынын жеткізеді, алайда көпшіліктің жаманына шыдауды, қызығына азбауды да ескертеді.

«Дүние – үлкен көл,
Заман – соққан жел,
Алдыңғы толқын – ағалар,
Артқы толқын – інілер,
Кезекпенен өлінер,
Баяғыдай көрінер» – деп өмірдің өткіншілігін, кезектілігін еске салады [11].

Еңбек пен еңбекқорлық туралы: «Тоқ тіленші – адам сайтаны, Харекетсіз – сопы монтаны»; «Бақпен асқан патшадан мимен асқан қара артық; Сақалын сатқан кәріден еңбегін сатқан бала артық», «Биік мансап – биік жартас, Ерінбей еңбектеп жылан да шығады, Екпіндеп ұшып қыран да шығады»; «Егер ісім өнсін десең, ретін тап» деген нақылдарын жатқызсақ, осының ішіндегі «Егер ісім өнсін десең, ретін тап» афоризмінің мәні ерекше [11]. Қазіргі уақытта аса маңызды болып отырған іс басқару мен уақыт басқаруда бірқатар шешімдер айтылады, бірінде: «бастыларын анықтап, алдымен бітіру қажет жұмыстарыңның тізімін жаса» делінсе, енді бірінде: «Алдымен оңайынан баста», енді бірінде «алдымен қиынын бітір» делінеді. Осынша қағиданы Абайда бір ауыз сөзбен бергенін көреміз.

«Адамның адамшылығы істі бастағандығынан білінеді, қалайша бітіргендігінен емес» деген сөзі арқылы «Көз – қорқақ, қол – батыр» деген халық даналығымен үндесіп, істі бастау кім үшін болса да, оңай бола бермейтінін, сондықтан бастаған іске жұмылғаннан, бастап берген басшылық, көшбасшылықтың да бағасын жоғары көтереді.

Достық туралы: «Жаман дос – көлеңке: басыңды күн шалса, қашып құтыла алмайсың;

Басыңды бұлт алса, іздеп таба алмайсың», «Досы жоқпен сырлас, Досы көппен сыйлас; Қайғысыздан сақ бол, Қайғылыға жақ бол» [11]. Осындағы сонғы нақылға қазіргі уақытта қайшы құндылықтар қоғамда орын алып отырған жайы бар. Таратып айтар болсақ, «Досы

жоқпен сырлас, Досы көппен сыйлас; Қайғысыздан сақ бол, Қайғылыға жақ болға» қарсы «Досы жоқ, қайғылыдан қаш, негатив алма, керісінше, қайғысызбен дос бол, позитивте жүресің» деген кереғар тұжырымдар ақпараттар ағымын жаулауда. Жекелікке шақыратын, оқшаулануға әкелетін, өз қара басын ойлауды үйретететін, қорқақ, безбүйрек адамды тәрбиелейтін, бірақ адамның құлағына жағатын мотивациялық сөздердің қазіргі бір түрі. Ал Абайда «Досы жоқпен сырлас, дос бол, қайғылыға жақ бол, оған көмектес» дей отырып, адамды бірлікке шақырады, сондай-ақ түрлі қиын жағдайларға басқадан сабақ ала отырып, көмектесе отырып, өзің де дайын болатыныңды үйретеді.

Рухани құндылық, руханилық – бұл адамның психологиялық жағдайы, көңіл-күйі емес, бұл – ұзақ мерзімдік үрдіс. Әр адам өз өмірінде құндылықтарды қабылдау, бойына дарыту, ата-баба мұрасын зерделеу, өзгені құрметтеу, өзін жетілдіру арқылы рухани қасиеттерін дамытуға ұмтылуы керек. Адамның рухани даму жолында Отыз жетінші қарасөзде жинақталып берілген афоризмдердің рөлі ерекше.

Қазақстан дамуының соңғы жылдардағы тәжірибесі қазіргі таңдағы еркіндік пен жаһандану, ақпараттық технологиялар жағдайында жастарды тәрбиелеуде тек мемлекетке, оқу орындарына, отбасыларға ғана арқа сүйеу арқылы табысқа жету мүмкін емес, ұлттық құндылықтарымызды сақтап, ұрпаққа бере білу де аса маңызды.

Бүгінгі таңда жастар үшін маңызды құндылықтың бірі – жалпы қазіргі уақытта өмір сүріп отырған адамдардың едеуір бөлігін қызықтыратын, ұмтылатыны – әлемді саяхаттау, мәдениетаралық қатынас біздің шындықтың ажырамас бөлігіне айналып отыр. Бұл саладағы зерттеулерге заман тудырып отырған қажеттілік артып келеді. Шет елдік ғылымда халықаралық, мәдениетаралық қатынас туралы іргелі зерттеулер жүргізіліп, тұжырымдамалары қалыптасқан [12], [14], қазақ мәдениетаралық коммуникациясының, жан-жақты дамыған тарихы әлі де жетіспейді. Сондықтан қазақ әдебиетін, нақтырақ айтсақ, Абайдың даналық сөздерін мәдениетаралық қатынас теориясы тұрғысынан талдай отырып, тұжырымдарын жасауға болады. Отыз төртінші қарасөзінде Абай: «Адам баласына адам баласының бәрі – дос», – деген атақты афоризмін айтады. «Адамзаттың бәрін сүй, бауырым деп» деген өлеңдік афоризмін осы қарасөзінде түсіндіріп өтеді: «Не үшін десең, дүниеде жүргенде туысың, өсуің, тоюың, ашығуың, қайғың, қазаң, дене бітімің, шыққан жерің, бармақ жерің – бәрі бірдей, ахиретке қарай өлуің, көрге кіруің, шіруің, көрден махшарда сұралуың – бәрі бірдей, екі дүниенің қайғысына, пәлесіне қаупің, екі дүниенің жақсылығына рахатың – бәрі бірдей екен. Бес күндік өмірің бар ма, жоқ па?.. Біріңе-бірің қонақ екенсің, өзің дүниеге де қонақ екенсің, біреудің білгендігіне білместігін таластырып, біреудің бағына, малына күндестік қылып, я көрсеқызарлық қылып, көз алартыспақ лайық па? [11].

Абай өз халқын ағартуды, өзгелермен тең дәрежеде болуын көздеді, мысалы, Екінші қарасөзінде, Абай өз өмірінің алғашқы жылдарында қазақтардың сарттарды, ноғайларды, орыстарды келемеждейтініне жиі куә болғанын жазады, бірақ Абай есейген сайын әр халықтың қай жағынан болса да қазақтардан әлдеқайда табысты екенін байқай бастайды: сарт деп менсінбеуші еді, «енді қарап тұрсам, сарттың екпеген егіні жоқ, шығармаған жемісі жоқ, саудагерінің жүрмеген жері жоқ, қылмаған шеберлігі жоқ. Өзіменен өзі әуре болып, біріменен бірі ешбір шаһары жауласпайды! Орысқа қарамай тұрғанда қазақтың өлісінің ахиретгігін, тірісінің киімін сол жеткізіп тұрды. Әке балаға қимайтұғын малыңды кірелеп сол айдап кетіп тұрды ғой. Орысқа қараған соң да, орыстың өнерлерін бізден олар көп үйреніп кетті. Үлкен байлар да, үлкен молдалар да, ептілік, қырмызылық, сыпайылық – бәрі соларда» деп, бұл елдің егін егумен, саудамен айналысып, орыстан көп нәрсе үйреніп алғанын да көрсетеді [11]. Ал ноғайлар туралы: «Ноғайға қарасам, солдаттыққа да шыдайды, кедейлікке де шыдайды, қазаға да шыдайды, молда, медресе сақтап, дін күтуге де шыдайды. Еңбек қылып, мал табудың да жөнін солар біледі, салтанат, әсем де соларда. Оның малдыларына, құзғын тамағымыз үшін, біріміз жалшы, біріміз қош алушымыз. Біздің ең байымызды: «сәнің шақшы аяғың білән пышыратырға қойған идән түгіл, шық, сасық казақ», – деп үйінен қуып шығарады. Оның бәрі – бірін-бірі қуып қор болмай, шаруа қуып, өнер тауып, мал тауып, зор болғандық әсері» деп,өз

халқын бірлікке, еңбекке шақырады [11]. Қазақ басқаларды келеке етіп, қымбат уақытын босқа өткізіп жатса, басқа халықтар аз болса да, елеулі қадамдар жасап, ақыры қазақты басып озды. Бұл сөздің біз үшін ерекше құндылығы бар, өйткені бұл жерде Абайдың қазақ халқын этноцентристік қасиеті үшін алғашқылардың бірі болып сынағанын көреміз. Абай қазақ халқын сан алуан кемшілігін сынағаны белгілі, бірақ ол қазақ халқының бұрынғы азаттығы мен тәуелсіздігінен айырылғанына қайғы тарта отырып, Абай бостандыққа жетудің кілті – білім мен ғылымда деп түсінді. Ал білім мен ғылымға қол жеткізу үшін қазақ халқы өзге халықпен қарым-қатынас орнатуы қажет екенін, нақты айтқанда, уақыттың өзі белгілі бір дәрежеде қазақ халқын экономикалық қана емес, мәдениетаралық қатынасқа мәжбүр етті. Ал Абай мұны түсінген соң, халқының да білгенін қалады. Абайдың сөздері әлемдік мәдениетаралық коммуникация теориясының іргелі тұжырымдамаларынан артық айтпаса, кем түспейді.

Қазақ халқы үшін өнердің асқар шыңы – сөз өнері, яки әдебиет: бұл туралы көрнекті әдебиетші ғалымдарымыз атап өткендей, «өнер алды – қызыл тіл» сияқты ғасырлар бойы халық арасында айтылып келе жатқан халықтың ауыз әдебиеті мен авторлық әдебиеті дәлелдейді.

Ал өнер қоғамдық сананың бір түрі болғандықтан, ол тек қана емес, сонымен бірге ежелден бері жеке адамдарды қоғаммен байланыстыратын, ең алуан түрлі субъектілер мен заман арасындағы, сонымен қатар әртүрлі мәдениеттер немесе әртүрлі дәуірлердің өкілдері арасындағы қарым-қатынастың ерекше әдісі ретінде қызмет етіп келеді. Басқаша айтқанда, өнер туындысы бар жерде қарым-қатынастың түріне де айрықша, орынды болады. Әсіресе, қазіргідей коммуникация дәуірінде, әр түрлі елдер мен мәдениеттер арасындағы шекаралар бұлыңғыр болып бара жатқан жаһандану заманында және әрбір мәдениеттің бірегейлігімен қатар, белгілі бір мәдениеттің кеңірек контекстіне, яғни басқа мәдениеттермен қарым-қатынасына көңіл бөлініп отырған уақытта аса маңызды.

Қорытынды

Қазіргі ақпараттық заманда шын және жалған ақпарат тең дәрежеде қолданылып, адам дамуының эволюциялық жолында ғасырлар бойы жинақталған білімнің өзіне күмән тудыруда. Алуан түрлі ақпараттар ағыны бұрын жинақталған білімді құнсыздандырып, жастар жалған ақпарды тұтынуға мәжбүр, бұл оң құндылықтар жүйесін қалыптастыруға ықпал етпейді. Еліктеу біліміне қанағаттанған адам оңай басқарылады. Сондықтан жастардың бойында жеке тұлғалық жинақталған және игерілген білім негізінде құрылған ішкі ақпараттық сүзгілер қалыптастырып, кез-келген таратылатын жалған ақпаратты шындық ретінде қабылдамайтын азамат тәрбиелеу қажет. Жеке тұлғаның ішкі ақпараттық сүзгісі – шындық білім мен ғылым нәтижелері және ұлттық құндылықтан құрылуы керек.

Өйткені, қоғамның болашағы көп жағдайда ортада дамыған құндылық әлеуетіне байланысты. Осы орайда, Абай қарасөздері – жалпы адамзаттық рухани құндылықтар мен ұлттық құндылықтың негіздерінен құйылған темірқазығымыз.

Әдебиеттер

1. Тоқаев Қ. Абай және XXI ғасырдағы Қазақстан. 2020 жылғы 08 қаңтар. https://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyn-abai-zhane-hhi-gasyrdagy-kazakstan-atty-makalasy
2. Адамбаев Б. Халық даналығы. Алматы: Мектеп, 1976. – 187б.
3. Ел аузынан. Шешендік сөздер, ақындық толғамдар, аңыз әңгімелер. Алматы: Жазушы, 1985.- 368б.
4. Дәдебаев Ж. Құндылықтар концепциясы //Абай ілімі. Оқу құралы: лекциялар. – Алматы: Абай институты, – 2022. – Б. 141-154
5. Дәдебаев Ж. Абай ілімін білу, түсіну және қолдану //Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті Хабаршысы. Филология сериясы, 2021. – №4 (184). – Б. 147-154.
6. Мұхамадиев Д.Б. «Хәкім Абай ғақлияларындағы жалпыадамзаттық құндылықтар» //Абай (Ибраһим) Құнанбайұлының шығармашылық мұрасы мен ілімі. Төртінші халықаралық конференция материалдары. – Алматы: Абай ғылыми-зерттеу институты, 2023. – Б.198-205.

7. Сабырбаева Р.Қ., Бегманова Б.С. Хәкім Абай шығармашылығындағы «ұлттық код» тұжырымдамасы» [The concept of «national code» in the work of Hakim Abai] //Абай (Ибраһим) Құнанбайұлының шығармашылық мұрасы мен ілімі. Төртінші халықаралық конференция материалдары.– Алматы: Абай ғылыми-зерттеу институты, 2023. – Б. 205-213.
8. Tarakov A.S., Azimbayeva I.K., Abdullayeva Z.T. Translation problems of phraseological units: On the basis of M. Auezov's Novel the Way of Abai. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2015. – 6 (4S2). – P. 370-374.
9. Байшукурова Г.Ж., Койшыманова Г.Ж. Система ценностей в казахских пословицах (на материале «Слов назиданий» Абая). Вестник КазНПУ им. Абая, серия «Филология», 2021. – №1 (75). – Б.214-219
10. Әуезов М. Абай Құнанбаев. Монографиялық зерттеулер мен мақалалар. Алматы: «Санат», 1995. – 320 б.
11. Құнанбаев А. Абайдың қарасөздері. https://bilim-all.kz/article/9801
12. Leeds-Hurwitz W. «Writing the intellectual history of intercultural communication». The Handbook of Critical Intercultural Communication, 2011. – P.21-33.
13. Martin J., Nakayama T. and Carbaugh D. «The history and development of the study of intercultural communication and applied linguistics». The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication, 2012. – P.17-36
14. Bennett M.J. Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. Yarmouth M.E: Intercultural Press. 1993. – P.21-71.

References

1. Tokayev K. Abai zhane XXI gasyrdagy Kazakhstan [Abai and Kazakhstan in the 21st century]. 08 January 2020. – Available at: https://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyn-abai-zhane-hhi-gasyrdagy-kazakstan-atty-makalasy (in Kazakh)
2. Adambaev B. Khalyk danalygy [Folk wisdom]. – Almaty: Mektep, 1976. – 187p. (in Kazakh)
3. El auzynan. Sheshendik sózder, aqyndyq tolǵamdar, ańyz ángimeler [From the people. Oratory words, poetic reflections, legends]. – Almaty: Zhazushy, 1985. –368p. (in Kazakh)
4. Dadebaev Zh. Kundylyktar kontseptsiyasy [Concept of values]. Abai ilimi. Oqu kuraly: lektsiyalar [Abai doctrine. Study guide: lectures]. – Almaty: Abai instituty, 2022. – P. 141-154. (in Kazakh)
5. Dadebaev Zh. Abai ilimin bilu, tusinu zhane qoldanu [Knowing, understanding and applying Abai's teaching]. Bulletin of Al-Farabi Kazakh National University. Philology series, 2021, 4(184). – P. 147-154. (in Kazakh)
6. Mukhamadiyev D.B. «Khakim Abai ghakliialaryndagy zhalpyadamzattyk kundylyktar» [Universal human values in Hakim Abai's philosophy]. Abai (Ibrahim) Kunanbayuly's creative heritage and doctrine. Proceedings of the 4th international conference. – Almaty: Abai gylymi-zertteu instituty, 2023. – P. 198-205. (in Kazakh)
7. Sabyrbaeva R.K., Begmanova B.S. «Khakim Abai shygarmashylygindagy "ulttyk kod" tuzhyrymdamasy» [The concept of «national code» in Hakim Abai's works]. Abai (Ibrahim) Kunanbayuly's creative heritage and doctrine. Proceedings of the 4th international conference. – Almaty: Abai gylymi-zertteu instituty, 2023. – P. 205-213. (in Kazakh)
8. Tarakov A.S., Azimbayeva I.K., Abdullayeva Z.T. Translation problems of phraseological units: On the basis of M. Auezov's novel The Way of Abai. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2015, 6(4S2). – P. 370-374.
9. Baishukurova G.Zh., Koishymanova G.Zh. Sistema tsennostei v kazakhskikh poslovitsakh (na materiale «Slov nazidanii» Abaya) [Value system in Kazakh proverbs (based on Abai's "Words of edification")]. Bulletin of Abai KazNPU, Philology series, 2021, No. 1(75). – Б. 214-219 (in Russian)
10. Auezov M. Abai Kunanbaev. Monografiyalyk zertteuler men makalalar [Abai Kunanbayev. Monographic studies and articles]. – Almaty: Sanat, 1995. – 320 p. (in Kazakh)

11. Kunanbaev A. Abai's kara sozderi [Abai's «Words of edification»]. – Available at: https://bilim-all.kz/article/9801 (in Kazakh)
12. Leeds-Hurwitz W. Writing the intellectual history of intercultural communication. The Handbook of Critical Intercultural Communication, 2011. – P. 21-33. (in English)
13. Martin J., Nakayama T., Carbaugh D. The history and development of the study of intercultural communication and applied linguistics. The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication, 2012. – P. 17-36.
14. Bennett M.J. Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1993. – P. 21-71.

А.Ж. Карибекова[*1], Г.С. Аскарова[2], А.Н. Тураровa[3]
[1,2]Казахский Национальный педагогический университет имени Абая,
050010, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Достык, 13
[3]Таразский университет имени М.Х. Дулати,
080000, Республика Казахстан, г. Тараз, ул. Сулейменов, 7
[*]ORCID: 0009-0008-7269-4247
[*]e-mail: ak_torgyn-karibek@mail.ru

ПОСЛОВИЦЫ И АФОРИЗМЫ В СЛОВАХ НАЗИДАНИЯХ АБАЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы использования народных пословиц и поговорок в словах назиданиях великого казахского деятеля Абая Кунанбаева на основе системы ценностей. Пословицы и поговорки, используемые Абаем, отражают основные ценностные ориентации казахского народа. Особое внимание уделяется пословицам и поговоркам, отражающим наши духовные ценности в изречениях и поговорках Абая, которые подверглись критике поэта. Вариативно-идиоматические значения, эмоционально-экспрессивная окраска, социальная значимость пословиц, резко критикуемых в изречениях Абая, рассматриваются и формулируются в единстве с мыслями Абая. В статье определяется место пословиц и поговорок, которым великий просветитель нашего народа Абай уделял особое внимание, в системе духовных ценностей современной эпохи.

В настоящее время в сознании молодёжи вместо социально значимых ценностей всё чаще проявляются индивидуальные поведенческие черты, всё более очевидны противоречивые мировоззрения. Цифровые трансформации глобализации определяют направление развития социальных ценностей, приводят к появлению и закреплению новых ценностей, изменению поведенческих стратегий и делают особенно актуальным прогнозирование этих изменений в мышлении, механизмах его действия и направленности, а также профилактику негативных форм поведения с учётом складывающейся ситуации.

В статье анализируется роль пословиц и афоризмов, которые особенно выделяются в словах назиданиях Абая, как средства коммуникации и воспитания, и делается вывод о необходимости коррекционного воздействия для формирования базовых позитивных ценностей у молодёжи.

Ключевые слова: пословицы, аксиология, ценность, пословицы, Абай.

A. Karibekova[1*], G. Askarova[2], A. Turarova[3]
[1,2]Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
050010, Republic of Kazakhstan, Almaty, 13 Doctyk street
[3]Dulaty University,
080000, Republic of Kazakhstan, Taraz, 7 Syleimenov street
[*]ORCID: 0009-0008-7269-4247
*e-mail: aktorgyn-karibek@mail.ru

PROVERBS AND APHORISMS IN ABAY'S WORDS OF EDIFICATION AND MODERN SPIRITUAL VALUES

Abstract. This article examines the use of folk proverbs and aphorisms in *The Book of Words* of the great Kazakh figure Abai Kunanbayev, based on his value system. The proverbs and aphorisms used by Abai reflect the fundamental value orientations of the Kazakh people. Particular attention is paid to proverbs and sayings that reflect our spiritual values

in Abai's proverbs, which were criticized by the poet. The variable idiomatic meanings, emotional and expressive coloring, and social significance of proverbs sharply criticized in Abai's sayings are considered and formulated in unity with Abai's thoughts. The article determines the place of proverbs and aphorisms, to which Abai, the great educator of our people, paid special attention, in the system of spiritual values of the modern era.

Currently, in the minds of young people, instead of socially significant values, individual behavioral traits are increasingly manifesting, and contradictory worldviews are becoming increasingly evident. Digital transformations of globalization are shaping the development of social values, leading to the emergence and consolidation of new values, and changes in behavioral strategies. These transformations make it particularly important to predict these changes in thinking, their mechanisms of action and direction, as well as prevent negative behaviors, taking into account the evolving situation.

This article analyzes the role of proverbs and aphorisms, particularly prominent in Abai's The Book of Words, as a means of communication and education, and concludes that corrective interventions are necessary to foster basic positive values in young people.

Keywords: proverbs, axiology, value, aphorisms, Abai.

Авторлар туралы мәліметтер

Кәрібекова Ақторғын Жамаубайқызы* – филология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті Академик С. Қирабаев атындағы қазақ әдебиеті және оқыту әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Алматы, e-mail: ak_torgyn-karibek@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7269-4247.

Асқарова Гауһар Сарыбайқызы – филология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті С. Қирабаев атындағы қазақ әдебиеті және оқыту әдістемесі кафедрасының қауымдастырылған профессор м.а., Қазақстан Республикасы, Алматы, e-mail: gauhar_8@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0688-4850.

Тұрарова Айсұлу Нұрдынқызы – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, М.Х. Дулати атындағы Тараз университеті Педагогика және әлеуметтік ғылымдар факультетінің деканы, Қазақстан Республикасы, Тараз, e-mail: aisulu.turarova@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4712-5420.

Сведения об авторах

Карибекова Акторгын Жамаубаевна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры Казахской литературы и методики преподавания имени академика С.Кирабаева, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан**,** e-mail: ak_torgyn-karibek@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7269-4247.

Аскарова Гаухар Сарыбаевна – кандидат филологических наук, и.о. ассоцированного профессора кафедры Казахской литературы и методики преподавания имени академика С.Кирабаева, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Республика Казахстан, gauhar_8@mail.ru. ORCID:https://orcid.org/0000-0002-0688-4850

Турарова Айсулу Нурдыновна – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, декан факультета Педагогика и социальные науки, Таразский университет им. М.Х.Дулати, Республика Казахстан, e-mail: aisulu.turarova@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4712-5420

Information about the authors

Aktorgyn Karibekova* – candidate of philological sciences, Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Kazakhstan, Almaty, e-mail: Aktorgyn-karibek@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0008-7269-4247.

Gaukhar Askarova – candidate of philological sciences, Kazakh National Pedagogical University named after Abay, Kazakhstan, gauhar_8@mail.ru, ORCID:https://orcid.org/0000-0002-0688-4850.

Aisulu Turarova – candidate of philological sciences, Associate Professor, Dulaty University, Republic of Kazakhstan, Taraz, e-mail:aisulu.turarova@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4712-5420.

Редакцияға енуі 10.10.2025

Жариялауға қабылданды 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-10
МРНТИ: 82-1-9

Р.К. Толегенова
Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
050040, Республика Казахстан, г. Алматы, пр. аль-Фараби, 71
ORCID: 0009-0009-2747-6280
e-mail: ritatolegenova030@gmail.com

ЭТИМОЛОГИЯ СЕМЕЙНОГО КОНФЛИКТА В РОССИЙСКОЙ И КАЗАХСТАНСКОЙ ЖЕНСКОЙ ПРОЗЕ: ПРОБЛЕМАТИКА, ПОЭТИКА, КОНТЕКСТ

Аннотация. В статье исследуется этимология семейного конфликта в русской и казахстанской женской прозе на материале произведений Л. Петрушевской, Л. Улицкой, Е. Манойло и С. Досжан. Анализируются проблематика, поэтика и контекст изображения семейных конфликтов в современной литературе. Выявляются общие тенденции и национальные особенности в подходах к теме семейных отношений. Особое внимание уделяется социокультурным факторам, влияющим на формирование и развитие конфликтов, а также художественным средствам их репрезентации. Рассматриваются гендерные аспекты изображения семейных проблем в контексте постсоветских реалий. Методология исследования основывается на комплексном применении сравнительно-сопоставительного и структурно-семантического анализа, что позволяет выявить многоуровневую природу семейных конфликтов в литературе. Проведен детальный анализ нарративных стратегий и способов конструирования конфликтных ситуаций в произведениях исследуемых авторов. Исследование показывает, что семейный конфликт в современной женской прозе выступает как способ осмысления глубинных социальных и культурных процессов, отражая трансформацию гендерных ролей, столкновение традиций и модернизации. Результаты работы вносят вклад в понимание специфики женской литературы и могут быть использованы в дальнейших компаративных исследованиях.

Ключевые слова: семейный конфликт, женская проза, русская литература, казахстанская литература, гендерные исследования, постсоветская литература, компаративистика.

Введение

Семейный конфликт как литературный феномен занимает особое место в современной прозе, отражая сложные процессы трансформации общественных отношений и культурных парадигм. В контексте русской и казахстанской женской литературы эта тема приобретает дополнительные оттенки, связанные с уникальным историческим и социокультурным опытом обеих стран. Изучение этимологии семейного конфликта в произведениях писательниц России и Казахстана позволяет не только глубже понять специфику национальных литератур, но и выявить общие тенденции в осмыслении семейных отношений в постсоветском пространстве.

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, семья как социальный институт переживает значительные изменения в современном мире, что неизбежно отражается в литературе. Во-вторых, женская проза, долгое время находившаяся на периферии литературного процесса, сегодня представляет собой важное поле для изучения гендерных аспектов семейных отношений. В-третьих, сравнительный анализ русской и казахстанской литературы позволяет выявить как общие черты, так и национальную специфику в изображении семейных конфликтов.

Материалы и методы

Материалом для исследования послужили произведения современной русской и казахстанской женской прозы, в которых центральное место занимает тема семейного конфликта. Из русской литературы были выбраны повесть Людмилы Петрушевской «Время ночь» и роман Людмилы Улицкой «Казус Кукоцкого» [1], [2]. Казахстанскую литературу представляют роман Екатерины Манойло «Ветер уносит мертвые листья» и роман Сауле Досжан «Трагедия и судьба», которые отражают культурные и социальные особенности

общества [3], [4]. Выбор данных произведений обусловлен их репрезентативностью в контексте изучаемой темы, а также тем, что они отражают различные аспекты семейных конфликтов в русской и казахстанской культурах. Для более детального понимания специфики анализируемых работ целесообразно представить их основные характеристики в систематизированном виде (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Анализ основных работ

№	Автор	Работа	Главный конфликт	Контекст	Ключевые темы
1	Л. Петрушевская	«Время ночь»	Мать против дочери	Постсоветский период	Бедность, контроль, выживание
2	Л. Улицкая	«Казус Кукоцкого»	Муж против жены	Советская эпоха	Идеология, личная свобода
3	С. Досжан	«Трагедия и судьба»	Индивид против общества	Традиционное общество	Социальные нормы, самореализация
4	Е. Манойло	«Ветер уносит мертвые листья»	Отец против дочерей	Современный Казахстан	Насилие в семье, эмансипация

Данные, представленные в таблице, наглядно демонстрируют разнообразие подходов к изображению семейных конфликтов в рассматриваемых произведениях, создавая богатую основу для сравнительного анализа. Эти тексты позволяют провести сравнительный анализ подходов к изображению семейных конфликтов в двух литературных традициях.

Методологической основой исследования является комплексный подход, сочетающий элементы сравнительно-сопоставительного, структурно-семантического и герменевтического анализа. Особое внимание уделяется гендерному аспекту исследования, что позволяет рассмотреть специфику женского взгляда на семейные конфликты.

В исследовании применяется комплексный подход, сочетающий несколько методов литературоведческого анализа:

1. Сравнительно-сопоставительный метод используется для выявления общих и специфических черт в изображении семейных конфликтов русскими и казахстанскими писательницами. Этот метод позволяет определить, как национальный и культурный контекст влияет на представление семейных конфликтов в литературе.

2. Контент-анализ применяется для систематического изучения текстов с целью выявления ключевых тем, мотивов и образов, связанных с семейными конфликтами. Этот метод помогает определить частотность и значимость различных аспектов конфликтов в анализируемых произведениях.

3. Структурно-семантический анализ используется для изучения художественных приемов, языковых средств и символики, применяемых авторами для изображения семейных конфликтов. Этот метод позволяет раскрыть поэтику произведений и особенности авторского стиля.

4. Герменевтический метод применяется для интерпретации текстов с учетом исторического, социального и культурного контекста их создания. Этот подход помогает понять глубинные смыслы произведений и их связь с реальностью.

5. Гендерный анализ используется для выявления особенностей изображения семейных конфликтов с точки зрения женского опыта и женского письма. Этот метод позволяет рассмотреть, как гендерные аспекты влияют на представление и разрешение конфликтов в семье.

В ходе исследования анализируются следующие аспекты произведений:

– типология семейных конфликтов;

– социальные, культурные и психологические факторы, лежащие в основе конфликтов;
– характеристика участников конфликта;
– развитие и разрешение конфликтных ситуаций;
– художественные приемы и языковые средства, используемые для изображения конфликтов;
– символика и метафорика, связанная с семейными конфликтами;
– влияние конфликтов на развитие сюжета и характеров персонажей;
– авторская позиция по отношению к изображаемым конфликтам;
– отражение традиционных и современных ценностей в контексте семейных отношений;
– соотношение личного и общественного в семейных конфликтах.

Такой комплексный подход позволяет всесторонне рассмотреть этимологию семейного конфликта в русской и казахстанской женской прозе, выявить общие тенденции и национальные особенности в изображении семейных проблем, а также проанализировать художественные средства, используемые авторами для раскрытия данной темы

Результаты и обсуждение

Анализ избранных произведений русской и казахской женской прозы выявил несколько существенных особенностей в изображении семейных конфликтов, их этимологии, проблематике и поэтике. Рассмотрим полученные результаты в контексте сравнительного анализа. Чтобы систематизировать выявленные различия и сходства в изображении семейных конфликтов в русской и казахской женской прозе, мы представляем сравнительный анализ в сводной таблице (см. таблицу 2).

Таблица 2 – Сравнительный анализ семейных конфликтов в русской и казахской женской прозе

№	Аспект анализа	Русская проза	Казахстанская проза
1	Основные типы конфликтов	Межпоколенческие Брачные Экономические	Традиционные и современные ценности Гендерные роли Социальный статус
2	Источники конфликтов	Социально-экономические проблемы Личные травмы Идеологические разногласия	Столкновение традиций модернизации Патриархальные устои Социальные ожидания
3	Художественные приемы	Поток сознания Внутренние монологи Символика и метафоры	Реалистичное описание Социальный контекст Диалоги
4	Разрешение конфликтов	Часто остающихся неразрешенными	Тенденция к преобразованию и примерению

Как видно из данных, представленных в таблице, русская и казахская проза демонстрируют существенные различия в подходах к изображению семейных конфликтов, проявляющиеся как на тематическом уровне, так и в выборе художественных средств.

В русской литературе, представленной повестью Людмилы Петрушевской «Время ночь» и романом Людмилы Улицкой «Казус Кукоцкого», семейные конфликты изображаются как сложное переплетение личных трагедий и социальных проблем [1], [2]. Петрушевская в своем произведении акцентирует внимание на межпоколенческих конфликтах и финансовых трудностях, которые становятся катализатором семейных разногласий. Главная героиня, Анна Андриановна, находится в постоянном противостоянии с дочерью Аленой и пытается сохранить контроль над внуком Тимофеем. Этот конфликт разворачивается на фоне тяжелой экономической ситуации постсоветского периода, что усугубляет эмоциональное напряжение между членами семьи. Л. Улицкая расширяет временные рамки повествования, показывая, как семейные конфликты развиваются на протяжении нескольких десятилетий советской истории.

Центральный конфликт между Павлом Кукоцким и его женой Еленой, а затем и дочерью Таней, связан с различиями в мировоззрении и жизненных целях. Автор демонстрирует, как личные трагедии и потери влияют на семейные отношения, создавая глубокие эмоциональные разрывы между близкими людьми. В обоих русских произведениях прослеживается тенденция к изображению семейных конфликтов как неразрешимых противоречий. Петрушевская и Улицкая не предлагают простых решений, а скорее показывают, как конфликты становятся частью повседневной жизни героев, формируя их характеры и судьбы. Это отражает реалистический подход к изображению семейных отношений, характерный для современной русской литературы

Казахстанская проза, представленная романами Екатерины Манойло «Ветер уносит мертвые листья» и Сауле Досжан «Трагедия и судьба», обнаруживает определённые сходства с русской литературой в изображении семейных конфликтов, одновременно выделяясь своими уникальными чертами [3], [4]. В романе Екатерины Манойло центральный конфликт строится вокруг насилия в семье, где отец выступает агрессором по отношению к дочерям. Этот конфликт достигает кульминации в убийстве отца, что можно интерпретировать как крайнюю форму разрешения семейного противостояния. Сауле Досжан в своем произведении фокусируется на конфликтах, связанных с социальным статусом и ожиданиями общества. Автор показывает, как традиционные ценности казахского общества сталкиваются с современными реалиями, создавая напряжение внутри семьи. Особое внимание уделяется конфликтам между супругами и между поколениями, что отражает процесс трансформации семейных отношений в современном Казахстане.

Сравнивая подходы русских и казахстанских авторов, можно отметить, что в казахстанской прозе более явно прослеживается влияние национальных традиций и культурного контекста на развитие семейных конфликтов. Если в русской литературе конфликты часто изображаются в контексте общих социально-экономических проблем, то в казахстанской прозе большее внимание уделяется столкновению традиционного уклада жизни с современными ценностями [5].

Анализ языковых средств и художественных приемов, используемых авторами для изображения семейных конфликтов, выявляет определенные различия в подходах [6]. Для более глубокого понимания художественных особенностей анализируемых произведений рассмотрим основные приемы, используемые авторами при изображении семейных конфликтов (см. таблицу 3).

Таблица 3 – Характеристики художественных приемов в изображении конфликта

№	Художественный прием	Функция	Примеры использования
1	Внутренний монолог	Психологизм	Размышление Анны Андриановны («Время ночь»)
2	Ретроспекция	Этимология конфликтов	История семьи Кукоцких
3	Бытовые детали	Социальный контекст	Описание повседневной жизни в произведение С. Досжан
4	Символизм	Метафорическое значение	Образ ветра в творчестве Манойло

Анализ художественных приемов, представленных в таблице, демонстрирует разнообразие творческих подходов к изображению семейных конфликтов, где каждый прием выполняет свою специфическую функцию в раскрытии проблематики произведений.

Русские писательницы чаще прибегают к использованию внутренних монологов и потока сознания для раскрытия психологического состояния героев [7]. Петрушевская, например, использует прием «словесного потока» где мысли главной героини перемежаются

с диалогами и воспоминаниями, создавая эффект эмоционального хаоса, отражающего состояние семейных отношений. Улицкая, в свою очередь, активно использует символику и метафоры для передачи глубинных аспектов семейных конфликтов. Например, сны Елены становятся символическим отражением ее внутренних переживаний и конфликтов с мужем и дочерью. Такой подход позволяет автору создать многослойное повествование, где семейные конфликты рассматриваются не только на бытовом, но и на философском уровне. Казахстанские авторы, хотя и используют схожие приемы, больше внимания уделяют описанию внешних проявлений конфликтов и их влиянию на социальное окружение героев. Е. Манойло, например, использует яркие, часто натуралистичные описания для передачи атмосферы насилия и напряжения в семье. Досжан применяет более сдержанный стиль, но при этом активно использует диалоги и описания социальных взаимодействий для раскрытия природы семейных конфликтов.

Интересно отметить, что все проанализированные произведения демонстрируют тенденцию к изображению женских персонажей в качестве центральных фигур в семейных конфликтах [6]. Гендерный аспект репрезентации семейных конфликтов в рассмотренных произведениях заслуживает особого внимания. Для наглядного представления различий в подходах российских и казахстанских авторов обратимся к сравнительному анализу (см. таблицу 4).

Таблица 4 – Гендерные аспекты семейных конфликтов

№	Аспект	Русская проза	Казахстанская проза
1	Роль женщины	Жертва обстоятельств	Борец за права
2	Мужские персонажи	Вторичный	Антогонисты
3	Материнство	Двойственный	Традиционно позитивный
4	Карьера против семьи	Острый конфликт	Постепенная трансформация

Данные, представленные в таблице, отражают существенные различия в подходах к изображению гендерных аспектов семейных конфликтов в русской и казахской прозе, что обусловлено как культурными традициями, так и социально-историческими факторами развития двух литератур.

Это может быть связано с гендерной принадлежностью авторов и их стремлением отразить женский опыт в контексте семейных отношений [8]. В русской прозе женские персонажи часто показаны как жертвы обстоятельств, пытающиеся сохранить семью в сложных социально-экономических условиях. В казахстанской литературе женские персонажи чаще изображаются в процессе борьбы за свои права и свободу выбора, что отражает изменения в традиционном патриархальном укладе.

Этимология семейных конфликтов в рассмотренных произведениях имеет как общие черты, так и специфические особенности для каждой культуры [6].

В русской литературе корни конфликтов часто лежат в социально-экономических проблемах постсоветского периода, личных травмах и несоответствии между ожиданиями и реальностью. Петрушевская показывает, как бедность и социальная нестабильность разрушают семейные связи, превращая близких людей в соперников за ограниченные ресурсы. Улицкая углубляется в исторический контекст, демонстрируя, как политические репрессии и идеологические разногласия советского периода влияют на семейные отношения на протяжении нескольких поколений. В казахстанской прозе этимология семейных конфликтов часто связана с процессом модернизации общества и столкновением традиционных ценностей с современными реалиями. Е. Манойло в своем романе исследует проблему домашнего насилия, которая часто замалчивается в традиционных обществах [9]. Автор показывает, как патриархальные устои могут приводить к трагическим последствиям, когда женщины вынуждены бороться за свою безопасность и свободу. С. Досжан, в свою очередь,

фокусируется на конфликтах, возникающих из-за разрыва между личными амбициями и социальными ожиданиями, особенно в контексте брака и семейных обязанностей.

Анализ проблематики семейных конфликтов в рассмотренных произведениях позволяет выделить несколько ключевых тем, характерных как для русской, так и для казахстанской женской прозы. Одной из центральных проблем является вопрос личной свободы и самореализации в рамках семейных отношений. Все авторы в той или иной степени затрагивают тему конфликта между индивидуальными стремлениями и семейными обязанностями. Этот конфликт особенно остро проявляется в образах женских персонажей, которые часто оказываются перед выбором между личными амбициями и традиционной ролью хранительницы домашнего очага [10].

Другой важной проблемой является межпоколенческий разрыв и трудности в коммуникации между родителями и детьми. Эта тема ярко представлена в произведениях Л. Петрушевской и Л. Улицкой, где конфликты между матерями и дочерьми становятся центральными элементами повествования. В казахстанской прозе эта проблема также присутствует, но часто рассматривается через призму конфликта между традиционным воспитанием и современными взглядами молодого поколения. Экономические трудности и их влияние на семейные отношения – еще одна ключевая проблема, особенно ярко представленная в русской прозе. Л. Петрушевская детально показывает, как финансовые проблемы обостряют существующие конфликты и создают новые, разрушая семейные связи. В казахстанской литературе эта тема также присутствует, но часто рассматривается в контексте социальной мобильности и стремления к улучшению материального положения. Проблема насилия в семье, хотя и присутствует в произведениях всех рассмотренных авторов, наиболее остро поднимается в романе Е. Манойло. Автор не только изображает физическое насилие, но и исследует его психологические корни и последствия для всех членов семьи. Эта тема отражает растущее внимание общества к проблеме домашнего насилия и стремление писателей привлечь внимание к этой острой социальной проблеме.

Анализ поэтики рассмотренных произведений показывает, что авторы используют широкий спектр художественных средств для создания многогранного изображения семейных конфликтов [6]. Особое внимание уделяется психологизму и внутреннему миру персонажей. Петрушевская и Улицкая мастерски используют прием потока сознания, позволяя читателю погрузиться в сложный эмоциональный мир героев. Казахстанские авторы, хотя и менее склонны к экспериментам с формой, также уделяют большое внимание психологическим портретам персонажей, часто используя внутренние монологи и несобственно-прямую речь [10].

Символика и метафорика играют важную роль в создании многослойного повествования. Например, в романе Улицкой сны и видения становятся способом раскрытия подсознательных аспектов семейных конфликтов. В произведении Манойло образ ветра, уносящего мертвые листья, становится метафорой очищения и обновления после разрешения конфликта. Важным аспектом поэтики является использование деталей быта и повседневной жизни для создания реалистичного фона, на котором разворачиваются семейные драмы. Это особенно характерно для прозы Петрушевской, где бытовые подробности становятся неотъемлемой частью конфликта, отражая социально-экономические реалии постсоветского периода. Структура повествования в рассмотренных произведениях также отражает сложность и многогранность семейных конфликтов. Авторы часто используют нелинейное повествование, переплетая прошлое и настоящее, что позволяет показать развитие конфликтов во времени и их влияние на разные поколения семьи [5].

В заключение можно отметить, что анализ этимологии семейного конфликта в русской и казахстанской женской прозе раскрывает как универсальные аспекты семейных отношений, так и специфические культурные и социальные контексты. Русские авторы склонны к более глубокому психологическому анализу и экспериментам с формой повествования, в то время как казахстанские писательницы уделяют больше внимания социальному контексту и культурным традициям [5]. Однако все рассмотренные произведения объединяет стремление

к честному и многогранному изображению семейных конфликтов, отражающему сложность человеческих отношений и социальных процессов в современном мире. Проведенное исследование показывает, что семейный конфликт в современной женской прозе выступает не только как литературный прием, но и как способ осмысления глубинных социальных и культурных процессов. Через призму семейных отношений авторы исследуют такие глобальные темы, как трансформация гендерных ролей, столкновение традиций и модернизации, влияние экономических и политических изменений на частную жизнь людей [11]. Это делает тему семейного конфликта одной из центральных в современной литературе, отражающей ключевые проблемы и вызовы нашего времени.

Заключение

Проведенное исследование этимологии семейного конфликта в русской и казахстанской женской прозе позволяет сделать ряд важных выводов. Прежде всего, анализ показал, что семейный конфликт в современной литературе выступает не только как сюжетообразующий элемент, но и как способ осмысления глубинных социальных и культурных процессов. Писательницы обеих стран используют тему семейных отношений для исследования таких глобальных проблем, как трансформация гендерных ролей, столкновение традиций и модернизации, влияние экономических и политических изменений на частную жизнь людей. Сравнительный анализ русской и казахстанской прозы выявил как общие черты, так и национальные особенности в изображении семейных конфликтов. Общими для обеих литератур являются темы межпоколенческих разрывов, проблемы самореализации женщин в семье, влияние социально-экономических факторов на семейные отношения. При этом русские авторы склонны к более глубокому психологическому анализу и экспериментам с формой повествования, в то время как казахстанские писательницы уделяют больше внимания социальному контексту и культурным традициям. Исследование подтвердило, что женская проза представляет собой важное поле для изучения гендерных аспектов семейных отношений, предлагая уникальный взгляд на проблемы современной семьи. Авторы-женщины привносят в литературу особую чувствительность к нюансам эмоциональных переживаний, что обогащает художественное осмысление семейных конфликтов [12]. В целом, проведенное исследование показывает, что тема семейного конфликта остается одной из центральных в современной литературе, отражая ключевые проблемы и вызовы нашего времени. Дальнейшее изучение этого феномена в контексте различных национальных литератур представляется перспективным направлением для компаративных исследований [10].

Литература

1. Петрушевская Л.В. Время ночь. – СПб.: Азбука, 2020. – 174с.
2. Улицкая Л.Е. Казус Кукоцкого. – М.: Эксмо, 2015. – 512с.
3. Манойло Е. Ветер уносит мертвые листья. – Алматы: Алматы–Болашак, 2020. – 203с.
4. Досжан С. Трагедия и судьба. – Алматы: Жазушы, 2018. – 271с.
5. Лобин А.М. Роман-утопия В. Пелевина «S.N.U.F.F.»: проблема жанра и концепция истории // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2013. – Т. 13, № 4. – С. 91-97. – DOI: 10.18500/1817-7115-2013-13-4-91-97.
6. Бахтин М.М. Проблемы материала, содержания и формы в словесном художественном творчестве // Вопросы литературы и эстетики: исследования разных лет. – М.: Художественная литература, 1975. – С. 32-56.
7. Воробьёва С. Проблема «женского стиля» в литературоведении (гендерный аспект) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2013. – Т. 13, № 4. – С. 87-91. – DOI: 10.18500/1817-7115-2013-13-4-87-91.
8. Рюткёнен М. Гендер и литература: проблема «женского письма» и «женского чтения» // Филологические науки. 2000. – № 3. – С. 89-96.

9. Women of Central Asia. The portrayal of women in Central Asian folklore and Kazakh literature // Medium. 2024. – https://womenofcentralasia.medium.com/ajar-aitpek-breaking-barriers-as-the-first-kazakhstani-in-vogue-summer-school-c48c7fdd7e0e
10. Forrester S. Review of «Finding the Middle Ground: Krestovskii, Tur, and the Power of Ambivalence in Nineteenth-Century Russian Women's Prose» by J. M. Gheith // The Slavic and East European Journal. – 2005. – Vol. 49, № 3. – P. 493-495.
11. Temirgazina Z.K. Effective communicative strategies and tactics in verbal aggression situations // World Applied Sciences Journal. – 2013. – Vol. 24, № 6. – P. 822-825.
12. Torino G.C., Rivera D.P., Capodilupo C.M., Nadal K.L., Sue D.W. Everything You Wanted to Know About Microaggressions but Didn't Get a Chance to Ask // Microaggression Theory: Influence and Implications / ed. by G. C. Torino et al. – Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. – https://doi.org/10.1002/9781119466642.ch1

References

1. Petrushevskaya L.V. Vremya noch [Time: Night]. – St. Petersburg: Azbuka, 2020. – 174p. (in Russian)
2. Ulitskaya L.E. Kazus Kukotskogo [The Kukotsky Enigma]. – Moscow: Eksmo, 2015. –512p. (in Russian)
3. Manoylo E. Veter unosit mertvye listya [The wind carries away dead leaves]. – Almaty: Almaty–Bolashak, 2020. – 203p. (in Russian)
4. Doszhan S. Tragediya i sudba [Tragedy and fate]. – Almaty: Zhazushy, 2018. – 271p. (in Russian)
5. Lobin A.M. Roman-utopiya V. Pelevina «S.N.U.F.F.»: problema zhanra i kontseptsiya istorii [V. Pelevin's novel-utopia "S.N.U.F.F.": genre problem and concept of history]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika, 2013, 13(4). – P. 91-97. DOI: 10.18500/1817-7115-2013-13-4-91-97. (in Russian)
6. Bakhtin M.M. Problemy materiala, soderzhaniya i formy v slovesnom khudozhestvennom tvorchestve [Problems of material, content and form in verbal artistic creation]. Voprosy literatury i estetiki: issledovaniya raznykh let [Questions of literature and aesthetics: studies of different years]. – Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1975. – P. 32-56. (in Russian)
7. Vorobyova S. Problema «zhenskogo stilya» v literaturovedenii (gendernyi aspekt) [The problem of "female style" in literary studies (gender aspect)]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika, 2013, 13(4). – P. 87-91. DOI: 10.18500/1817-7115-2013-13-4-87-91. (in Russian)
8. Rytkönen M. Gender i literatura: problema «zhenskogo pisma» i «zhenskogo chteniya» [Gender and literature: the problem of "women's writing" and "women's reading"]. Filologicheskie nauki, 2000, No. 3. – P. 89–96. (in Russian)
9. Women of Central Asia. The portrayal of women in Central Asian folklore and Kazakh literature. Medium, 2024. – https://womenofcentralasia.medium.com/ajar-aitpek-breaking-barriers-as-the-first-kazakhstani-in-vogue-summer-school-c48c7fdd7e0e (in English)
10. Forrester S. Review of «Finding the Middle Ground: Krestovskii, Tur, and the Power of Ambivalence in Nineteenth-Century Russian Women's Prose» by J.M. Gheith. The Slavic and East European Journal, 2005, 49(3). – P. 493-495. (in English)
11. Temirgazina Z.K. Effective communicative strategies and tactics in verbal aggression situations. World Applied Sciences Journal, 2013, 24(6). – P. 822-825. (in English)
12. Torino G.C., Rivera D.P., Capodilupo C.M., Nadal K.L., Sue D.W. Everything You Wanted to Know About Microaggressions but Didn't Get a Chance to Ask. In: Microaggression Theory: Influence and Implications / ed. by G.C. Torino et al. – Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. – https://doi.org/10.1002/9781119466642.ch1

Р.К. Толегенова
Әл-Фараби атындағы қазақ ұлттық университеті,

050040, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Әл-Фараби даңғылы, 71
ORCID: 0009-0009-2747-6280
e-mail: ritatolegenova030@gmail.com

РЕСЕЙ ЖӘНЕ ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ӘЙЕЛДЕР ПРОЗАСЫНДАҒЫ ОТБАСЫЛЫҚ ҚАҚТЫҒЫС ЭТИМОЛОГИЯСЫ: ПРОБЛЕМАТИКАСЫ, ПОЭТИКАСЫ, МӘНМӘТІНІ

Аңдатпа. Мақалада Л. Петрушевская, Л. Улицкая, Е. Манойло және С. Досжан шығармаларының негізінде орыс және қазақстандық әйелдер прозасындағы отбасылық қақтығыс этимологиясы зерттеледі. Қазіргі әдебиеттегі отбасылық қақтығыстарды бейнелеудің проблематикасы, поэтикасы және мәнмәтіні талданады. Отбасылық қатынастар тақырыбына көзқарастардағы жалпы тенденциялар мен ұлттық ерекшеліктер анықталады. Қақтығыстардың қалыптасуы мен дамуына әсер ететін әлеуметтік-мәдени факторларға, сондай-ақ оларды бейнелеудің көркемдік құралдарына ерекше назар аударылады. Посткеңестік шындық контекстінде отбасылық мәселелерді бейнелеудің гендерлік аспектілері қарастырылады. Зерттеу әдістемесі салыстырмалы және құрылымдық-семантикалық талдауды кешенді қолдануға негізделген. Бұл әдебиеттегі отбасылық қақтығыстардың көп деңгейлі сипатын анықтауға мүмкіндік береді. Зерттелетін авторлардың шығармаларындағы жанжалды жағдайларды құрудың баяндау стратегиялары мен тәсілдеріне егжей-тегжейлі талдау жүргізілді. Зерттеу көрсеткендей, қазіргі әйелдер прозасындағы отбасылық қақтығыс гендерлік рөлдердің өзгеруін, дәстүрлер мен модернизацияның қақтығысын көрсететін терең әлеуметтік және мәдени процестерді түсіну тәсілі ретінде әрекет етеді. Жұмыс нәтижелері әйелдер әдебиетінің ерекшеліктерін түсінуге ықпал етеді және одан әрі компаративті зерттеулерде қолданыла алады.

Тірек сөздер: отбасылық қақтығыс, әйелдер прозасы, орыс әдебиеті, қазақ әдебиеті, гендерлік зерттеулер, посткеңестік әдебиет, компаративистика.

R.K. Tolegenova
Al-Farabi Kazakh National University,
050040, Republic of Kazakhstan Almaty, 71 Al-Farabi Avenue
ORCID: 0009-0009-2747-6280
e-mail: ritatolegenova030@gmail.com

ETYMOLOGY OF FAMILY CONFLICT IN RUSSIAN AND KAZAKH WOMEN'S PROSE: PROBLEMATICS, POETICS, CONTEXT

Abstract. The article examines the etymology of family conflict in Russian and Kazakh women's prose based on the works of L. Petrushevskaya, L. Ulitskaya, E. Manoilo and S. Doszhan. The problems, poetics and context of the depiction of family conflicts in modern literature are analyzed. The general trends and national peculiarities in approaches to the topic of family relations are revealed. Special attention is paid to the socio-cultural factors influencing the formation and development of conflicts, as well as the artistic means of their representation. The gender aspects of the depiction of family problems in the context of post-Soviet realities are considered. The research methodology is based on the complex application of comparative and structural-semantic analysis, which makes it possible to identify the multilevel nature of family conflicts in the literature. A detailed analysis of narrative strategies and methods of constructing conflict situations in the works of the authors under study is carried out. The study shows that family conflict in modern women's prose acts as a way of understanding deep social and cultural processes, reflecting the transformation of gender roles, the clash of traditions and modernization. The results of the work contribute to the understanding of the specifics of women's literature and can be used in further comparative studies.

Keywords: family conflict, women's prose, Russian literature, Kazakh literature, gender studies, post-Soviet literature, comparative studies.

Автор туралы мәлімет

Толегенова Рита Копабаевна – PhD докторант. Орыс филологиясы және әлем әдебиеті кафедрасы Әл-Фараби атындағы қазақ ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, e-mail: ritatolegenova030@gmail.com, ORCID: https://ORCID.org/0009-0009-2747-6280.

Сведения об авторах

Толегенова Рита Копабаевна – PhD докторант. Кафедра русской филологии и мировой литературы. Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Республика Казахстан, e-mail: ritatolegenova030@gmail.com, ORCID: https://ORCID.org/0009-0009-2747-6280.

Information about the author

Rita Tolegenova – PhD student. Department of russian philology and world literature. Al-Farabi Kazakh National University, Republic of Kazakhstan, e-mail: ritatolegenova030@gmail.com, ORCID: https://ORCID.org/0009-0009-2747-6280.

Поступила в редакцию 09.10.2025
Принята к публикации 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-11
IRSTI: 17.01.09

A.A Altynbek*, L.V. Safronova
Abai Kazakh National Pedagogical University,
050010, Republic of Kazakhstan, Almaty, 13 Dostyk Avenue
*ORCID: 0009-0001-8714-9726
*e-mail: akerke.altynbek@list.ru

ARCHETYPAL OPPOSITIONS AND THE HEROINE'S INNER WORLD: A PSYCHOANALYTIC READING OF E. KLEPIKOVA'S STORIES

Abstract. This article examines the construction of the heroine Marta's inner world in E. Klepikova's short story cycle «Life in a Dream According to a Tear-off Calendar» through the prism of mythological and archetypal oppositions. Focusing on a contemporary Kazakhstani author whose prose remains largely unexplored in academic scholarship, the study applies psychoanalytic literary criticism in combination with mythopoetic, cultural-historical, and anthropological perspectives. Particular attention is given to binary contrasts-life and death, light and darkness, right and left, top and bottom-that frame Marta's psychological experience and reveal her oscillation between conflicting principles. The analysis situates Marta's image within the archetypes of Persephone and Psyche, emphasizing the heroine's traits of transition and wandering between worlds. Dreams serve as a privileged medium to disclose unconscious layers of her personality: their symbols (such as butterfly, sun, and fish) are interpreted in the Jungian context of individuation. In addition, the spatial – temporal structure, symbolic details, chromatic codes, and nominative choices of the text are discussed as artistic devices shaping Marta's portrait. Ultimately, the heroine emerges as a modern female figure whose archetypal features transform personal dilemmas into universal themes – the search for existential meaning and the aspiration toward inner balance.

Keywords: psychological portrait; heroine's inner world; mythopoetics; mythological oppositions; archetypal analysis; dream symbolism; Elena Klepikova.

Introduction

Elena Klepikova is a prose writer, children's author, essayist, and instructor of the «Prose and Children's Literature» seminar at the Open Literary School of Almaty. Her literary portfolio includes eight individual works and six co-authored publications. Among her literary awards are the «Golden pen of Russia», «Korneichuk prize» (Ukraine), «Daroboz» as well as other distinctions from literary contests held in Russia, Kazakhstan, and Germany. The author's works have been published in literary journals and collections in Russia, Kazakhstan, Ukraine, and Germany. Furthermore, her stories and fairy tales have been translated into Kazakh, English, and German, which underscores the artistic significance of her literary heritage and highlights the need for its scholarly examination within the framework of Kazakhstani literary studies.

The issue of literary character portraiture, thoroughly developed in classical philology, has traditionally been analyzed using material from Russian or foreign classical literature. This creates an urgent need to analytically examine samples of contemporary russian-language prose from Kazakhstan, which has not yet received sufficient scientific evaluation or theoretical comprehension.

This study focuses on identifying the artistic forms used to create the psychological portrait of the protagonist, Marta, in Elena Klepikova's cycle of short stories «Life in a dream according to a tear-off calendar» [1]. The work addresses the problem of the heroine's psychological transformation, internal growth, and development – intertwined with the broader issue of the modern individual's search for the meaning of life.

This study aims to identify the artistic forms used to depict the psychological portrait of the heroine in Klepikova's cycle at various structural-content levels – imagery, composition, space-time, motif, and archetypal – within a psychoanalytic framework.

A central theme of this work is the treatment of dreams as one of the primary artistic techniques for depicting the inner world of the heroine Marta, providing access to her unconscious. Dreams have long been regarded as a realm where the soul connects with other worlds and substances. Dreams are studied by physiologists, anthropologists, psychologists, ethnologists, cultural scholars, philologists, and other representatives of the anthropological sciences.

Materials and Methods

The material for this study is Elena Klepikova's cycle of short stories «Life in a dream according to a tear-off calendar», consisting of seventeen chapters. The first chapter serves as an introduction, while the remaining sixteen are individual stories about the heroine, presented through her dreams. Additionally, the theoretical foundation of the study includes seminal works by both domestic and international scholars, as well as academic articles relevant to the topic under investigation.

The methodological framework of the research combines psychoanalytic literary criticism, mythopoetic analysis, and cultural-historical and anthropological approaches. This integrative methodology enables a comprehensive exploration of the topic. The psychoanalytic method allows for the identification of archetypal symbols and images within the heroine's dreams and, consequently, her inner world. The mythopoetic method facilitates an understanding of the role of mythologems and folklore motifs in representing Marta's portrait. The cultural-historical method provides a means of comparing the image of the contemporary heroine with her ancient predecessors, revealing both modern traits and archetypal characteristics. The anthropological approach enables insight into the heroine's psychology through the analysis of naming conventions, portrait details, and speech patterns.

Results and Discussion

In scholarly literature, the analysis of conventional methods and techniques of psychological depiction is well established. According to the dictionary of literary terms, a psychological portrait represents a specific type of literary depiction of human appearance. Unlike a standard portrait, whose main function is to present the character, the psychological portrait correlates external characteristics with the character's inner world. The description of appearance serves as an indicator of the character's mental state [2], drawing the reader's attention to elements of appearance that convey information about cognitive processes, emotional reactions, and affective states [3].

In the context of artistic anthropology, V.V. Saveleva explores character portraits, including in states of sleep [4]. From the standpoint of literary psychoanalysis, L.V. Safronova analyzes character traits and related dream motifs [5].

Marta's dream images, such as the butterfly, sun, and fish, are analyzed as archetypal symbols representing transformation, rebirth, and spiritual awakening rather than simple descriptive elements.

L.Ya. Ginzburg asserts that the psychological analysis of a character's image is implemented through diverse tools: direct authorial reflections, characters' introspection, or implicitly through the portrayal of gestures and behavioral patterns, which require analytical interpretation by a trained reader. In this methodological spectrum, particular significance is assigned to the externalized and internalized speech of characters [6].

The theme of dreaming is approached from the perspectives of oneiropoetics and psychoanalytic theories. Relevant works include V.V. Saveleva's monograph «Artistic hypnology and oneiropoetics of russian writers» [4], Z. Freud's «The Interpretation of dreams [7], I.P. Smirnov's Socialization and civilization» [8], and C.G. Jung's «Problems of the soul of our time» [9].

Both Freud and Jung agree that dreams contain symbols of archetypal nature. Deciphering these symbols enables the interpretation of their significance for the dreamer, understanding their internal state, and determining the role of the dream in the narrative structure. This function is evident in the cycle about Marta, where each story (except the first) carries both a main title and a secondary title specifying the dream number and its name-sixteen such stories in total. They are unified by the image of the heroine and the motif of life as a dream. Identifying the symbolism of Marta's dreams and their semantics enables the reconstruction of her psychological portrait and the tracing of her path toward individuation and the search for life's meaning. The psychological portrait here is examined through Jung's concept of individuation. Rather than retelling Marta's experiences, this interpretation connects her symbolic dreams with the progressive integration of her conscious and unconscious selves.

In an interdisciplinary perspective, the concept of the psychological portrait can be interpreted through the lens of literary psychoanalysis, as demonstrated by research on the phenomena of narcissism and megalomania in characters [10]. In this context, the psychological portrait is viewed as a complex structure where narcissistic elements are partially overcome through mechanisms of repression and narcissistic splitting of self-objects. It is posited that the narcissistic text performs a therapeutic function, transforming into a space for the externalization of traumatic experiences and social dysfunctions.

A study analyzing Z. Freud's «Introductory lectures on psychoanalysis» [11] highlights the relevance of unconscious motives and the collective unconscious for understanding the psychological portrait of the individual. C.G. Jung also focused extensively on archetypes and the collective unconscious as fundamental components of the psychological portrait [12].

M.V. Ryabinina emphasizes that the psychological portrait establishes a correlation between the character's physical attributes and inner world, reflecting their mental state and drawing attention to external features that convey information about mental processes, emotional responses, and psychological states [13].

Particular attention should be paid to the works of domestic literary scholars dedicated to the study of E. Klepikova's works from various perspectives, including the psychoanalytic. In her dissertation «Mythological images and motifs in contemporary kazakh prose» [14], E.T. Zhanysbekova identifies the specific characteristics of fairy-tale and mythological images and motifs in «Fairy tales for adults» by E. Klepikova and N. Sakavova [15].

The title of Elena Klepikova's cycle «Life in a dream according to a tear-off calendar» references calendar myths reflecting ancient conceptions of cyclical nature, particularly the myth of Persephone, which E.M. Meletinsky classified as a calendar myth [16]. The heroine's name – Marta, also alludes to this myth. As is well known, Persephone's story is linked to the changing seasons: nature is reborn when she returns from the underworld to her mother Demeter, heralding spring. Marta's preference for the empty left side represents her unconscious gravitation toward alienation and symbolic death, whereas the right side, associated with life and activity, reflects the suppressed vitality of her inner self.

The myth of Persephone occupies a central place in Klepikova's cycle, and its connection with the theme of dreams invites consideration of Jung's concept of the collective unconscious. This approach reveals archetypal motifs and clarifies their function in the text. In «Problems of the soul of our time», Jung [9] argues that myths encapsulate the archetypal psychological experience of primitive humanity. Jung closely analyzed the myth of Persephone, highlighting its significance for understanding human evolution. He interpreted the myth as a narrative of the perpetual alternation of life and death, of continuous transition.

By linking Marta with Persephone, Klepikova evokes the archetype of cyclical rebirth: descending into darkness and returning to light. This symbolic pattern transcends description and situates Marta's experience within universal themes of loss, transformation, and renewal.

This interpretation guided our analysis of Marta's narrative. The protagonist's image clearly parallels that of Persephone, along with the many associated binary oppositions: life-death, light-dark, good-evil, white-black. Marta's perception of her life as a dream highlights the role of the

unconscious and its connection to archetypes within the psyche. Among these, Jung regarded the Self-the archetype of personality Wholeness – as paramount, representing the ultimate goal of individuation [17]. Marta's journey reflects this path toward the self [18].

The binary oppositions of life-death, light-dark, and right-left serve as psychological markers, revealing Marta's ongoing inner conflict and her attempt to achieve emotional balance.

According to Jung, achieving wholeness requires confronting and integrating one's Shadow. Throughout the cycle, Marta encounters shadow aspects of herself-often unconsciously-that shape her evolving relationships with the world and with herself.

From the opening story, it is clear that Marta's existence resembles a dream. Dreams form the foundation of her life experience: «Dreams came in autumn, filled with light rain, bare black tree branches, and the haughty cawing of crows; winter dreams were cold, repulsive in their dazzling hospital whiteness. Spring was worst – dreams became bright, transparent, like soap bubbles, just as fragile. <…>. Summer dreams were barely remembered; the heat drained the colors, leaving only vague green, brown, pale yellow – signs of early autumn». Here, the correlation between Marta's dreams and the calendar myth is evident.

Marta appears as a searching soul, not yet anchored. A symbolic representation of her inner essence appears in the dream of the butterfly: «I dream within a dream and see a dream: a philosopher catches a butterfly. With a net, Marta thought. I was the philosopher in the first dream. In the second – I fluttered as a butterfly. I dream within a dream, in which I sleep and see a dream – I want to be the net» [15].

The motif of the soul in search aligns Marta with the figure of Psyche, who underwent trials to reunite with Eros. The butterfly – a traditional symbol of Psyche in mythology- links the two heroines. Marta's movement through the narrative follows symbolic trajectories: down-up, left-right, representing oscillation between life (up) and death (down), good/light (right) and dark (left). The heroine wanders between these poles, lacking a clear direction. As the book's annotation states: «Marta lives in harmony with the world, but in discord with herself, for there is no perfection under the sun» [15]. The comparison between Marta and Psyche deepens our understanding of the narrative. Marta's repeated encounters with trials and transformations mirror Psyche's mythical journey, indicating that Klepikova intentionally aligns personal growth with archetypal models.

The author constructs Marta's image as that of a fairy-tale heroine who must undergo a journey of self-discovery. This is reflected in the story titles: «Beauty and the Beast», «The Meaning of life», «The Shadow of birth, choosing a path», and dream titles such as «Marta and the darkness», «Marta and the boar», «Marta and the mountains», «Marta and death», «Marta and the past».

Also, another work notes the opposition of right-left is rooted in the mythological belief that each person is accompanied by a good and an evil spirit: a guardian angel is positioned on the right, while a tempter demon is on the left [19]. Let us consider examples of this opposition within the cycle.

In the story «Phone call» (Dream one: «Marta and the darkness»)», the heroine holds a fork in her right hand, while in her left hand she holds a dried crust of bread. The fork is associated with the process of eating, nourishment, and thus with life; the dried crust bears the imprint of death. In other words, death is on Marta's left side, and life is on her right – corresponding to this symbolic opposition and once again linking the heroine's image to Persephone, who embodies the opposition between the living and the dead. The eclipse scene embodies Marta's confrontation with her shadow: the obscured sun symbolizes suppressed aspects of herself, while the eventual reappearance of light parallels her movement toward individuation.

In «The Black climber (Dream four: «Marta and the mountains»)», the semantics of the «left» acquires particular significance: «From the left came a sense of disaster and the abyss» [15], i.e., the left side is associated with negativity, ominousness, danger, threat to life–with death.

In the novel «Empire V» by V. Pelevin, the semantics of left space is conveyed through a left-hemispheric writing technique which corresponds to a postmodernist worldview. The left-hemispheric approach-linked to logic, analysis, and structuring-finds expression in various aspects of the work's poetics. At the level of mythological time and flat spatial representation, the author employs left-hemispheric techniques to construct complex, multidimensional structures where

temporal and spatial categories lose their linearity and undergo fragmentation. This emphasizes a break with traditional narrative forms and highlights the discreteness of perception.

The right-left opposition is interestingly manifested in «Beauty and the beast (Dream eight: «Marta and the fog»)»: «The sculptural pair sat back to back on the smooth floor. «Maybe I'll settle on the lap of the one on the left,' thought Marta. 'I'll nap there a bi-it looks free» [15]. «On the outstretched legs of the right-hand sculpture sat an Indian family: a father with a bag stuffed with plastic bottles and packs of cookies, three quiet wide-eyed children close in age, and a mother rocking a baby in her arms» [15]. The heroine chooses the left side–empty, lonely, deserted, symbolically dead-while on the right side life is bustling.

In «Anesthesia (Dream nine: «Marta and the wisdom tooth»)», Marta has her wisdom tooth extracted in a clinic called «Zerde», located in a dim basement, where the doctor and assistant appear quite strange: «The doctor sighed: «God knows, I didn't want this'–and took off his glasses. His left eye looked at the world with biblical wisdom and sorrow, while his right eye, barely open, hid beneath the crimson-blue hues of a bruise»; and: «Tanka removed her glasses and glared angrily at the doctor. The powder and makeup failed to conceal the large bruise under her right eye» [15].

It is well known that eyes are often interpreted as the mirror of the soul. In the Gospel of Matthew 6:22, Jesus says: «The lamp of the body is the eye. Therefore, if your eye is clear, your whole body will be full of light». Consequently, the eyes in the above excerpts from E. Klepikova's text carry symbolic significance. However, the author appears to reverse the traditional symbolism of left and right sides. One would expect the left eye–associated with the dark, negative side-to be bruised, while the right eye would gaze with biblical wisdom and sorrow. Yet in the story, the opposite occurs, which, combined with the broader context, creates an atmosphere of inversion and illogicality. For example, the story mentions a dental clinic named Mars –a place dedicated to health and thus life–bearing the name of the god of war, a figure linked with death. In the previously mentioned clinic Zerde (translated from kazakh as «mind, reason, consciousness»), everything is arranged in an extremely irrational and strange manner.

In this context, «the bruised» right eye of the doctor and his assistant can, in our view, be interpreted as a sign of distorted values in the modern world, where all oppositions are inverted- good and evil, right and left, white and black, life and death, and so forth. What is righteous and light is now subject to destruction–it is battered, suppressed, discredited to such an extent that even the left eye aches to witness it, hence its expression of «sorrow». The wisdom reflected in the gaze signifies profound life experience and a connection to a deep and distant past. It is likely that this interchange of right–left semantics should be viewed as an expression of the fundamental duality of the world–one cannot exist without the other, even when they are opposites, like life and death.

In the story «The Meaning of life (Dream ten: «Marta and the yogi»)», this duality is expressed as follows: «Marta sat on a worn satin cushion. The cushion slid across the smooth polished surface of the wooden platform. The platform swayed gently and tilted easily forward–backward, right-left. <…>. A butterfly landed on her hand, moved its slender proboscis, found nothing of interest, spread its silky golden wings, and glided among the trees: a sunbeam danced up-down, right-left. <…>. A sudden gust of wind bent the grass, stirred the treetops. The leaves responded with an uneven rustle, slender branches swayed right-left, right-left» [15].

The core semantics of the right and left sides reappears: «The right angel» respectfully placed a thin one-meter stick into the saint's palm. «It looks like a rolling pin. We use those to roll out dough for beshbarmak» Marta thought. The sadhu pointed to the camera with his chin, as if to say, go on, now is the time, then carefully, with the fingers of his left hand, grasped his private part by the tip, placed it on the «rolling pin», and made one turn. Marta shuddered. <…>. With a light gesture, the left «angel» received the now–vacant 'rolling pin,' and the saint calmly resumed his original position» [15].

This fragment describes a scene in a Nepalese village, where the heroine finds herself in her dream-life. It reflects the concept of right and left sides as understood in Hinduism. In fact, it corresponds to the same archetypal notion discussed at the beginning of this analysis. While in most

contemporary cultures the right-left opposition is no longer so pronounced, among followers of Hinduism it retains immense significance.

In their tradition, the left hand is used exclusively for touching one's genitals and is therefore considered impure, defiled, sinful, under the power of the devil; it must not touch anything or anyone else. The right hand, by contrast, is clean, righteous, used for communion with the gods. It is no coincidence that the right angel gives the stick to the saint's right hand, and this stick reminds Marta of a rolling pin used to make dough for beshbarmak–symbolizing life. With his left hand, the saint touches his private part, after which he hands the stick to the left angel, since the left side represents the defiled sphere. This ritual confirms the idea of the world's duality. The saint demonstrates that, both in human nature and in life, there are two sides-a light, divine side and a dark, «dirty» one–but both are parts of a single whole, and neither can be rejected.

The repeated movement in this story-right-left, forward-backward, up-down–can be interpreted as a metaphor for Marta's inner struggle between life and death, light and darkness. The constant swaying may symbolize her inability to find balance and harmony in her life, which is why this motion «makes her feel sick» and as if she is "in a fog» [15]. The fog symbolically represents a loss of direction, uncertainty, and spiritual confusion. Indeed, Marta feels lost and entangled in her spiritual journey.

However, the image of the butterfly that appears in the fragment above – this time not as an object to be caught, as it was in the first dream, but as a free, light creature with golden wings (linked to the Sun) – testifies to the awakening of Marta's soul, her inner transformation, and her movement toward the side of life rather than death.

Another piece of evidence can be found in the story «Day off» (Dream twelve: «Marta and fishing»)»: «Marta drove carefully: her hands, as required, were on the steering wheel at 'ten o'clock,' the speed was steady. The road stretched smoothly beneath the wheels. <…>. Dachas were on both the right and left. <…>. The road curved slightly, and the sun now smiled from the left side; a sharp turn-and the sun was on the right. A game of tag. Beware, daytime star Martisha is behind the wheel!» [15]. Clearly, this excerpt is full of life; it is connected with the depiction of nature, and the opposition of right and left here is neutralized, becoming a sign of the world's wholeness. The image of the sun is particularly important here- its significance will be discussed later.

Later in this story, a fishing scene is described: Marta arrives at the site and positions herself between two men-on the left, the one with a successful catch, and on the right, the one with no catch at all. Thus, the author once again introduces the opposition of two sides when it comes to people. Interestingly, for the heroine, «the hardest part was, standing half-turned-left shoulder forward-toward the water, to bait the hook, cast the rod, and send the kernel of corn to the intended spot» [15], as if this was not just an unfamiliar action for her, but also-symbolically-an unnatural one, associated with the left side. In the end, she catches a fish for the man standing to her right, thereby activating her right, or light, side. The fish, like the butterfly, is a well-established cultural symbol of the soul, and Marta's catch can likewise be interpreted metaphorically as the awakening of her soul, a dialogue with it-just as in the earlier case with the butterfly. It is no coincidence that this happens in the twelfth dream, which is symbolically connected both with the figure of Jesus Christ and with the cycle of the calendar year.

In the final story «Hello and goodbye» (Dream sixteen: «Marta and the letters»), the right-left opposition is also present, but it takes on a different character: there are no adjacent antonyms; rather, they are separated into different poles, as two sides that mutually exclude one another. This, in our view, is of great significance, as it emphasizes the problem of the opposition between good and evil, light and darkness, life and death.

Thus, in the aforementioned final story structured in the form of letters from the heroine to her brother, or friend, or perhaps an imaginary recipient-the theme of the New year first appears, symbolizing renewal, a new period in life, and even a new life itself. In the first letter, Marta writes: «Ten years since you moved away to distant lands, and my heart has since turned to cold stone. The best, pure part of me broke away and flew off. What remains is the dark side of the Moon» [15]. These words confirm our interpretation of the heroine's light and shadow sides, and of the inner discord she herself acknowledges.

Then, beginning with the second letter, the theme of the soul's resurrection is introduced. In this letter, Marta deliberately, as she explains, makes an error in the word for «Sunday» («воскресенье»): «January 12, 2014 -resurrection». It is clear that this is no accident. In this way, the heroine touches upon a divine theme, which may also indicate her spiritual growth. The following letter, dated January 19, is directly connected to the theme of God: «Happy holiday to you, Orthodox friend! And to your family too. The Baptism of the Lord. <…>. Then we went into the cathedral. To the right of the cathedral–remember? – there grows a crooked pine tree, where priests distribute holy water from two trays. <…>. We bought candles in the church. The right aisle was under restoration-we couldn't reach the Mother of God. We went to St. Seraphim of Sarov, then to St. George, and finally to St. Nicholas of Myra» [15].

As we can see, the word right is repeated three times in this passage, while left is entirely absent-this can be interpreted as an absolute affirmation of the divine, the light, the creative, with no presence of the demonic, dark, or destructive. The restoration of the right aisle may, in contrast to the story «Anesthesia», where the right side was metaphorically desecrated (through the bruised eye of the doctor and assistant), here in the final part of the cycle, be seen as undergoing repair, renewal-offering hope for the triumph of light over darkness. The mention of saints' names further reinforces this reading.

Nevertheless, the semantics of left does manifest in the final part of the work: «January 29, 2014. Wednesday. 'I'm eating apples and looking out the window… a line from a song. The Queen of Negativity and Photoshop with a bitten apple in her left hand» [15]. In our view, this alludes to the image of Eve, who partook of the forbidden fruit under the Serpent's temptation, thereby aligning herself with the satanic, evil, dark principle, traditionally associated with left-sided spatial localization. It is telling that the figure with the «left hand holding the bitten apple» is designated as the «queen of negativity». This can be seen as a metaphorical representation of the Shadow, an alternative facet of the heroine's light aspect-in other words, Marta is becoming aware of her shadow elements. Overall, the frequent recurrence of the right–left opposition may reflect the eternal struggle between good and evil, light and darkness, life and death. In the story, this opposition serves to underscore Marta's internal conflict her discord between her light and shadow sides–as she searches for answers to the meaning of life.

For example, in the story «The Black climber» (Dream four: «Marta and the mountains») [15], the appearance of the sun after darkness symbolizes the renewal and rebirth of Marta's spirit during her initiation. After encountering «the black climber» – a symbol of fear and death–Marta experiences a kind of rebirth, coming to an understanding of life's fragility, which once again confirms the idea of the interconnectedness and cyclicality of life and death.

In the story «Heavenly aroma» (Dream six: «Marta and the flu») [15], we encounter a reverse image of the sun-pies described as «small golden crescent moons». As is well known, the moon or crescent is the shadow side of the sun. Notably, after eating the pies, Marta «blushes», as though warmed by the sun-thus returning to life after illness, symbolizing healing. However, along with the healing pies, the end of the story mentions spoiled pies found in the bag of the heroine's friend. These pies thus bear the imprint of death. In this way, the pies acquire symbolic meaning-containing both the light and dark sides, life and death-once again affirming the idea of their interconnection and duality.

In the story «Anesthesia» (Dream nine: «Marta and the wisdom tooth») [15], 2013, the warm sun that «gently warmed» creates a contrast with the cold and gloomy basement where Marta finds herself. Returning to the image of Persephone, this reflects Marta's simultaneous belonging to two worlds-the upper, living world and the lower, dead world. As Marta descends the «dimly lit staircase» into the basement, she sees «target–marked leaves» and «bold black arrows»-which can symbolically be read as indicators pointing toward the lower, underworld realm. The «faint light of the lamp» illuminating the worker's desk in the basement may be seen as a symbol of Marta's self, which she is striving to discover.

At the beginning of «The Meaning of life» (Dream ten: «Marta and the yogi») [15], the jungle is shrouded in mist, but when «the sun comes out», the fog dissipates, revealing the beauty and

splendor of the forest. The sunlight brings clarity and understanding into Marta's life-she seems to finally grasp the meaning of life, which lies in life's very flow: «Droplets of dew sparkling on the fern leaves» symbolize the arrival of a new day and, consequently, renewal and rebirth. Naturally, the sun is predominantly associated with life and its continuation: «Among the trees, in a stream of sunlight, appeared a small round clearing» [15].

In the story «Day off» (Dream twelve: «Marta and fishing») [15], the sun serves as a universal symbol of life force, energy, consciousness, and spiritual awakening. Marta's drive toward the sun symbolizes her journey toward self-knowledge and self-realization-toward a new birth. The sun acts as a beacon, guiding her toward the goal of understanding and revealing her inner world. The playful game of chasing the sun, as the heroine races in her car, symbolizes her search for herself–and the sun, in essence, becomes a parallel image of Marta; the game is thus one she plays with herself.

Let us turn to the text: «Has anyone ever driven at dawn along a flat road toward the sun? The car speeds ahead, swallowing up the kilometers, and it seems as though it will soon crash into the blazing orange sphere. But the sun slowly and steadily rises-there it is above the hood, now climbing toward the roof, and the car cannot catch up, no matter how fast it goes» [15]. The steadily rising sun parallels the image of the heroine and her symbolic connection to Persephone, emerging from the darkness of the underworld into the sunlight, which she herself brings forth with her return.

This becomes even more evident in the story «Shadow of birth» (Dream fourteen: «Marta and the childhood shadow») [15]. The word day in the title is altered to shadow, and on this day a solar eclipse occurs-that is, the sun is overshadowed by its lunar counterpart. In this story, Marta herself is presented as a shadow, a double of herself, visiting her from childhood, which she recalls: «Grandmother used to call me Martenka, Tenyochka, Shadow» [15]. This once again confirms the parallel between Marta and the sun and, consequently, symbolically associates the heroine with the image of the Eternal Child-a perpetually reborn substance. This is the climactic moment of the cycle, when Marta undergoes a rebirth by reconnecting with her younger self. The sun, hidden by the moon, represents the loss or eclipse of her true self. When Marta looks at the sun through «a sooty glass», it reflects her distorted perception of reality and of herself; the sun's subsequent reappearance symbolizes a return to the self, renewal and restoration, and perhaps even the growth of the soul.

Marta describes the sun during the eclipse as «black with an orange rim», which reminds her of «a coal from a campfire» – another symbolic image associated with the struggle between light and darkness. This reflects the heroine's conflicting emotions as she experiences her rebirth. The shadow creeping over the sun serves as the central symbol of the story. It reflects the opposition of light and dark, the manifest and the hidden, good and evil-or more broadly, life and death. It is no coincidence that the cycle ends with these words: «A year has passed. Reality or dream. Dream or reality. Marta, Marta, where are you? – I don't want to wake up» [15]. Reality signifies life, while in many cultures sleep is seen as a «little death» – thus, the heroine, despite moving toward the light, still remains in doubt, hovering between worlds, like Persephone. The calendar form of the final story further supports our hypothesis regarding the plot-forming role of this myth in the work, and the parallel between the mythological heroine Persephone and the modern heroine Marta, through which her psychological portrait is constructed.

Conclusion

The heroine Marta's image is complex and multifaceted, enriched with deep archetypes rooted in ancient conceptions of femininity.

To reveal this intricate psychological image, it is necessary to examine the artistic processes that highlight the many dimensions of her character and her connection to universal cultural and mythological traditions. Building on this understanding, the main findings of the analysis can be summarized as follows:

1. Psychological portrait of Marta-the analysis demonstrates that Marta's inner world is defined by constant oscillation between light and shadow, life and death, alienation and belonging. Through symbolic dream imagery, her journey reflects the fragmentation of identity and an ongoing search for integration.

2. Right-left oppositions and inversion of symbolism – furthermore, the recurring spatial codes reveal an intentional inversion of traditional values. Bruised right eyes, deserted left sides, and symbolic reversals reflect distorted moral frameworks and highlight existential instability in Marta's perception of reality.

3. Symbolism and Archetypes – in addition, key motifs such as the butterfly, fish, sun, fog, and eclipse represent rebirth, transformation, and awakening. Archetypal references to Persephone, Psyche, and Eve situate Marta's personal narrative within broader cultural and mythological frameworks, deepening the interpretation of her psychological portrait.

4. Integration and individuation – from a Jungian perspective, these symbolic inversions and archetypal patterns emphasize Marta's confrontation with contradictions and shadow aspects of the self. This dynamic demonstrates her individuation process, where personal wholeness becomes possible only through accepting opposites, symbolized by the interplay of right and left, light and darkness.

5. Contribution to literary studies – finally, by applying a psychoanalytic and mythopoetic lens, the study broadens the understanding of Russian-language literature from Kazakhstan. It reveals how Klepikova employs archetypal patterns and symbolic inversions to construct Marta's rich psychological portrait and positions the work within universal cultural and philosophical discourses.

References

1. Klepikova E. Zhizn vo sne po otryvnomu kalendaryu [Life in a Dream According to a Tear-off Calendar] // Niva. – 2013. – № 9. – 80 p.
2. Rudnev V.P. Pedantichnost i magiya pri obsessivno-kompulsivnykh rasstroystvakh // Konsultativnaya psikhologiya i psikhoterapiya. – 2006. – T. 14, № 2. – P. 49-66.
3. Leontovich O.A., Kotelnikova N. N. Semioticheskiy portret kitayskogo megapolisa // Russian Journal of Linguistics. – 2022. – T. 26, № 3. – P. 701-720.
4. Savelyeva V.V. Khudozhestvennaya gipnologiya i oneiropoetika russkikh pisateley. – Almaty: Zhazushy, 2013. – 520 p.
5. Safronova L.V. Genezis nasiliya v psikhoanaliticheskom i kognitivnom aspektakh (na materiale romana V. Sorokina «Goluboe salo») // Russian Literature. – 2016. – T. 82. – P. 49-66. – DOI: 10.1016/j.ruslit.2016.05.004.
6. Ginzburg L.Ya. O psikhologicheskoy proze. O literaturnom geroe. – SPb.: Izdatelstvo RHGI, 2016. – 312 p.
7. Freud Z. Tolkovanie snovideniy / per. s nem. – 3 izd. – M.: Sovremennye problemy, 1913. – 448 p.
8. Smirnov I.P. Sotsializatsiya i tsivilizatsiya: problemnye situatsii sovremennosti // Mir psikhologii. – 2005. – № 1. – S. 24-31.
9. Jung K.G. Problemy dushi nashego vremeni. – M.: AST, 2023. – 300 p.
10. Safronova L.V., Bayzhigit B., Shmakova E.F. Funktsionalnost snovidecheskoy realnosti v emigrantskom tekste // Przegląd Wschodnioeuropejski. – 2023. – T. 14, № 1. – P. 175-182. – DOI: 10.31648/pw.9037.
11. Zemskova K.A., Zubareva D.V. Razvitie psikhoanaliza i ego vklad v filosofiyu XIX-XX vv. // Innovatsii. – 2022. – № 56. – S. 132-138.
12. Shurko A. Yu. Russkie zagovory XVII-XIX vv. aspekte psikhofolkloristiki: diplomnaya rabota. – Mesto izdaniya ne ukazano, 2024. – 90 p.
13. Ryabinina M.V. Mariyskaya povest vtoroy poloviny XX veka: poetika psikhologizma. – Yoshkar-Ola: Mariyskiy gosudarstvennyy universitet, 2016. – 80 p.
14. Zhanysbekova E.T. Mifologicheskie obrazy i motivy v sovremennoy kazakhskoy proze: dis. … kand. filol. nauk. – Almaty, 2018. – 90 p.
15. Klepikova E., Sakavova N. Skazki dlya vzroslykh. – Almaty: Literaturnyy dom «Alma-Ata», 2013. – 70 p.
16. Meletinskiy E. M. Mif i istoricheskaya poetika folklora. – M.: Nauka, 1977. – 252 p.
17. Viloria-Nunez C., Tovar M., Millan A. Digital archetypes: A tool understanding personality in digital culture // Humanities and Social Sciences Communications. – 2023. – T. 10, № 1. – P. 1-14.

18. Zhukov V.N., Jung K.G. Chelovek v kontekste kollektivnogo bessoznatel'nogo // Obrazovanie i pravo. 2022. – № 6. – S. 349-363.
19. Tebneva V.A., Khramtsova G. B. Interpretatsiya obraza mirovogo dereva v iskusstve tekstilya // Traditsii i novatsii v dekorativno-prikladnom iskusstve. – M.: RAKh, 2018. – S. 49-51.

А.А. Алтынбек*, Л.В. Сафронова
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
050010, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Достық даңғылы, 13
*ORCID: 0009-0001-8714-9726
*e-mail: akerke.altynbek@list.ru

АРХЕТИПТІК ОППОЗИЦИЯЛАР ЖӘНЕ КЕЙІПКЕРДІҢ ІШКІ ӘЛЕМІ: Е.КЛЕПИКОВАНЫҢ ӘҢГІМЕЛЕРІНЕ ПСИХОАНАЛИТИКАЛЫҚ ТАЛДАУ

Аңдатпа. Бұл мақалада Е. Клепикованың «Жыртпалы күнтізбе бойынша түс өмірі» атты әңгімелер циклiндегі басты кейіпкер Марта бейнесінің ішкі әлемі мифологиялық және архетиптік оппозициялар тұрғысынан талданады. Қазіргі қазақстандық орыс тілді жазушы шығармашылығына арналған зерттеу ғылыми айналымда жеткілікті дәрежеде қарастырылмаған. Негізгі әдіс ретінде психоаналитикалық әдеби сын қолданылып, оған мифопоэтикалық, мәдени-тарихи және антропологиялық тәсілдер толықтыру ретінде қосылады. Зерттеу барысында өмір мен өлім, жарық пен қараңғылық, оң мен сол, жоғары мен төмен сияқты бинарлық қарама-қайшылықтар анықталып, олардың Марта психологиясындағы рөлі көрсетіледі. Кейіпкердің бейнесі Персефона мен Психея архетиптері аясында қарастырылып, екі әлем арасында кезген жан мотиві айқындалады. Арман-сенімдер кейіпкердің бейсаналық қырларын ашатын негізгі көркемдік тәсіл ретінде қарастырылады. Түстердегі символдар (көбелек, күн, балық) Юнг іліміне сәйкес индивидуация процесін бейнелейді. Мәтіндегі кеңістік-уақыттық құрылым, символдық детальдар мен түстер жүйесі Марта бейнесінің психологиялық портретін құруға үлес қосады. Қазіргі әйел бейнесі архетиптік сипат алып, жеке проблемаларды жалпыадамзаттық мәнге – өмір мәнін іздеу мен ішкі үйлесімге ұмтылу мәселесіне көтереді.

Тірек сөздер: психологиялық портрет, мифологиялық оппозициялар, архетиптік талдау, түс символикасы, Елена Клепикова.

А.А. Алтынбек*, Л.В. Сафронова
Казахский национальный педагогический университет имени Абая,
050010, Республика Казахстан, г. Алматы, проспект Достык, 13
*ORCID: 0009-0001-8714-9726
*e-mail: akerke.altynbek@list.ru

АРХЕТИПИЧЕСКИЕ ОППОЗИЦИИ И ВНУТРЕННИЙ МИР ГЕРОИНИ: ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЕ ПРОЧТЕНИЕ РАССКАЗОВ Е. КЛЕПИКОВОЙ

Аннотация. В статье рассматривается внутренний мир героини Марты из цикла рассказов Е. Клепиковой «Жизнь во сне по отрывному календарю» через призму мифологических и архетипических оппозиций. Творчество современной казахстанской русскоязычной писательницы до сих пор недостаточно изучено в литературоведении. В качестве основного метода используется психоаналитическая критика, дополненная мифопоэтическим, культурно-историческим и антропологическим подходами. Особое внимание уделяется бинарным противопоставлениям (жизнь – смерть, свет – тьма, правое – левое, верх – низ), которые формируют психологический опыт героини и отражают её колебания между противоположными началами. Образ Марты интерпретируется через архетипы Персефоны и Психеи, что выявляет черты переходности и мотив блуждания души между мирами. Сновидения становятся ключом к бессознательному: их символика (бабочка, солнце, рыба) осмысляется в юнгианском контексте индивидуации. Пространственно-временная организация, цветовая палитра и символические детали текста анализируются как художественные средства построения психологического портрета. Марта предстает как современная женщина с архетипическими чертами, чьи личные переживания возводятся на уровень универсальных тем – поиска смысла жизни и стремления к внутренней гармонии.

Ключевые слова: психологический портрет, мифологические оппозиции, архетипический анализ, символика сна, Елена Клепикова.

Information about authors

Akerke Altynbek* – master of Humanities, Doctoral student of the Department of Russian Language and Literature of Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan, e-mail: akerke.altynbek@list.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8714-9726.

Lyudmila Safronova – doctor of philology, professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan, e-mail: dinass2002@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0337-9418.

Авторлар туралы мәліметтер

Алтынбек Ақерке Алтынбекқызы* – гуманитарлық ғылымдар магистрі, Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университетінің орыс тілі және әдебиет кафедрасының докторанты, Алматы, Қазақстан Республикасы, email: akerke.altynbek@list.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8714-9726.

Сафронова Людмила Васильевна – филология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан Республикасы, e-mail: dinass2002@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0337-9418.

Сведения об авторах

Алтынбек Акерке Алтынбековна – магистр гуманитарных наук, докторант кафедры Русского языка и литературы Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Республика Казахстан, email: akerke.altynbek@list.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-8714-9726.

Сафронова Людмила Васильевна – доктор филологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Республика Казахстан, e-mail: dinass2002@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0337-9418.

Поступила в редакцию 28.09.2025
Принята к публикации 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-12
ҒТАМР: 17.09.91

B.A. Yerdembekov, A.T. Duiseshova*
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka street
*ORCID: 0009-0005-4107-4000
*e-mail: duiseshovaa@gmail.com

THE TRAGEDY OF THE SEMIPALATINSK NUCLEAR TEST SITE IN KAZAKH LITERATURE

Abstract. This article examines the theme of the Semipalatinsk Nuclear Test Site and its artistic interpretation in Kazakh literature. The main aim of the study is to explore how nuclear testing has affected humanity, nature, and the spiritual world of the nation through literary works, and to identify the representation of ecological awareness in literature. The Semipalatinsk test site is viewed not only as an environmental disaster in Kazakhstan's history but also as a global human tragedy. The analysis focuses on Rosa Mukhanova's «The Eternal Child Image», Mukhtar Auezov's «Japanese Diaries», Gabit Musrepov's «Japanese Ballad», and Rymgali Nurgali's «Unfinished Tragedy». These works artistically portray the moral, psychological, and ecological consequences of nuclear testing, emphasizing human suffering and moral responsibility. Each author connects the environmental catastrophe with national identity, spirituality, and universal humanistic values.

Through comparative analysis, the study relates Kazakh literary works to global literature, including H. G. Wells' «The World Set Free», M. Oda's «Hiroshima», and F. Commoti's scientific research. This comparison highlights both similarities and differences in how nuclear disaster is depicted in various cultural contexts.

The study employs comparative, structural, and content analysis methods to reveal the relationship between ecological consciousness, collective memory, and universal values. In conclusion, literary works about the Semipalatinsk test site are seen as powerful artistic testaments that preserve historical memory, foster ecological awareness, and promote humanistic ideals.

Keywords: Semipalatinsk Test Site, atomic bomb, national interest, literary research, ecology.

Introduction

The main principles of twenty-first-century Kazakh literature are grounded in national interests and universal human values. Among these, ecological themes have become one of the key orientations of Kazakh prose. Since the years of independence, significant transformations have taken place in Kazakh literature. In particular, there has been an increase in works that foreground national interests, strive for a profound understanding of the human condition, and employ distinctive approaches to representing the inner world of their characters. In our national literature, ecological issues related to Semey, the Aral Sea, and the Baikonur cosmodrome have likewise not been overlooked. In this study, we aim to analyze prose works devoted to the tragedy of Semey. It is well known from the Kazakh people's millennia-long, unbroken historical continuum that they have endured numerous epochs of calamity and profound tragedy. As history and literature are inextricably intertwined, historical truth and artistic cognition have become a powerful force that attests to the capacity of Kazakh literature to shape and stimulate public consciousness. Major historical events have been rendered in artistic language, and the layered truths of history and human destiny have been inscribed on the pages of books. One such manifestation of the disastrous epochs that befell the Kazakh people is the legacy of the Semey nuclear test site.

The Semey region is a sacred land where great figures were born and where intellectuals and patriots gathered – the capital of Alash. It is common knowledge that this cultural region, bisected by the Irtysh River, has undergone a man-made catastrophe and continues to suffer its consequences to this day. According to concrete data, an area of 18,000 square kilometers was allocated for the designated testing ground. The poisoning of the vast Semey steppe in this way began with the detonation of the first atomic bomb in 1949. In the years that followed, more than 470 nuclear explosions were carried out, subjecting the environment to radiation and causing irreversible ecological degradation.

From 1949 to 1989, the Semey nuclear test site inflicted irreparable harm on the fate of the Kazakh people, exerting a profound impact on the nation's genetic well-being and spiritual integrity. Through nuclear tests, not only the earth and the heavens were scarred, but fissures were left in the human heart and soul as well. In Kazakh literature, this historically significant event has been rendered in artistic language and enriched with philosophical reflections [1].

In Kazakh literary works devoted to the Semey test site, the focus is not limited to ecological catastrophe alone; they also engage deeply with questions of human conscience and moral responsibility, the harmony between nature and life, and the inner world of the individual. The works that form the core of my analysis – Roza Mukhanova's «Mängilik bala beyne» («The Eternal Child Figure»), Mukhtar Auezov's «Japanese Diaries», Gabit Musrepov's «Japanese Ballad», and Rymgali Nurgali's «Unfinished Tragedy» – address these aforementioned issues with considerable philosophical and artistic depth.

It is well known that on 28 August 1991 the First President of Kazakhstan, Nursultan A. Nazarbayev, issued a special decree that permanently closed the Semey nuclear test site [2]. Our country, acting with foresight and a strong sense of responsibility, voluntarily renounced weapons of mass destruction. This decision was highly esteemed by the international community. The fundamental aspiration of Kazakhstan, which set as its goal a life free from nuclear weapons, was not only to close the Semey atomic test site, but also to spearhead efforts to shut down similar testing grounds throughout the world. Kazakh poets and writers deeply internalized the tragedy of this afflicted region and represented it in their literary works. The Semey test site brought immense sorrow and grievous suffering to the Kazakh people, leaving an indelible wound in the nation's heart and jolting the collective consciousness. The anguish and grief experienced by the people were transformed into poetic and prose narratives by writers, while composers conveyed them through song.

Materials and Methods

The primary materials of this research consist of fictional and scholarly works in Kazakh and world literature devoted to the theme of ecological disaster and nuclear catastrophe. The objects of analysis in Kazakh literature are Roza Mukanova's drama «Mangilik bala beine» («The Eternal Child Figure»), M. Auezov's «Japanese Diaries», G. Musrepov's «Japanese Ballad», and R. Nurgali's «Unfinished Tragedy». All of these works are examined as literary texts that, from different perspectives, depict the consequences of the Semey nuclear tests for humanity, nature, and the spiritual realm. In addition, for the purpose of comparison with analogous topics in world literature, H. G. Wells's novel «The World Set Free», the Japanese writer M. Oda's «Hiroshima», and the scientific studies of F. Kommoty are employed.

The study applies comparative-typological, structural, and content-analysis methods. The comparative analysis is aimed at identifying the artistic representation of nuclear catastrophe in Kazakh and foreign literatures, its ideological content, and the ways in which the relationship between humans and nature is depicted. Particular attention is paid to the similarities and differences between the portrayal of the Semey nuclear test site tragedy in Kazakh literature and the Hiroshima and Nagasaki tragedies in Japanese literature. This approach makes it possible to reveal authorial perspectives and to trace the intersections between national worldviews and universal human values.

Through the method of content analysis, the system of characters, plot lines, metaphorical and symbolic images in each work, and especially the motifs of «trauma» and «guilt», were examined in detail. Particular attention was paid to the parallel aspects between the image of the child in R. Mukanova's drama «Mangilik bala beine» («The Eternal Child Figure») and the fates of war-affected characters in M. Oda's «Hiroshima». In addition, the studies by M. Auezov and G. Musrepov were used to elucidate their perspectives on Japanese culture and the system of humanistic ideas expressed in their works.

Structural analysis was employed to identify the compositional features of the literary texts, the forms of narration, and the modes of authorial interpretation. In each work, the tragic pathos, historical context, and ecological consciousness were examined as core elements of the artistic system.

Overall, the research is grounded in identifying the spiritual continuity between the works, as well as the consonance of ecological and humanistic ideas. By comparing the works of Kazakh writers with those of world authors, the study aims to demonstrate the shared impact of nuclear catastrophe on the destiny of humankind. In this way, the chosen methods are directed toward comprehensively revealing the artistic structure of the literary works, their philosophical and ideological content, and the evolution of ecological thought.

Results and Discussion

Among literary works devoted to the Semey nuclear test site, Roza Mukanova's «Mangilik bala beine» («The Eternal Child Figure») occupies a leading position, as it is one of the texts that most convincingly reveals the authenticity of the human inner world. The main character of Mukanova's work is a young girl named Laila, who has remained in the form of a «child figure» as a result of the consequences of the Semey nuclear polygon. In this section, the work is examined through the method of textual analysis.

The child figure in the work functions as a symbol that embodies the pure, honest and genuine essence of society. The impact of the Semey test site severely affected the physical and psychological condition of these children. Mukanova reveals the child's inner world by means of the symbolic image of the «Moon», to which the heroine entrusts her innermost feelings. Laila's lament – «I also want to be a tender and beautiful girl. I want to be a girl appropriate to my age» – is heard not by the people around her, but only by the «Moon» whose reflection falls on the surface of the lake. The harshest words she hears from her aunt – «Are you a human? Look at yourself, you do not even resemble a person» – clearly leave a deep wound in the young girl's heart. She is not understood by society; even her close relative, her aunt, is incapable of truly comprehending her. Consequently, Laila expects kindness only from the Moon and confides her secrets solely to it. This raises the question of responsibility for the fact that the girl remains in a childlike state: is it her own fault, her aunt's, or that of society at large? The absence of a carefree childhood, her inability to experience

youth, to laugh and play freely, and to unite with the beloved of her choice are all, within the logic of the work, attributed to the devastating explosions of the Semey nuclear test site. The fact that Laila is born as a child figure and dies still in that same childlike form, and that her inner feelings remain as pure and unblemished as those of a child, produces a particularly powerful emotional effect on the reader. Through Mukanova's work, the reader becomes acutely aware that the Semey nuclear polygon destroyed not just one destiny, but hundreds and even thousands of lives akin to Laila's, revealing the wide-scale human tragedy caused by nuclear testing [3].

Next, Gabit Musrepov's «Japanese Ballad» is examined through a sociological approach. The central theme raised by Musrepov concerns the devastating impact of the atomic bombs dropped on the two major Japanese cities, Hiroshima and Nagasaki, on the population's everyday life and health, as well as on the psychological state of humanity as a whole. Dividing the work into three parts – «The Story of the Eye», «The Story of the Back» and «The Story of the Stone» – the author offers a distinct representation of how the atomic bomb affects human destiny. The very phrase «Your back looks like a map of Japan» already conveys an unbearable emotional and physical burden. In «The Story of the Eye», a young girl who has been deprived of sight for nearly twenty years still dreams of seeing the world again. Although she lost her vision as a result of the atomic bombing, she continues to hope that one day these difficult times will recede into the past, and she will be able to see the mysterious beauty of nature and recognize the beloved faces of her close ones.

In «The Story of the Back», through the words of a young man who, over twenty years, has had his back stitched up sixteen times and has struggled sixteen times between life and death, we discern that half of the territory of Japan's two great cities vanished in an instant under the impact of the atomic bomb.

In «The Story of the Stone», it is narrated how, at a temperature of three hundred thousand degrees, people met death without even having time to feel pain; how young girls, boys, the elderly, and small children were turned to ashes in a moment, leaving not a single trace of former urban life behind. From the protagonist's words – «I am a black stone; a black stone feels nothing. No one comes to ask anything of a black stone» – we infer that he has been rendered disabled, has lost his limbs, and has been deprived of speech and hearing. The young man who thinks that, if anyone were to ask him, he would testify to the extent of humanity's cruelty, will, without doubt, remain in this state for the rest of his life [4].

Mukhtar Auezov's work «Japanese Diaries» is a diary-style text written in 1957 as a result of the writer's journey to Japan. Although it was not originally conceived as a literary work in the conventional sense, as a diary it powerfully conveys the author's direct impressions of what he personally saw and experienced. This diary may be analysed through documentary and visual research methods. One of the most significant journeys in Auezov's life was his trip to Japan. On the basis of this journey, he identifies parallels between the bloody, tragic history of the Kazakh people and critical episodes in the history of the Japanese nation. Indeed, the catastrophe of the Semey nuclear test site that befell the Kazakhs has its analogue in the experience of the Japanese people. What the Kazakh people endured over nearly forty years, the Japanese people experienced in a single instant when the atomic bomb was dropped. When Auezov sees Japanese soil, he feels as though he is once again witnessing, with his own eyes, the tragedy of Semey. The writer offers a particularly vivid portrayal of a young man named Kikigawa. The skin on the young man's back is left without a single unscarred place: his right arm and fingers have lost their mobility, yet he remains an extraordinarily passionate and spirited individual. As a result of the bombing, he has been deprived of his family, most of whom perished. Auezov conveys Kikigawa's inner thoughts in his diary with the following words: «May the calamity that befell Hiroshima never be repeated. May the world live in peace». Thus, it becomes evident that the tragedy of the Semey nuclear test site and the catastrophe endured by the Japanese people can only be fully understood by those who have seen and felt such suffering firsthand [5].

Rymgali Nurgali's work «Unfinished Tragedy» depicts how the population living side by side with the powerful explosions at the Semey nuclear test site gradually turned into a community of living test subjects, as the long-term impact of the tests led to a sharp deterioration in public health and an increase in mortality. Military personnel evacuated the entire village for a week and, on 5 August 1953,

carried out the test of the first hydrogen bomb – an experiment unprecedented in the world at that time – and continued such tests for many years thereafter. The villagers first observed the consequences of the explosion in their livestock, and later noticed the emergence of unknown plant species growing in the vicinity of the settlement. What initially seemed insignificant was progressively associated with the early deaths of local residents, the rise in cases of leukaemia and cancer, and the constant arrival of scientists from distant places to study the health condition of the population.

From the remarks of Lieutenant Colonel Kashkenov and Sergeant Asanov, it becomes clear that the hydrogen bomb tested at the Semey site is an extremely dangerous weapon with a particularly destructive impact on human destiny. Unlike the atomic bomb, which first incinerates everything around it and annihilates all in its path, the hydrogen bomb generates a mushroom of fire rising into the sky – a radioactive cloud whose shock wave and radiation can, in an instant, obliterate human beings, industrial plants and factories, and entire cities teeming with life.

In response to Sergeant Asanov's question – «How can we understand the fact that such a dangerous device is being tested on Semey soil without any consideration of radiation damage? Is this not a way of slaughtering people without even cutting their throats?» – Lieutenant Colonel Kashkenov is unable to provide a substantive answer and merely replies, «All of this is for the fate of the country». The main purpose of the work, therefore, is to demonstrate the extent to which the explosions at the Semey test site affected the local population and the sacred land imbued with the blood and spirit of the Kazakh people. Nurgali undoubtedly succeeds in achieving this goal. The work has left an indelible mark on the hearts of many readers, especially those who personally experienced the consequences of the nuclear tests [6].

The notion of «atomic bomb literature» began to enter critical and scholarly usage from 1960 onwards. However, this topic first found expression in print in 1946 in material published in *The New Yorker* devoted to the tragic events in Hiroshima and Nagasaki. In Japanese literature, «atomic bomb literature» is generally divided into several stages. The initial stage consists of testimonies and documentary works written by direct witnesses of the explosion; subsequent stages are represented by works that focus on depicting the political and social consequences of the atomic bombing. In his 1977 study «The History of Atomic Bomb Literature», N. Hiroyoshi notes that from 1966 the term «atomic bomb literature» («genbaku bungaku») became established as a critical category [7].

The earliest science-fictional vision of the atomic bomb was depicted in H. G. Wells's 1914 novel «The World Set Free». The idea of treating atomic energy as a potential source of power dates back to the early twentieth century. The discovery of atomic force acquired immense social significance, and the emergence of radioactivity came to signify the onset of a new stage of civilization. Wells writes in his novel: «Once dropped, the bomb passed completely beyond human control, and its action could in no way be governed until its energy was spent. From the crater created by the explosion at the point where the bomb had buried itself, incandescent vapours began to gush out, and earth and stones, already poisonous, already saturated with Carolinum, already emitting in their turn a fiery, all-consuming energy, were flung high into the air» [8]. In this way, the prose narrative announces the beginning of a new era.

M. Oda, through his novel Hiroshima, brought a new impulse to the development of atomic bomb literature. In this work, the author depicts not only the dropping of the atomic bomb on the city of Hiroshima, but also the political situation of that period. He is among the first to point out that the nuclear tests conducted in the United States took place on territories historically inhabited by Native Americans. In this way, the author demonstrates that «atomic bomb literature» is not unique to Japanese literature alone, but should be regarded as an integral part of world literature. By posing the question, «But where, after all, have the bombs been dropped, and what is burning?» [9], Oda represents the United States' intention to instil fear in other countries through its nuclear weapons. Furthermore, in Mr. Griggs's dream, in which the atomic bomb is dropped not on Japan but on the United States itself and the entire country is enveloped in red flames, the narrative underscores the transformation of the surrounding environment from a safe space into a dangerous zone. In this regard, F. Comotti explains

that the transformation of the natural environment into a hazardous area after the nuclear explosion is linked to the fact that the survivors perceive that place as a «memory of the wound» [10].

The five nuclear-armed states – the United States, the Soviet Union, Great Britain, France, and China – selected regions historically inhabited by indigenous populations as sites for their nuclear tests. From the very choice of these testing grounds, it is evident that the conduct of the tests was imbued with political motives. According to Japanese scholars, the works of writers associated with the trend of «atomic bomb literature» can be divided into two main stages. The first stage is based on the testimonies and memoirs of direct witnesses of the atomic explosions, while the second stage is characterized by a broader exploration of the political significance and social consequences of nuclear weapons. Some researchers also identify a third stage, in which authors seek to represent the continuing impact of the atomic explosions up to the present day. A feature common to all stages is the representation of the historical event as a form of «trauma». A symbolic marker of renewal in the period after the atomic explosion is the act of reinhabiting the site of the blast. Survivors experienced a profound sense of guilt before the dead and underwent intense spiritual and psychological suffering. This feeling is particularly evident in the works of M. Oda and Y. Oda. In line with this, K. Kruth defines «trauma» as a life experience with which survivors are compelled to continually come face to face [11].

As a result of the research conducted, it becomes evident that the theme of the Semey nuclear test site has been addressed extensively in Kazakh literature. However, during the Soviet period this topic could not be articulated openly and was instead conveyed in an indirect manner. This is evidenced by the fact that, rather than speaking explicitly about the Semey test site, writers frequently referred to the explosions in the two Japanese cities of Hiroshima and Nagasaki.

The severe consequences of the Semey test site profoundly affected the destinies of countless individuals. This has been traced and assessed on the basis of the works analysed above. The devastating impact of the Semey polygon is particularly pronounced in the oeuvre of Rymgali Nurgali, who, drawing on historical sources and concrete factual material, succeeds in depicting the present condition of the city of Semey. What torments the writer most is not only that these powerful explosions took place on Kazakh soil and affected not just Semey but the entire territory of Kazakhstan, but also that an ordinary population leading a simple everyday life was turned into living test subjects. Nurgali thus voices an ardent wish that such brutality should never again be repeated on Kazakh land.

Roza Mukanova's «Mangilik bala beinesi» («The Eternal Child Figure») resonates closely with Rymgali Nurgali's work. The distinction lies in the fact that, whereas Nurgali depicts the lives of thousands of people on a global scale, Mukanova, through the words of a single character – Laila, who has remained in a childlike state – conveys the fate of one individual whose experience nevertheless echoes the destinies of all those who suffered from the nuclear tests. It is evident that contemporary readers engage with the works of both authors with profound reflection, and that their texts are being incorporated into school curricula, thereby contributing to young generations' understanding and awareness of the tragic events at the Semey test site. This is undoubtedly a commendable development.

As a result of experiments conducted over nearly forty years on Semey soil, the destructive capacity of the atomic bomb was effectively tested. For four decades, the population of the region lived in the position of laboratory «mice», used as human test subjects. In Japan, by contrast, some of the most beautiful cities in the world – Hiroshima and Nagasaki – were subjected in a single instant to the detonation of the most powerful atomic bombs, and half of their inhabitants perished at once. As shown in the works of Gabit Musrepov and Mukhtar Auezov discussed above, these catastrophic events are explored in depth: vibrant, thriving urban life is obliterated in a moment: people are turned to ashes by the blast: their bodies are torn into countless pieces or burned to nothing in an instant. Such suffering represents an almost unimaginable torment – a grave crime perpetrated against humanity.

Analysing the two writers' works, I have observed that in «Japanese Diaries» Auezov pays particular attention to the portrayal of women's images. When reading about the terrifying silhouette

burned into the stone as a result of the atomic explosion, the figure of the living stone in Gabit Musrepov's narrative vividly comes to mind.

Turning to the similarities between the two works: while Mukhtar Auezov describes the burns on the back of a man named Kikigawa, Gabit Musrepov's text details precisely how that back appears, emphasizing that its scars resemble a map of Japan. In «The Story of the Eye», despite the fact that the fifteen-year-old girl is blind, the narrative is valuable in that, as Auezov suggests, the beauty of Japan's landscape and the splendour of its nature are, in a sense, reflected in her very being.

Thus, all of these works ultimately converge on a single aim: the affirmation of peace in the world and the insistence that weapons as destructive as the atomic bomb must never again be used against humanity.

Conclusion

The theme of the Semey nuclear test site in Kazakh literature is one of the most complex and deeply meaningful directions, where national consciousness and universal human values intersect. In the works of Kazakh writers, this topic is represented not merely as an image of ecological catastrophe, but as a symbolic space that reflects the spiritual wound of the nation and its resistance to historical injustice. Through literature, the collective memory of the people is articulated, and a destiny in which suffering and hope are intertwined is artistically rendered.

Roza Mukanova's «Mangilik bala beine» («*The Eternal Child Figure*») is the most striking literary embodiment of the Semey test site tragedy. In this work, the image of Laila – who remains forever in the form of a child as a result of the nuclear tests – becomes a means of depicting the nation's spiritual trauma and the psychological scars left by ecological disaster. Laila is portrayed not only as an individual character, but as a symbolic figure of the entire Kazakh people, through her fate, the writer appeals to the conscience of humanity.

In Mukhtar Auezov's «Japanese Diaries» and Gabit Musrepov's «Japanese Ballad», the tragedy of the Semey nuclear test site is depicted in parallel with the catastrophes of Hiroshima and Nagasaki. This intertextual comparison demonstrates that the historical destinies of the Kazakh and Japanese peoples are intertwined and that nuclear disaster transcends national boundaries to become a universal human problem. In Rymgali Nurgali's «Unfinished Tragedy», the issue of the test site is examined from a socio-philosophical perspective, with the disruption of harmony between humans and nature forming the core of the work's artistic conception.

When compared with the works of H.G. Wells and M. Oda in world literature, the distinctive feature of Kazakh writers lies in their representation of ecological and moral catastrophe in close connection with national destiny and spiritual responsibility. In these texts, not only ecological consequences are foregrounded, but also the nation's historical memory, ethical values, and spiritual resilience are explored in depth.

In conclusion, the works of Kazakh literature devoted to the Semey nuclear test site constitute a powerful artistic means of preserving national memory, shaping ecological consciousness, and affirming humanistic ideals. These texts are regarded not merely as recollections of a tragic past, but as an enduring lesson in ecological and spiritual responsibility for future generations.

References

1. Beisenbaiuly B. Qazaq adebietinin tarihy [History of Kazakh Literature]: textbook / ed. by B. Kenzhebaev. – Almaty: Mektep, 1994. – 400 p. (in Kazakh)
2. Sarseke M. Semei qasireti [The Tragedy of Semey]: documentary historical story. – Astana: Foliant, 2016. – 856 p. (in Kazakh)
3. Mukhanova R. Mangilik bala beine [The Eternal Child Image]: drama. – Almaty: Zhazushy, 1999. – 96 p. (in Kazakh)
4. Auezov M. Zhapon kundelikteri [Japanese Diaries]. – Almaty: Gylym, 1997. – 176 p. (in Kazakh).
5. Musrepov G. Zhapon balladasy [Japanese Ballad] // Tandamaly shygarmalar [Selected Works]. – Almaty: Zhazushy, 1980. – Vol. 5. – P. 112-124. (in Kazakh)

6. Nurgali R. Aiaqtalmaghan tragediia [Unfinished Tragedy]: monograph. – Almaty : Mektep, 1991. – 304 p. (in Kazakh)
7. Treat J. W. Atomic Bomb Literature and the Documentary Fallacy // The Journal of Japanese Studies. – 1988. – Vol. 14, No. 1. – P. 27-57.
8. Wells H. G. The World Set Free. – Moscow: Neoclassic, 2023. – 288 p.
9. Oda M. Hiroshima. – Almaty: International Club of Abai, 2005. – 280 p.
10. Comotti F. The Magnified Body of Survival: Tracing Communication Paradigms in Hiroshima and Nagasaki's Storytelling // Death and Desire in Contemporary Japan / ed. by A. De Antoni, M. Raveri. – Venice: Ca' Foscari University Press, 2017. – P. 111-128.
11. Caruth C. Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996. – 168 p.

Б.А. Ердембеков, А.Т. Дюсешова*
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0009-0005-4107-4000
*e-mail: duiseshovaa@gmail.com

ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНДЕГІ СЕМЕЙ ПОЛИГОНЫ ҚАСІРЕТІ

Аңдатпа. Бұл мақалада қазақ әдебиетіндегі Семей ядролық сынақ полигоны тақырыбы мен оның көркемдік интерпретациясы талданады. Зерттеудің негізгі мақсаты – ядролық апаттың адамзат тағдырына, табиғатқа және ұлттық руханиятқа тигізген әсерін әдеби шығармалар арқылы көрсету, сонымен қатар экологиялық ойдың әдебиеттегі көрінісін айқындау. Семей полигоны тек Қазақстан тарихындағы экологиялық апат емес, бүкіл адамзаттың ортақ қасіреті ретінде қарастырылады. Мақалада Роза Мұқановаңың «Мәңгілік бала бейне» драмасы, М. Әуезовтің «Жапон күнделіктері», Ғ. Мүсіреповтің «Жапон балладасы» және Р. Нұрғалидың «Аяқталмаған трагедия» сияқты туындылары талдау нысанына алынған. Бұл шығармаларда полигонның адам мен табиғатқа әкелген зардаптары, рухани күйзеліс пен моральдық жауапкершілік мәселесі көркем түрде бейнеленеді. Әр қаламгер өз туындысында экологиялық қасіретті ұлттық тағдырмен, адамгершілік пен гуманизм идеяларымен сабақтастыра суреттейді.

Салыстырмалы талдау негізінде қазақ әдебиетінің бұл бағыттағы ізденістері әлемдік әдебиет үлгілерімен байланыста қарастырылады. Г. Уэллстің «Босатылған әлем» және М. Оданың «Хиросима» романдары, сондай-ақ Ф. Коммотидің ғылыми еңбектерімен салыстыру нәтижесінде ядролық апаттың көркем бейнеленуіндегі ұқсастықтар мен айырмашылықтар айқындалды.

Зерттеу барысында салыстырмалы, құрылымдық және мазмұндық талдау әдістері қолданылып, қазақ қаламгерлерінің туындыларындағы экологиялық сана, ұлттық жады және адамзаттық құндылықтар арасындағы байланыс ашылды. Қорытындыда Семей полигоны туралы шығармалар ұлттың тарихи жадын сақтаудың, экологиялық мәдениетті қалыптастырудың және гуманистік идеяларды дәріптеудің маңызды көркем үлгісі екені атап өтіледі.

Тірек сөздер: Семей полигоны, атом бомбасы, ұлттық мүдде, әдеби зерттеу, экология.

Б.А. Ердембеков, А.Т. Дюсешова*
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0009-0005-4107-4000
*e-mail: duiseshovaa@gmail.com

ТРАГЕДИЯ СЕМИПАЛАТИНСКОГО ПОЛИГОНА В КАЗАХСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье рассматривается тема Семипалатинского ядерного полигона и её художественная интерпретация в казахской литературе. Основная цель исследования — показать воздействие ядерных испытаний на судьбу человека, природу и духовный мир народа через художественные произведения, а также определить отражение экологического сознания в литературе. Семипалатинский полигон представлен не только как экологическая катастрофа в истории Казахстана, но и как общечеловеческая трагедия. В центре анализа находятся произведения Розы Мухановой «Вечный образ ребёнка», Мухтара Ауэзова «Японские дневники», Габита Мусрепова «Японская баллада» и Рымгали Нургали «Незавершённая трагедия». В этих произведениях художественно осмыслены последствия

ядерных испытаний для человека и природы, показаны моральные и духовные страдания, проблема ответственности перед будущими поколениями. Каждый из авторов раскрывает тему экологического бедствия через призму национальной судьбы, нравственных и гуманистических ценностей.

На основе сравнительного анализа произведения казахских писателей сопоставляются с мировыми литературными примерами: романами Г. Уэллса «Освобождённый мир», М. Оды «Хиросима» и научными трудами Ф. Коммоти. В результате выявлены общие и отличительные черты художественного осмысления ядерной катастрофы.

В исследовании применены сравнительный, структурный и содержательный методы анализа, позволившие раскрыть взаимосвязь между экологическим сознанием, национальной памятью и общечеловеческими ценностями. В заключение подчеркивается, что произведения о Семипалатинском полигоне являются важным художественным свидетельством, сохраняющим историческую память народа, формирующим экологическую культуру и утверждающим гуманистические идеалы.

Ключевые слова: Семипалатинский полигон, атомная бомба, национальный интерес, литературное исследование, экология.

Information about authors

Bauyrzhan Yerdembekov – doctor of philology, professor at Shakarim University, Republic of Kazakhstan, e-mail: erdembekov@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0503-4640.

Altynay Duiseshova* – Master‘s student at Shakarim University, Educational Program «Training of kazakh language and literature teachers», Republic of Kazakhstan, e-mail: duiseshovaa@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4107-4000.

Авторлар туралы мәлімет

Ердембеков Бауыржан Амангелдіұлы – филология ғылымдарының докторы, профессор, «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Қазақстан Республикасы, e-mail: erdembekov@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0503-4640.

Дюсешова Алтынай Төлеубекқызы* – «Шәкәрім университеті» КеАҚ «Қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлау» ББ магистранты, Қазақстан Республикасы, e-mail: duiseshovaa@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4107-4000.

Сведения об авторах

Ердембеков Бауржан Амангельдинович – доктор филологических наук, профессор, НАО «Шәкәрім Университет», Республика Казахстан, e-mail: erdembekov@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0503-4640.

Дюсешова Алтынай Толеубековна* – магистрант НАО «Шәкәрім Университет» по образовательной программе «Подготовка учителей казахского языка и литературы», Республика Казахстан, e-mail: duiseshovaa@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-4107-4000.

Редакцияға енуі 25.10.2025
Жариялауға қабылданды 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-13
ҒТАМР: 17.71.01

А. Оралбек*, Н. Елесбай
М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты,
050010, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Құрманғазы к-сі, 29
*ORCID: 10000-0002-0600-7006
*e-mail: ora-10@mail.ru

ҚАЗАҚ ҚОҒАМЫНДАҒЫ ЕСКІЛІК ПЕН ЖАҢА ОЙДЫҢ ҚАҚТЫҒЫСЫ: «ҚАЛҚАМАН-МАМЫР» МЕН «ЕҢЛІК-КЕБЕК» МЫСАЛЫНДА

Аңдатпа. Бұл мақалада қазақ әдебиетінің көрнекті өкілі Шәкәрім Құдайбердіұлының «Қалқаман-Мамыр» және «Еңлік-Кебек» поэмалары негізінде дәстүр мен жаңашылдық ұғымдарының өзара байланысы тереңінен қарастырылады. Автор шығармаларды талдау арқылы ақынның қоғамдағы моральдық және рухани құндылықтарға көзқарасын, адам тағдыры мен еркіндік мәселесіне деген философиялық ой-толғанысын айқындайды. Поэмалардағы ескі салт пен рулық қатынастардың шектеуші сипаты мен жеке тұлғаның еркіндікке ұмтылысы арасындағы қайшылықтар көркемдік тұрғыдан ашылады. Зерттеу барысында тарихи-салыстырмалы, текстологиялық және герменевтикалық әдістер қолданылып, шығармалардың идеялық мазмұны, көркемдік жүйесі мен композициялық құрылымы жан-жақты сарапталады. Шәкәрімнің бұл туындылары қазақ қоғамындағы әлеуметтік-рухани жаңғыру үдерісін бейнелей отырып, гуманистік және этикалық құндылықтарды дәріптейді. Ақын дәстүрлі эпикалық поэтика шеңберін кеңейтіп, адам болмысы, махаббат пен адалдық, әділет пен ар ұғымдарын жаңа философиялық деңгейде пайымдайды. Мақалада сонымен қатар Шәкәрімнің шығармашылық эволюциясы мен оның Абай дәстүрін жалғастырудағы рөлі де айқындалады. Зерттеу нәтижесінде «Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік-Кебек» поэмаларының қазақ әдебиетіндегі жаңашылдық бастауы ретіндегі маңызы дәлелденеді. Шәкәрім шығармашылығындағы гуманистік идеялар мен адам еркіндігі туралы ойлар бүгінгі заман әдебиеттануы үшін де өзекті болып қала беретіні атап көрсетіледі.

Тірек сөздер: Шәкәрім Құдайбердіұлы, «Қалқаман-Мамыр», «Еңлік-Кебек», еркіндік, мораль, гуманизм, философиялық поэзия.

Кіріспе

XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басы қазақ халқының рухани және мәдени тарихында аса күрделі әрі тағдыршешті кезеңдердің бірі болды. Бұл дәуірде Ресей империясының отарлық саясаты күшейіп, қазақ даласында әкімшілік, саяси және рухани бақылау тетіктері нығайды. Ұлттың дәстүрлі өмір салтына сырттан енген жаңа билік құрылымы мен еуропалық өркениеттің ықпалы қазақ қоғамындағы рухани тұрақтылыққа, моральдық ұстанымдарға және мәдени болмысқа зор әсер етті. Осы тарихи жағдайда қоғамда ұлттық өзіндік сана, ағартушылық ой және рухани ізденіс бағыттары күшейе түсті. Елдің тағдыры мен болашағын ойлаған зиялылар қауымы ескі салт пен жаңа заман талаптары арасындағы күрделі қайшылықтарды пайымдап, қоғамды жаңарту жолдарын іздеді.

Осы ұлы ізденіс дәуірінде қазақтың көрнекті ойшылдары мен әдебиет қайраткерлері – Абай Құнанбайұлы мен оның рухани мұрасын жалғастырушы шәкірті Шәкәрім Құдайбердіұлы ерекше орын алады. Абай өз шығармаларында адамгершілік пен әділеттілікті, білім мен ардың тазалығын қоғамды алға бастырар негізгі күш деп танып, ұлттық рухани жаңғырудың іргетасын қалады. Ал Шәкәрім сол іргетасты одан әрі тереңдетіп, оны философиялық және моральдық жүйе ретінде дамытты. Ол Абай мектебінің идеялық сабақтастығын жалғастыра отырып, қазақ қоғамындағы ескі салт пен жаңа ойдың, дәстүрлі сана мен ағартушылық гуманизмнің арасындағы күрделі тартыстарды көркемдік-философиялық деңгейде бейнелей алды.

Шәкәрім шығармашылығында жеке тұлға мен қоғам арасындағы қарым-қатынас, адам еркіндігі, ар мен ұждан мәселесі ерекше мәнге ие болды. Ақын үшін адам өмірінің мәні мен рухани кемелдікке жетудің жолы әділет пен мейірім ұғымдарын тануда жатыр. Осы идеялар оның поэзиялық және прозалық мұрасының барлығында дерлік көрініс тапқан. Әсіресе, «Қалқаман-Мамыр» (1912) және «Еңлік-Кебек» (1912) поэмалары ақынның әлеуметтік-психологиялық бағыттағы көркемдік ізденістерінің шыңы болып саналады. Бұл шығармаларда Шәкәрім жеке тұлғаның ішкі жан дүниесі мен қоғамдық шектеулер арасындағы тартысты терең аша отырып, қазақ қоғамының моральдық құрылымын жаңа қырынан пайымдайды. Аталған поэмалар тек ғашықтық тақырыбын жырлаумен шектелмей, сол дәуірдің әлеуметтік-рухани болмысын бейнелейді. «Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік-Кебек» поэмаларының өзегінде адамдық еркіндікке ұмтылу мен қоғамдағы әділетсіздікке қарсылық идеясы жатыр. Шәкәрім бұл туындыларында рулық жүйе мен салттық шектеулердің адам тағдырына тигізетін әсерін философиялық тұрғыда саралай отырып, жеке тұлғаның рухани еркіндігін қоғам заңынан жоғары қояды. Мұндай көркемдік ұстаным оның дүниетанымындағы гуманистік бағытты айқын көрсетеді.

Сондықтан да Шәкәрімнің бұл поэмалары ұлттық әдебиет тарихында жаңа көркемдік парадигманың бастауына айналды. Ақын өз дәуірінің рухани және моральдық дағдарысын

бейнелеу арқылы қазақ әдебиетінде адам тағдыры мен қоғам арасындағы күрделі қарым-қатынасты терең ашқан әлеуметтік-философиялық поэзияның жаңа үлгісін қалыптастырды. Осы тұрғыдан алғанда, «Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік-Кебек» тек әдеби туындылар ғана емес, сонымен бірге қазақ халқының рухани жаңғыруының көркем шежіресі.

Материалдар мен әдістер

Бұл зерттеу жұмысы кешенді ғылыми талдау қағидаттарына сүйеніп жүргізілді. Ең алдымен, *тарихи-салыстырмалы әдіс* арқылы Шәкәрім Құдайбердіұлының «Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік-Кебек» поэмаларының әр кезеңдегі нұсқалары салыстырылып, олардың көркемдік және идеялық эволюциясы айқындалды. Сонымен қатар, *текстологиялық талдау әдісі* қолданылып, поэмалардың қолжазбалық және баспа нұсқаларындағы айырмашылықтар мен авторлық түзетулер анықталды. Бұл тәсіл шығармалардың түпнұсқалық мазмұнын қалпына келтіруге және мәтіннің көркемдік тұтастығын бағалауға мүмкіндік берді. Сондай-ақ, *герменевтикалық талдау әдісі* арқылы поэмалардағы көркемдік символика мен философиялық астар, дәстүр мен жаңашылдықтың идеялық тоғысы тереңінен пайымдалды. Зерттеу барысында сонымен бірге *әдеби-компаративистік (салыстырмалы) тәсіл* де қолданылып, Шәкәрім шығармашылығының Абай дәстүрімен және шығыстық гуманистік ой жүйесімен сабақтастығы қарастырылды. Бұл әдістердің үйлесімді қолданылуы нәтижесінде ақын поэзиясының идеялық-философиялық мәні мен қазақ қоғамындағы ескі салт пен жаңа ойдың қақтығысын бейнелеудегі көркемдік ерекшелігі жан-жақты ашылды.

Зерттеудің негізгі материалы ретінде Шәкәрім Құдайбердіұлының көрнекті туындылары – «Қалқаман-Мамыр» және «Еңлік-Кебек» поэмаларының әр жылдардағы басылымдары мен қолжазбалық нұсқалары алынды. Атап айтқанда, зерттеу барысында 1912 жылы Қазан қаласындағы «Ярдам» баспасынан шыққан алғашқы басылымдар, сондай-ақ Ахат Құдайбердиев тарапынан көшірілген қолжазбалар мен ҚР ҰҒА Орталық ғылыми кітапханасының 1588-бумасы**,** КП 4499**,** Қ 398 және Ұлттық кітапхананың сирек қорында сақталған нұсқалар пайдаланылды. Бұған қоса, М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институтының қолжазба қорындағы архивтік деректер мен 2018 жылы жарық көрген «Шәкәрім шығармаларының толық жинағы» ғылыми салыстырудың негізгі дереккөзі ретінде қарастырылды. Материалдарды іріктеу кезінде олардың түпнұсқалық сенімділігі**,** мәтіндік тұрақтылығы және идеялық тұтастығы басты назарға алынды. Осы нұсқаларға жүргізілген салыстырмалы және текстологиялық талдау нәтижесінде поэмалардың көркемдік жүйесі мен тарихи негізі, сондай-ақ автордың шығармашылық эволюциясы туралы нақты ғылыми тұжырымдар жасауға мүмкіндік туды.

Нәтижелер мен талқылануы

Қазақ халқының дәстүрлі дүниетанымы мен рухани мәдениетінің негізін ғасырлар бойы қалыптасқан рулық жүйе, әдет-ғұрып нормалары мен моральдық қағидалар жиынтығы құрады. Бұл жүйе қоғамдық қатынастарды реттеудің басты құралы бола отырып, әлеуметтік тұрақтылық пен ұжымдық тұтастықты қамтамасыз етті. Алайда мұндай құрылым көбіне жеке тұлғаның еркіндігін шектеуге, адамдық таңдау мен жеке көзқарастың ұжымдық мүдде алдында екінші қатарға ысырылуына себеп болды. Әсіресе некелесу мен махаббат мәселесінде руаралық шектеулер мен туыстық тыйымдар аса қатаң сақталып, жеке адамның тағдыры мен сезімі қоғамдық моральдың өлшемімен бағаланды. Мұндай әлеуметтік ахуал ұлттық мәдениеттің тұрақтылығын қамтамасыз еткенімен, жеке тұлғаның рухани эволюциясын тежеп, еркін ойлау мен ішкі ізденістің өрісін тарылтты.

Қай дәуірдің әдебиетін алсақ та, оның көркемдік деңгейі мен идеялық тереңдігі ең алдымен қалыптасқан дәстүрдің қуатымен өлшенеді. Сол дәстүрдің тарихи даму жолында жинақтаған көркемдік тәжірибесі мен эстетикалық-танымдық әлеуеті әдеби процестің кемелденуін айқындайды. Демек, әдебиеттің рухани миссиясы, тақырыптық ауқымы мен көркемдік өрісі – оның дәстүрлік негізінің өміршеңдігін дәлелдейтін басты өлшем болып саналады. М.Әуезовтің сөзімен айтқанда: «Дәстүр мағынасына характер де, түр де, оқу мен

өсу де, дами түсіп өзгеру де, мазмұн мен сыртқы сипат көрік-күй мәселесі – бәрі де түгел кіреді. Бұл сөз ғылымдық жағынан анығырақ және көлемдірек ұғымды аңғартады» [1].

XIX ғасырдың соңы мен XX ғасырдың басындағы тарихи жағдайлар бұл қайшылықты бұрынғыдан да өткір көрсетті. Ресей империясының отаршылдық саясаты, әкімшілік реформалар мен мәдени ықпалдар қазақ қоғамының дәстүрлі құндылықтар жүйесін шайқалтып, рухани дағдарыс туғызды. «Мәселенің түйіні – шығармаға арқау болған оқиғаның қай дәуірде орын алғандығында емес, оның қай кездің шындығы, талабы мен талғамы, арманы мен мақсатына лайық бейнеленуінде. Шын мәніндегі көркем шығармаға қойылатын үлкен талап та осы» [3]. Қоғамдық санада дәстүр мен жаңашылдықтың, діни сенім мен рационалдық ойлаудың, ұжымдық мораль мен жеке еркіндіктің арасындағы ішкі тартыс күшейді. Осы өтпелі кезеңде Шәкәрім Құдайбердіұлы сияқты ойшыл тұлғалар адам мен қоғам, салт пен сана, дәстүр мен ар-ождан мәселелерін жаңа қырынан пайымдауға ұмтылды. Шәкәрім үшін басты мақсат – ғасырлар бойы қалыптасқан салтты мүлде жоққа шығару емес, оны адамгершілік өлшеммен, рухани таным тұрғысынан қайта бағалау болды. Ақын адам болмысының мәнін тануда «ар ілімі» мен «ұждан» ұғымдарын негізгі философиялық тірекке айналдырып, нағыз рухани азаттық тек ар алдындағы адалдық арқылы жүзеге асатынын дәлелдеді.

Шәкәрім шығармаларының өзегінде дәстүрлі қоғам мен жаңарған сана арасындағы қайшылықтар терең философиялық және көркемдік деңгейде бейнеленеді. Ол адам мен қоғамның арасындағы рухани қайшылықты тек әлеуметтік тұрғыдан емес, этикалық және экзистенциялық тұрғыдан қарастырды. Ақын үшін басты құндылық – адамның өз ар-ожданымен үйлесім табуы. Осы идея оның поэмаларында «ар іліміне негізделген көркемдік ізденіс» деп атауға болатын жаңа бағыттың қалыптасуына негіз болды.

Шәкәрімнің поэмалары да белгілі бір дәрежеде әдеби-тарихи қалыпқа сай бағалауға болатын туындылар қатарынан. Ақын өз шығармашылығында заманының әлеуметтік, саяси және рухани ерекшеліктерін көркемдік деңгейде жеткізуге ұмтылады. Ол поэмаларды құрастыру барысында тарихи нақтылыққа мән беріп, нақты деректерді, тарихи оқиғаларды, жер-су атауларын көркемдік деталь ретінде пайдаланады, яғни олар тек фактілік мағынада емес, поэтикалық, философиялық контекстте де маңызға ие болады. Әдетте, Шәкәрімнің үздік туындылары тарихи шындық пен көркемдік қиялдың үйлесімін көрсете отырып, эпикалық хронотопқа тән көпқабатты құрылымға ие болады. Мұнда деректердің дәлдігі, кейіпкерлердің психологиялық шынайылығы, әлеуметтік-саяси контексттің нақтылығы бір-бірімен үйлесіп, оқырманға белгілі бір дәуірдегі халық өмірінің күрделі құрылымын түсіндіруде қызмет етеді. Сонымен қатар, тарихи деректердің поэтикалық трансформациясы Шәкәрімнің философиялық ойлары мен моральдық-этикалық идеяларын жеткізудің тиімді құралы ретінде көрініс табады. Осы тұрғыдан қарағанда, поэмалар тарихи нақтылық пен көркемдік ойлаудың үйлесімділігі арқылы ұлттық дәстүр мен автордың жеке философиялық көзқарасын қатар бейнелейтін көркемдік құрылым ретінде бағаланады.

«Қалқаман-Мамыр» дастаны алғаш рет 1912 жылы Семей қаласындағы «Ярдам» баспасынан «Қалқаман-Мамыр» деген атпен, қадим жазуында жарық көрген. Бұл басылымда автор өзін «Мұтылған» деген бүркеншік есіммен көрсетіп, шығарманы «Қазақ тілінде тарихи хикая» ретінде ұсынған. Поэманың бірнеше жазба нұсқалары сақталған, бұл Шәкәрім шығармаларының текстологиялық тұрғыдан маңызды зерттеулерді қажет ететіндігін көрсетеді. ҚР Ұлттық Ғылым академиясы Орталық ғылыми кітапханасының Сирек кітаптар мен қолжазбалар қорындағы 1588-буманың 5-13-дәптерлерінде латын және араб әріптерімен көшірілген әртүрлі жинаушылар ұсынған нұсқалар бар. Сондай-ақ, ҚР Ұлттық кітапханасының Сирек қорындағы Қ 398, №11 дәптерінде көк сиямен жазылған араб жазулы көшірме және КП 4499-бумасында Ахат Шәкәрімұлы көшірген кирилл жазулы «Қалқаман-Мамыр әңгімесі» атты нұсқа сақталған. Бұл соңғы қолжазба 1912 жылы Семейдегі «Ярдам» баспасынан жарық көрген басылымнан сөзбе-сөз көшірілген.

1980 жылдарының соңы мен 1990 жылдардың басынан бастап Шәкәрім Құдайбердіұлының шығармашылық мұрасы ғылыми айналымға жүйелі түрде енгізіліп, оны монографиялық деңгейде талдау үдерісі қарқын ала бастады. Осы кезеңнен бастап

шәкәрімтану дербес ғылыми сала ретінде қалыптасып, өзінің теориялық және методологиялық негізін орнықтырды. Соңғы онжылдықтарда бұл бағыттағы зерттеулердің ауқымы кеңейіп, ақын мұрасына қатысты жаңа деректер мен интерпретациялар ғылыми тұрғыда негізделді. Алайда Шәкәрім мұрасын зерттеу дәстүрі тек кейінгі уақыттың еншісі емес екенін де атап өткен жөн. Бұл үрдістің бастау көздері ақынның көзі тірі кезінен бастау алады. XX ғасырдың басында-ақ қазақ зиялыларының арасында Шәкәрім шығармашылығына деген қызығушылық оянып, оның әдебиеттегі, мәдениеттегі орнын айқындауға бағытталған алғашқы талпыныстар бой көрсетті. Осы тұрғыдан алғанда, «Қазақ» газетінде жарық көрген мақалалар мен сын пікірлер шәкәрімтанудың алғашқы дереккөздері ретінде ерекше мәнге ие.

Әсіресе, сол дәуірдегі ұлттық ой мен мәдениет кеңістігінде жетекші рөл атқарған Әлихан Бөкейхан сынды тұлғалардың еңбектері мен пікірлері Шәкәрім тұлғасын танудың бастапқы теориялық-идеялық іргетасын қалауда шешуші маңызға ие болды. Демек, шәкәрімтанудың бастауын тек кейінгі ғылыми ізденістерден емес, қазақ зиялыларының XX ғасыр басындағы рухани қызметінен іздеген жөн. 1915 жылы «Қазақ» газетінің бір санында оның Шәкәрім ақынның «Қалқаман-Мамыр» поэмасы туралы жазылған талдау мақаласы [4] «Қыр баласы» деген бүркеншік атпен жарияланды. Кейін бұл мақала Ә.Бөкейханов шығармаларының жинағына енді [5]. Мақаланың авторы поэманың айтар ойы мен маңызын жеткізуге тырысып: «...жұрт көзін ашуға «Қалқаман-Мамыр» сияқты өлең өте керек. Рас, біздің қазаққа осы бойымен де, «Қалқаман-Мамыр» айтулы жақсы өлеңнің бірі болар. Бірақ «көп бергеннен көп сұралады» деген. Мұны Шәкәрімнен көп сұрап жаздым», – дейді [6].

«Қалқаман-Мамыр» дастаны кейінгі жылдары бірнеше рет қайта басылып, әртүрлі жинақтарға енген. Атап айтқанда, 1988 жылы «Жазушы» баспасынан шыққан жинақта, сондай-ақ М. Мағауин құрастырған «Жалын» баспасынан жарық көрген басылымда, 1990, 2003 («Қазақ айнасы», «Рухнама»), 2006 («Жол табалық ақылмен»), 2008 («Өкінішті өмір», «Шәкәрім» жинақтары) және 2013, 2018, 2019, 2023 жылдары жарық көрген Шәкәрім шығармаларының толық жинақтарында жарияланып отырған. Бұл поэма нақты тарихи оқиғаға сүйенсе де, ақын оны терең философиялық мазмұнмен байытып, рухани-адамгершілік деңгейге көтерді. Шығарманың өзегі жеке еркіндік пен махаббат сезімінің табиғи заңдылығы мен қоғам бекіткен моральдық тыйымдардың арасындағы ымырасыз қайшылық. Қалқаман мен Мамырдың трагедиясы дәстүрлі мораль нормаларының адам жанына салған шектеуінің көрінісі. Ақын олардың әрекетін «күнә» ретінде емес, адамдық табиғатқа адалдық пен шынайы махаббаттың айғағы деп бағалайды. Осы арқылы Шәкәрім қоғамдағы әділет ұғымын ар мен рухани тазалық тұрғысынан қайта пайымдайды.

Он сегізінші ғасырдың алғашқы ширегінде қазақ даласы қиын-қыстау кезеңді бастан кешірді. Ел тұрғындарына таяп қалған күн қасірет пен азапқа толы жоңғар шапқыншылығының алдын ала көрінісі еді. Шәкәрім өз поэмасында осы тарихи дағдарысқа, халықтың ауыр тұрмысына, сондай-ақ әйгілі «ақтабан-шұбырынды, алқакөл сұлама» оқиғаларының зардабына назар аударады. Ол шығармасында сол кезеңнің беймәлім, алайда әсерлі бір көрінісін, жалпы аласапыранның жеке ғана бір көрінісін көркемдік тұрғыдан бейнелейді. Ақынның мақсатында бүкіл ел тағдырындағы қайғылы оқиғаларды кеңінен суреттеу емес, нақты бір халық өмірінің сәтін, оның азап пен төзімділікке толы күндерін көрсету. «Мәселенің түйіні – шығармаға арқау болған оқиғаның қай дәуірде орын алғандығында емес, оның қай кездің шындығы, талабы мен талғамы, арманы мен мақсатына лайық бейнеленуінде. Шын мәніндегі көркем шығармаға қойылатын үлкен талап та осы»[2].

Махаббат тақырыбы жалпы Шәкәрімнің бүкіл шығармашылық мұрасында айрықша орын алатынын атап өту қажет. Шығармаларында жырланатын махаббат мәселесі ақынның тек жеке сезімін немесе романтикалық көңіл-күйін ғана бейнелемейді. Ол арқылы Шәкәрім адамгершілік, адалдық, парыз бен азаматтық мәселелерін де көтереді. Махаббатқа қатысты оның көзқарасы терең философиялық мәнге ие: ол сүйіспеншілікті тек ерлі-зайыптылық немесе еркін сезім деп қарастырмай, адам мен адамның рухани әлемі арасындағы нәзік байланыс ретінде бағалайды.

Шәкәрім поэзиясында махаббат тек эмоционалды құбылыс емес, сонымен бірге адам жанының биіктігін, ой-санасының тереңдігін ашатын көркемдік құрал. Мысалы, «Еңлік-Кебек» поэмасында махаббат тақырыбы трагедиялық сипат алып, ұлттық дәстүр мен жеке сезім арасындағы қақтығысты көрсете отырып, оқырманға адамдық қасиеттер мен қоғамдағы әділет мәселелерін ой салатын терең мазмұн береді. Ал «Қалқаман-Мамыр» шығармасында махаббат сезімі жеке адам өміріндегі ғана емес, қоғам өміріндегі әлеуметтік және моральдық қатынастарды айқындаушы фактор ретінде көрініс табады. Сонымен қатар, Шәкәрімнің махаббат тақырыбы тек ерлі-зайыптылар арасындағы қарым-қатынасқа ғана арналмаған. Ол достыққа, туыстыққа, туған жерге деген махаббатты да терең поэзиялық формада жырлайды. Ақын үшін махаббат – өмірдің мәнін ашатын, адамды ізгілікті істерге жетелейтін, рухани кемелденуге жетелейтін күш. Осы тұрғыдан қарағанда, Шәкәрім шығармашылығында махаббат тақырыбының маңыздылығы тек романтикалық немесе эстетикалық қана емес, сонымен қатар философиялық, әлеуметтік және моральдық аспектілерде де ерекше орын алады. «…жалпы гуманистік көзқарастарының бөлінбес бір саласы ретінде көрініп, жаңа ғасыр басындағы бостандық идеяларына, адамдық право туралы ойларға шебер үндеседі» [7].

Шәкәрімнің поэмаларындағы кейіпкерлер тарихи тұлғаларға негізделген, олардың өмір сүрген дәуірі мен географиялық кеңістігі нақты деректермен астарланған. Сондай-ақ шығармаларда кездесетін жер-су атаулары да нақты тарихи және мәдени контекске сүйенген. Белгілі фольклортанушы және әдебиеттанушы Ш. Ыбыраев: «Қалай болған күнде де эпостың әйтеуір бір дерексіз мерзімді емес, нақтылы тарихи ізі бар кезеңді өзіне дәуір ғып алуы кездейсоқ болмаса керек. Түптеп келгенде толып жатқан эпикалық жырларды айрандай ұйытқан дәуірдің бейнесі сол жырлардан да басты орынды иемденеді», – дейді [8]. Ғалымның пікірінше, тарих поэмаларда қат-қабат ұғымдар арқылы көрініс табады; яғни, тарихи оқиғалар мен кейіпкерлер тек қана бір өлшеммен емес, бірнеше перспективалық деңгейлерде әлеуметтік, мәдени, саяси және рухани контексттер арқылы бейнеленеді. Осы тұрғыдан қарағанда, Шәкәрім шығармаларында тарихи шындық пен көркем ойлау үнемі өзара үндесіп, оқырманға ұлттық өмірдің күрделілігін, сол дәуірдегі әлеуметтік құрылым мен қоғамдық қатынастардың көпқабатты сипатын жеткізеді. Ақын поэманың идеясын жеткізуде халықтық ұғымдарды философиялық биікке көтереді. Мысалы, дәстүрлі түсініктегі «жол» – рулық заңға мойынсұну болса, Шәкәрімде бұл ұғым «ардың жолы», яғни адам мен қоғам арасындағы рухани келісімнің символына айналады. Осылайша ол моральдық өлшемді сыртқы норма емес, ішкі сенім деңгейінде қарастырады. Бұл поэманың басты жаңалығы да – дәстүр мен адамгершіліктің арасындағы тепе-теңдікті іздеуде.

Шәкәрім Құдайбердіұлының «Еңлік-Кебек» поэмасы – қазақ әдебиетіндегі махаббат тақырыбын әлеуметтік әділет және ұлттық сана мәселелерімен ұштастыра жырлаған терең мазмұнды туынды. Бұл шығармада ақын жеке тағдыр мен қоғамдық мораль арасындағы қақтығысты, салт-дәстүр шеңберінен шыққан екі жастың трагедиясын философиялық тұрғыда саралап берген.

Поэма ең алғаш 1912 жылы Семей қаласындағы «Ярдам» баспасынан қадім жазуымен жарық көрген. Басылымның мұқабасында шығарманың толық атауы «Жолсыз жаза яки кез болған іс» («Самосуд или случайность») (Еңлік-Кебек) деп берілген. Бұл атаудың өзі-ақ поэманың мәнін тереңнен қозғайтынын аңғартады: «жолсыз жаза» – заңсыз, әділетсіз үкімнің астары, «кез болған іс» – кездейсоқтық пен тағдыр салмағының бейнесі ретінде алынған. Шәкәрім бұл поэмада жеке адамның еркіндігі мен дәстүр шеңберіндегі тағдыр тәлкегін философиялық пайыммен өрнектейді.

Шығарманың бірнеше қолжазбалық нұсқалары бүгінгі күнге дейін сақталып жеткен. ҚР Ғылым академиясы Орталық ғылыми кітапханасының Сирек кітаптар мен қолжазбалар қорында сақталған 1588-буманың 1, 3, 4 дәптерлерінде араб және латын әріптерімен жазылған дастанның үш түрлі нұсқасы бар. Сонымен қатар, 9321-бумадан 1912 жылы жарық көрген «Ярдам» баспасындағы жинақтың тағы бір данасы табылған. Бұдан бөлек, КП 4499-бумасында Ахат Шәкәрімұлы қолмен жазып қалдырған 15 беттік кирилл жазуындағы нұсқасы

да сақталған. Ақын бұл поэмасында әйел тұлғасын ұлттық әдебиет тарихында бұрынғыдан мүлде өзгеше қырынан танытады. Еңлік – сезімнің құрбаны емес, рухани еркіндіктің символы. Оның бейнесі арқылы Шәкәрім әйелдің ішкі әлемін, ар-намыс пен еркіндікке ұмтылысын философиялық тұрғыда бейнелейді. Бұл тұрғыдан «Еңлік-Кебек» қазақ әдебиетіндегі гендерлік сана мен гуманистік идеялардың алғашқы көріністерінің бірі ретінде бағаланады.

Шәкәрім шығармаларының мәтіндік тарихын зерттеу олардың көркемдік тұтастығын дәлелдеуге мүмкіндік береді. 1912 жылғы алғашқы Қазан басылымы мен Ахат Шәкәрімұлы көшірген нұсқалар арасындағы айырмашылықтар поэмалардың мазмұнына нұқсан келтірмей, керісінше ақынның тілдік интонациясы мен көркемдік ізденісін айқындайды. Бұл Шәкәрімнің ой жүйесінің тұрақтылығын және оның философиялық тұжырымдарының эволюциялық емес, тұтастық сипатта болғанын дәлелдейді.

Аталған екі поэма идеялық тұрғыдан өзара тығыз байланыста. Екеуінің де түпкі мәні – адамның қоғам алдындағы моральдық жауапкершілігі мен әділетке адалдығы. Шәкәрім философиялық жүйесінде адам өмірінің мәні ар, әділет және махаббат ұғымдарының бірлігінде жатыр. Ол адамды қоғамның пассивті объектісі ретінде емес, моральдық және рухани субъект ретінде көрсетеді. Трагедия оның шығармаларында түңілудің емес, рухани оянудың формасы. Бұл тұрғыда ақынның көркемдік әдісі терең гуманистік мазмұнға ие.

Шәкәрімнің поэтикалық тілі де ерекше назар аударуға лайық. Оның сөз қолданысы табиғилық пен философиялық салмақтылықты ұштастырады. Көптеген ұғымдар – «ар», «нұр», «жол», «тағдыр», «сезім» – тек поэтикалық метафора емес, философиялық категория деңгейіне көтерілген. Ақынның шығармалары осы сипатымен тек көркем әдеби мұра ғана емес, дүниетанымдық-философиялық жүйенің мәтіндік үлгісіне айналды.

Шәкәрімнің «ар ілімі» мен «ұждан» туралы тұжырымдары – оның мораль философиясының іргетасы. «Ар» – адам мен қоғамның арасындағы этикалық өлшем болса, «ұждан» – адамның ішкі рухани төрешісі. Ақын адамдық болмыстың мәнін осы екі ұғым арқылы анықтайды: адам ар алдындағы адалдық арқылы ғана нағыз еркіндікке жетеді. Бұл идея тек қазақ дүниетанымында емес, жалпы адамзаттық мораль философиясында да ерекше маңызға ие.

Шәкәрім көзқарастарының қалыптасуына Шығыс пен Батыс философиялық дәстүрі бірдей ықпал етті. Ол Фирдоуси мен Хафиздің сопылық дүниетанымын Толстойдың моральдық философиясымен ұштастыра отырып, қазақ мәдениетінің рухани кеңістігіне жаңа гуманистік мазмұн әкелді. Толстойдың «адамның ішкі ар-ұяты – Құдайдың дауысы» деген қағидасы Шәкәрімнің «ұждан» ұғымымен үндесіп, адам мен рух арасындағы байланысты терең сипаттайды. Сондықтан да Шәкәрім тек ақын немесе ойшыл емес, ұлттық мораль философиясының негізін қалаушылардың бірі саналады.

Шәкәрім Құдайбердіұлының шығармашылық жүйесінде дәстүр мен жаңашылдықтың өзара сабақтастығы ерекше көрініс табады. Ол халықтық поэтикалық дәстүрді сақтай отырып, оны тек мазмұндық тұрғыда емес, идеялық және философиялық деңгейде жаңартты. Ақынның шығармаларында эпикалық баяндау мен лирикалық-психологиялық талдаудың ұштасуы арқылы ұлттық әдебиеттің жаңа сапалық сатысы қалыптасты. Бұл тұрғыдан алғанда, Шәкәрім қазақ әдебиетінде дәстүрлі фольклорлық баяндаудан жазба әдебиеттегі моральдық-философиялық дискурсқа өтудің көркем көпірін салған тұлға ретінде бағаланады. «Өзінің ауыз әдебиетін негіз қылмай ешбір елдің жазба әдебиеті өркендемек емес. Біздің де жазба әдебиетіміз ауыз әдебиетін негіз қылуға міндетті. Алдымен сабақты шеттен емес, өзінен алуға міндетті. Жазба әдебиетіміз негізді, берік өз еліміздің әдебиеті боламын десе, өзіміздің ауыз әдебиетімізге қайтуға міндетті» [9] деген піркіді ғалым Балтабай Әбдіғазиұлы да қоштай келіп: «Тереңдей үңілсек, Шәкәрімнің де халықтық фольклормен, дәстүрлі поэзиямен тамырластығы әлдеқайда терең, әлдеқайда күрделі екенін аңғарар едік. Өйткені ақын шығармаларындағы фольклорлық дәстүр нышандары көзге анадайдан шалынып, менмұндалап тұрған жоқ, тереңде жатыр. Шәкәрімде жалаң үйренгенін ғана ұсынар жалаң шәкірттік, жылтырақ 24 қайталау жоқ. Халық әдебиетінен тамыр алатын суреттер мен образды бейнелерді, қастерлі ұғымдар мен кестелі тіл айшықтарын ақын сол күйінде

пайдалана салмайды. Оны өзінің шығармашылық қуатының көрігіне салып шыңдайды, кемел де көркем биікке көтереді», –дейді [10].

Ол дәстүрді механикалық қайталау емес, рухани жаңғырту нысаны деп түсінді. Қазақ эпосындағы ерлік пен сүйіспеншілік, намыс пен ар сияқты ұғымдарды ол қоғамның рухани дамуының өлшемі ретінде қайта пайымдады. «Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік–Кебек» поэмалары дәл осы ұстанымның көрінісі. Екі шығармада да ақын халықтық сюжеттер мен аңыздық мотивтерді негізге ала отырып, оларды жаңа замандық ойлау мен гуманистік таным тұрғысынан жаңғыртқан. Шәкәрім бұл туындыларында адамның ішкі әлемін, моральдық таңдауларын, рухани азаттығын негізгі арқау етеді. Бұл – оның поэзиясының дәстүрлі эпикалық баяндаудан іштей психологиялық тереңдікке бет бұрғанының айғағы.

Шәкәрім дәстүрлі мәдениеттің құндылықтарын жоққа шығармай, керісінше, оларды заман талабына сай қайта мағыналауға ұмтылды. Оның шығармаларына тән басты сипат этикалық, философиялық және эстетикалық өлшемдердің біртұтастығы. Мысалы, «Қалқаман-Мамыр» поэмасында рулық салтқа қарсы шыққан жандардың әрекеті жеке еркіндік пен адамгершілік категориялары тұрғысынан қарастырылса, «Еңлік-Кебекте» қоғамның қатып қалған нормалары мен әділет ұғымының арасындағы қайшылық тереңінен ашылады. Осы арқылы ақын дәстүр мен жаңарудың, рухани ескі мен жаңа сана арасындағы күресті көркемдік категория деңгейіне көтереді.

Ақынның мораль философиясы мен көркемдік әлемі Шығыс пен Батыс өркениеттерінің тоғысқан тұсынан тамыр тартады. Оның шығармаларындағы «ар», «ұждан», «ақиқат» ұғымдары – жалпы адамзаттық құндылықтарды қазақ дүниетанымы арқылы қайта пайымдау әрекетінің нәтижесі. Осы тұрғыдан алғанда, Шәкәрім поэзиясының көркемдік мәні тек эстетикалық шеңберде емес, мәдени-философиялық кеңістікте ашылады. Ол поэзияны этикалық тәрбие мен рухани кемелденудің құралы ретінде қарастырды. Ақын үшін сөз тек көркем бейне тудыру құралы емес, адам мен қоғамның арасындағы рухани байланыстың медиаторы. Сондықтан оның поэмаларындағы әрбір образ, әрбір оқиға желісі белгілі бір моральдық идеяны бейнелейді. Шәкәрімнің дәстүр мен жаңашылдықты ұштастырудағы тәсілі оның көркемдік әлемінің әмбебаптығын айқындайтын басты белгі. Ол фольклорлық сарын мен философиялық толғанысты, психологиялық талдау мен поэтикалық тұспалды шебер үйлестіре білді. Мұндай көркемдік синтез қазақ әдебиетінде бұрын болмаған жаңа сапа – ұлттық реализм мен моральдық философияның бірлігін тудырды. Бұл бағыт кейінгі әдебиеттегі реалистік және модернистік ізденістерге де ықпал етті.

Шәкәрім шығармаларының көркемдік эволюциясы оның дүниетанымдық кемелденуімен тығыз байланысты. Ол өмірлік шындықты бейнелеуде деректілік пен символизмді қатар қолдана отырып, реалистік баяндауға философиялық астар қосты. Ақынның «моральдық реализмі» дәстүрлі реализмнен өзгеше, ол сыртқы өмір шындығын ғана емес, адамның ішкі рухани әлемін, моральдық таңдаулары мен ар алдындағы жауапкершілігін суреттейді.

Осылайша, Шәкәрім Құдайбердіұлының шығармашылығы ұлттық әдебиеттің дәстүр сабақтастығы мен көркемдік жаңару үдерісін терең бейнелейтін құбылыс. Ол қазақтың дәстүрлі поэтикасын сақтай отырып, оны рационалды ойлау мен философиялық талдаудың биігіне көтерді. Ақынның шығармалары ұлттық әдебиеттің тек тарихи кезеңінің айнасы ғана емес, рухани болмыстың мәңгілік құндылықтарын бейнелеген көркем-танымдық феномен.

Шәкәрім дәстүрлі мәдениеттің формасын сақтап, мазмұнын жаңартты. Бұл оның шығармашылығын тек ұлттық аяда ғана емес, әлемдік әдебиет контекстінде де өзекті етеді. Сондықтан оның поэзиясын мәдени-философиялық тұрғыдан зерделеу қазақ әдебиетінің даму логикасын, ұлттық рухани дүниенің эволюциясын түсінудің маңызды кілті. Осылайша, «Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік-Кебек» поэмалары қазақ руханиятындағы дәстүр мен жаңашылдықтың, мораль мен еркіндіктің, гуманизм мен ұлттық болмыстың өзара тоғысын көркемдік тұрғыдан терең танытқан туындылар. Шәкәрім Құдайбердіұлы өз дәуірінің рухани сұрақтарына жауап іздей отырып, ұлттық әдебиеттің философиялық көкжиегін кеңейтті. Оның шығармаларындағы ар, әділет, махаббат пен рухани жаңғыру идеялары бүгінгі заман үшін де өз маңызын жойған жоқ, қайта өркениеттік сана мен адамгершілік құндылықтардың іргетасы ретінде

жаңаша мәнге ие болып отыр. Жүргізілген зерттеу нәтижелері Ш. Құдайбердіұлы шығармашылығын дәстүр мен жаңашылдықтың тоғысында тұрған, қазақ әдебиетінің идеялық әрі философиялық дамуына тың серпін берген құбылыс ретінде тануға мүмкіндік береді. Ақынның «Қалқаман-Мамыр», «Еңлік-Кебек» поэмалары арқылы көрінетін көркемдік және дүниетанымдық жүйе ұлттық сана мен жеке тұлға еркіндігі арасындағы күрделі рухани қайшылықтарды бейнелейтін, адамгершілік пен әділет идеяларын жаңа мазмұнда ұсынған бірегей көрініс.

Зерттеу барысында анықталғандай, Шәкәрім поэмаларындағы басты жаңалық – дәстүрлі қоғамның моральдық ұстанымдарын адам еркіндігі тұрғысынан қайта бағалауы. Ол рулық жүйенің шектеуші сипатын сынай отырып, рухани жаңғырудың негізі – адамның ар алдындағы жауапкершілігі мен ұждан тазалығында деп білді. Осы тұрғыдан алғанда, Шәкәрім шығармаларында реализмнің жаңа қыры – моральдық реализм бағыты қалыптасады. Бұл әдіс сыртқы шындықты ғана емес, адамның ішкі әлемін, ар мен сезім арасындағы үйлесімді суреттеуге бағытталған.

«Қалқаман-Мамыр» поэмасында Шәкәрім Құдайбердіұлы жеке сезім мен дәстүрлі мораль арасындағы қайшылықты терең философиялық және эстетикалық тұрғыдан зерделейді. Ақын жеке тұлғаның табиғи құқығы мен махаббат еркіндігін қоғамдағы моральдық шектеулермен салыстыра отырып, рухани еркіндік пен адамдық қадір-қасиет мәселесін көтереді. Поэмадағы трагедиялық форма арқылы ол жеке таңдаудың құнын, дәстүр мен адамгершілік қағидаларының тарихи тұрғыда үйлеспеуін көркемдік деңгейде бейнелейді. Бұл туындыда адамның ішкі әлемі мен әлеуметтік ортамен арақатынасы, сезім мен парыз арасындағы драмалық шиеленіс ерекше тереңдікпен суреттеледі. «Еңлік-Кебек» поэмасында бұл тақырып жаңа мазмұнмен толықтырылып, әлеуметтік әділет пен рухани еркіндік мәселелері кең философиялық мағынада қарастырылады. Ақын Еңлік бейнесі арқылы қазақ қоғамындағы әйелдің рухани дербестігі мен адамдық қадірін дәріптейді, сол арқылы гуманистік идеялардың көркем өрісін кеңейтеді. Еңліктің трагедиясы жеке тағдыр шеңберінен шығып, ұлттық сананың оянуы мен моральдық жауапкершіліктің мәнін айқындайтын қоғамдық деңгейге көтеріледі.

Шәкәрімнің көркемдік ізденістерінің маңызды нәтижелерінің бірі – фольклорлық дәстүрді жаңа рухани және эстетикалық тұрғыда қайта жаңғыртуы. Ол халықтық эпикалық сюжеттер мен мифопоэтикалық мотивтерді сақтай отырып, олардың мазмұнын заманауи философиялық, этикалық және психологиялық мәнмен тереңдетті. Эпикалық баяндаудан лирикалық-психологиялық талдауға көшу арқылы ақын қазақ поэзиясын жаңа эстетикалық сапаға көтеріп, поэтикалық дискурсқа интеллектуалдық және философиялық рефлексия элементтерін енгізді. Осындай тұжырым шетелдік зерттеушілер еңбектерінде де көрініс табады. Мәселен, А. де Тийзенхаузен Шәкәрімді «ауызша әдеби дәстүрді жазба нұсқаға айналдырудың орталық тұлғаларының бірі» [11] деп атап, оның «Қалқаман-Мамыр» сынды поэмаларында қазақтың тарихи жады мен көшпелі әдет-ғұрпы, дін арасындағы терең қайшылықтарды көркем-философиялық деңгейде ашатынын көрсетеді. Бұл бағалау Шәкәрімнің фольклорлық-эпикалық мұраны жай ғана қайталап қоймай, оны жаңа рухани-интеллектуалдық кеңістікте қайта кодтағанын айқындайды.

Осы бағыттағы Шәкәрім жаңашылдығы кейінгі реалистік және модернистік әдеби ағымдардың қалыптасуына теориялық және эстетикалық негіз болды. Оның шығармаларындағы рухани ізденіс, адам болмысының моральдық және метафизикалық қырларын ашуға ұмтылыс қазақ әдебиетінің дамуында жаңа парадигма қалыптастырды.

Мұхтар Әуезовтің Шәкәрімді «қазақ поэзиясындағы реалистік дәстүрдің бастаушысы» деп бағалауы тегін емес. Шәкәрім халықтық поэтикаға сүйене отырып, өмір шындығын философиялық және моральдық тұрғыдан бейнелеудің жаңа өрісін ашты. Оның шығармалары тек көркем туынды ғана емес, қазақ мәдениетінің рухани кодын, этикалық құндылықтар жүйесін сақтаған терең дүниетанымдық мәтіндер болып табылады.

Жалпы алғанда, зерттеу Шәкәрім Құдайбердіұлының шығармалары дәстүр мен жаңашылдықтың арасындағы рухани көпір қызметін атқарғанын дәлелдейді. Ол фольклорлық мәдениеттің поэтикалық үлгілерін сақтап, сонымен қатар ұлттық әдебиеттің философиялық,

психологиялық және гуманистік деңгейін көтерді. «Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік-Кебек» поэмалары арқылы ақын қоғамның моральдық дағдарысын көрсетіп қана қоймай, оны еңсерудің жолын – ар мен ұждан тазалығы арқылы рухани азаттыққа жету идеясын ұсынды. Осылайша, зерттеу нәтижесі Шәкәрім шығармашылығын қазақ әдебиетіндегі дәстүр сабақтастығы мен көркемдік жаңарудың тұтас көрінісі ретінде тануға мүмкіндік береді. Оның философиялық және этикалық идеялары қазіргі заманның рухани сұрақтарымен де үндес, сондықтан Шәкәрім мұрасы тек өткеннің естелігі емес, ұлттың мәңгілік рухани бағдаршамы болып қала береді.

Қорытынды

Шәкәрім Құдайбердіұлының «Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік-Кебек» поэмалары – қазақ руханиятының тарихындағы дәстүр мен жаңашылдықтың түйіскен тұсын айқын бейнелеген көркем туындылар. Бұл шығармаларда ақын халықтық дүниетаным мен адамзаттық құндылықтарды бір арнаға тоғыстырып, жеке тұлға еркіндігі мен ар-ождан тазалығы мәселесін терең философиялық деңгейде көтереді. Поэмалардың идеялық өзегінде дәстүрлі қоғамның қатал моральдық ұстанымдары мен адамның ішкі рухани еркіндігі арасындағы мәңгілік қайшылық жатыр. Осы арқылы Шәкәрім дәуірлік шындықты ғана емес, адам болмысының мәңгілік рухани мәселелерін де көркемдік тұрғыдан пайымдаған.

Ақын шығармаларының басты жетістігі ұлттық әдебиетте гуманистік ойлау жүйесін орнықтыруында. Шәкәрім адамды қоғамның моральдық шектеулерінен жоғары қоя отырып, ар мен ұжданды өмірдің ең басты өлшемі ретінде ұсынады. Бұл идеялар оның «ар ілімінің» негізін құрап, қазақ әдебиетінде жаңа моральдық-философиялық парадигманың қалыптасуына жол ашты. Ақынның шығармашылық әлемінде дәстүр тек өткеннің сарқыншағы емес, оны рухани тұрғыдан жаңғыртудың құралына айналды.

«Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік-Кебек» поэмалары қазақ әдебиетіндегі жаңа көркемдік бағыттың бастауы болды. Мұнда реалистік баяндау мен философиялық толғаныс, эпикалық аңыз бен психологиялық талдау табиғи түрде үйлесім тапқан. Шәкәрім фольклорлық дәстүрді сақтай отырып, оны этикалық және гуманистік тұрғыда байытты. Ақынның адам мен қоғам, ар мен әділет, сезім мен борыш туралы ойлары өз заманының ғана емес, қазіргі заманның да рухани сұрақтарына жауап береді.

Қорытындылай келгенде, Шәкәрім Құдайбердіұлының поэмалары қазақ әдебиетінің рухани эволюциясын айқындайтын, адамзаттық ой биігіне көтерілген шығармалар қатарына жатады. Ол дәстүр мен жаңашылдықты тоғыстыра отырып, ұлттық мәдениеттің мазмұнын тереңдетті және гуманистік бағдарын айқындады. Сондықтан, «Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік-Кебек» – тек әдеби мұра емес, қазақ халқының рухани дамуының көркем айғағы, адамдық ізгілік пен әділет жолын дәріптеген мәңгілік шығармалар болып қала береді.

Әдебиеттер

1. Әуезов М. Әр жылдар ойлары. – Алматы: ҚМКӘБ,1959. – 556 б.
2. Дербісәлин Ә. Әдебиет туралы толғаныстар. – Алматы: Ғылым, 1990. – 296 б.
3. Егеубаев А. Ежелгі дәуірдегі қазақ әдебиетінің көркемдік жүйесі. – Алматы: АБА «Айкос», 1999. – 204 б.
4. Қыр баласы. Қалқаман-Мамыр (Шәкәрім) // Қазақ, 1915.– №121. – Б.5
5. Бөкейханов Ә. Шығармалары. – Алматы: Қазақстан,1994. – 293-298 б.
6. Шәкәрімтану мәселелері. 1-том. – Алматы: Раритет, 2007. – 448 б.
7. Абайдың ақын шәкірттері. І кітап. – Алматы: Дәуір, 1993. – 224 б .
8. Ыбыраев Ш. Эпос әлемі. – Алматы: Ғылым, 1993. – 296 б.
9. Жұмабаев М. Шығармалары. – Алматы: Жазушы, 1989. – 448 б.
10. Әбдіғазиұлы Б. Шәкәрім Әлемі. Монография, – Алматы: Раритет, 2008.
11. De Tiesenhausen A. Review of Social Studies (RoSS),. Vol.2, No.2, Autumn 2015. https://doi.org/10.21586/ROSS0000026. – 174 б.

References

1. Auezov M. Ar zhyldap oylary [Thoughts of different years]. – Almaty: QMKAEB, 1959. – 556 p. (in Kazakh)
2. Derbisalin A. Ádebiet turaly tolǵanystar [Reflections on literature]. – Almaty: Gylym, 1990. – 296 p. (in Kazakh)
3. Egeubaev A. Ejelgi dáuirdegi qazaq ádebietiniń kórkemdik júiesi [Artistic system of ancient Kazakh literature]. – Almaty: ABA «Aikos», 1999. – 204 p. (in Kazakh)
4. Kyr balasy. Qalqaman-Mamyr (Shakarim) [Kalqaman-Mamyr (Shakarim)] // Qazaq, 1915. – № 121. – Б.5 (in Kazakh)
5. Bokeikhanov A. Shyǵarmalary [Works]. – Almaty: Qazaqstan, 1994. – P. 293–298. (in Kazakh)
6. Shakarimtanu máseleleri [Issues of Shakarim studies]. Vol. 1. – Almaty: Raritet, 2007. – 448 p. (in Kazakh)
7. Abai'dyn aqyn shákirtteri [Abai's poet disciples]. Book I. – Almaty: Dáuir, 1993. – 224 p. (in Kazakh)
8. Ybyraev Sh. Epos álemi [The world of epic]. – Almaty: Gylym, 1993. – 296 p. (in Kazakh)
9. Zhumabaev M. Shyǵarmalary [Works]. – Almaty: Zhazushy, 1989. – 448 p. (in Kazakh)
10. Abdighaziuly B. Shakarim álemi [The world of Shakarim]. Monograph. – Almaty: Raritet, 2008. (in Kazakh)
11. De Tiesenhausen A. Review of Social Studies (RoSS), Vol. 2, No. 2, Autumn 2015. – https://doi.org/10.21586/ROSS0000026. – 174 p.

А. Оралбек*, Н. Елесбай
Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова,
050010, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29
*ORCID: 10000-0002-0600-7006
*e-mail: ora-10@mail.ru

СТОЛКНОВЕНИЕ СТАРЫХ ТРАДИЦИЙ И НОВЫХ ИДЕЙ В КАЗАХСКОМ ОБЩЕСТВЕ: НА ПРИМЕРЕ ПОЭМ «КАЛКАМАН-МАМЫР» И «ЕНЛИК-КЕБЕК»

Аннотация. В данной статье подробно рассматривается взаимосвязь понятий традиции и новаторства на основе поэм выдающегося представителя казахской литературы Шакарима Кудайбердиева «Калкаман-Мамыр» и «Енлик-Кебек». Через анализ этих произведений автор раскрывает отношение поэта к моральным и духовным ценностям общества, его философские размышления о человеческой судьбе и свободе личности. В поэмах художественно воплощаются противоречия между ограничивающим характером древних обычаев и родовых отношений и стремлением человека к личной свободе. В процессе исследования применяются историко-сравнительный, текстологический и герменевтический методы, что позволяет всесторонне проанализировать идейное содержание, художественную систему и композиционную структуру произведений. Эти творения Шакарима, отражая процесс социально-духовного обновления казахского общества, утверждают гуманистические и этические ценности. Поэт расширяет границы традиционной эпической поэтики, поднимая вопросы человеческого бытия, любви и верности, справедливости и чести на новый философский уровень. В статье также обозначена творческая эволюция Шакарима и его роль в продолжении традиций Абая. В результате исследования доказывается значение поэм «Калкаман-Мамыр» и «Енлик-Кебек» как истоков новаторства в казахской литературе. Отмечается, что гуманистические идеи и размышления о свободе личности, присущие творчеству Шакарима, сохраняют свою актуальность и для современного литературоведения.

Ключевые слова: Шакарим Кудайбердиев, «Калкаман-Мамыр», «Енлик-Кебек», свобода, мораль, гуманизм, философская поэзия.

A. Oralbek*, N. Yelesbay
M.O. Auezov Institute of Literature and Art,
050010, Republic of Kazakhstan, Almaty, 29 Kurmangazy street
*ORCID: 10000-0002-0600-7006
*e-mail: ora-10@mail.ru

THE CLASH OF OLD TRADITIONS AND NEW IDEAS IN KAZAKH SOCIETY: A CASE STUDY OF THE POEMS «KALKAMAN-MAMYR» AND «ENLIK-KEBEK»

Abstract. This article provides a detailed examination of the interrelation between the concepts of tradition and innovation based on the poems Kalkaman-Mamyr and Enlik-Kebek by the prominent Kazakh writer Shakarim Kudaiberdiev. Through the analysis of these works, the author reveals the poet's attitude toward the moral and spiritual values of society, as well as his philosophical reflections on human destiny and individual freedom. The poems artistically depict the contradictions between the restrictive nature of ancient customs and clan relations and the individual's aspiration for personal liberty. The study employs historical-comparative, textological, and hermeneutic methods, which allow for a comprehensive analysis of the ideological content, artistic system, and compositional structure of the works. Shakarim's creations, reflecting the process of socio-spiritual renewal in Kazakh society, affirm humanistic and ethical values. The poet expands the boundaries of traditional epic poetics, elevating the themes of human existence, love and fidelity, justice and honor to a new philosophical level. The article also outlines Shakarim's creative evolution and his role in continuing Abai's literary tradition. The research demonstrates the significance of Kalkaman-Mamyr and Enlik-Kebek as the origins of innovation in Kazakh literature. It is emphasized that Shakarim's humanistic ideas and reflections on personal freedom remain relevant for contemporary literary studies.

Keywords: Shakarim Kudaiberdiev, Kalkaman-Mamyr, Enlik-Kebek, freedom, morality, humanism, philosophical poetry.

Авторлар туралы

Оралбек Алмас – М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институтының ғылыми қызметкері, Қазақстан Республикасы, Алматы, e-mail: ora-10@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0600-7006.

Елесбай Нұржұма – М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институтының ғылыми қызметкері, Қазақстан Республикасы, Алматы, e-mail: n.a.sh.januya@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0482-1223.

Сведения об авторах

Оралбек Алмас – научный сотрудник Института литературы и искусства имени М.О.Ауэзова, Республика Казахстан, Алматы, e-mail: ora-10@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0600-7006.

Елесбай Нуржума – научный сотрудник Института литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Республика Казахстан, Алматы, e-mail: n.a.sh.januya@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0482-1223.

Information about authors

Almas Oralbek – research fellow at the M.O. Auezov Institute of Literature and Art, Republic of Kazakhstan, Almaty, e-mail: ora-10@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0600-7006.

Nurzhuma Elesbai – research fellow at the M.O. Auezov Institute of Literature and Art, Republic of Kazakhstan, Almaty, e-mail: n.a.sh.januya@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0482-1223.

Редакцияға енуі 31.10.2025
Өңдеуден кейін түсуі 02.12.2025
Жариялауға қабылданды 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-14
МРНТИ: 17.09.91

Е.Т. Глазинская
Алтайский государственный педагогический университет,
653031, Российская Федерация, г. Барнаул, ул. Молодежная, 55
Orcid: 0000-0002-7198-7303
e-mail: glazinskaia_et@altspu.ru

ПОТУСТОРОННОСТЬ В ЦИКЛЕ РАССКАЗОВ «ПОДРУЖКИ» ЛЮДМИЛЫ УЛИЦКОЙ

Аннотация. В статье исследуется цикл рассказов «Подружки» как часть итоговой для Людмилы Улицкой[1] книги рассказов «О теле души». Для проведения анализа используются приемы структурно-семиотического подхода, а также элементы мотивного, интертекстуального и мифопоэтического анализа. Автор приходит к выводу, что в рассказах цикла «Подружки» категория потусторонности реализована многопланово. Акцентируя внимание на пограничных пространствах и состояниях, автор подходит к идее фиктивности мира реального. В качестве «догадки» этого автором моделируется потусторонний мир, воссоздающий возможные варианты перехода/ не-перехода в инобытие. Рассказы сосредоточены на проницаемости границы потустороннего и посюстороннего миров, возможности коммуникации между ними. Цикл «Подружки» во многом продолжает темы, которые встречались в предыдущих произведениях автора. Однако метафизическое значение сюжетов выдвинуто на первый план. В цикле подчеркивается принцип двоичности: это два мира – жизни и смерти, души и тела, это амбивалентная функция вещных деталей, онейрических пространств, это «парность» персонажей (Зарифа и Муся; Алиса и Александр; Салих и Лиля; Лида и Нина). При этом сосуществование этих двух начал выстроено не только на простом зеркальном отражении, это сложные «лабиринтные» связи, которые продолжают проясняться во второй части сборника «О теле души».

Ключевые слова: потустороннее пространство, пограничное пространство, потусторонность, художественное пространство, сборник «О теле души», пространственная поэтика.

Введение

Писательская стратегия Людмилы Улицкой, как неоднократно отмечает писательница, основывается на двух точках ее биографии: во-первых, профессией биолога, во-вторых – поздним, «зрелым» вхождением в литературную среду. И наука, и искусство для нее являются тождественными путями познания жизненного потока, где центральной фигурой познания выступает человек – в его физическом пределе или духовном бессмертии. В книге эссе «Священный мусор» (2012) она отмечает, что особой значимостью обладает очень короткий миг – «минута до просыпания», которая является «щелью – догадкой о фиктивности всего остального, кроме этой щели» [1]. Просыпание – метафора начала жизни – это попытка «забыть то, откуда ты вынырнул и куда – точно знаешь – предстоит вернуться» [1]. Одно из принципиальных положений ее поэтики – это то, что автора интересуют пограничные пространства между разными мирами и пределы «границ возвращения к себе» [1]. Этим обосновывается интерес исследователей к изучению потустороннего пространства в прозе автора.

Перспективы «спациализованной» поэтики (В.Н. Топоров) в целом и прочтение текста сквозь призму «пространственности» в частности позволяют расширить представления о многовариантности решений антропологических проблем современности на материале русской литературы конца XX-начала XXI веков, чем обосновывается актуальность темы.

Современная русская проза все чаще обращается к нестандартным формам повествования, экспериментирует с пространственно-временной организацией текста, балансирует на грани реальности и ирреальности художественного мира (в разной степени мы можем наблюдать это в таких текстах, как «Почерк Леонардо» Дины Рубиной (2008),

[1] Улицкая Людмила Евгеньевна 01.03.2024 г. внесена Министерством юстиции Российской Федерации в реестр СМИ и физических лиц, выполняющих функции иностранного агента (№770).

«Петровы в гриппе и вокруг него» Алексея Сальникова (2016), «Саша, привет!» Дмитрия Данилова (2022), в которых «реальная» реальность расширяется за счет пространственно-временной организации текста, что также указывает на актуальность темы

Цель исследования – через моделирование пространственных отношений в художественных текстах автора – попытаться осмыслить парадигму «человек-пространство» и ее аксиологически неоднозначное содержание в современности.

Материалы и методы

Для проведения анализа потустороннего пространства в цикле рассказов «Подружки» нами используются приемы структурно-семиотического подхода, при описании специфики потусторонности мы обращаемся к элементам мотивного, интертекстуального и мифопоэтического анализа.

Тексты рассказов, входящие в цикл «Подружки», такие как «Дракон и Феникс, «Алиса покупает смерть», «Иностранка», «Благословенны те, которые», являются материалом исследования. Они рассматриваются как часть итогового для автора в контексте проблемы потусторонности сборника рассказов «О теле души» (состоящего из двух циклов – «Подружки» и «О теле души»).

В ходе исследования мы оперировали понятием категория «потусторонность» (термин В. Александрова [2]). В этот термин включаются, помимо пространственных отношений, эстетические, этические и философские представления и идеи автора. Понятие потустороннее пространство часто рассматривается в литературоведении в иной терминологический огласовке, например, «метафизическое пространство», «инобытие», «минус-пространство».

Методологической базой для исследования стали следующие работы по творчеству изучаемого автора – исследования О.В. Побивайло [3], Т.А. Скоковой [4], Н.А. Егоровой [5], Т. Сабо [6] и др.

В современном литературоведении не раз отмечалась семантическая значимость и философско-мировоззренческая наполненность пространственных построений в новейшей прозе. Прежде всего отметим, что в большинстве научных работ по поэтике прозы указанного автора остается неразрешенным вопрос о месте или статусе ее произведений в современном литературном процессе и о художественном методе – вопрос, который нам представляется тесно связанным со спецификой пространственных построений.

Н.А. Егорова рассматривает творчество писателя как «стык реализма и постмодернизма» [5]. При этом, по мнению автора работы, в этом синтезе преобладают реалистические черты, а постмодернизм используется не как метод, а как прием (в качестве постмодернистских элементов отмечено использование интертекста, переосмысление культуры прошлого, многоуровневая организация текста, прием игры, действие «шизофренической» личности [5]). Еще один важный вывод, к которому приходит Н.А. Егорова – «принцип экфрасиса (в широком значении) – одна из доминант художественного мира» автора [5]. Исследователь Т.А. Скокова утверждает, что писатель «наследует традиции русской классической литературы, одновременно оставаясь в пространстве постмодернистской эстетики» [4].

Об особом, «пограничном» месте писательницы в отечественной словесности пишет Сунь Чао в своей диссертации, посвященной средствам создания характера в малой прозе. Автор работы рассматривает ее творчество в контексте постмодернистской культуры, при этом не считая ее постмодернистом. Исследователь видит ряд кардинальных различий с эстетикой постмодернизма – в первую очередь, это ярко выраженное личностное и авторское начало в рассказах [7]. Это позволяет Сунь Чао отнести творчество автора к такому методу, как «неосентиментализм», но с замечанием о том, что «он особенно ярко выражен в ранних произведениях писательницы» [7].

М.В. Безрукавая рассматривает прозу автора в рамках концепции А.А. Житенева о неомодернизме. «Постмодернизм – трансформация состоявшегося, модернизм – создание новых ценностей», – утверждает М.В. Безрукавая [8]. Если «Неомодернизм» действительно существует в современном литературном процессе, то аналитик художественной литературы

имеет дело не с безликим потоком околохудожественной информации, а с состоявшимися индивидуальными мирами, в которых творится будущее, а не подвергается предсказуемым играм уже известное прошлое», – заключает она [8]. Улицкая[2], по мнению Безрукавой, находится «между реалистическим и модернистским направлением художественного письма», а ее модернистская идея в «сознательной деконструкции той реальности, которую читатель имеет право назвать «тоталитарным проектом» [8]. Это «не тот модерн, который подразумевает активное присутствие бессознательного, хаотического, депрессивного. Это своеобразный «модерн идеи», когда автор, ощущая идейный вакуум, образовавший после коммунизма (в политике) и постмодернизма (в культуре) начинает выстраивать модель мира, которая не только решает задачи «от противного», но и обладает ценностными установками, позволяющими говорить об авторском «учении»» [8]. Исследователь, в первую очередь, имеет в виду притчевое начало романа «Лестница Якова» (2015) и житийную основу документальной книги «Даниэль Штайн, переводчик» (2006).

Резюмируя сложившуюся полемику о художественном методе писательницы, отметим, что окончательно вопрос о принадлежности творчества писателя к модернизму / постмодернизму / неомодернизму или реализму/неореализму, неосентиментализму не решен. Однако в контексте исследования пространственных моделей эта полемика имеет важное значение, так как определяет реконструкцию *модуса* авторского высказывания о потусторонности: маргинальный характер категории «потусторонность» и ее многоструктурность позволяет истолковать ее в поэтике автора как в ироническом ключе (постмодернисткой парадигмы), так и в трагически-серьезном (в парадигме неореалистического искусства). Кроме того, вопрос о специфике пространственных построений осложняется «точкой зрения» смотрящего на мир – автора, повествователя, персонажа и др.

Исследованию собственно пространственных моделей в поэтике прозы изучаемого автора посвящено несколько отдельных статей и отдельных параграфов в диссертационных исследованиях, предпринята попытка типологического описания различных пространственных моделей, однако отсутствует систематизация сделанных наблюдений.

В уже упомянутой нами работе Н.А. Егоровой, при анализе романа «Казус Кукоцкого» (2001), делается, несомненно, верное замечание о второй части романа: «сюжетное пространство «ирреальной» части имеет символико-обобщающий характер (что характерно для жанра притчи), его можно рассматривать вне времени» [5].

Исследователь Лю На, изучая поэтику рассказов автора, отмечает, что одним из важнейших способов выражения авторского сознания в сборнике «Люди нашего царя» являются хронотопические связи: хронотопы детства-рая/утерянного рая, демонический хронотоп, хронотоп вечности [9].

Исследовательские труды О.В. Побивайло [3], Т.А. Новоселовой [10] рассматривают пространство в прозе писательницы с позиций мифопоэтического анализа, что определяется самим характером исследуемого материала – это прежде всего роман «Медея и ее дети».

Г.А. Пушкарь, изучая рассказы писательницы в контексте женской прозы и через призму гендерного подхода, особым образом отмечает такую особенность ее поэтики, как внимание к бытовому пространству: «быт царствует в своей самодостаточности» [11]. Так, автор работы указывает, что городская квартира в рассказах Улицкой[3] как хронотоп функционирует амбивалентно: то лишена коннотаций понятия «дом» («Орловы-Соколовы»), то принимает на себя функцию дома («Чужие дети», «Лялин дом») [11].

[2] Улицкая Людмила Евгеньевна 01.03.2024 г. внесена Министерством юстиции Российской Федерации в реестр СМИ и физических лиц, выполняющих функции иностранного агента (№770).
[3] Улицкая Людмила Евгеньевна 01.03.2024 г. внесена Министерством юстиции Российской Федерации в реестр СМИ и физических лиц, выполняющих функции иностранного агента (№770).

Многие отдельные замечания и находки ученых позволяют приблизиться к тому, что можно обозначить категорией «потусторонности» в прозе Людмилы Улицкой[4]. Точного научного определения понятия не сформировано, однако отдельные статьи, а также работы литературоведов по проблемам творчества других авторов позволяют это сделать.

Так, исследуя отдельные характеры в прозе писательницы, Сунь Чао отмечает, что герои «существуют в двух мирах-пространствах» [7], один из которых – внешний, событийный, а другой – внутренний мир чувств. При этом мир чувств довлеет над миром внешним, а взаимодействие «внешнего времени и внутреннего мира – один из главных конфликтов в произведениях» автора [7]. Указывается, что герои часто уходят в «воображаемый» мир, спасаясь этим от реальности, – потустороннее пространство и потусторонность (о различии этих понятий см. далее), таким образом, по мнению Сунь Чао, лишь часть «психологического пространства». При этом сюжетообразующая функция пространственного конфликта в произведениях автора несомненна.

Работы венгерской исследовательницы Тюнде Сабо [6] впервые открыто актуализируют вопрос о наличии в прозе писателя мистического начала, позволяют причислить ее творчество к так называемому направлению отечественного «мистического» (метафизического) реализма, являющегося в какой-то степени отголоском поисков Ф.М. Достоевского, утверждавшего, что он «лишь реалист в высшем смысле» [6].

В основу исследования феномена мистицизма Т. Сабо положена концепция Цв. Тодорова о фантастическом как переходном явлении между «необычным» и «чудесным» [6]. На основе рассмотрения нарративной дистанции между автором и героем, нейтрализации разницы между естественным и сверхъестественным автор работы приходит к интересной гипотезе о «профанном мистицизме» в поэтике писателя.

Результаты и обсуждение

Логичным итогом многовековых размышлений писателей о загробной жизни становится воссоздание в литературе потустороннего пространства как модели авторского сознания, отсюда же и неугасающий интерес исследователей к изучению разного рода «мистического» и «метафизического» в творчестве таких писателей, как Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, В.В. Набоков и др.

Сборник рассказов «О теле души» (2019) состоит из двух микроциклов «Подружки» и собственно «О теле души», в плане реконструкции категории потусторонности в поэтике писателя является итоговым. С.Ф. Желобцова и С.Н. Барашкова рассматривают сборник с точки зрения обращения к традициям романтической литературы, интересам к диалектике души и расширения «эстетического контента, в котором меняется смысловая природа названий рассказов, доминантно обращенных к философии жизни и смерти» [12]. Одним из признаков такого перехода отмечается переход от имен в названии рассказов к метафорически обобщенным понятиям. Однако в статье это рассматривается как новый этап в творчества автора, сквозь призму потусторонности же интерес к теме жизни после смерти можно заметить в ее творчестве начиная с ранних рассказов, а сборник становится закономерным следствием многолетнего интереса автора к теме потусторонности. Приметой итоговости становится и то, что все реконструированные ранее типы пространственных отношений начинают по-новому функционировать в связи с тем, что соотносятся с трансцендентными мирами.

Так, начальный рассказ **«Дракон и Феникс»** продолжает тему повести «Веселые похороны» – тему преодоления смерти. Главная героиня рассказа Зарифа, как и персонаж «Веселых похорон» Алик, пытается устроить жизнь своих любимых после своей смерти. Алик оставляет родным кассету, Зарифа письмо с указаниями о проведении похорон. Таким образом, Зарифа, как и Алик, предстает персонажем, который преодолевает границу между

[4] Улицкая Людмила Евгеньевна 01.03.2024 г. внесена Министерством юстиции Российской Федерации в реестр СМИ и физических лиц, выполняющих функции иностранного агента (№770).

миром мертвых и живых, более того – управляет живыми после своей смерти. Сюжетно ситуация похожа и на «Дочь Бухары» (1999), где Бухара устраивает жизнь дочери Милочки, перед тем как умереть от рака. Похороны Зарифы в рассказе не соотносятся с ритуальными традициями ни одной религии. Отпевать ее предлагают по-христиански, а гроб покрывают ковром – по мусульманским обычаям.

Ковер, привезенный с родины братом, является частью домашнего, родового пространства. Ковер, которым покрывается гроб, не является намазлыком, но несет в себе знаки перехода, медиаторности. В мусульманской традиции молитвенный коврик, выступая местом общения с Аллахом, защищает молящегося от нечистоты окружающего мира, отделяет его [13], и, таким образом, сам выступает как сакральное пространство5. Молитвенный коврик предназначен для молитв вне мечети, то есть именно для пространства низменного (профанного), для защиты молящегося. Использование намазлыка в мечети даже порицается, так как мечеть сама по себе пространство сакральное. Ковер же, привезенный братом Зарифы, выполняет не только аналогичные охранительные функции, но и знаменует сложности двунационального менталитета героини, живущей на земле армян и азербайджанцев одновременно.

На ковре изображены Феникс (Симург) и Дракон в вечной схватке. Известно, что любой узор на ковре в арабском мире исполнен символизма. Ковер, несущий на себе *печать* некоей культуры, коррелирует в повествовании с *отпечатком* души на теле, с телом души. Ковер в рассказе – карабахский, он вышит прадедом Зарифы. Символика ткачества, нитей, их поперечности и продольности, знаменует сложный узор судьбы, в том числе национальной. Зарифа не может разрешить вопрос о нескончаемой вражде на маленьком клочке земли – ее родине. Ее «бескорневое» (а может, космополитическое) состояние в мире знаменуется развеиванием после кремации ее праха над морем. Таким образом, стихия огня, несомненно, связанная с образами Феникса и Дракона, «побеждается» сначала воздухом, потом – водой. Соединение стихий в прозе Л.Е. Улицкой6 становится знаком потустороннего мира.

Рассказ **«Алиса покупает смерть»** начинается с эпизода ремонта в ванной комнате – это жест управления Алисой собственной жизнью. Внезапная утрата этого контроля – обморок – вызывает в Алисе желание купить «легкую смерть», то есть проконтролировать момент перехода в пространство потустороннее.

После обморока Алиса оказывается в пространстве измененном, враждебном ей 7 : проходит «неопределенное» время, а Алиса изумляется «странному ракурсу: увидела разбитую чашку в тонкой лужице, ножки упавшего стула, ворсистый красно-синий ковер возле самого лица» [13]. Пространство переворачивается: верх и низ меняются местами; теперь Алиса думает о нездоровье, которое разрушило иллюзорный порядок. При этом выстраивается цепочка знаковых в поэтике автора онейрических пространств: обморок – бессонница – смерть (сон). Обморок становится началом бессонницы: Алиса «потеряла сон», а смерть соотносится со сном – уйти из жизни Алиса решает с помощью снотворного, «взять – и не проснуться» [13], «уснуть вечным сном» [13]. Значимо, что героиня выглядит при этом значительно моложе своих лет, а счастливая встреча с Александром Ефимовичем вообще разворачивает время вспять: автор указывает, что «супруги заметно помолодели» [13]. Их встреча происходит в *антракте* (с фр. entracte, от entre – между и acte – действие), причем, после сюиты из «Спящей красавицы» и перед сонатой Шопена. Понятно, что музыкальная тема рассказа напрямую отсылает нас к сквозной метафоре «жизнь (любовь) – сон».

[5] О пограничной функции ковра свидетельствует и использование этого образа в восточных сказках (ковер-самолет). В мусульманском похоронном обряде ковер может использоваться как последний слой кафана (бурд у состоятельных мусульман) или же как покрывало на табуте (носилках) при транспортировке тела на кладбище.

[6] Улицкая Людмила Евгеньевна 01.03.2024 г. внесена Министерством юстиции Российской Федерации в реестр СМИ и физических лиц, выполняющих функции иностранного агента (№770).

[7] Ассоциацию с Алисой Льюиса Кэрролла игнорировать нельзя, например, друг Александра говорит, что «рад видеть рядом с Сашкой волшебную Алису, которая пришла к ним из Страны чудес» [13, с. 65].

Отношения Алисы и Александра выстраиваются в том числе и через *владение* пространством. У него – «замечательное чувство ориентации в пространстве, и в лесу, и в городе» [13], она, наоборот, «оступилась» и упала в объятия, их роман – это «*провал* в юность» [13], Александр Ефимович деликатно «вписался в Алисину квартиру, ничего не нарушив», его даром считается лечение не столько людей, сколько «лечение всего, к чему он прикасается» [13]. Все положительные изменения в жизни Алисы связаны с переходностью: впервые расцветает цветок на *окне* (пограничное пространство); после *свадьбы* (аналог похорон) муж дарит давно обещанный «подарок» для легкой смерти – баночку с барбитуратом; наконец, сорокалетняя дочь Александра чудесным образом беременеет, переходя *границу* бездетности. Рождение ребенка происходит одновременно со смертью Александра. При этом в рассказе показаны три вида смерти: *запланированная* (самоубийство Марты, театрально бросившейся под поезд), *внезапная* (смерть Александра, раздавленного автомобилем), и *легкая*, которой хочет Алиса. Смерть Александра кажется концом, героиня вспоминает о барбитурате, но вместо этого едет одновременно в роддом и в морг и возвращается домой с ребенком к той самой ванной, «новенькой, сияющей белизной» [13], с которой начинается рассказ.

Изящно закольцовывая, автор приводит повествование как бы в ту же, но все же иную точку: *выход* дается с зеркальной стороны – из потусторонности (смерти) в реальную жизнь. Зеркальность потустороннего пространства не только очевидна, но и потенциально сложно функционирует: между миром живых и мертвых *нелинейные* связи. Кажется, что жизнь Алисы спасена Александром, а на самом деле – столь же случайной, как встреча с будущим мужем, беременностью *его* дочери. Алиса купила все для будущей легкой смерти, но не собиравшийся умирать Александр первым попадает в иной мир – мгновенно и без мучений. Сама олитературенная во многих текстах сделка по купле/продаже души здесь функционирует в другом ракурсе: теоретическое намерение героини *обмануть* смерть заканчивается реальной потерей любимого человека и обретением частички его плоти (внучки). Таким образом, Алиса покупает смерть не для себя.

В рассказе **«Иностранка»** пребывание в тюрьме порождает пограничные ситуации, одним из вариантов которых для Салиха может стать смерть. Для России Салих «умирает», это же случается и с Лилей, ставшей постепенно «иностранкой», которая в Россию больше не вернется: персонажи начинают новую жизнь в другом пространстве. Физическая смерть заменяется метафизической смертью во снах Лили и Салиха, где они оказываются вместе. Сон Лили продолжается через год во сне у Салиха – это та же самая река (Салихом она с трудом узнается – «берег водоема, тихой реки или озера» [13]), потому что Салих видит оставленные на берегу туфли Лили. Лиля просыпается и не доплывает до следующего берега, не пересекает водоем, она остается в реке в ожидании мужа. Салих же, оказавшись в потоке, выплывает на другом берегу. Важно, что это именно *другой* берег – не каменистый, а песчаный, на котором стоят тоже не только Лилины, но и его собственные туфли. Удвоенная семантика «парности» туфель и мифологема реки говорят о том, что это не только онейрическое, но и потустороннее пространство. Во-первых, сны героев тождественны, во-вторых, как и в романе «Казус Кукоцкого», время посюстороннего и потустороннего миров не совпадают, и между снами в посюсторонности проходит год. Оба героя не умеют плавать, но во сне они плывут, песчаный другой берег благосклонен к Салиху: «А этот [берег] был песчаный, нежный» [13]. Вода при этом на семиотическом уровне несет в себе два амбивалентных значения – жизни и смерти. Салих, спасаясь математикой во время годичного заключения в одиночной тюрьме, оставлен в живых как единственный математик, который «может со временем составить гордость Ирака» [13]. Ирония заключается в том, что свои математические способности он будет применять в Лондоне – таким окончанием текста еще раз подчеркивается случайный характер происходящего на границе жизни и смерти.

В рассказе **«Благословенны те, которые…»** Улицкая[8] осмысляет последний период человеческой жизни – глубокую старость. Главной героине рассказа – Александре Викентьевне – девяносто лет. Она, будучи переводчиком сакральных текстов, после своей смерти оставляет послание дочерям – перевод итальянской молитвы пожилых, и это послание объединяет сестер. Лида и Нина прилетают в сакральный центр (дом матери) разными путями, хотя обе едут из Москвы. Дом находится на горе – как мировая ось, центр мира. В «замкнутом промежутке» между морем и горой находятся два шоссе, оба идут вдоль древней Аврелиевой дороги. Александра Викентьевна – исследовательница древних текстов, Via Aurelia – древняя римская дорога, два шоссе повторяют изгиб древнего пути так же, как Нина и Лида повторяют одинокую жизнь матери.

Вопросы, неразрешенные дома, разрешаются только в безымянной итальянской деревне, которая становится пространством, где только и возможен диалог с матерью – уже умершей. При жизни Александры Викентьевны им не хватало места: «все места около матери оказались заняты, а они ни при чем» [13], на ее похоронах они чувствовали себя посторонними. Только смерть матери примиряет сестер и дает им возможность начать новую жизнь.

Заключение

В рассказах цикла «Подружки» категория потусторонности реализована многопланово. Акцентируя внимание на пограничных пространствах и состояниях, автор подходит к тому, что сама называет «догадкой о фиктивности всего остального» [13]. В качестве «догадки» моделируется потусторонний мир, воссоздавая возможные варианты перехода/ не-перехода в инобытие. Рассказы сосредоточены на проницаемости границы потустороннего и посюстороннего миров, возможности коммуникации между ними.

Зарифа из рассказа «Дракон и Феникс», как и Алик, главный герой повести «Веселые похороны», предстает персонажем, который преодолевает границу между миром мертвых и живых, более того – управляет живыми после своей смерти. Сюжетно ситуация похожа и на рассказ «Дочь Бухары», где Бухара устраивает жизнь своей дочери Милочки, перед тем как умереть от рака.

Результаты исследования показывают, что автор, обращаясь к сюжету покупки смерти в рассказе «Алиса покупает смерть», создает иллюзию связи двух миров через цепочку различных образов и символов. Смерть (и ожидаемая, и случившаяся) в рассказе выступает не как завершение жизненного пути (аналогично выстроен Средний мир в романе «Казус Кукоцкого»), а как пространство для новых начал, что говорит об авторском понимании взаимосвязи всего со всем (этому посвящен роман «Зеленый шатер»). Алиса становится персонажем-медиатором (как Медея из романа «Медея и ее дети»), а ее новая жизнь становится цепью случайных встреч и событий (как в сборнике «Бедные родственники», где все герои связаны случайными встречами). Александр становится для нее проводником, подсказывающим новый путь (как и рассказе «Дорожный ангел»). Все это говорит об итоговости данного сборника для творчества автора относительно категории потусторонности.

В рассказе «Иностранка» представлены пограничные пространства воды (большой водой называет Елена пространство до просыпания в романе «Казус Кукоцкого», эмиграции (сюжет повести «Веселые похороны» полностью происходит в эмиграции, в романе «Зеленый шатер» представлены два вида эмиграции – из России и в Россию, пространство эмиграции связывается со смертью, украденной жизнью), сна (онейрические пространства традиционно связываются со сном).

В рассказе «Благословенны те, которые…» в более сжатом виде реализуется идея романа «Казус Кукоцкого» – истина лежит на стороне смерти и примиряет сестер. В романе «Зеленый

[8] Улицкая Людмила Евгеньевна 01.03.2024 г. внесена Министерством юстиции Российской Федерации в реестр СМИ и физических лиц, выполняющих функции иностранного агента (№770).

шатер» смерть Оли примиряет между собой ее подруг – Тамару Блин и Галину Полухину, но их сближение несет бытовой, сниженный характер.

Цикл «Подружки» во многом продолжает темы, которые встречались в предыдущих произведениях автора. Однако метафизическое значение сюжетов выдвинуто на первый план объединением «Подружек» вместе с циклом «О теле души». Важно, что в первой части книги педалируется принцип двоичности: это два мира – жизни и смерти, души и тела, это амбивалентная функция вещных деталей, онейрических пространств, это «парность» персонажей (Зарифа и Муся; Алиса и Александр; Салих и Лиля; Лида и Нина). При этом сосуществование этих двух начал выстроено не только на простом зеркальном отражении, это сложные «лабиринтные» связи, которые продолжают проясняться во второй части сборника.

Дальнейшие перспективы исследования связаны как и с изучением остальных текстов сборника «О теле души» (включенного в него одноименного цикла) в контексте потусторонности и с изучением содержательной и структурной составляющей типологических пространственных моделей на материале текстов других авторов, где сюжет связан с границей потусторонности и посюсторонности, например, тексты Дины Рубиной (пространства-отражения, пространство эмиграции, потусторонность и набоковский интертекст, персонажи-медиаторы, безумие и потусторонность и др.), Алексея Сальникова (пространства-состояния, морбуальное пространство, интермедиальное пространство, городское и домашнее пространства, транспорт и др.), Дмитрия Данилова (комбинат как пограничное пространство, комбинат как модель мира (удвоение пространства), мортальный сюжет, городское пространство и др.).

Литература

1. Улицкая Л.Е. Священный мусор [рассказы, эссе] / Л.Е. Улицкая. – Москва: АСТ, Редакция Елены Шубиной, 2015. – 476 с.
2. Alexandrov V.E. Nabokov’s Otherworld. – Princeton: Princeton University Press, 2014. – 284 p.
3. Побивайло О.В. Мифопоэтика прозы Людмилы Улицкой: поэтика: специальность 10.01.01 «Русская литература»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Побивайло Оксана Викторовна. – Барнаул, 2009. – 165 с.
4. Скокова Т.А. Проза Людмилы Улицкой в контексте русского постмодернизма: специальность 10.01.01 «Русская литература»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Скокова Татьяна Александровна. – Москва, 2010. – 168 с.
5. Егорова Н.А. Проза Л. Улицкой 1980-2000-х годов: проблематика и поэтика: специальность 10.01.01 «Русская литература»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Егорова Наталья Александровна. – Волгоград, 2007. – 180 с.
6. Сабо Т. Статьи по поэтике Л. Улицкой / Т. Сабо. – Москва: Флинта, 2022. – 264 с.
7. Сунь Ч. Средства создания характера в рассказах Л. Улицкой: специальность 10.01.01 «Русская литература»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Сунь Чао. – Москва, 2006. – 197 с.
8. Безрукавая М.В. Неомодернизм в современной русской прозе: художественные модели мира, концепции человека, авторские стратегии: специальность 10.01.01 «Русская литература»: диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Безрукавая Марина Васильевна. – Краснодар, 2019. – 388 с.
9. Лю Н. Художественное своеобразие малой прозы Людмилы Улицкой: специальность 10.01.01 «Русская литература»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Лю На. – Тамбов, 2009. – 179 с.
10. Новоселова Т.А. Концепция судьбы в романе Л. Улицкой «Медея и ее дети»: поэтика: специальность 10.01.01 «Русская литература»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Новоселова Татьяна Александровна. – Махачкала, 2012. – 197 с.
11. Пушкарь Г.А. Типология и поэтика женской прозы: гендерный аспект (на материале

рассказов Т. Толстой, Л. Петрушевской, Л. Улицкой): специальность 10.01.01 «Русская литература»: диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Пушкарь Галина Александровна. – Ставрополь, 2007. – 234 с.
12. Желобцова С.Ф. Особенности повествовательной структуры новой прозы Людмилы Улицкой / С.Ф. Желобцова, С.Н. Барашкова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им М.К. Аммосова. – 2021. – №3. – С. 67–73.
13. Улицкая Л.Е. О теле души / Л.Е. Улицкая. – Москва: АСТ, Редакция Елены Шубиной, 2020. – 256 с.
14. Fifer E. The Body Of The Soul: stories by Ludmila Ulitskaya9 (review) / E. Fifer // World Literature Today, 2024. – № 1. – P. 60.
15. Frank J. Spatial form 30 years After / J. Frank // Spatial Form in Narrativ. – Ithaca; London: Cornell University Press, 1981. – P. 202–244.
16. Frank J. The Beginnings of the English Newspaper: 1620–1660 / J. Frank. – Boston: Harvard University Press, 1961. – 394 p.
17. Frank J. The Idea of Spatial Form / J. Frank. – New Jersey: Rutgers University Press, 1991. – 196 p.
18. Frank J. The Voices of Mikhail Bakhtin // Through the Russian prism: Essays on lit. a. culture / J. Frank. – Princeton (N.J.): Princeton univ. press, 1990. – XII. – P. 18–33.
19. Heft P. Betwixt and Between: Zones as Liminal and Deterritorialized Spaces / P. Heft // Pulse: The Journal of Science and Culture. – Budapest, 2021. – P. 1–20.
20. Huseynova A. Lyudmila Ulitskaya10 and the theme of family in her works in the world literature / A. Huseynova // Philological Issues, 2024. – P. 515.
21. Knight R. Representations of Soviet Childhood in Post-Soviet Texts by Liudmila Ulitskaia and Nina Gabrielian / R. Knight // Modern Language Review. – № 3 (2009). – P. 790-808.
22. Kovtun N. Nabokov's code in the early works by l. Ulitskaya: literary criticism and translation aspects / N. Kovtun., V. Razumovskaya // 4th international multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts SGEM 2017. Conference Proceedings. – Sofia, 2017. – P. 555-562.
23. Sorvari M. Narratives of displacement: on embodied experience of migration in Ulitskaya, Lindén, And Palei / M. Sorvari // Contemporary Women's Writing, 2020. – Т. 14. – № 2-3. – P. 350-366.
24. Sutcliffe B. Mother, Daughter, History: Embodying the Past in Liudmila Ulitskaia's Sonechka and The Case of Kukotskii / B. Sutcliffe //. Slavic and East European Journal. – №. 4 (2009). – P. 606-622.

References

1. Ulitskaya L.E. Svyashchennyi musor [Sacred trash]. – Moscow: AST, Redaktsiya Eleny Shubinoy, 2015. – 476 p. (in Russian)
2. Alexandrov V.E. Nabokov’s Otherworld. – Princeton: Princeton University Press, 2014. – 284 p.
3. Pobivaylo O.V. Mifopoetika prozy Lyudmily Ulitskoy: poetika [Mythopoetics of Lyudmila Ulitskaya’s prose: poetics]. PhD dissertation. – Barnaul, 2009. – 165 p. (in Russian)
4. Skokova T.A. Proza Lyudmily Ulitskoy v kontekste russkogo postmodernizma [The prose of Lyudmila Ulitskaya in the context of Russian postmodernism]. PhD dissertation. – Moscow, 2010. – 168 p. (in Russian)
5. Egorova N.A. Proza L. Ulitskoy 1980–2000-kh godov: problematika i poetika [L. Ulitskaya’s prose of the 1980s–2000s: issues and poetics]. PhD dissertation. – Volgograd, 2007. – 180 p. (in Russian)
6. Sabo T. Statyi po poetike L. Ulitskoy [Articles on the poetics of L. Ulitskaya]. – Moscow: Flinta, 2022. – 264 p. (in Russian)

[9] Улицкая Людмила Евгеньевна 01.03.2024 г. внесена Министерством юстиции Российской Федерации в реестр СМИ и физических лиц, выполняющих функции иностранного агента (№770).
[10] Автор, указанный в источниках 8-24, Улицкая Людмила Евгеньевна 01.03.2024 г. внесена Министерством юстиции Российской Федерации в реестр СМИ и физических лиц, выполняющих функции иностранного агента (№770).

7. Sun Ch. Sredstva sozdaniya kharaktera v rasskazakh L. Ulitskoy [Means of character creation in L. Ulitskaya's short stories]. PhD dissertation. – Moscow, 2006. – 197 p. (in Russian)
8. Bezrukavaya M.V. Neomodernizm v sovremennoi russkoi proze: khudozhestvennye modeli mira, kontseptsii cheloveka, avtorskie strategii [Neomodernism in modern Russian prose: artistic models of the world, concepts of man, authorial strategies]. Doctoral diss. – Krasnodar, 2019. – 388 p. (in Russian)
9. Liu N. Khudozhestvennoe svoeobrazie maloi prozy Lyudmily Ulitskoy [Artistic originality of Lyudmila Ulitskaya's short prose]. PhD dissertation. – Tambov, 2009. – 179 p. (in Russian)
10. Novoselova T.A. Kontseptsiya sudby v romane L. Ulitskoy «Medea i ee deti» [The concept of fate in L. Ulitskaya's novel "Medea and Her Children"]. PhD dissertation. – Makhachkala, 2012. – 197 p. (in Russian)
11. Pushkar G.A. Tipologiya i poetika zhenskoj prozy: gendernyi aspekt (na materiale rasskazov T. Tolstoi, L. Petrushevskoy, L. Ulitskoy) [Typology and poetics of women's prose: gender aspect]. PhD dissertation. – Stavropol, 2007. – 234 p. (in Russian)
12. Zhelobtsova S.F., Barashkova S.N. Osobennosti povestvovatelnoi struktury novoi prozy Lyudmily Ulitskoy [Features of narrative structure in L. Ulitskaya's new prose]. Vestnik Severo-Vostochnogo federalnogo universiteta im. M.K. Ammosova, 2021, No. 3. – P. 67–73. (in Russian)
13. Ulitskaya L.E. O tele dushi [On the body of the soul]. – Moscow: AST, Redaktsiya Eleny Shubinoy, 2020. – 256 p. (in Russian)
14. Fifer E. The Body of the Soul: Stories by Ludmila Ulitskaya (review). World Literature Today, 2024, No. 1. – P. 60.
15. Frank J. Spatial Form 30 Years After. In: Spatial Form in Narrative. – Ithaca; London: Cornell University Press, 1981. – P. 202–244.
16. Frank J. The Beginnings of the English Newspaper: 1620–1660. – Boston: Harvard University Press, 1961. – 394 p.
17. Frank J. The Idea of Spatial Form. – New Jersey: Rutgers University Press, 1991. – 196 p.
18. Frank J. The Voices of Mikhail Bakhtin. In: Through the Russian Prism: Essays on Literature and Culture. – Princeton, NJ: Princeton University Press, 1990. – P. 18–33.
19. Heft P. Betwixt and Between: Zones as Liminal and Deterritorialized Spaces. Pulse: The Journal of Science and Culture, 2021. – P. 1–20.
20. Huseynova A. Lyudmila Ulitskaya and the theme of family in her works in world literature. Philological Issues, 2024. – P. 515.
21. Knight R. Representations of Soviet Childhood in Post-Soviet Texts by Liudmila Ulitskaia and Nina Gabrielian. Modern Language Review, 2009, No. 3. – P. 790–808.
22. Kovtun N., Razumovskaya V. Nabokov's code in the early works of L. Ulitskaya: literary criticism and translation aspects. Proceedings of the 4th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2017. – Sofia, 2017. – P. 555–562.
23. Sorvari M. Narratives of displacement: on embodied experience of migration in Ulitskaya, Lindén, and Palei. Contemporary Women's Writing, 2020, Vol. 14(2–3). – P. 350–366.
24. Sutcliffe B. Mother, Daughter, History: Embodying the Past in Liudmila Ulitskaia's Sonechka and The Case of Kukotskii. Slavic and East European Journal, 2009, No. 4. – P. 606–622.

E.T. Glazinskaya
Altai State Pedagogical University,
653031, Russian Federation, Barnaul, 55 Molodezhnaya street
ORCID: 0000-0002-7198-7303
e-mail: glazinskaia_et@altspu.ru

OTHERWORLDLINESS IN THE CYCLE OF SHORT STORIES «GIRLFRIENDS» BY LYUDMILA ULITSKAYA

Abstract. The article examines the cycle of short stories «Girlfriends» as part of Lyudmila Ulitskaya's11 final book of short stories «About the body of the Soul». The analysis uses the techniques of a structural-semiotic approach, as well as elements of motivic, intertextual and mythopoeic analysis. The author comes to the conclusion that in the stories of the cycle «Girlfriends» the category of otherworldliness is realized in many ways. Focusing on boundary spaces and states, the author approaches the idea of the fictitiousness of the real world. As a «guess» of this, the author models the other world, recreating possible options for transition / non-transition into otherness. The stories focus on the permeability of the boundary between the otherworldly and this world, and the possibility of communication between them. The cycle «Girlfriends» largely continues the themes that were found in the author's previous works. However, the metaphysical significance of the plots is brought to the fore. The cycle emphasizes the principle of binary: these are two worlds – life and death, soul and body, this is an ambivalent function of material details, oneiric spaces, this is the «pairing» of characters (Zarifa and Musya; Alice and Alexander; Salih and Lilya; Lida and Nina). At the same time, the coexistence of these two principles is built not only on a simple mirror image, but also on complex «labyrinthine» connections, which continue to be clarified in the second part of the collection «On the Body of the Soul».

Keywords: otherworldly space, boundary space, otherworldliness, art space, collection «About the body of the soul», spatial poetics.

Е.Т. Глазинская
Алтай мемлекеттік педагогикалық университеті,
653031, Ресей Федерациясы, Барнауыл қ., Молодежная к-сі, 55
ORCID: 0000-0002-7198-7303
e-mail: glazinskaia_et@altspu.ru

ЛЮДМИЛА УЛИЦКАЯНЫҢ «ҚҰРБЫЛАР» ӘҢГІМЕЛЕРІ ЦИКЛІНДЕГІ БАСҚА ӘЛЕМ

Аңдатпа. Бұл мақалада Людмила Улицкаяның «Жанның денесінде» атты соңғы әңгімелер кітабының бір бөлігі ретінде «Құрбылар» әңгіме циклі қарастырылады. Талдауда құрылымдық-семиотикалық тәсілдер, сондай-ақ мотив, мәтінаралық және мифопоэтикалық талдау элементтері қолданылады. Автор «Құрбылар» сериясының әңгімелерінде басқа да көптеген жағынан жүзеге асырылады деген қорытындыға келеді. Шекара кеңістіктеріне және мемлекеттерге назар аудара отырып, автор нақты әлемнің ойдан шығарылу идеясына жақындады. Мұның «болжам» ретінде, автор басқа әлемді модельдейді, транснизация / басқа тіршілікке көшудің мүмкін нұсқаларын қайта жасайды. Әңгімелер басқа әлемдік және осы дүниелік әлемдер арасындағы шекараның өткізгіштігіне және олардың арасындағы байланыс мүмкіндігіне назар аударады. «Құрбылар» сериясы көбінесе автордың алдыңғы жұмыстарында кездескен тақырыптарды жалғастырады. Алайда сюжеттердің метафизикалық маңызы алға қойылған. Цикс екілік принципті көрсетеді: бұл екі әлем - өмір және өлім, жан және дене, бұл маңызды бөлшектер, бұл кейіпкерлер (zarifa және musya; алиса және Александр; Салих және Лиля; Лида және Лиля). Сонымен қатар, осы екі қағидаттың өмір сүруі қарапайым айна бейнесінде ғана емес; Бұл коллекцияның екінші бөлігінде «жанның денесінде» жұмысын жалғастыратын «лабиринтин» күрделі қосылымдары.

Тірек сөздер: басқа әлем кеңістігі, шекара кеңістігі, басқа әлем, көркем кеңістік, «Жанның тәні туралы» («О теле души») жинағы, кеңістік поэтикасы.

Сведения об авторах

Глазинская Евгения Тимофеевна – старший преподаватель кафедры литературы Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет», ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7198-7303, e-mail: glazinskaia_et@altspu.ru.

Авторлар туралы мәліметтер

Глазинская Евгения Тимофеевна – «Алтай мемлекеттік педагогикалық университеті» жоғары білім беру саласындағы федералдық мемлекеттік бюджеттік білім беру мекемесінің әдебиет кафедрасының аға оқытушысы, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7198-7303, e-mail: glazinskaia_et@altspu.ru.

Information about the authors

[11] Ulitskaya Lyudmila Evgenievna was included on March 1, 2024 by the Ministry of Justice of the Russian Federation in the register of media and individuals performing the functions of a foreign agent (No. 770).

Evgeniya Glazinskaya – is a senior lecturer at the Department of literature of the Federal state budgetary educational institution of higher education «Altai state pedagogical university», ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7198-7303, e-mail: glazinskaia_et@altspu.ru.

Поступила в редакцию 01.11.2025
Принята к публикации 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-15
МРНТИ: 17.01.33

Ж.Р. Муканова, Ж.Б. Ибраева*
Казахский Национальный педагогический университет имени Абая,
050010, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Достык, 13
*ORCID: 0000-0003-1487-5513
*e-mail: igb1006@mail.ru

МОТИВЫ ПАМЯТИ И ЗАБВЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ТРАГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА ЛИТЕРАТУРЫ XX ВЕКА: ТЕОРЕТИКО-ЛИТЕРАТУРНЫЙ АНАЛИЗ

Аннотация. Статья посвящена теоретико-литературному анализу мотивов памяти и забвения как ключевых категорий, определяющих формирование трагического дискурса в литературе XX века. Исследование опирается на концептуальные положения М. Бахтина о культурной памяти и её структурирующей функции, а также на отдельные идеи П. Рикёра, М. Бланшо и П. Нора, позволяющие уточнить механизмы художественной репрезентации прошлого. Память рассматривается как поэтический принцип организации повествования, задающий хронотопические связи, композиционную целостность и мотивную структуру текста. Забвение, в свою очередь, трактуется как эстетически мотивированная стратегия, вызывающая разрывы, смещения и семантические лакуны, которые формируют трагическую доминанту произведения.

Практическая часть анализа опирается на сопоставление романов К. Исигуро «Художник зыбкого мира» и А. Нурпеисова «Последний долг», демонстрирующих различные модели художественного освоения прошлого. У Исигуро память репрезентирована через фрагментарность и вариативность повествования, тогда как у Нурпеисова она формирует устойчивый мотивный каркас, удерживающий целостность утраченного мира. В обоих текстах взаимодействие памяти и забвения задаёт внутреннюю напряжённость повествовательной ткани и выступает основным механизмом формирования трагического.

Предпринятое исследование носит обзорный характер и систематизирует теоретические подходы к изучению данных мотивов, формируя методологическую основу для дальнейших работ по поэтике трагического в литературе XX века.

Ключевые слова: мотив памяти, мотив забвения, трагический дискурс, проза XX века, компаративистика.

Введение

Проблема памяти и забвения как литературоведческих категорий была чётко обозначена М.М. Бахтиным [1], который рассматривал «большую память» культуры и «нарочитое забвение» как фундаментальные механизмы организации литературного процесса. В его работах память понимается как структурный принцип сохранения традиции, формирования жанра, конструирования образного мира и диалогического отношения текста к культурному наследию. Забвение, в свою очередь, предстает не утратой как таковой, а осознанной стратегией обновления художественной формы, позволяющей литературе переосмысливать прежние модели и создавать новые смысловые конфигурации. Несмотря на то, что Бахтин сформулировал эту проблему ещё в 1940-е годы, её потенциал остаётся недостаточно раскрытым в современном литературоведении, особенно в аспекте мотивного анализа и структурной роли памяти и забвения в формировании трагического дискурса.

Изучение мотивов памяти и забвения в литературе связано прежде всего с анализом того, как художественный текст конструирует прошлое, удерживает или утрачивает опыт, и каким

образом это влияет на трагическое мировидение. Среди наиболее значимых исследователей XX века можно выделить следующих ученых.

П. Рикёр [2] показал, что память в литературе функционирует как способ построения повествования: она формирует логику ретроспекций, разрывов, нестыковок и тем самым задаёт трагическую напряжённость текста. Его principal discovery – забвение как структурный элемент памяти, обеспечивающий сюжетную неполноту и этическую проблематизацию.

М. Бланшо [3] обозначил литературу как пространство «опыта утраты», где воспоминание не хранит факт, а фиксирует его отсутствие. Его вклад – понимание того, что фрагментарность и незавершённость повествования являются следствием работы памяти, а не только стилистическим приёмом.

К. Карут [4] предложила интерпретировать память как повторяющееся возвращение травмы, что позволило исследователям объяснить появление в прозе XX века цикличности, повторов, алогичных переходов, связанных с невозможностью осмыслить пережитое.

П. Нора [5] ввёл идею «мест памяти» как символических точек фиксации прошлого. В литературе это стало основой для понимания того, как конкретные предметы, образы, топосы выполняют функцию хранилища утраченного опыта.

У. Эко [6] акцентировал внимание на интертекстуальности и памяти текста о других текстах. Его важный вклад - представление произведения как системы, в которой прошлое не только вспоминается, но и воспроизводится через цитаты, аллюзии, культурные коды.

В свою очередь, Р. Лахман [7] трактует память как структурный принцип художественного текста, определяющий интертекстуальные связи и динамику литературной традиции.

Как отмечают Л. Бонд и Дж. Рапсон [8] литературная память понимается не как простое хранение прошлого, а как динамический процесс, в котором воспоминание и забвение взаимно формируют смысловую архитектуру текста. Исследователи подчёркивают, что именно напряжённость между сохранением и утратой прошлого задаёт ключевые эмоциональные и нарративные режимы литературы, включая трагический.

В российском литературоведении С. Аверинцев [9] рассматривал культурную память как источник формирования трагического, показывая, что трагическое мышление опирается на невозможность восстановления целостности прошлого.

И. Паперно [10] показала, что автобиографическая память в литературе XX века связана с поиском самоописания, где забывание становится частью авторской стратегии реконструкции самого себя.

В трудах казахстанских исследователей Д. Қамзабекұлы [11], [12], [13] обозначено, как культурная и историческая память формирует конфликты в национальной прозе, подчёркивая, что традиционные утраты, травмы колониализма и коллективные испытания создают основу трагического дискурса.

Работы Г. Есембековой [14], Ж. Сандыбаевой [15], С. Ананьева [16] демонстрируют, что мотивы памяти в современной казахстанской литературе выступают инструментом переосмысления семейной, личной и исторической судьбы, а забвение - способом ухода от травматичного опыта.

Таким образом, ключевые открытия исследователей сводятся к тому, что память в литературе – это механизм построения сюжета, структуры и трагического напряжения, а забвение – это необходимый элемент, формирующий разрывы, провалы и смысловые пустоты, вокруг которых и строится современный литературный текст.

Актуальность работы определяется возрастающим интересом современной теории литературы к роли памяти и забвения как поэтических категорий, влияющих на построение трагического дискурса. В условиях усиления междисциплинарных подходов существенно возрастает необходимость уточнить функции данных мотивов, определить их место в структуре художественного текста и предложить модель анализа, позволяющую использовать категории памяти и забвения в сопоставительных литературоведческих исследованиях.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении понятийного аппарата литературоведения в области изучения трагического повествования. Практическая значимость состоит в применимости результатов в анализе национальной и мировой литературы XX века, а также в образовательной деятельности.

Объектом исследования являются мотивы памяти и забвения в художественных текстах XX века.

Предметом исследования выступают функции данных мотивов и их роль в формировании трагического дискурса на материале прозы А. Нурпеисова («Последний долг») и К. Исигуро («Художник зыбкого мира»).

Цель исследования - выявить литературоведческие механизмы, посредством которых мотивы памяти и забвения структурируют, организуют и порождают трагический дискурс в художественной литературе XX века.

Для достижения цели поставлены задачи:

- систематизировать основные теоретические подходы к пониманию мотивов памяти и забвения в литературе XX века, опираясь на наиболее значимые выводы современных исследователей;

- уточнить роль мотивов памяти и забвения в структуре трагического дискурса, исходя из существующих интерпретационных моделей и понятийного аппарата современной теории литературы;

- рассмотреть отдельные, наиболее показательные проявления мотивов памяти и забвения в произведениях А. Нурпеисова «Последний долг» и К. Исигуро «Художник зыбкого мира» в контексте формирования элементов трагического дискурса.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что мотивы памяти и забвения, даже в ограниченном наборе своих проявлений, обладают структурообразующим потенциалом и участвуют в формировании ключевых элементов трагического дискурса в литературе XX века. Предполагается, что выборочные формы их реализации в произведениях А. Нурпеисова «Последний долг» [17] и К. Исигуро «Художник зыбкого мира», 1986 года написания, [18] демонстрируют универсальные механизмы взаимодействия памяти и забвения, влияющие на композицию, образную систему и повествовательные стратегии, связанные с возникновением и развитием трагических смыслов.

Значение исследования состоит в уточнении литературоведческих подходов к анализу мотивов памяти и забвения и их роли в формировании трагического дискурса, что позволяет расширить понятийный аппарат теории литературы. Результаты работы могут быть использованы при дальнейшем изучении поэтики трагического, в сопоставительных исследованиях отечественной и мировой литературы, а также в преподавании дисциплин, связанных с теорией литературы**.**

Материалы и методы

В исследовании применяются культурно-исторический, сравнительно-типологический, мотивный, нарратологический и структурно-семиотический методы анализа, позволяющие выявить специфику функционирования мотивов памяти и забвения в формировании трагического дискурса. Предполагается, что выбор художественных стратегий напрямую связан с тем, насколько точка письма автора приближена или удалена от описываемых исторических событий. Эта дистанция определяет принципы организации хронотопа, типологию персонажей, характер нарративной инстанции, а также композиционные и жанровые решения.

Для литературы, созданной авторами-современниками ключевых катастроф и социальных переломов XX века, более характерна модель памяти как свидетельства, в которой реконструкция прошлого строится по следам непосредственно пережитого опыта. Напротив, в произведениях писателей XX-XXI веков доминирует принцип репрезентации памяти как реконструкции: как отмечает А. Ассман, «каждая актуализация воспоминания не только фиксирует прошлое, но и неизбежно преобразует его, привнося новые смысловые акценты» [19].

Таким образом, позиция автора – будь то очевидец эпохи или «свидетель свидетелей» – определяет способы художественного моделирования памяти, поскольку восприятие прошлого принципиально различается у тех, кто пережил событие лично, и у тех, кто обладает лишь опосредованным знанием о нём. Общим же для литературы XX века становится понимание памяти как совместного пространства рефлексии автора и персонажей, а также стремление к преодолению травматического опыта, что сближает художественные нарративы с исследовательской традицией trauma studies [20].

Результаты и обсуждение

Представленный анализ в данной статье направлен на выявление того, каким образом мотивы памяти и забвения функционируют в художественной структуре произведений, определяя их образную систему, композицию и специфику трагического дискурса. Обращение к романам К. Исигуро «Художник зыбкого мира» и А. Нурпеисова «Последний долг» позволяет рассмотреть различающиеся модели репрезентации прошлого и исчезающего мира, соотнести индивидуальные и коллективные формы памяти, а также проследить роль художественного забвения в организации повествования.

«Мотив в литературе – это не просто повторяющийся элемент, будь то образ, ситуация, слово или фраза, но и мощный инструмент, придающий произведению глубину и многослойность смысла, выходящую далеко за рамки поверхностного сюжета. Он выполняет функцию символического ключа, раскрывающего скрытые подтексты и углубляющего понимание центральных тем. По сути, мотивы – это кирпичики, из которых строится смысловая архитектура текста. Они не просто украшают повествование, а являются его неотъемлемой частью, формируя его эмоциональную и идейную канву» [16].

Если рассматривать мотивы памяти и забвения как структурообразующие элементы художественного мира, то в обоих романах память выступает не столько как воспроизведение прошлых событий, сколько как специфический формообразующий принцип, задающий характер построения художественного мира. В свою очередь, забвение функционирует как механизм, нарушающий или размывающий эти связи, придавая повествованию трагическую окраску и выявляя пределы восстановления прежней целостности.

У Исигуро память героя репрезентирована в виде фрагментарных нарративных блоков, которые не столько реконструируют прошлое, сколько демонстрируют его вариативность и подвижность в пределах художественного текста. Воспоминания Оно Мацуи формируют структуру романа через чередование эпизодов, связанных не линейностью, а мотивными перекличками, что создаёт эффект повествовательной зыбкости. Цитата: «Иногда я и сам не уверен, насколько верны мои прежние суждения» [18] подчёркивает характер самой памяти как изменчивого художественного материала.

В романе Нурпеисова память имеет иной художественный статус: она представлена как устойчивый мотив, фиксирующий связь с исчезнувшим миром Аральского моря. Образы прежнего уклада - моря, рыбацкой общины, природного ритма жизни - образуют повторяющуюся мотивную структуру, которая удерживает целостность художественного пространства, несмотря на изображаемую катастрофическую утрату. Характерный пример - слова героя: «Когда море было полноводным, казалось, что и мы живём полной жизнью…» [18].

Таким образом, в обоих произведениях мотив памяти задаёт направление художественного развития текста, но реализуется по-разному: у Исигуро - через разрывность и вариативность, у Нурпеисова – через повторяемость и структурирующую устойчивость. Мотив забвения, напротив, нарушает или разрушает установленные связи, выявляя границы сохранения прежнего мира.

С точки зрения диалектики памяти и забвения в формировании трагического дискурса оба писателя выстраивают трагический дискурс через взаимодействие мотивов памяти и забвения, что образует художественную напряжённость текстов. У Исигуро память героя сталкивается со стиранием прежних художественных ориентиров. Сцена, в которой ученик Мацуи произносит: «Мы благодарны вам, мастер, но времена были другие… сейчас многое

вспоминается иначе» [18] показывает, как мотив забвения вводится в текст через обновлённый художественный контекст и смену эстетических критериев.

У Нурпеисова забвение проявляется как исчезновение материальной основы художественного мира – Аральского моря, что ведёт к размыванию прежних образных структур. В реплике старика Джумашева: «Как забыть море, которое кормила нас веками?» [17] мотив забвения оформлен как угроза утраты фундаментального образа, от которого зависит целостность повествовательного хронотопа. Здесь, у Исигуро диалог памяти и забвения задаёт подвижность и «разрывность» повествовательной ткани, тогда как у Нурпеисова он определяет трагическое векторное смещение от полноты к пустоте художественного пространства.

И у Нурпеисова и у Исигуро память определяет идентичность персонажей, но делает это по-разному. У Исигуро память Мацуи – это своего рода способ оправдания собственного прошлого. Герой пытается представить себя значимым художником и наставником, но его воспоминания неизбежно подвергаются коррекции. Например, он вспоминает о признании своих картин: «Мне казалось, что тогда я был в центре творческой жизни города» [18].

Однако дальнейшие сцены показывают, что его влияние было значительно скромнее. Возникает трагическая ситуация: память героя вступает в конфликт с новой реальностью, что создаёт внутренний драматизм - он вынужден менять своё отношение к прошлому. В «Последнем долге» идентичность персонажей определяется их отношением к прошлому и к исчезнувшему морю. Память здесь - не психологический механизм, а часть коллективного кода. Герой-повествователь говорит: «Мы несем в себе память о море, будто оно всё ещё рядом» [17].

Таким образом, память становится формой культурного сопротивления забвению и духовной смерти. Именно в сопоставлении наблюдается следующее: у Исигуро память – это индивидуальная идентичность, самооправдание, травма; у Нурпеисова – это коллективная идентичность, традиция, связь поколений. В свою очередь, они оба формируют трагический дискурс, но по-разному: через кризис личности и через кризис народа.

С точки зрения композиционных функций памяти и забвения, то в обоих романах наблюдается чередование воспоминаний и современных событий героев. У Исигуро фрагментарность воспоминаний создаёт эффект ненадёжного повествования. Герой говорит: «Возможно, я не совсем точно помню детали… но тогда всё казалось важным» [18]. Этот приём «ненадёжного рассказчика» создаёт особую трагическую интонацию: читатель понимает, что трагедия заключается не только в событиях прошлого, но и в том, что прошлое не может быть восстановлено полностью. У Нурпеисова композиция циклична: прошлое и настоящее накладываются друг на друга, создавая эффект непрерывной исторической трагедии. Описание прежнего моря чередуется с картинами пустыни и соляных полей, где когда-то бурлила жизнь: «Где плескались волны, теперь только сухой ветер, напоминая о том, что было» [17].

Если рассматривать память и забвение как носителей культурно-исторической травмы, то у английского автора культурная травма связана в большей степени с поражением Японии во Второй мировой войне и последствиями этого события. Мацуи – представитель «старого поколения», чьи ценности дискредитированы. Об этом свидетельствует диалог с дочерью: «Мы не обвиняем вас… просто то время было другим, и сейчас многое видится иначе» [18]. Это мягкое, но неизбежное «переписывание» прошлого - трагическое забвение, стирающее личные заслуги героя. У казахстанского автора травма – экологическая и социальная: исчезновение моря разрушает экономику, традиции, человеческие судьбы. Главный герой говорит: «Мы стали забывать, как пахнет море… и это забывание страшнее самой беды» [17]. Здесь уже забвение – точка крайнего трагизма: исчезновение памяти означает уничтожение целой культуры.

Основные аспекты, отражающие функции рассматриваемых мотивов, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Функционирование мотивов памяти и забвения в художественной структуре романов «Художник зыбкого мира» и «Последний долг»

Параметр	К. Исигуро «Художник зыбкого мира»	А. Нурпеисов «Последний долг»
Функция памяти	Формирует фрагментарное построение текста; создаёт подвижный образ прошлого	Удерживает целостность художественного мира; сохраняет образ утраченного пространства
Репрезентация прошлого	Неполные, изменчивые воспоминания; разрывы в повествовании	Устойчивые мотивы прежнего уклада, повторяемость образов
Роль забвения	Размывание прежних связей и художественных ориентиров	Исчезновение природного хронотопа и связанных с ним образов
Хронотоп	Время разомкнутое, с постоянными возвращениями к прошлому	Контрастное соотнесение прошлого и настоящего
Композиция	Фрагментарность, ненадёжное повествование	Циклическая структура, мотивное повторение
Тип трагического	Несогласованность версий прошлого	Утрата природно-культурного мира
Главный герой как носитель мотива памяти	Оно Мацуи – персонаж, чья память задаёт структуру текста: его воспоминания формируют фрагменты повествования и определяют художественные разрывы. Он доживает свои дни в послевоенной разрушенной Японии под фактической оккупацией США. На протяжении всего романа герой обеспокоен переговорами о браке своей младшей дочери. Попутно он вызывает в памяти самые значительные сцены из прожитой жизни и пытается понять, где всё пошло не так, и можно ли было всё исправить.	Жадигер показан писателем далеко не идеальным героем, подавлен тяжёлой работой и постоянным стремлением выполнить непосильный план по ловле рыбы. Он и старшее поколение рыбаков – носители устойчивой памяти об Арале; их воспоминания удерживают целостность исчезающего мира.
Герой как носитель мотива забвения	Мацуи отражает стирание прежней художественной идентичности: утрата признания становится художественной метафорой забвения.	Персонажи, живущие в опустевшем пространстве Арала, воплощают вынужденное забвение: исчезновение хронотопа разрушает прежнюю образность.

Сопоставление показывает, что мотивы памяти и забвения реализуются в двух произведениях по-разному: у Исигуро они формируют фрагментарность и подвижность художественного мира, тогда как у Нурпеисова функционируют как средство сохранения утраченного хронотопа. В совокупности различия подчеркивают многовариантность трагического дискурса литературы XX века.

Заключение

Предпринятый теоретико-литературный и текстуальный анализ позволил выявить ключевые закономерности функционирования мотивов памяти и забвения в формировании трагического дискурса литературы XX века. На теоретическом уровне было установлено, что данные мотивы представляют собой устойчивые поэтические категории, задающие способы

художественной репрезентации прошлого, определяющие структуру повествования и формирующие трагическую доминанту текста.

Практическая часть исследования, выполненная на материале романов К. Исигуро «Художник зыбкого мира» и А. Нурпеисова «Последний долг», продемонстрировала, каким образом теоретически выделенные параметры памяти и забвения реализуются в конкретных художественных моделях. У Исигуро мотив памяти получает воплощение в форме разрывной повествовательной структуры, основанной на вариативности и фрагментарности воспоминаний, тогда как у Нурпеисова он формирует устойчивую мотивную сетку, сохраняющую целостность исчезающего хронотопа Аральского мира. Мотив забвения, напротив, проявляется как механизм разрушения или обеднения художественных связей, что в обоих романах определяет направление трагического развития текста. В свою очередь, необходимо отметить, что «Казахская литература отражает культурные, социальные и политические процессы трансформации своего народа и выступает мостом между прошлым и настоящим» [13].

Интеграция теоретического и текстуального анализа позволяет заключить, что мотивы памяти и забвения выполняют двойственную функцию: они не только структурируют художественную ткань произведения, но и определяют его смысловую направленность, задавая модель утраты, исчезновения и разрыва преемственности. Исследование показало, что поэтика памяти и забвения является одним из центральных механизмов формирования трагического в литературе XX века и выступает продуктивным инструментом сопоставительного литературоведческого анализа.

Отдельного упоминания заслуживает то, что настоящее исследование носит обзорный характер и реализует задачи, обозначенные в начале работы: систематизацию теоретических подходов, уточнение роли мотивов памяти и забвения в структуре трагического дискурса и рассмотрение наиболее показательных их проявлений в выбранных произведениях. В дальнейшем предполагается развить эти наблюдения, продолжив изучение поэтики памяти и забвения в творчестве К. Исигуро и А. Нурпеисова.

Литература

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 5. Работы 1940-х – начала 1960-х годов. – Москва: Русские словари, 1996. – 732 с.
2. Рикер П. Память, история, забвение: пер. с франц. – Москва: Издательство гуманитарной литературы, 2004. – 728 с.
3. Blanchot M. L’écriture du désastre. – Paris: Gallimard, 1980. – 219 p.
4. Caruth C. Unclaimed Experience. Trauma, Narrative and History. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996. – 168 p.
5. Нора П. Франция – память. – Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 1999. – 333 с.
6. Эко У. Роль читателя. Исследования по семиотике текстов / пер. С. Серебряного. – Москва: АСТ: CORPUS, 2016. – 640 с.
7. Лахман Р. Память и литература. Интертекстуальность в русской литературе XIX–XX веков / пер. с нем. А. И. Жеребина. – Санкт-Петербург: ИД «Петрополис», 2011. – 400 с.
8. Bond L., Rapson J. Introduction: Literary Memory in the Present // The Palgrave Handbook of Literary Memory Studies. – Cham: Springer, 2023. – P. 1–13. – DOI: 10.1007/978-3-031-69594-0_1.
9. Аверинцев С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. – Москва: Наука, 1977. – 320 с.
10. Paperno I. Stories of the Soviet Experience: Memoirs, Diaries, Dreams. – Ithaca; London: Cornell University Press, 2009. – 285 p.
11. Қамзабекұлы Д. Алаш арқауы: зерттеу мақалалар. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы, 2017. – 408 б.
12. Сакен С.И., Ауесбаева П.Т. Сбор, архивизация, текстология и пропаганда эпического цикла «Сорок крымских богатырей» // Keruen. – 2023. – Т. 81, № 4. – С. 60-74. – DOI: 10.53871/2078-8134.2023.4-04.

13. 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, No. 1. – P. 62–85. – DOI: 10.29333/ejecs/2408.
14. Есембекова Д.М. Дулатов туындыларындағы лингвомәдени бірліктердің сипаты // ҚазҰУ хабаршысы. Филология сериясы. – 2011. – № 3 (133). – Б. – 79-85.
15. Сандыбаева Н.А. Образ мира в языковом сознании представителей разных культур // ҚазҰУ хабаршысы. Филология сериясы. – 2005. – № 3. – С. 29-30.
16. Ананьева С.В., Ибраева Ж. Б., Жумсакбаев А. Т. Динамические и статические мотивы в повествовательной структуре романа Ильяса Есенберлина «Влюбленные» // Вестник Евразийского гуманитарного института. – 2025. – № 2. – С. 91-102. – DOI: 10.55808/1999-4214.2025-2.10.
17. Нурпеисов А. Последний долг: роман. – Алматы: Жазушы, 2000. – 336 с.
18. Исигуро К. Художник зыбкого мира: роман / пер. с англ. Е. Кузнецовой. – Москва: Эксмо, 2019. – 288 с.
19. Ассман А. Распалась связь времен? Взлет и падение темпорального режима модерна. – Москва: Новое литературное обозрение, 2017. – 310 с.
20. Гаврилова Л.В., Ларина М.В. Мотив памяти и его трансформация в литературе советской и постсоветской действительности // Сибирский филологический форум. – 2022. – № 3 (20). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-pamyati-i-ego-transformatsiya-v-literature-sovetskoy-i-postsovetskoy-deystvitelnosti (дата обращения: 20.11.25). DOI: 10.25146/2587-7844-2022-20-3-122.

References

1. Bakhtin M.M. Sobranie sochinenii: v 7 t. T. 5. Raboty 1940-kh – nachala 1960-kh godov [Collected works in 7 vols. Vol. 5. Works of the 1940s – early 1960s]. – Moscow: Russkie slovari, 1996. – 732 p. (in Russian)
2. Ricoeur P. Pamyat, istoriya, zabvenie [Memory, history, forgetting]. – Moscow: Izdatelstvo gumanitarnoi literatury, 2004. – 728 p. (in Russian)
3. Blanchot M. L'écriture du désastre [The writing of disaster]. – Paris: Gallimard, 1980. – 219 p. (in French)
4. Caruth C. Unclaimed Experience: Trauma, Narrative and History. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1996. – 168 p.
5. Nora P. Frantsiya – pamyat [France – memory]. – Saint Petersburg: Izdatelstvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 1999. – 333 p. (in Russian)
6. Eco U. Rol chitatelya. Issledovaniya po semiotike tekstov [The role of the reader: Studies in the semiotics of texts]. – Moscow: AST: CORPUS, 2016. – 640 p. (in Russian)
7. Lachmann R. Pamyat i literatura. Intertekstualnost v russkoi literature XIX–XX vekov [Memory and literature: Intertextuality in Russian literature of the 19th–20th centuries]. – Saint Petersburg: ID «Petropolis», 2011. – 400 p. (in Russian)
8. Bond L., Rapson J. Introduction: Literary Memory in the Present. In: The Palgrave Handbook of Literary Memory Studies. – Cham: Springer, 2023. – P. 1–13. DOI: 10.1007/978-3-031-69594-0_1.
9. Averintsev S.S. Poetika rannevizantiiskoi literatury [Poetics of early Byzantine literature]. – Moscow: Nauka, 1977. – 320 p. (in Russian)
10. Paperno I. Stories of the Soviet Experience: Memoirs, Diaries, Dreams. – Ithaca; London: Cornell University Press, 2009. – 285 p.
11. Kamzabekuly D. Alash arkaǵy: zertteu makalalar [The core of Alash: research articles]. – Almaty: Qazaq entsiklopediyasy, 2017. – 408 p. (in Kazakh)
12. Saken S.I., Auesbayeva P.T. Sbor, arhivizatsiya, tekstologiya i propaganda epicheskogo tsikla «Sorok krymskikh bogatyrei» [Collection, archiving, textology and promotion of the epic cycle "Forty Crimean Bogatyrs"]. Keruen, 2023, 81(4). – P. 60-74. DOI: 10.53871/2078-8134.2023.4-04. (in Russian)

13. 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, 12(1). – P. 62–85. DOI: 10.29333/ejecs/2408.
14. Esembekova D.M. Dulatov tuyndylaryndagy lingvomadeni birlikterdin sipaty [The nature of linguocultural units in Dulatov's works]. KazNU Bulletin. Philology series, 2011, No. 3(133). – P. 79-85. (in Kazakh)
15. Sandybaeva N.A. Obraz mira v yazykovom soznanii predstavitelei raznykh kultur [The image of the world in the linguistic consciousness of representatives of different cultures]. KazNU Bulletin. Philology series, 2005, No. 3. – P. 29-30. (in Russian)
16. Ananyeva S.V., Ibrayeva Zh.B., Zhumsakbaev A.T. Dinamicheskie i staticheskie motivy v povestvovatelnoi strukture romana Ilyasa Esenberlina «Vlyublennye» [Dynamic and static motifs in the narrative structure of Ilyas Esenberlin's novel «The Lovers»]. Bulletin of the Eurasian Humanitarian Institute, 2025, No. 2. – P. 91–102. DOI: 10.55808/1999-4214.2025-2.10. (in Russian)
17. Nurpeisov A. Poslednii dolg [The last duty]. – Almaty: Zhazushy, 2000. – 336 p. (in Russian)
18. Ishiguro K. Khudozhnik zybkogo mira [An artist of the floating world]. – Moscow: Eksmo, 2019. – 288 p. (in Russian)
19. Assmann A. Raspalas svyaz vremen? Vzlet i padenie temporalnogo rezhima moderna [Is the connection of times broken? Rise and fall of the temporal regime of modernity]. – Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2017. – 310 p. (in Russian)
20. Gavrilova L.V., Larina M.V. Motiv pamyati i ego transformatsiya v literature sovetskoi i postsovetskoi deistvitelnosti [The motif of memory and its transformation in Soviet and post-Soviet literature]. Sibirskii filologicheskii forum, 2022, No. 3(20). – Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/motiv-pamyati-i-ego-transformatsiya-v-literature-sovetskoy-i-postsovetskoy-deystvitelnosti (accessed 20.11.2025). DOI: 10.25146/2587-7844-2022-20-3-122. (in Russian)

Ж.Р. Муканова, Ж.Б. Ибраева*
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті,
050010, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Достық к-сі, 13
ORCID: 0000-0003-1487-5513
e-mail: igb1006@mail.ru

XX ҒАСЫР ӘДЕБИЕТІНДЕГІ ТРАГЕДИЯЛЫҚ ДИСКУРСТЫҢ ҚАЛЫПТАСУЫНДАҒЫ ЖАДЫ МЕН ҰМЫТУ МОТИВТЕРІ: ТЕОРИЯЛЫҚ-ӘДЕБИ ТАЛДАУ

Аңдатпа. Мақалада XX ғасыр әдебиетінде трагедиялық мазмұнның қалыптасуына ықпал ететін екі маңызды ұғым – есте сақтау және ұмыту мотивтері – теориялық және әдеби тұрғыдан қарастырылады. Зерттеу М. Бахтиннің мәдени жады жөніндегі негізгі ойларына, сондай-ақ П. Рикёр, М. Бланшо және П. Нораның өткенді көркем мәтінде бейнелеуге қатысты кейбір тұжырымдарына сүйенеді. Есте сақтау мотиві шығармадағы уақыт пен кеңістіктің байланысын, композицияның бірлігін және оқиғаның құрылымын қалыптастыратын басты тәсіл ретінде түсіндіріледі. Ал ұмыту мотиві, керісінше, шығармада үзілістер мен мағыналық олқылықтар тудырып, трагедиялық әсерді күшейтетін көркемдік әдіс ретінде қарастырылады.

Талдаудың қолданбалы бөлігінде К. Исигуроның «Художник зыбкого мира» және А. Нұрпейісовтің «Соңғы парыз» романдары салыстырылады. Исигуро шығармасында жады оқиғаның бөлшектенуі мен әртүрлі нұсқалар арқылы көрінсе, Нұрпейісовте жады жоғалып бара жатқан әлемнің тұтастығын сақтап тұратын негізгі мотив ретінде беріледі. Екі авторда да есте сақтау мен ұмыту өзара байланысып, шығармадағы ішкі шиеленісті күшейтіп, трагедиялық мәнді қалыптастырады.

Бұл зерттеу жалпы шолу ретінде ұсынылып, XX ғасыр әдебиетіндегі трагедиялық поэтиканы әрі қарай талдауға арналған теориялық және әдістемелік негіз ұсынады.

Тірек сөздер: жады мотиві, ұмыту мотиві, трагедиялық дискурс, XX ғасыр прозасы, салыстырмалы әдебиеттану (компаративистика).

Zh.R. Mukanova, Zh.B. Ibrayeva*
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
050010, Republic of Kazakhstan, Almaty, 13 Doctyk street
ORCID: 0000-0003-1487-5513
e-mail: igb1006@mail.ru

THE POETICS OF MEMORY AND FORGETTING IN THE FORMATION OF TWENTIETH-CENTURY TRAGIC DISCOURSE: A THEORETICAL-LITERARY ANALYSIS

Abstract. The article examines the motifs of memory and forgetting as fundamental categories that shape the development of tragic discourse in twentieth-century literature. The analysis is grounded in Mikhail Bakhtin's concept of cultural memory and its structuring potential, as well as in selected theoretical insights of Paul Ricœur, Maurice Blanchot, and Pierre Nora, which illuminate the mechanisms of literary representation of the past. Memory is approached as a poetic principle that organizes narrative structure, establishes chronotopic coherence, and sustains the motif-based configuration of the text. Forgetting, conversely, is interpreted as an aesthetically conditioned strategy that produces narrative ruptures, semantic shifts, and zones of indeterminacy, thereby contributing to the emergence of the tragic dominant.

The practical section focuses on a comparative reading of Kazuo Ishiguro's An Artist of the Floating World and Abdizhamil Nurpeisov The Last Duty. These novels demonstrate distinct ways of engaging with a disappearing past: Ishiguro foregrounds fragmented, variable, and often unstable recollections, while Nurpeisov constructs a persistent network of motifs that preserves the coherence of a lost cultural and spatial world. In both texts, the dynamic interplay between memory and forgetting generates internal narrative tension and operates as a central mechanism in producing tragic meaning.

The study is exploratory in nature and systematizes major theoretical approaches to these motifs, offering a methodological framework for further investigations into the poetics of the tragic within twentieth-century prose.

Keywords: memory motif, forgetting motif, tragic discourse, twentieth-century prose, comparative literature.

Сведения об авторах

Муканова Жазира Рсбаевна – докторант Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Республика Казахстан, e-mail:zhazira82MR@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3140-0258.

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

Авторлар туралы мәлімет

Мұқанова Жазира Рсбайқызы – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің докторанты, Алматы, Қазақстан Республикасы, e-mail:zhazira82MR@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3140-0258.

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

Information about authors

Zhazira Mukanova – doctoral student of Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan, e-mail: zhazira82MR@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0009-0004-3140-0258.

Zhanarka Ibrayeva – candidate of Philology Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language and Literature, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Republic of Kazakhstan, e-mail: igb1006@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1487-5513.

Поступила в редакцию 31.10.2025
Принята к публикации 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-16
ҒТАМР: 17.07.21

Ü. Büyük
Türk Dili ve Edebiyatı Başöğretmen,
Türkiye-Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü
ORCID: 0000-0002-5416-6722
e-mail: unalbuyuk@gmail.com

DIŞ YAKLAŞIMLI ELEŞTİRİDE YÖNTEM, KAVRAM VE ELEŞTİREN

Özet. Edebiyat eleştirisi, Platon ve Aristo'dan başlayarak günümüze kadar birbirinden farklı yöntem, kavram ve eleştirenlerle ifade edilmeye çalışılır. Edebiyat eserine dıştan ve içten yapılan yaklaşımlar yöntem, kavram ve eleştirenler arasındaki farklılıkta etkili olur. Ortaya çıkan bu farklılıkta incelenen unsuru dış veya iç yaklaşımla ele almak belirleyici rol oynar. Dış yaklaşımlı eleştiri topluma, okura ve sanatçıya dönükken iç yaklaşımlı eleştiri esere dönüktür. Söz konusu yaklaşım farklılıkları, edebiyat eserini inceleyen, yorumlayan ve değerlendiren eleştirenleri farklı bir düzleme çeker. Dış yaklaşımlı eleştiri teorileri söz konusu farklı düzlemler sayesinde ortaya çıkar. Eleştiride dış yaklaşım yoluyla edebiyat eserinin içeriğinin eleştirisi yapılır. Bu tarz eleştiride yapıtın estetik ve sanat değeri ikinci planda incelenir. Bununla birlikte dış yaklaşımlı eleştiride Platon ve Aristo'yla birlikte edebiyatın dolayısıyla edebi eserin anlaşılması, kavranması, yorumlanması ve değerlendirilmesinin başat isimleridir. 20. Yüzyıl'a gelinceye kadar edebiyat eserleri, daha çok dış yaklaşımlı kuramlarla ele alınır. Eseri dıştan değerlendirmeye çalışan eleştirilerde, edebiyat eserinin sanat ve estetik değeri pek fazla dikkate alınmaz ve büyük ölçüde içeriğin eleştirisinin yapıldığı görülür. Genel sınıflandırmalardan hareket edildiğinde dış yaklaşımlı eleştiride toplum, okur ve sanatçı; iç yaklaşımlı eleştiride ise eserin odakta yer aldığı tespit edilir. Dış yaklaşımlı eleştiri çoğunlukla topluma dönük eleştiri, okura dönük eleştiri ve sanatçıya dönük eleştiri olarak üç; iç yaklaşımlı eleştiri ise esere dönük eleştiri olarak tek ana başlık hâlinde ifade edilir.

Anahtar Kelimeler: diş ve iç yaklaşımlı eleştiri, eleştiren, estetik, içerik, kavram, yöntem.

Giriş

Edebiyat eleştirisi, analiz ve sentez yöntemlerinden yararlanarak edebiyatı inceleme, yorumlama ve değerlendirme aşamalarını sistematik olarak ortaya koymaya çalışan bir sanat eleştirisidir. Edebiyat eleştirisi, bilginin sistematiğe dönüştürülmesi noktasında edebiyat teorilerine başvurur. Edebiyat kuramları olarak da ifade edilen edebiyat teorileri, eleştiriye metodolojik yaklaşımlar kazandırır.

Platon'dan başlayarak günümüze gelinceye kadar pek çok filozof, edebiyatı çözüm bekleyen problemler ağı olarak kabul eder. Filozoflar, geliştirdikleri birbirinden farklı felsefi yöntemlerle edebiyatı çözme, kavrama ve anlama meselesini önemli uğraşı alanlarından biri hâline getirirler. Yani denilebilir ki felsefe, edebiyatı inceleyerek insanı kavramaya ve anlamlandırmaya çalışır.

Bunun yanında özellikle modern dönemle birlikte felsefenin yanı sıra filoloji, psikoloji, sosyoloji, tarih ve coğrafya gibi bilimler için de edebiyat, temel uğraşı alanlarından biri hâline gelir. Böylece edebiyata duyulan ilgi neticesinde edebiyat teori ve eleştirisinde yaklaşım çeşitliliği ortaya çıkar.

Materyaller ve Yöntemler

Araştırmanın Modeli: Bu çalışma, dış yaklaşımlı eleştiri çerçevesinde yöntem, kavram ve eleştiren unsurlarını inceleyen kuramsal bir araştırmadır. Araştırmada, nitel araştırma desenleri arasında yer alan doküman analizi yani belge tarama metodu esas alınmıştır. Bu metod kapsamında, Platon ve Aristo ile başlayarak günümüze kadar uzanan dış yaklaşımlı edebiyat eleştiri teorileri incelenmiştir. Bununla birlikte çalışmanın konusu dışında olmasına karşın yeri geldikçe dış yaklaşımlı eleştiri kuramları ile modern dönem kuramları arasındaki değişim, dönüşüm ve literatür verilerinden hareketle çözümlemeler de yapılmıştır.

Veri Toplama Teknikleri: Araştırmada kullanılan tüm verilere; edebiyat teorileri, felsefe, sosyoloji ve psikoloji alanlarındaki temel kaynakların taranmasıyla ulaşılmıştır. Veriler toplanırken şu iki aşamaya dikkat edilmiştir:

1. Birincil Kaynak Taraması: Berna Moran'ın *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* adlı eseri başta olmak üzere Platon, Aristo, Lukacs ve Eco tarafından yazılan kuramsal metinlerden hareket edilmiştir.

2. Sistematik Literatür Taraması: Birey, toplum, okur ve sanatçı odaklı olan dış yaklaşımlı ve eser odaklı iç yaklaşımlı eleştiri teorilerini ele alan kitaplar, ansiklopediler, akademik makaleler ve eleştiri yazıları incelenmiştir.

Verilerin Analizi ve Sınıflandırma: Literatür taramasıyla ulaşılan veriler iki yolla çözümlenmiştir: Bunlar *betimsel analiz ve karşılaştırmalı yöntem*dir. Analiz yapılırken şu parametreler ölçüt olarak kullanılmıştır:

1. Kategorizasyon: Araştırmada literatürdeki ana kategorizasyondan hareket edilmiştir. Böylece eleştiri yöntemleri iki ana sınıflandırma dâhilinde incelemeye dâhil edilmiştir. Birinci kategoriyi *dış yaklaşımlı eleştiriler*, ikinci kategoriyi ise *iç yaklaşımlı eleştiriler* oluşturmuştur.

2. Parametrik Karşılaştırma: Yöntemler arasındaki benzerlik ve farklılıklar; yöntemlerde kullanılan temel kavramlar, eleştirmenin tavrı ile metni içerik ve estetik analiz bağlamında ele alış biçiminden hareketle karşılaştırılmıştır.

3. Sentez: Araştırmada sentez sürecinde nitel ve belge taraması yapılarak karma yöntem kullanılmıştır. Edebiyat teorilerinin birbirleri ile olan metodolojik benzerlikleri ve farklılıkları ile birbirleri üzerindeki etkileri sentezlenerek bulgulara ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Literatür Taraması

Dış yaklaşımlı eleştiride edebiyat, toplumsal bir olgu olarak ele alınır. Bu eleştiri teorisinde edebiyatın tarihsel ve sosyal bir bağlamda ortaya çıktığı düşüncesi hâkimdir. Bu düşünce aynı zamanda, dış yaklaşımlı eleştiri türlerinin temel bakış açısını da meydana getirir. Bu noktada literatürdeki temel yaklaşımlar ve tartışmalar şu şekildedir:

1. Yansıtma Kuramı (Mimesis) ve Klasizm

Yansıtma kuramında edebi eser, dış dünyaya tutulmuş bir ayna olarak telakki edilir. Bu kuramın, genel olarak Aristo'nun Poetika adlı eseriyle başladığı kabul edilir. Berna Moran (2018), dış yaklaşımlı eleştiride yansıtma kuramını *ilk* ve *en köklü* sıfatlarıyla birlikte ele alır. Literatürde, sonraki dönemde yansıtma kuramının klasizm ve realizm akımlarıyla birleştiği belirtilir. Bu kuramın, idealin yansıtılması olan klasizimden, gerçeğin yansıtılması olan realizme geçtiği düşüncesi hâkimdir.

2. Ahlaki Eleştiri

Bu eleştiri türü, Platon'un sanat ve toplumla ilgili düşünceleriyle şekillenir. Platon'a göre sanat ve toplum arasında ahlaki ve etik değerler mevcuttur. Platon, sanata ahlak ve etik noktasında birtakım endişelerle yaklaşır. Ahlaki eleştiri, belki de bu yüzden literatürde kuramlar öncesi bir tür kontrol mekanizması olarak kabul edilir. Başta M. Arnold olmak üzere pek çok eleştirmene göre edebiyat insan ve toplum yaşamının eleştirisidir. Ahlaki eleştiriden hareket eden eleştirmenler, hayatı anlatmakla mükellef olan edebi eserin değerini, ahlaki fayda ve yüksek ciddiyet ile açıklamaya çalışırlar. Ahlaki eleştiri, estetik yerine içeriğe önem verir.

3. Tarihsel Eleştiri

Tarihsel eleştirinin literatürde öne çıkan ismi Hippolyte Taine'dir. Taine'in *ırk, çevre, an* merkezli eleştirileri, dış yaklaşımlı eleştirinin metodolojisini ortaya koyar. Literatürden hareket edildiğinde, tarihsel eleştiride edebi eseri anlamak için o edebi eserin ortaya çıktığı dönemin ruhunun bilinmesi gerekir.

4. Sosyolojik Eleştiri

Sosyolojik eleştiri, edebiyat ile toplum arasındaki karşılıklı ilişkiyi ele alan bir eleştiri yaklaşımıdır. Literatürde Georg Lukacs ve Lucien Goldmann'ın fikirleriyle belli bir olgunluğa ulaşır. Lukacs'a göre edebiyat toplumsal gerçekliğin bütünlüğünü yansıtmalıdır. Goldmann ise genetik yapısalcılık kavramıyla metnin yapısı ile toplumsal grupların yapısı arasında var olan homolojiyi inceleme konusu yapar.

5. Toplumcu Gerçekçi Eleştiri

Bu eleştiri kuramı büyük ölçüde sosyolojik eleştirinin bir adım ötesini ihtiva eder. Edebiyatı işlevsel ve ideolojik bir bağlamda ele alır. Literatürde, toplumcu gerçekçi eleştirinin aynı zamanda toplumu değiştirme ve dönüştürme amacında olduğu belirtilir.

6. Biyografik Eleştiri

Başta Sainte-Beuve olmak üzere biyografik eleştiriyi odak noktasına alan eleştirmenler sanatçıyı; kişiliği, ailesi, çevresi, eğitimi, mesleği ve özel hayatı çerçevesinde ele alırlar. Literatürde her metinde gizli kalmış yönlerin bulunduğu belirtilir. Bu yüzden biyografik eleştiriyi odak noktasına alan eleştirmenler, sanatçının hayat öyküsüyle eserin öyküsü arasında bağ kurmaya çalışırlar.

Özetle Literatürdeki Eğilimler

Dış yaklaşımlı eleştiri literatürü, H. Taine ve Sainte-Beuve'nin fikirleriyle 20. Yüzyılda önemli yer edinir. Metni özerkleştirmeyi esas alan Rus biçimciliği ve yeni eleştiri ile önemini yitirmeye başlar. 20. Yüzyılın ikinci yarısında modernizm ve postmodernizmin ortaya çıkmasıyla bu gerileyiş ivme kazanır. Buna karşın Berna Moran'ın da belirttiği üzere metnin içeriğine ve toplumsal işlevine odaklanan kuramlar her dönemde varlığını devam ettirir. Bunun nedenini literatür, edebiyatın insan psikolojisi ile toplum sosyolojisini anlama misyonu ile açıklar.

Bulgular ve Tartışma

İncelememizin konusu, dış yaklaşımlı eleştirilerdir. İncelememizde iç yaklaşımlı eleştiriler kapsam dışında bırakılır ve sadece genel sınıflandırmada başlıklar hâlinde belirtilir. Eleştiride dış ve iç yaklaşım hususunda pek tabii olarak birbirinden farklı görüşler ve sınıflandırmalar mevcuttur. İncelememizde görüş ve sınıflandırma hususunda, Berna Moran'ın *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri* isimli kitabında ortaya koyduğu fikirler esası teşkil eder. Ancak makalenin imkânları dâhilinde daha başka kaynaklardan da yararlanılır. Böylece konunun daha panoramik açıdan farklı yönleriyle ortaya konulması amaçlanır.

İncelememiz dış ve iç yaklaşımlı edebiyat eleştiri ve teorilerinin genel bir sınıflandırmasıyla başlar. Buna göre dış ve iç yaklaşımlı eleştiriler şu şekilde sınıflandırılabilir:

A. Dış Yaklaşımlı Eleştiriler

1. Topluma Dönük Eleştiri (Yansıtma Kuramı ve Klasizmin Tesirinde Gelişen Eleştiriler)

a. Ahlaki Eleştiri
b. Tarihsel Eleştiri
c. Sosyolojik Eleştiri
d. Toplumcu Gerçekçi Eleştiri
e. Biyografik Eleştiri

2. Okura Dönük Eleştiri (Okur Merkezli Kuramlar Duygusal Etki Kuramı, Alımlama Estetiği ve Romantizmin Tesirinde Gelişen Eleştiriler)

a. İzlenimci Eleştiri
b. Alımlama Estetiği
c. Feminist Eleştiri

3. Sanatçıya Dönük Eleştiri (Ekspresyonizm yani Dışa Vurumculuk ve Realizm Tesirinde Gelişen Eleştiriler)

a. Psikoanalitik Eleştiri
b. Arketipçi Eleştiri

B. İç Yaklaşımlı Eleştiriler

1. Esere Dönük Eleştiri (Yapısalcı Kuramlar Rus Biçimciliği, Fransız Biçimciliği, Yapısalcılık, Yapısal Dilbilim, Yapısalcılık Ötesi, Derrida ve Natüralizmin Tesirinde Gelişen Eleştiriler)

a. Rus Biçimciliği
b. Yeni Eleştiri
c. Yapısal Eleştiri
d. Göstergebilim
e. Yapısökümcülük
f. Postmodern Eleştiri
g. Postkolonyal Eleştiri

Yapılan sınıflandırmadan hareket edildiğinde dış yaklaşımlı eleştiride toplum, okur ve sanatçı; iç yaklaşımlı eleştiride ise eserin merkezde yer aldığı görülür. Dış yaklaşımlı eleştiri genel olarak topluma dönük eleştiri, okura dönük eleştiri ve sanatçıya dönük eleştiri olarak üç; iç yaklaşımlı eleştiri ise esere dönük eleştiri olarak tek ana başlık hâlinde ifade edilir.

Edebiyatta eleştiri tarihine bakıldığında, en başlarda, eleştiri söz konusu olduğunda edebiyata dıştan ve ahlaki bakış açısıyla yaklaşıldığı görülür. Şu hâlde edebiyat tarihinde, edebiyat eleştirisinin dış yaklaşımlı eleştiriyle, topluma dönük eleştiriyle başladığı söylenebilir.

Topluma dönük eleştiri Platon'un *Devlet* ve özellikle Aristo'nun *Poetika*'sıyla belli bir forma ulaşır. Bu eleştiri türü, ter iki filozofla temellenen yansıtma yani mimesis kuramından doğar. Ayrıca topluma dönük eleştiride klasizm akımının da önemli tesirleri olur.

Mimesis, sanat ve edebiyatın ideaların birer yansıması olduğu fikri üzerine temellenen bir kuramdır. Yansıtma teorisi, ilk olarak Platon tarafından biçimlendirilir. Ancak bir edebiyat kuramı olarak mimesis, Platon'un düşüncelerinden doğmaz. Sanat ve edebiyatı gayrı ahlaki bulan Platon yerine, sanat ve edebiyat değerli ve önemlidir diyen Aristo'nun fikirleri etrafında kümelenir.

Mimesisten ilk bahseden Platon'dur. Aynı zamanda Aristo'ya da dersler veren Platon, dünyadaki her şeyin, idealar dünyasındaki iyi ve kötü şeylerin birer mimesisi yani taklidi olduğunu savunur. Platon'a göre sanat ve edebiyat gayrı ahlaki niteliklere sahiptir ve taklidin taklididir. Bu yüzden her ikisini gereksiz bulur. Ayrıca insanın duygusal tarafına hitap eden edebiyatın, dengeyi bozduğuna inanır. Berna Moran, Platon'un bu konudaki görüşlerini şu şekilde özetler:

Platon'un son bir itirazı daha var edebiyata. Edebiyat bizim duygusal yanımıza seslenir. Coşkun duygularla davranan kişiler bizi çeker ve heyecanlandırır. Oysa dengeli insan, bilge kişi, aklını kullanarak duygularını dizginlemesini bilen kişidir.

Bir felaketle karşılaştığımızda acımızı belli etmemek için dişimizi sıkarız, çünkü erkek adama yaraşan budur. İşte bundan ötürü duygu yanımızı coşturan edebiyat kişiliğimizi bozar [1].

Aristo da Platon gibi sanat ve edebiyatta taklidin var olduğunu kabul eder. Ancak Platon'un tam zıddı bir noktadadır. Sanat ve edebiyatın taklit sayesinde tabiatı tamamladığını düşünür. Bir başka ifadeyle aslında birer taklit olmalarına rağmen sanat ve edebiyatın madde ve ruh dünyasına mana kattığını ifade eder. Bu yüzden her ikisini gerekli bulur.

Yansıtma kuramı, özellikle 18. Yüzyıl'dan sonra yetişen pek çok estetisyen ya da teorisyeninin ilgi odağı hâline gelir. H. Koch, Hegel, Lucas ve Shelling gibi estetisyen ya da teorisyenler mimesisin olumlu ve olumsuz yönlerinden hareketle birtakım yeni yaklaşımlar meydana getirirler.

Topluma dönük eleştirinin teorik olarak prototipi olan yansıtma kuramında önemli kavramlar arasında *mimesis, katarsis* ve *idea* bulunur. Mimesis kavramı, Platon ve Aristo'nun üzerinde önemle durdukları bir kavramdır. Her iki filozof, Yunancada taklit manasına gelen bu kavramla, tabiatı taklit eden sanat ve edebiyatı kast eder.

Yansıtma kuramının bir diğer önemli kavramı katarsistir. Katarsis, Yunancada arınma anlamına gelir. Platon ve Aristo bu kavramı trajedi ve komedinin izleyici üzerinde bıraktığı etki manasında kullanırlar. Katarsisle kötülüklerden arınan ruhun özgür ve tarafsızlığını ortaya koymaya çalışırlar. Ayrıca *astral* yani boyut değiştirme ile katarsis arasında bir bağ da kurarlar.

İdea kavramı, yansıtma kuramının üzerinde önemle durduğu bir başka kavramdır. Her şeyden önce bir tür episteme olan *idea,* Yunancada *fikir* sözcüğüne karşılık gelir. Bu kavram ilk olarak Platon tarafından kullanılır. Daha sonra Aristo felsefesinin de önemli bir izleğine dönüşen idea, gerçek bilginin idealar dünyasındaki formu olarak algılanır. Daha geniş bir çerçeveden ele alındığında ideanın her şeyi, o şey yapan bir form olduğu görülebilir. Yani idea için duyular dünyasındaki somut varlıkların özüdür, denilebilir.

Topluma dönük eleştirinin ilk sırasında *ahlaki eleştiri* yer alır. Ancak ahlaki eleştiri, Berna Moran'da üzerinde çok fazla durulur, fakat sınıflandırmaya dâhil edilmez. İncelememizde bir edebiyat kuramından doğmamasına rağmen ahlaki eleştirinin, tüm eleştiri kuramlarının oluşmasında önemli payı olduğu gerçeğiyle karşılaşılır. Bu yüzden ahlaki eleştiri, bir tür kuramlar öncesi bir eleştiri olarak kabul edilir ve sınıflandırmaya alınır.

Platon'un sanat ve edebiyatla ilgili görüşlerinden hareketle ortaya çıkan ahlak anlayışı, bir tür ahlaki edebiyat eleştirisini de tetikler. Platon'un insan ve toplum hayatının düzenlenmesi hususundaki kıstası akla ve mantığa uygunluktur. Platon komedi ve trajedi dolayısıyla edebiyatın akla ve mantığa uygunluğunu sorgular. Edebiyatın insan ve toplum hayatını ahlaktan ve gerçeklikten uzaklaştırdığını belirtir. Bu durum dolayısıyla şairleri suçlu bulur. Platon'a göre şairler, komedi ve trajedi vasıtasıyla sahteyi gerçek, yanlışı ise doğru olarak sunan kişilerdir. Şairler, yazdıkları trajedi ve komedilerle toplumda gayri ahlaki davranışların sergilenmesine zemin hazırlar. Ayrıca şairlerin ruh dünyalarından çıkan komedi veya trajediyi seyredenler idealar dünyasından uzaklaşırlar.

Platon, gayrı ahlaki edebiyatın yanlış ve gereksiz olduğunu ifade eder. Ancak edebiyatın varlığını nasıl sürdürmesi gerektiği meselesinin üzerinde durur. Platon, doğru ve gerekli edebiyatın idealar dünyasındaki gerçekleri, mimesiste algılanan şeylere dönüştürdüğü müddetçe varlığını devam ettirebileceğini düşünür. Platon'dan sonra Aristo, ahlaki eleştiride trajedi ve komedinin önemli, gerekli ve olumlu bir dayanak olduğu fikrini ifade eder.

Topluma dönük eleştirinin ikinci sırasında yer alan *tarihsel eleştiri*, bir yapıtı doğru anlama ve geçerli yargılama noktasında eserin yazıldığı dönemle ilişki kuran bir eleştiri yaklaşımıdır. Bu eleştiri türünde, öncelikle eserin ortaya çıktığı dönemin inanç özellikleri, gelenek ve görenekleri, sanat yaklaşımları, moda anlayışları, sosyo-ekonomik, kültürel, askeri ve siyasi yapıları gibi özellikleri hakkında geniş bir bilgi elde edilir. Çünkü tarihsel eleştiriye göre sanatçı bir insandır ve tabii olarak yaşadığı dönemin koşullarından etkilenir. Bu yüzden eser ve sanatçı hakkında birtakım çıkarımlarda bulunmak isteyen eleştirmen, tarihsel tüm bileşenleri göz önünde bulundurmalıdır.

Tarihsel eleştiride, tarihi bileşenlerin yanında sanatçının hayat hikâyesi de önem arz eder. Eser, sanatçının biyografisinden hareketle daha anlaşılır hâle getirilmeye çalışılır.

Tarihsel eleştiri, sadece geçmişe duyulan ilgi dolayısıyla birtakım eleştirilerle karşılaşır. İlk olarak tarihsel eleştirinin sadece eserin ve sanatçının geçmişine yönelmesi eleştirilir. Metnin dışından hareket eden tarihsel eleştirinin, yapıtın özüne inme noktasında birtakım problemler ihtiva ettiği belirtilir.

Tarihsel eleştiriye yöneltilen ikinci eleştiri, bu eleştiri metodunun ayrıntıya olan düşkünlüğü meselesidir. Ayrıntı dolayısıyla yapıtın sanatsal değerinin göz ardı edildiği vurgulanır.

19. Yüzyıl'da Gustave Lanson'la başlayan tarihsel eleştiri yöntemi, daha sonra Victor Cousin, François Guizot ve Abel Villemain gibi eleştirmenler tarafından geliştirilerek sürdürülür. Türk Edebiyatı'nda akademi kökenli bilim insanlarından Fuat Köprülü, Kenan Akyüz ve Ahmet Hamdi Tanpınar'ın çalışmalarında tarihsel eleştirinin yer aldığı görülür.

Topluma dönük eleştirinin üçüncü yöntemini *sosyolojik eleştiri* meydana getirir. Sosyolojik eleştirinin temelleri 18. Yüzyıl'da J. J. Rousseau ve Mme de Stael'in edebiyatta değişim ve ilerleme kavramlarıyla atılır. Her iki düşün insanının fikirleri, 19. Yüzyıl'da Hippoliyte Taine tarafından sosyoloji bilimiyle birleştirilir.

Sosyolojik eleştirinin kurucusu olan Taine, her toplumun kendine ait bir edebiyatının bulunduğunu belirtir ve bu düşüncesini sosyolojik eleştirinin temeline yerleştirir. Bir sosyolog olarak Taine, edebiyat eserini *ırk, mekân* ve *zaman* bağlamında inceler. Taine'de ırk bir ulusun kültürünü ve bakış açısını; mekân, bir ulusun üzerinde yaşadığı coğrafyayı; zaman ise eserin yazıldığı dönemi ifade eder. Taine'in sosyolojik eleştiriyle ilgili olarak öne sürdüğü fikirleri, sonraki yıllarda tarihsel eleştirinin de önemli başucu kaynakları arasına girer.

Türk Edebiyatı'nda sosyolojik eleştiri, Millî Edebiyat Dönemi'nde Ziya Gökalp, Ömer Seyfettin, Yusuf Akçura ve Necip Türkçü tarafından oluşturulur. Bu eleştiri türü, Türkçülük ve daha sonra kurulacak olan Cumhuriyet'in ilke ve inkılâplarının belirlenmesi noktasında sıklıkla kullanılır.

Topluma dönük eleştirinin bir diğer teorisi t*oplumcu gerçekçi eleştiri*dir. Toplumcu gerçekçi yazarların fikirlerinden hareketle ortaya çıkan bu tür eleştiride toplum ve toplumsal olaylar merkeze alınır. Toplumcu Gerçekçi eleştiri, sanat eserlerini ekonomik altyapı ve sınıfsal farklılıklar noktasında ele alır. Bu eleştiriye göre, bir edebiyat ürünü toplumun yükselişini ortaya koymalıdır. Eseri toplumsal bir çerçeveden ele alan bu eleştiride ahlaki, tarihsel ve sosyolojik eleştiride olduğu gibi yapıtın sanat yönü ve estetik güzelliği pek fazla dikkate alınmaz. Yani bu edebiyat eleştirisinde

edebiyat eserinin içeriğinin eleştirisinin yapıldığı görülür. Bu hususta Moran, toplumcu gerçekçi eleştiri ile ideolojik bakışın birlikte ele alınması gerektiğini belirtir.

Eageleton'un deyişiyle eleştirinin işlevi metnin tamamlanmamışlığı içine yerleşerek metni teorize etmek, metnin kimliğinin asıl ilkesini meydana getiren bu söylenmemişler'in ideolojik gerekliliğini açıklamaktır [2].

Lukacs ve Fisher toplumcu gerçekçi eleştirinin en önemli temsilcileri arasında yer alır. Ancak her iki düşün insanının eleştiri anlayışları arasında birtakım farklılıklar bulunur. Lukacs, bir sanat eserinin değerli sayılabilmesi için *topluma faydalı olmak* şartını koyar:

Estetiğin ayrı ayrı sanatlar ve türler içerisinde ayrımlaşması, daha iyi bir deyişle bu sanatlar ve türler içerisinde estetiğin sentezi, yalnızca bu özne-nesne ilişkisinin diyalektiğini çıkış noktası olarak alabilir: Bir sanat (bir tür) ancak insan türünün topluma ve dolayısıyla doğa ile metabolizma ilişkisine karşı aldığı belli bir tutumun sürekli ya da önemli ölçüde tipik bir karakter taşıması, böyle bir karaktere ulaşması halinde sanat (tür) olarak gelişebilir ve bu nitelikle varlığını koruyabilir [3].

Fischer ise toplumcu ya da ideolojik yönleri bulunmayan eserlerin de değerli yönlerinin olabileceğini belirtir. Yani Lukacs'ın aksine, sanatın ideolojiye bağlanması zorunluluğunu dikkate almaz.

Toplumcu gerçekçi eleştiri, Türk Edebiyatı'nda çoğunlukla toplumcu gerçekçi sanatçılar tarafından benimsenir ve bu sanatçılar tarafından bir propaganda aracı olarak kullanılır. Nazım Hikmet, Ahmet Oktay, Sabahattin Eyüboğlu ve Attilâ İlhan Toplumcu Gerçekçi eleştiriyi benimseyip kullanan başlıca sanatçılar olarak öne çıkarlar.

Topluma dönük eleştiride son olarak *biyografik eleştiri*yi ele almak gerekir. Biyografik eleştiride, sanatçının hayat hikâyesinden yola çıkılarak sanatçı ve eser arasındaki ilişki ortaya konulmaya çalışılır. Bu yüzden bu eleştiri türünde, sanatçının hayat hikâyesi ayrıntılı olarak incelenip araştırılır. Ayrıca bazı durumlarda sadece sanatçının biyografisiyle yetinilmediği de görülür. Kapsamın genişletilmesi amacıyla tarihsel, sosyolojik, psikanalitik ve arketipçi gibi eleştirilerden de yararlanılır. Eserin dış dünyasına odaklanan biyografik eleştiride de yapıtın sanat değeri ikinci planda kalır. Ayrıca biyografik eleştiriye yer yer eleştirenin sübjektif tutumları da yansıyabilir. Bu durumu Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Yahya Kemal Beyatlı'nın şairlik gücünü ele aldığı aşağıdaki metin örneklendirebilir:

Hiç bir şairimiz onun kadar kendi kendisini tekrardan çekinmemiş, her manzumesinin ayrı bir güzellik âlemi olmasında ısrar etmemiştir. Bunun içindir ki, onun şiirlerinden bahsetmek çok güçtür. Yahya Kemal dilin mükemmeliyet imkânlarını en son haddine kadar yoklamış, tartmış ve bulmuş olan adamdır. Baki ve Nef'i'den sonra Türkçenin hâkim şairi odur. Bu hükümde bir mübalâğa bulmak isteyenler Ses'i, Deniz'i ve Açık Deniz'i tekrar okusunlar. Bilhassa son ikisinde insan sesi adeta okyanusların uğultusuyle yarış eder gibidir. Ve şüphesiz ki, melankolisini ve ıstırabını bu kadar geniş çığlıklarla haykıran bir adamı anlatmak için dev kelimesinden başka sıfat bulunamaz. Yahya Kemal güzeli, uçucu hayallerde arayan şairlerden değildir [4].

Biyografik eleştiri, diğer ülkelerde olduğu gibi Türk Edebiyatı'nda da genel olarak başta Ahmet Hamdi Tanpınar ve Mehmet Kaplan olmak üzere akademik çevrede ortaya konulur. Mehmet Kaplan'ın, *Tevfik Fikret (Devir-Şahsiyet-Eser)* isimli eseri biyografik eleştirinin Türk Edebiyatı'ndaki öncül örnekleri arasında yer alır.

Birol Emil, İnci Enginün, Zeynep Kerman, Bilge Ercilasun ve Abdullah Uçman gibi akademisyenler de biyografik eleştiri modelini örnekleyen eserler ortaya koyarlar.

Edebiyat eserine dış ögelerden hareketle yaklaşan *okur merkezli eleştiri,* incelememizdeki ikinci ana başlığı oluşturur. Okura dönük eleştirinin temelinde *duygusal etki* ve *alımlama estetiği* kuramları yer alır. Romantizm akımı ise bu eleştiri anlayışının inşası aşamasında, ilham kaynağı olma görevini yerine getirir.

Duygusal etki kuramı, sanat eserinin işlevi üzerine yoğunlaşan bir edebiyat teorisidir. Bu kurama göre her sanat eseri, okuru üst düzey bir oluşuma hazırlamalı; okura haz ve zevk vermelidir. Ayrıca yapıt, okuru hayal âlemine götürmeli ve okura duygusal bir arınma yaşatmalıdır. Eser, okur üzerinde arınma, zevk, haz ve estetik bir yaşantı uyandırabildiği ölçüde işlevini yerine getirmiş olur.

Duygusal etki kuramının kurucusu A. Richards'tır. Richards, okuyucunun bakış açısının eserin haz ve zevk verme mekanizmalarını harekete geçirdiğini düşünür. Bu yüzden sanat eserinin fayda işlevini reddeder. Yapıtın, sadece duygulandırma işlevinin var olduğunu kabul eder. Ayrıca Richards'ın düşünceleri sayesinde eser merkezli y*eni eleştiri* anlayışının da ortaya çıktığı görülür.

Okura dönük eleştirinin köklerinde yer alan diğer edebiyat kuramı *alımlama estetiği*dir. Alımlama estetiği teorisi, duygusal etki kuramı gibi doğrudan doğruya okuyucuya yönelen bir teoridir. Bu kurama göre önemli olan okuyucunun sanat eserini kavrayışı ve alımlayışıdır. Alımlamada, esas olan okurun eserden çıkardığı anlamdır. Wolfgarıg İser, Hans-Robert Jauss ve Stanley Fish alımlama estetiğinin önemli teorisyenleri olarak dikkatleri çekerler.

Okur merkezli eleştirinin ilk eleştiri yöntemini *izlenimci eleştiri* oluşturur. İzlenimci eleştiri, akılcılığın sosyal bilimlere uygulanabilirliğine tepki olarak 19. Yüzyıl'da ortaya çıkar. Empresyonizm ve rölativizm biçiminde de ifade edilen izlenimciliğin temelinde görecelik ve izafilik kavramları bulunur. Anatole France'nin öncülü olduğu bu eleştiri metodunda, «*Nesnel sanat ve dolayısıyla nesnel eleştiri olmaz»,* fikri esası oluşturur. Bu yüzden izlenimci eleştiride, eserin niteliği ve yapısı üzerinde pek fazla durulmaz. Bunun yerine eserin eleştiren üzerindeki etkisi ön plana çıkarılır.

Bu eleştiri türü, Türkiye'de Modern Türk Edebiyatı'nın başlangıç döneminde Namık Kemal'den itibaren pek çok eleştirmenin başvuru kaynağı olur. Attilâ İlhan, *Gerçeğin Savaşı*'nda izlenimlerinden hareketle birtakım eleştiriler yapar. Aşağıdaki metinde İlhan, Cahit Külebi'yi göreceli ve izafi bir bakış açısıyla değerlendirerek izlenimci eleştiriyi örnekler:

Başka bir kitaba geçecek, belki üzerinde bile durmayacaktık. Fakat yavaş yavaş, bu şiir bir şahesermiş gibi davranıldığını; büyük şiirden sayıldığını gördük. Bunun üzerine, işin önem kazandığını düşünerek, bir kalem üstünde duralım, dedik [5].

Empresyonizmden sonra okura dönük eleştiri türünün ikinci yöntemi *alımlama estetiği*dir. Alımlama estetiği, 1960'lı yıllarda edebiyat alanında ortaya çıkan değişim ve dönüşüm neticesinde ilk olarak Almanya'da ortaya çıkar. Başta Hans Robert Januss, Wolfgang Iser ve Roman Ingarden olmak üzere önde gelen Alman eleştirmenler, edebiyatın klasik kanonlarını sorgulamaya başlarlar. Böylelikle edebiyatta biçimciliğe de meydan okumuş olurlar. Söz konusu yazarlar, okurun edebiyat eserine doğrudan katılımına salık verirler. Okuru edilgenlikten çıkmaya, sanat eserini çözümlemeye ve yapıtta karanlıkta kalmış yönler üzerinden çıkarımlar yapmaya davet ederler.

Alımlama estetiği, her şeyden önce edebiyat ürünlerinde sosyal ve tarihi yönler bulunduğunu kabul eder. Edebiyat eserlerinin zamanla okurdan okura değişim ve dönüşüme tabi tutulduğunu belirtirler. Bu yüzden alımlama estetiğinde edebiyat eserlerinin, okuyucunun fikri altyapısının oluşmasında etkili olan dönemin koşullarına göre değerlendirilmesi fikri benimsenir.

Alımlama estetiği üzerine çalışmaları bulunan Umberto Eco, *açık yapıt* terimiyle bu duruma açıklık getirmeye çalışır. Eco, her edebiyat eserinin sanatçı tarafından bir kez yazılamayacağı ve eleştirmen tarafından ise bir kez açıklanamayacağını düşünür. Çünkü her edebi eseri gerek yazıldığı dönemde, gerekse sonraki yıllarda yeni ve farklı okuyucular okur. Eco, yapıtın okuyucu tarafından her okunuşunda okuyanın bakış açısı ve dönemin özelliklerine göre yeniden şekillendiğini düşünür. Umberto Eco, böylelikle okuduğu eseri kendi muhayyilesinde tekrar tekrar şekillendiren okuyucunun bir bakıma okuyucu-yazara dönüştüğünü belirtir. Eco, dönüşen okuyucuyu da *alımlayıcı* olarak adlandırır.

Umberto Eco'nun ortaya koyduğu fikirlerden hareketle alımlayıcının, eserin içinden örtük bağıntılar bulmaya çalışan bir eleştiren olduğu söylenebilir. Umberto Eco, ayrıca *palimpsest* ile alımlama arasında görülen bir ilişkinin varlığından da söz eder. Eco, aşağıdaki metinde palimpsest ve alımlama arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade eder:

Ve elbette Rushdie'nin ısrarla belirttiği gibi, bütün bu yeniden yaratımsal okumalar, teolojik adı verilen Hint filmlerinde sık sık Hindu tanrıları canlandıran rollerde oynayan, bir Hintli Müslümanın, Cibril Farişta'nın rüyaları olarak verilmektedir, ancak belki de tekanlamlılığa alışkın okurlar açısından onca açık değildir bu nokta. Bir başka deyişle, farklı okumanın kaynağı tıpkı Pynchon'un olaylarının kaynağı gibi, paranoyadır. Aslında rüyaların kullanımı, Rushdie'nin savunusunun bir parçasıdır, ancak kişisel olarak ve salt yazınsal düzlemde, bunların neredeyse talihsiz bölümler olduğunu düşünüyor ve onları kurmaca gerçekler olarak okumayı yeğliyorum. Neden infilak

eden uçaktan düşen ve hayatta kalan Cibril zamanda da yolculuk etmesin? Sonuçta, yoldaşı Saladin uzayan boynuzları ve kuyruğuyla şeytana dönüşür ve sonra aniden iyileşir. Bunlar da okumalardır, bir bakıma alegorik, ama aynı zamanda psikolojik, palimpsest dinsel okumalardır [6].

Berna Moran ise açık eser ve alımlama kavramlarıyla yorumbilim (hermeuetics) kavramını bir arada düşünür:

Duygusal etki kuramını incelerken söz konusu etkinin arınma, zevk, heyecan ve estetik yaşantı gibi psikolojik alanda etkiler olduğunu görmüştük. Sanatın işlevi bu etkileri uyandırmaktı ve sanatı tanımlamak için sanatın özü olarak ileri sürülüyordu. Alımlama kuramı ise sanatın tanımıyla uğraşmaz, anlam sorununa eğilir. Esere anlamı yazar mı yükler, eserdeki sözcükler mi üretir, yoksa okur mu verir? Bu bir duygu sorunu değildir, düşünsel ve bilgisel bir sorundur ve bundan ötürü alımlama kuramı yorumbilim (hermeuetics) bağlamında öne sürülmüş bir kuramdır [7].

Alımlama eleştirisinde, öncelikle edebi eserin iki niteliği üzerinde durulur. Eserin okuyucuya yönelmesi birinci, okuyucuyu yönlendirmesi ise ikinci önemli niteliği meydana getirir. Bu yüzden alımlamada, sanatçı tarafından boş bırakılan metindeki alanların okuyucu tarafından doldurulması yani okuyucunun okuduğu metnin bir parçası ve üreticisi hâline gelmesi beklenir.

Türk Edebiyatı'nda alımlama, son yıllarda postmodernizmin de tesiriyle üzerinde önemle durulan bir eleştiri türü hâline gelir.

Okura dönük eleştirinin üçüncü yöntemi olan *Feminist eleştiri* de 1960'lı yıllarda ortaya çıkar. Toplumcu gerçekçi feminizm, psikanalitik feminizm, radikal feminizm ve postyapısalcı feminizm biçiminde türleri bulunan feminizm, her şeyden önce bir toplumsal hareketin adıdır. Dünyada ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Fransa'da ortaya çıkan feminist hareket, kısa sürede dünya kamuoyunda kadınların toplumsal ve siyasal savaşımı olarak kabul görür.

Feminist eleştiri kadınların toplumsal ve siyasal savaşımını edebiyatta özgül örneklerle ortaya koymaya çalışır. Özgül örnek noktasında ise toplumcu gerçekçi eleştiriden yararlanır feminist eleştiri. Mesela Simone de Beauvoir'in toplumcu gerçekçi eleştirileri, feminist eleştirinin gelişim döneminde etkili olur.

Toplumsal bir başkaldırı olan feminist eleştiri, bu yönüyle sadece bir eleştiri teorisi olmaktan öte sosyal, felsefik ve ideolojik bir hesaplaşma argümanıdır. Çünkü feminist eleştiride kadın-erkek eşitliği ve cinsiyet meselesi filolojik ve ideolojik söylemin temel izleğini oluşturur.

Feminist eleştiri, günümüzde postmodern bir çizgide postfeminist eleştiri olarak da varlığını sürdürür.

Türk Edebiyatı'nda feminist eleştiri, çoğunlukla toplumcu gerçekçi sanatçıların şiir, öykü, roman ve denemelerine yansıttıkları feminist manifestolarla var olur. Sanatçılar yazdıkları eserlerle, feminist eleştiriyi biçimlendirmeye çalışırlar. Lale Müldür, "shakespeare & co" isimli şiirinde bu durumu modernite ve feminizm ikilemi üzerinden örneklendirir:

shakespeare & co

...
kendine bir romeo çiz banliyöler jülyet'i
beyaz blucinli meşin ceketli kremaçilek yürekli
ardında kan izi bırakmayan
bir romeo çiz... [8].

Edebiyat eserine dış unsurlardan hareketle yaklaşan bir diğer eleştiri teorisi, *sanatçıya dönük eleştiri*dir. Psikanalitik ve arketipçi eleştiriler şeklinde iki alt yöntemi bulunan bu eleştiri kuramında sanatçının psikolojisi odak noktasını teşkil eder. Bunun yanında sanatçıya dönük eleştiride ekspresyonizm yani dışa vurumculuk, pozitivizm, realizm ve natüralizm de etkili olur.

Ekspresyonizm, 20. Yüzyıl'da ortaya çıkan ve sanatçının iç gerçekliğini ön plana alan bir sanat akımıdır. Temelde Nietzche ve Freud'un fikirlerinden ilham alan bu sanat akımı, ilk olarak Almanya'da ortaya çıkar. Pozitivizm, realizm, natüralizm ve empresyonizme bir tepki olan ekspresyonizm antipozitivist, antirealist ve antinatüralist bir çizgide ilerler. Bir başka ifadeyle ekspresyonizm, idealist gerçekçiliğe bir karşı duruştur. Ekspresyonizmin temel amacı, sanatçının ben'ini renk, çizgi, kütle ve düzlem yoluyla dışa aktarmaktır. Bu amacına ulaşabilmek için de edebiyat kanonları ve ideal formları bozma ve yıkma eğilimi gösterir.

Ekspresyonist eleştirinin başlıca temsilcileri Franz Kafka, Georg Traki, Ernst Stadler, Gottfred Benn, H. Mann, Alfred Döblin, T.S. Eliot, James Joyce, Hugo Ball ve August Stramm'dır. Türk Edebiyatı'nda ise Ahmet Hamdi Tanpınar ve Oğuz Atay ekspresyonist eleştiriyi yazdıkları eserlerle ortaya koymaya çalışırlar.

Ekspresyonist eleştirinin ilk metodu *psikanalitik eleştiri*dir. Freud'un 20. Yüzyıl'ın ilk çeyreğinde başlattığı psikanalitik çalışmaları, psikanalitik eleştiriyi ortaya çıkarır. Psikanalitik eleştiri, Freud'un hayal dünyası ve olgu yaratma eylemi arasında kurduğu nevrotik ilişkiden hareket eder ve sanatçı ile eser arasındaki gizli sırları açığa çıkarmaya çalışır. Psikanalitik eleştiri, sanatçı ile eserin kahramanları arasında ilişki de kurar. Nitekim bu eleştiri türünde kahramanlardan hareketle eser ve sanatçı arasındaki kaotik bağın çözülebileceği inancı hâkimdir.

Psikanalitik yöntemin kurucusu Freud, psikanalitik eleştiri yönteminin ilk örneğini Dostoyevski'nin eserlerini inceleyerek ortaya koyar. Freud, yazarın yazarlık ediniminde bebeklik ve çocukluk döneminin etkili olduğunu düşünür. Daha sonra Genette, Mallarme'in; Mouron ise Victor Hugo, Racine ve Moliere'in eserlerini bu eleştiri yöntemiyle değerlendirirler.

Türk Edebiyatı'nda Mehmet Kaplan ve Ahmet Hamdi Tanpınar psikanalitik eleştiriyi kullanan araştırmacılar olarak dikkati çekerler. Mehmet Kaplan'ın, aşağıdaki metinde, Tevfik Fikret'in *Mai Deniz* şiiri eleştirisinde deniz ve anne arasında psikanalitik bir bağlantı kurduğu görülebilir:

Fikret'in en güzel tabiat şiirlerinden biri 'Mai Deniz'dir. Şair burada tabiatı sadece gözle seyretmez. Deniz onun derin duygularına bağlı bir varlık haline gelir. Bu şiir 1899'da yani şairin huzursuzluğunun ve kötümserliğinin doruk noktasında yazılmıştır. Geceleyin uyuyamayan, perişan hayaller içinde ne yapacağını bilemeyen, adeta insan olduğundan utanan şair, sabah vakti 'bir çocuk ruhu kadar münevver, lekesiz, uyuyan mai denizi' seyrederken, onun kendisine acıdığını zanneder ve denizden çok özlediği şeyi 'saffet ve masumiyet'i bulur. Şuur-altı psikolojisine göre anneyi temsil eden deniz, şairin ıstıraplarına katılan ve onu teselli eden bir varlık olarak gözükür [9].

Diğer ekspresyonist eleştiri yöntemi olan *arketipçi eleştiri*, Jung'un *analitik psikoloji*si çerçevesinde 20. Yüzyıl'da gelişim gösterir. İsmini ilk örnek veya ana örnek manasına gelen arketipten alan bu edebiyat eleştirisinde amaç; evrensel manada mit, imge, simge, kişi, durum veya olayları ortaya çıkarmak ve irdelemektir. Bir tür edebiyat antropolojisi olarak da kabul edilebilecek olan arketipçi eleştiri, edebiyat ile mit, ayin, büyü ve masal arasındaki ilişki üzerine yoğunlaşır. Böylece bir nevi içgüdüye benzer biçimde geçmişten bugüne, insandan insana aktarılan kolektif bilinçaltının derinliklerine inilmek hedeflenir. Ayrıca arketipçi eleştiren Northrop Frye, okur ve eser arasında bırakılacak mesafe sayesinde arketipin daha anlaşılır olabileceğini belirtir. Aşağıdaki metinde Frye, *Madonna* ve *Hamlet* örneklerinden hareketle bu fikrini ortaya koyar:

Bir resme bakarken, ona yakın durabilir, fırçanın yaptıklarını ve spatulanın hareketlerini analiz edebiliriz. Edebiyatta bu yaklaşık olarak yeni eleştirinin retorik analizine karşılık gelir. Biraz geri çekilip baktığımızda, tasarım daha açık bir görünüme kavuşur ve bu durumda daha çok temsil edilen içeriği inceleriz: Bu mesafe, örneğin, bize kendimizi resim okur gibi hissettiren realist Hollanda resimleri için ideal mesafedir. Ne kadar geride durursak, düzenleyici desenin o denli bilincine varırız.

Uzak bir mesafeden, diyelim Madonna'ya bakıyoruz; Madonna'nın, merkezindeki cazibeye zıt bir noktadan yönelen geniş bir mavilik halindeki arke-tipinden başka bir şey göremeyiz. Edebiyat eleştirisinde de şiirin arketipik düzenlenişini görebilmek için ondan 'geride' durmamız gerekir... Hamlet'in beşinci perdesinin başından "geride" durursak, sahnede bir mezarın açıldığını, kahramanın, düşmanının ve kadın kahramanın mezara indiğini ve bunu takiben yukarıdaki dünyada ölümcül bir mücadele başladığım görürüz [10].

Arketipçi eleştirinin doğuşunda Jung'un düşüncelerinin yanı sıra antropolog George Frazer'in *The Golden Bough: A Study in Magic and Religion* (Altın Dal: Büyü ve Din Üzerine Bir İnceleme) adlı kitabındaki fikirleri de etkili olur. Amy Maud Bodkin, Northrop Frye ve Joseph Campbell bu eleştiri teorisinin başat eleştirmenleri olarak dikkatleri çekerler. Türk Edebiyatı'nda Mehmet Kaplan ve Berna Moran gibi akademisyenlerin, arketipçi eleştirinin imkânlarından yararlandıkları görülür.

Sonuç

Sonuç olarak dıştan yaklaşımlı edebiyat eleştirileri topluma, esere ve okura dönük eleştiri biçiminde üç ana eksen etrafında gelişim gösterirler. Ahlaki eleştiri, tarihsel eleştiri, sosyolojik eleştiri, toplumcu gerçekçi eleştiri ve biyografik eleştiri olarak beş tür yöntemle temsil edilen topluma dönük eleştiride yansıtma kuramı ve klasizm akımının önemli tesirleri görülür. İzlenimci eleştiri, alımlama estetiği ve feminist eleştiri şeklinde üç metotla ifadesini bulan okura dönük eleştiride ise duygusal etki ve alımlama estetiği kuramları ile romantizm etkili olur. Psikanalitik eleştiri ve arketipçi eleştiri biçiminde iki yöntemle ortaya konulan sanatçıya dönük eleştiride ise ekspresyonizmle realizm temel yönlendiricilerdir.

Dış yaklaşımlı eleştiri kuramları Platon ve Aristo'dan itibaren edebiyat eserinin anlaşılması, kavranması, yorumlanması ve değerlendirilmesi noktasında öncül rol oynar. 20. Yüzyıl'a gelinceye kadar edebiyat eserleri, çoğunlukla dış yaklaşımlı kuramlarla incelenir. Esere dıştan yaklaşan eleştirilerde, yapıtın sanat ve estetik değeri yerine büyük ölçüde içeriğin eleştirisinin yapıldığı görülür.

Kaynakça

1. Moran B. Edebiyat Kuramları ve Eleştiri [Metin]. – İstanbul: İletişim Yayınları, 2018. – S.26
2. Moran B. Edebiyat Kuramları ve Eleştiri [Metin]. – İstanbul: İletişim Yayınları, 2018. – S.69
3. Lukacs G. Estetik I [Metin] / çev. A. Cemal. – İstanbul: Payel Yayınları, 2006. – 194 s.
4. Tanpınar A. H. Edebiyat Üzerine Makaleler [Metin]. – İstanbul: Dergâh Yayınları, 1977. – 299 s.
5. İlhan A. Gerçekçilik Savaşı [Metin]. – İstanbul: Bilgi Yayınları, 2000. – 198 s.
6. Eco U. Yorum Aşırı Yorum [Metin] / çev. K. Atakay. – İstanbul: Can Yayınları, 2003. – 147 s.
7. Moran B. Edebiyat Kuramları ve Eleştiri [Metin]. – İstanbul: İletişim Yayınları, 2018. – 240 s.
8. Müldür L. Apokalips. Amonyak:Toplu Şiirler II (1990-2012) [Metin]. – İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2014. – S.28
9. Kaplan M. Tevfik Fikret [Metin]. – Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1986. – S. 20
10. Frye N. Eleştirinin Anatomisi [Metin] / çev. J. Eradam. – İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015. – 170 s.

References

1. Moran B. Edebiyat kuramları ve eleştiri [Literary theories and criticism]. – İstanbul: İletişim Yayınları, 2018. – P. 26 (in Turkish)
2. Moran B. Edebiyat kuramları ve eleştiri [Literary theories and criticism]. – İstanbul: İletişim Yayınları, 2018. – P. 69 (in Turkish)
3. Lukács G. Estetik I [Aesthetics I] / transl. A. Cemal. – İstanbul: Payel Yayınları, 2006. – 194 p. (in Turkish)
4. Tanpınar A.H. Edebiyat üzerine makaleler [Essays on literature]. – İstanbul: Dergâh Yayınları, 1977. – 299 p. (in Turkish)
5. İlhan A. Gerçekçilik savaşı [The struggle of realism]. – İstanbul: Bilgi Yayınları, 2000. – 198 p. (in Turkish)
6. Eco U. Yorum aşırı yorum [Interpretation and overinterpretation] / transl. K. Atakay. – İstanbul: Can Yayınları, 2003. – 147 p. (in Turkish)
7. Moran B. Edebiyat kuramları ve eleştiri [Literary theories and criticism]. – İstanbul: İletişim Yayınları, 2018. – 240 p. (in Turkish)
8. Müldür L. Apokalips. Amonyak: toplu şiirler II (1990–2012) [Apocalypse. Ammonia: collected poems II]. – İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2014. – P. 28 (in Turkish)
9. Kaplan M. Tevfik Fikret [Tevfik Fikret]. – Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, 1986. – P. 20 (in Turkish)
10. Frye N. Eleştirinin anatomisi [Anatomy of criticism] / transl. J. Eradam. – İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 2015. – 170 p. (in Turkish)

Ü. Büyük
Republic of Türkiye-Denizli Provincial Directorate of National Education,
20030, Türkiye-Denizl, Mehmet Akif Ersoy, 29 Ekim Blv. No:174/1
ORCID: 0000-0002-5416-6722
e-mail: unalbuyuk@gmail.com

EXTERNAL APPROACHES TO LITERARY CRITICISM: METHOD, CONCEPT, AND THE CRITIC

Abstract. Literary criticism, starting from Plato and Aristotle, has been expressed using different methods, concepts, and critics up to the present day. Approaches to literary works from the outside and inside are effective in the difference between methods, concepts, and critics. Taking the element examined with an external or internal approach plays a decisive role in this difference. While the external approach criticism is directed towards society, the reader, and the artist, the internal approach criticism is directed towards the work itself. These differences in approach draw the critics who examine, interpret, and evaluate the literary work into a different sphere. External approach criticism theories emerge through these different spheres. The content of the literary work is criticized through the external approach in criticism. In this type of criticism, the aesthetic and artistic value of the work are examined in the second plan. However, Plato and Aristotle, along with the external approach criticism, are the dominant names in the understanding, grasping, interpretation, and evaluation of literature and thus the literary work. Up until the 20th Century, literary works were mostly handled with external approach theories. In criticisms trying to evaluate the work from the outside, the artistic and aesthetic value of the literary work is not given much consideration, and it is seen that the content is largely criticized. When general classifications are taken as a basis, society, the reader, and the artist are at the focus in external approach criticism, while the work is at the focus in internal approach criticism. External approach criticism is mostly expressed under three main headings: criticism directed towards society, criticism directed towards the reader, and criticism directed towards the artist; internal approach criticism is expressed under a single main heading as criticism directed towards the work.

Keywords: external and internal criticism, critic, aesthetics, content, concept, method.

Ü. Büyük
Түркия-Денізлі облысының Ұлттық білім беру дирекциясы,
20030, Түркия, Денізлі, Мехмет Акиф Ерсой, 29 Қазан бульвары, 174/1
ORCID: 0000-0002-5416-6722
e-mail: unalbuyuk@gmail.com

СЫРТҚЫ БАҒЫТТАҒЫ ӘДЕБИ СЫН: ӘДІС, ҰҒЫМ ЖӘНЕ СЫНШЫ

Аңдатпа. Әдебиет сыны Платон мен Аристотельден бастап бүгінге дейін әртүрлі әдістермен, ұғымдармен және сыншылармен өрнектелуге тырысады. Әдеби шығармаға сырттан және іштен жасалған көзқарастар әдістер, ұғымдар мен сыншылар арасындағы айырмашылыққа әсер етеді. Осы пайда болған айырмашылықта зерттелетін элементті сыртқы немесе ішкі көзқараспен қарастыру шешуші рөл атқарады. Сыртқы көзқарастағы сын қоғамға, оқырманға және суретшіге бағытталған болса, ішкі көзқарастағы сын шығарманың өзіне бағытталған. Мұндай көзқарас айырмашылықтары әдеби шығарманы зерттейтін, түсіндіретін және бағалайтын сыншыларды басқа деңгейге көтереді. Сыртқы көзқарастағы сын теориялары осы әртүрлі деңгейлер арқылы пайда болады. Сынның сыртқы көзқарасы арқылы әдеби шығарманың мазмұны сыналады. Мұндай сында шығарманың эстетикалық және көркемдік құндылығы екінші планда қарастырылады. Дегенмен, сыртқы көзқарастағы сында Платон мен Аристотельмен қатар әдебиеттің, демек, әдеби шығарманың түсінілуінің, қабылдануының, түсіндірілуінің және бағалануының басты тұлғалары болып табылады. XX ғасырға дейін әдеби шығармалар көбінесе сыртқы көзқарастағы теориялармен қарастырылды. Шығарманы сырттан бағалауға тырысатын сындарда әдеби шығарманың көркемдік және эстетикалық құндылығына аса мән берілмейді және мазмұнының сынға алынатыны көбірек байқалады. Жалпы жіктеулерге сүйенетін болсақ, сыртқы көзқарастағы сында қоғам, оқырман және суретші; ал ішкі көзқарастағы сында шығарма назарда болатыны анықталады. Сыртқы көзқарастағы сын көбінесе қоғамға бағытталған сын, оқырманға бағытталған сын және суретшіге бағытталған сын болып үш; ішкі көзқарастағы сын шығармаға бағытталған сын ретінде бір ғана негізгі тақырып түрінде өрнектеледі.

Тірек сөздер: сыртқы және ішкі сын, сыншы, эстетика, мазмұн, ұғым, әдіс.

Ü. Büyük
Дирекция национального образования провинции Денизли,
20030, Турция, г. Денизли, Мехмет Акиф Эрсой, Бульвар 29 Октября, 174/1
ORCID: 0000-0002-5416-6722
e-mail: unalbuyuk@gmail.com

ЛИТЕРАТУРНАЯ КРИТИКА ВНЕШНЕГО НАПРАВЛЕНИЯ: МЕТОД, КОНЦЕПЦИЯ И КРИТИК

Аннотация. Литературная критика, начиная с Платона и Аристотеля, до наших дней выражалась с помощью различных методов, концепций и критиков. Внешний и внутренний подходы к литературному произведению влияют на различия между методами, концепциями и критиками. Решающую роль в этом различии играет рассмотрение исследуемого элемента с внешней или внутренней точки зрения. Если критика с внешним подходом ориентирована на общество, читателя и художника, то критика с внутренним подходом ориентирована на само произведение. Эти различия в подходах перемещают критиков, изучающих, интерпретирующих и оценивающих литературное произведение, в другую плоскость. Теории критики с внешним подходом возникают благодаря этим различным плоскостям. При внешнем подходе в критике осуществляется критика содержания литературного произведения. В этом типе критики эстетическая и художественная ценность произведения рассматриваются на втором плане. Тем не менее, Платон и Аристотель вместе с внешним подходом в критике являются доминирующими именами в понимании, осмыслении, интерпретации и оценке литературы и, следовательно, литературного произведения. Вплоть до XX века литературные произведения рассматривались в основном с помощью теорий внешнего подхода. В критических работах, пытающихся оценить произведение извне, художественная и эстетическая ценность литературного произведения не принимается во внимание, и в значительной степени наблюдается критика содержания. Исходя из общих классификаций, можно установить, что при внешнем подходе в центре внимания находятся общество, читатель и художник; при внутреннем подходе – произведение. Критика с внешним подходом обычно выражается в виде трех основных разделов: критика, ориентированная на общество, критика, ориентированная на читателя, и критика, ориентированная на художника; критика с внутренним подходом выражается в виде одного основного раздела – критики, ориентированной на произведение.

Ключевые слова: внешняя и внутренняя критика, критик, эстетика, содержание, концепция, метод.

Information about the author

Büyük Ünal – Republic of Türkiye-Denizli Provincial Directorate of National Education, Türkiye-Denizli, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5416-6722, e-mail: unalbuyuk@gmail.com.

Yazar hakkında bilgi

Büyük Ünal – Türk Dili ve Edebiyatı Başöğretmen, Türkiye, Denizli, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5416-6722, e-mail: unalbuyuk@gmail.com.

Автор туралы мәлімет

Büyük Ünal – Түркия-Денізлі облысының Ұлттық білім беру дирекциясы, Түркия, Денізлі, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5416-6722, e-mail: unalbuyuk@gmail.com.

Информация об авторе

Büyük Ünal – Дирекция национального образования провинции Денизли, Турция, г. Денизли, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5416-6722, e-mail: unalbuyuk@gmail.com.

Gönderim 10.10.2025
Kabul 23.12.2025

ТІЛ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ
METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-17
МРНТИ: 14.31.07

Д.А. Жангалиева, У.Д. Сарманова, Д.К. Рахматулина*
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0009-0009-2025-9195
*e-mail: d.rakhmatulina@shakarim.kz

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В КУРСЕ «МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ»

Аннотация. В статье рассматривается проектная деятельность как эффективный метод развития критического мышления студентов педагогического направления в процессе изучения дисциплины «Мультимедийные средства в обучении иностранному языку». Актуальность исследования обусловлена необходимостью подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях цифровой трансформации образования, где критическое мышление, умение работать с информацией и владение мультимедийными технологиями становятся ключевыми компетенциями. Теоретический анализ работ Д. Халперн, Р. Пола, Э. де Боно, А.В. Хуторского и других исследователей позволил определить проектную деятельность как одну из наиболее результативных форм формирования аналитических, рефлексивных и коммуникативных умений учащихся.

В рамках исследования студентам было предложено выполнить учебный проект — создать обучающий сайт по английскому языку, включающий мультимедийные материалы и интерактивные задания. Методами исследования стали анкетирование на основе шкалы Лайкерта, педагогическое наблюдение и качественный анализ рефлексивных ответов студентов. В опросе приняли участие пять студентов третьего курса.

Результаты исследования показали, что 80 % студентов отметили высокую вовлечённость в проектную деятельность, а 100 % участников указали на развитие аналитического мышления, способности к аргументации и критической оценке информации. Студенты также отметили рост цифровой грамотности и практическую значимость проекта. Выявленные трудности касались технических ограничений и распределения ролей в команде.

Сделан вывод о том, что проектная деятельность способствует развитию критического мышления и профессиональных компетенций будущих учителей иностранных языков, а интеграция мультимедийных технологий усиливает образовательный потенциал проектных заданий.

Ключевые слова: проектная деятельность, критическое мышление, мультимедийные технологии, цифровая грамотность, профессиональная подготовка, педагогическое образование.

Введение. В современном мире образование стремительно меняется: оно становится более гибким, междисциплинарным, ориентированным на практико-ориентированные навыки и развитие личности обучающегося. Одной из важнейших задач высшего образования сегодня является формирование у студентов умений и навыков, необходимых для жизни и профессиональной деятельности в условиях неопределенности, быстрого обновления знаний и технологий. В этом контексте особую значимость приобретает развитие критического мышления как базовой универсальной компетенции, необходимой будущим специалистам, особенно в сфере образования.

Подготовка будущих учителей требует не только глубоких предметных знаний, но и способности к самостоятельному анализу информации, формулированию и обоснованию собственной позиции, способности к решению нестандартных задач и принятию обоснованных решений. Всё это – неотъемлемые компоненты критического мышления. Учитывая это, образовательный процесс в педагогических вузах должен быть выстроен таким образом, чтобы способствовать развитию аналитических, рефлексивных и креативных способностей студентов. Формирование критического мышления невозможно без активного включения студентов в деятельность, предполагающую исследование, постановку проблем,

поиск решений и их аргументацию. Одним из эффективных способов организации такой деятельности является проектная деятельность, позволяющая объединить элементы самостоятельного поиска, группового взаимодействия, творчества и применения полученных знаний на практике.

Проектная деятельность в вузе выступает как мощный инструмент формирования метапредметных компетенций. Работа над проектами требует от студентов самостоятельности в планировании, ответственности за результат, умения распределять роли в команде, анализировать информацию из различных источников, критически её оценивать, а также интегрировать полученные знания для создания нового продукта. Особенно ярко развивающий потенциал проектной деятельности проявляется в контексте изучения дисциплин, связанных с информационными технологиями и инновационными методиками обучения, таких как дисциплина «Мультимедийные средства в обучении иностранному языку».

Данная дисциплина представляет собой значимый компонент подготовки будущих преподавателей иностранных языков, так как знакомит студентов с современными цифровыми инструментами и платформами, которые могут быть интегрированы в образовательный процесс. В рамках курса студенты получают как теоретические знания о мультимедийных средствах, так и практические навыки их применения в учебной деятельности. Однако простого освоения цифровых технологий недостаточно: важно, чтобы будущие преподаватели умели осмысленно выбирать подходящие мультимедийные ресурсы, адаптировать их к целям и задачам конкретного урока, критически оценивать их эффективность и создавать собственные методические продукты. Все эти задачи предполагают развитое критическое мышление.

В рамках преподавания дисциплины «Мультимедийные средства в обучении иностранному языку» была реализована проектная форма работы, заключающаяся в создании обучающего сайта для изучения английского языка. Такой формат проекта позволил студентам не только освоить практические навыки веб-дизайна и работы с цифровыми платформами, но и погрузиться в процесс разработки дидактического материала, основанного на мультимедийном подходе. Работа над проектом включала в себя этапы анализа целевой аудитории, постановки образовательных целей, подбора и критической оценки контента, структурирования сайта и разработки заданий с использованием мультимедийных средств. Таким образом, студенты не только осваивали учебную дисциплину, но и развивали аналитическое и критическое мышление, креативность, способность к самооценке и командной работе.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска эффективных методических подходов к обучению студентов педагогических направлений, которые способствовали бы развитию ключевых компетенций XXI века. Несмотря на очевидные преимущества проектного метода, в современной педагогической литературе всё ещё недостаточно исследований, посвящённых его потенциалу именно в контексте развития критического мышления в процессе изучения дисциплин информационно-технологического профиля. Тем более, если речь идёт о будущих преподавателях иностранных языков, которым предстоит работать в условиях цифровой трансформации образования. Это определяет научную и практическую значимость рассматриваемой темы.

Целью настоящей статьи является анализ потенциала проектной деятельности как средства развития критического мышления студентов в процессе изучения дисциплины «Мультимедийные средства в обучении иностранному языку». В работе рассматриваются теоретические основы критического мышления, его значение в профессиональной подготовке будущих учителей, а также особенности реализации учебного проекта по созданию обучающего сайта. В результате исследования выявляются методические условия, способствующие формированию критического мышления студентов, и даются практические рекомендации по интеграции проектной деятельности в процесс изучения дисциплин ИКТ-направленности.

Для более глубокого понимания возможностей проектной деятельности в формировании критического мышления студентов необходимо обратиться к содержанию и структуре дисциплины «Мультимедийные средства в обучении иностранному языку». Данный курс представляет собой комплексную образовательную программу, ориентированную на развитие у обучающихся профессиональных, методических и цифровых компетенций, необходимых современному учителю иностранного языка. Изучение дисциплины не ограничивается освоением технических приёмов работы с мультимедиа, а направлено на формирование у студентов осознанного, аналитического подхода к выбору и применению цифровых инструментов в образовательном процессе.

Цель курса заключается в том, чтобы познакомить студентов с широким спектром мультимедийных технологий, применяемых в обучении иностранным языкам, и научить их использовать эти средства в проектной и исследовательской деятельности. Приоритетное внимание уделяется развитию навыков анализа, отбора и интеграции мультимедийных компонентов (текста, графики, видео, аудио, анимации) в образовательный процесс. Через выполнение практических заданий и проектных работ студенты учатся не только технически владеть инструментами, но и осознанно подходить к их выбору и применению, что напрямую способствует развитию критического мышления.

Дисциплина структурирована по модулям, каждый из которых направлен на освоение определённого аспекта мультимедийных технологий в образовательной деятельности.

Первый модуль – «Основы мультимедийных технологий в образовании» – включает знакомство с базовыми понятиями и компонентами мультимедиа: текстом, графикой, аудио, видео и анимацией. Здесь студенты изучают теоретические основы построения мультимедийного контента и его роль в обучении иностранным языкам. Ключевым элементом модуля является формирование понимания, что мультимедиа – это не просто совокупность технических инструментов, а педагогически осмысленная система, направленная на активизацию познавательной деятельности учащихся.

Особое внимание уделяется вопросам визуализации данных и созданию инфографики как способу представления сложной информации в наглядной и структурированной форме. Студенты анализируют примеры успешных образовательных мультимедийных проектов, оценивают их эффективность, учатся вычленять сильные и слабые стороны контента. Такое аналитическое осмысление способствует развитию навыков критического мышления – способности задавать вопросы, формулировать аргументы и делать выводы на основе фактов.

Второй модуль ориентирован на изучение цифровых инструментов для создания интерактивного контента и проектной работы. Студенты осваивают работу с современными платформами для создания тестов и интерактивных заданий (Kahoot, Quizizz, H5P), знакомятся с методикой разработки подкастов, блогов и образовательных видеороликов. Через практику проектирования интерактивных материалов обучающиеся учатся анализировать образовательные потребности целевой аудитории, выбирать адекватные форматы подачи информации, оценивать эффективность коммуникации.

Важное место занимает освоение технологий виртуальной и дополненной реальности (VR/AR), а также мобильных приложений, применяемых для языкового обучения. Работа с этими технологиями побуждает студентов к поиску творческих решений, экспериментам и критической оценке возможностей и ограничений каждого инструмента. В рамках проектной деятельности студенты могут разрабатывать мини-курсы, виртуальные экскурсии, интерактивные языковые тренажёры, что способствует не только развитию ИКТ-компетентности, но и самостоятельности мышления.

Проектная деятельность занимает центральное место в изучении дисциплины, выполняя роль интегратора знаний, умений и навыков, полученных в ходе курса. Каждый учебный проект строится на основе реальной педагогической задачи: создание мультимедийного учебного модуля, разработка подкаста для самостоятельного изучения языка, создание инфографики,

образовательного видео или чат-бота для языковой практики. Такой подход позволяет студентам действовать в реальном контексте и осмысленно применять изученные технологии.

Проектная работа организуется поэтапно: от постановки проблемы и поиска информации до презентации и рефлексии результатов. На каждом этапе студенты сталкиваются с необходимостью принимать решения, аргументировать выбор инструментов и методов, критически оценивать достоверность и релевантность источников. В процессе совместной работы студенты учатся анализировать мультимедийные продукты с точки зрения педагогической эффективности, эстетики и когнитивной нагрузки.

Особое внимание уделяется развитию метапознавательных умений: умению планировать собственную деятельность, оценивать промежуточные результаты, формулировать выводы и прогнозировать дальнейшие шаги. Таким образом, проектная деятельность становится не только средством освоения технологий, но и инструментом формирования критического, аналитического и креативного мышления.

В рамках дисциплины рассматриваются современные тенденции мультимедийного образования, включая использование искусственного интеллекта (ИИ). Студенты изучают возможности ИИ в генерации мультимедийного контента, автоматизации образовательных процессов и индивидуализации обучения. Отдельные темы посвящены работе с нейросетевыми инструментами (ChatGPT, DALL·E, Synthesia, Runway и др.), с помощью которых можно создавать тексты, изображения, видео и интерактивные материалы.

Знакомство с ИИ сопровождается обсуждением этических аспектов, рисков и ограничений использования подобных технологий. Это формирует у студентов критическое отношение к цифровым продуктам и умение анализировать достоверность и источники информации – важный элемент цифровой грамотности и критического мышления.

В результате освоения дисциплины студенты должны продемонстрировать:

– понимание сущности и возможностей мультимедийных технологий в обучении иностранным языкам;

– умение критически анализировать мультимедийные ресурсы с точки зрения педагогической эффективности;

– навыки проектирования, создания и интеграции мультимедийных материалов в образовательный процесс;

– готовность к использованию ИИ и цифровых инструментов для генерации и оценки контента;

– развитые навыки критического и творческого мышления, коммуникации и самоорганизации.

Кроме того, через проектную деятельность студенты приобретают опыт коллективного взаимодействия, что способствует развитию навыков сотрудничества, распределения ролей и ответственности за результат.

Таким образом, дисциплина *«Мультимедийные средства в обучении иностранному языку»* выступает не просто как курс, направленный на освоение цифровых инструментов, но как целостная образовательная система, ориентированная на развитие критического мышления, самостоятельности и рефлексивности студентов. Использование проектной деятельности позволяет объединить технические, методические и когнитивные аспекты обучения, превратив процесс изучения в пространство для исследовательского и творческого поиска.

В результате студенты не только осваивают современные мультимедийные средства, но и формируют позицию активного, критически мыслящего педагога, способного адаптироваться к вызовам цифровой эпохи и эффективно применять инновационные технологии в обучении иностранным языкам.

Материалы и методы

Исследование проводилось в рамках преподавания дисциплины «Мультимедийные средства в обучении иностранному языку» со студентами третьего курса педагогического направления подготовки. Целью данного этапа работы являлось выявление влияния

проектной деятельности на развитие критического мышления обучающихся, а также определение отношения студентов к использованию мультимедийных технологий в процессе обучения и реализации учебных проектов.

В качестве основной формы организации учебного процесса была выбрана проектная деятельность, предполагающая создание студентами обучающего сайта по английскому языку. Данный проект реализовывался в течение одного учебного семестра и включал следующие этапы: анализ целевой аудитории, определение структуры сайта, подбор и критическую оценку цифровых материалов, разработку мультимедийного контента, оформление сайта и апробацию материалов во время педагогической практики. Такой подход позволил интегрировать цифровые, методические и аналитические навыки студентов, а также создать условия для развития критического мышления в соответствии с концепцией Д. Халперн [2] и Р. Пола [3], рассматривающих проектно-исследовательскую деятельность как один из наиболее эффективных методов формирования аналитических и рефлексивных умений.

Методологическую основу исследования составили:

– компетентностный подход, определяющий структуру и содержание профессиональной подготовки будущего учителя;

– деятельностный подход, предполагающий активное участие студентов в создании образовательного продукта;

– критикопознавательный подход, основанный на идеях развития критического мышления как универсальной компетенции (Э. де Боно [1], В.А. Коротяев [4], А.В. Хуторской [6]).

Для достижения цели исследования был использован комплекс методов, включающий:

1. Теоретические методы: анализ научной литературы по проблеме критического мышления, проектной деятельности, цифровой педагогики и мультимедийного обучения; сопоставление теоретических подходов; обобщение современных исследований в области ИКТ-компетенций педагога.

2. Эмпирические методы:

– анкетирование студентов, разработанное на основе шкалы Лайкерта (1-5), включающее 15 утверждений, направленных на оценку влияния проектной деятельности на развитие критического мышления, вовлечённости и цифровой грамотности обучающихся;

– качественный анализ открытых вопросов анкеты, позволяющий выявить субъективные оценки, трудности и рекомендации студентов по организации проектной деятельности;

– педагогическое наблюдение, осуществляемое на всех этапах проектной работы, в том числе в процессе взаимодействия студентов в малых группах, разработки контента и презентации результатов.

3. Методы количественной обработки данных: анализ частотных распределений, интерпретация долей ответов (в процентах) и сопоставление полученных данных с теоретическими выводами исследователей. Участие пяти студентов не позволяет проводить статистически значимые проверки, однако является достаточным для качественного анализа, характерного для исследований с малой выборкой в педагогике.

4. Методы качественного анализа: контент-анализ текстовых ответов студентов, направленный на выявление доминирующих смыслов, трудностей, мотивов и отражения рефлексивных процессов. Данный подход соответствует методологии интерпретативного анализа, рекомендованной для изучения образовательной среды и индивидуального опыта студентов [7].

Материалами исследования выступили:

– результаты анкетирования студентов;

– разработанные студентами мультимедийные образовательные материалы (структура сайта, контент, упражнения, визуальные элементы);

– записи наблюдений преподавателя;

– отчёты студентов о прохождении педагогической практики с использованием созданного сайта.

Вся собранная информация была структурирована, классифицирована и проанализирована с учётом целей и задач исследования. Комбинация количественных и качественных методов позволила получить целостное представление о влиянии проектной деятельности на развитие критического мышления студентов, а также определить факторы, способствующие и препятствующие эффективности проектного обучения.

Результаты и обсуждение

С целью определения эффективности проектной деятельности как средства развития критического мышления студентов был проведён опрос среди обучающихся третьего курса педагогического направления, изучающих дисциплину «Мультимедийные средства в обучении иностранному языку». В исследовании приняли участие пять студентов, принимавших участие в проекте по созданию обучающего сайта для изучения английского языка. Методика анкетирования была построена на основе шкалы Лайкерта, включающей утверждения, направленные на выявление степени согласия респондентов с рядом суждений, касающихся влияния проектной деятельности на их аналитические, коммуникативные и рефлексивные умения.

Результаты анкетирования показали, что подавляющее большинство студентов положительно оценивают проектную деятельность как форму организации учебной работы. Так, **80 % участников** отметили, что работа над проектом была для них интересной и мотивирующей. Подобный результат согласуется с выводами Э. де Боно (1995), который утверждает, что интерес и вовлечённость обучающихся выступают необходимыми условиями для активизации критического мышления [1]. Для студентов создание сайта стало не только практическим заданием, но и способом проявления творческой инициативы, самостоятельности и способности принимать решения, что, по мнению Д. Халперн (2014), является одним из ключевых индикаторов развитого критического мышления [2].

Большинство студентов (80 %) сообщили, что участие в проекте способствовало развитию навыков самостоятельного принятия решений, а 100 % респондентов отметили, что работа над проектом помогла им формировать собственное мнение и аргументировать его. Это свидетельствует о высокой степени когнитивной активности и рефлексивности студентов, что подтверждает идеи Р. Пола и Л. Элдера (2008) о том, что критическое мышление формируется через постоянное осмысление собственных действий и решений [3].

Значимым результатом исследования стало то, что **все опрошенные** отметили развитие аналитических умений: способности сравнивать, оценивать информацию и делать выводы. Как отмечает В.А. Коротяев (2020), именно аналитический компонент мышления лежит в основе профессиональной компетенции педагога, поскольку позволяет принимать обоснованные решения в образовательном процессе [4]. В ходе проекта студенты анализировали существующие цифровые ресурсы, сопоставляли их функциональность, структуру и визуальные решения, что требовало от них умения критически оценивать информацию и выстраивать логические аргументы.

Отдельного внимания заслуживает показатель вовлечённости студентов. 80 % респондентов указали, что они чувствовали себя частью команды и активно участвовали в обсуждении проектных решений. Этот факт коррелирует с идеей К. Брунера (1996) о социальной природе познания, согласно которой критическое мышление формируется не изолированно, а в процессе взаимодействия с другими участниками образовательного сообщества [5]. Работа в группе позволила студентам развить коммуникативные умения, навыки аргументации, принятия решений и разрешения конфликтных ситуаций — элементов, тесно связанных с критическим мышлением и профессиональной подготовкой будущего учителя.

Респонденты отметили, что участие в проекте позволило им освоить мультимедийные технологии и научиться применять их в образовательных целях. 100 % студентов подтвердили, что работа над сайтом стимулировала развитие цифровой грамотности, а 80 % отметили, что созданные ими материалы оказались полезными во время педагогической практики. Как подчеркивает А.В. Хуторской (2013), цифровая компетентность сегодня

становится неотъемлемой частью профессиональной компетенции педагога, а использование ИКТ в проектной деятельности способствует развитию критического анализа и самостоятельного поиска решений [6].

Анализ открытых вопросов анкеты позволил выявить ряд качественных показателей, отражающих личное восприятие студентами проектной деятельности. Среди наиболее частых положительных отзывов были указаны: «командная работа», «использование креатива», «анализ информации», «ответственность за результат». Это подтверждает, что проектная деятельность способствует формированию не только когнитивных, но и метакогнитивных и аффективных аспектов критического мышления, что согласуется с подходом Д. Халперн (2014), рассматривающей критическое мышление как интегративную способность, включающую рефлексию, саморегуляцию и метапознание [2].

При этом в ходе анкетирования были выявлены и определённые трудности. Некоторые студенты указали на проблемы технического характера: ограниченные возможности платформ, платные функции и сложности при создании структуры сайта. Также респонденты отметили необходимость более чёткого распределения ролей и наличия наставничества со стороны преподавателя. Эти замечания подтверждают позицию С. В. Ивановой (2019), которая подчёркивает, что эффективность проектной деятельности во многом зависит от уровня педагогического сопровождения и качества организационной поддержки студентов [7].

Важно отметить, что 100 % участников согласились с утверждением, что проектная деятельность положительно влияет на развитие критического мышления. При этом трое студентов выразили желание участвовать в аналогичных проектах в рамках других дисциплин, что свидетельствует о внутренней мотивации к самостоятельной познавательной деятельности. Таким образом, можно утверждать, что внедрение проектных форм обучения в дисциплины ИКТ-направленности способствует формированию у студентов не только цифровых и профессиональных компетенций, но и ключевых навыков критического мышления – анализа, интерпретации, обоснования, синтеза и самооценки.

Сопоставление полученных данных с теоретическими положениями подтверждает, что проектная деятельность, интегрированная в учебный процесс, отвечает требованиям компетентностного подхода и способствует реализации принципов активного обучения (А.В. Хуторской, 2013; В.А. Коротяев, 2020). Она формирует у студентов умение работать с информацией, анализировать педагогические ситуации, выбирать оптимальные решения и обосновывать свою позицию – всё это отражает сущность критического мышления как универсальной когнитивной способности XXI века.

Заключение

Проведённое исследование позволило подтвердить гипотезу о том, что проектная деятельность является эффективным инструментом развития критического мышления студентов педагогических направлений. В рамках дисциплины «Мультимедийные средства в обучении иностранному языку» студенты не только осваивали современные цифровые технологии, но и формировали аналитические, коммуникативные и рефлексивные навыки, необходимые для профессиональной деятельности.

Результаты опроса показали, что участие в проекте по созданию обучающего сайта способствовало формированию у студентов умений самостоятельного принятия решений, критической оценки информации, аргументации собственной позиции и эффективной работы в команде. Эти умения, по мнению Д. Халперн [2] и Р. Пола [3], составляют ядро критического мышления и определяют готовность личности к решению сложных и нестандартных задач. Полученные данные подтверждают, что вовлечение студентов в реальную проектную деятельность создаёт условия для интеграции теоретических знаний и практических навыков, что способствует формированию целостной профессиональной компетенции.

Особое значение проектная деятельность приобретает в условиях цифровизации образования. Современный преподаватель иностранного языка должен уметь осмысленно применять цифровые технологии, анализировать образовательные ресурсы и адаптировать их

под потребности обучающихся. Как отмечает Хуторской (2013), критическое мышление является не только когнитивным навыком, но и компонентом профессиональной культуры педагога, определяющим качество педагогических решений [6]. Следовательно, организация проектной деятельности на основе мультимедийных технологий выступает одним из эффективных способов формирования готовности студентов к профессиональной деятельности в цифровой среде.

По результатам исследования можно выделить ряд методических рекомендаций по внедрению проектной деятельности в процесс изучения дисциплин ИКТ-направленности:

1. Организация проектной работы должна включать поэтапное сопровождение со стороны преподавателя: от постановки проблемы до анализа результатов.
2. Необходимо предусматривать элементы взаимного оценивания и самооценки, что способствует развитию рефлексии и ответственности за результат.
3. Целесообразно использовать междисциплинарные проекты, объединяющие цифровые и методические аспекты подготовки будущих учителей.
4. Следует обеспечивать доступ студентов к современным мультимедийным платформам и ресурсам для реализации проектов.
5. Важно интегрировать элементы критического анализа в каждую стадию проекта — от планирования до презентации продукта.

Таким образом, проектная деятельность может рассматриваться как ключевой инструмент формирования критического мышления, способствующий развитию у студентов умений анализа, аргументации, обоснования и оценки информации. Она формирует у будущих педагогов готовность к профессиональному саморазвитию, ответственности за качество собственной деятельности и способности принимать решения в условиях неопределённости.

Результаты проведённого исследования подтверждают, что систематическое внедрение проектных методов обучения в педагогический процесс является важным направлением модернизации высшего образования и соответствует современным требованиям подготовки педагогов нового поколения.

Литература

1. Де Боно Э. Шесть шляп мышления. – Москва: Эксмо, 1995. – 256 с.
2. Халперн Д. Психология критического мышления. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 512 с.
3. Пол Р., Элдер Л. Критическое мышление: учебное пособие. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2008. – 280 с.
4. Коротяев В.А. Развитие критического мышления студентов в процессе профессиональной подготовки. – Москва: Академический проект, 2020. – 198 с.
5. Брунер Дж. Культура образования. – Москва: Просвещение, 1996. – 320 с.
6. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному. – Москва: ВЛАДОС, 2013. – 383 с.
7. Иванова С.В. Проектная деятельность как фактор развития профессиональной компетенции студентов // Вестник педагогических наук. 2019. – № 2. – С. 54–60.
8. Facione P. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. – California Academic Press, 2015. – 28 p.
9. Ennis R. Critical Thinking across the Curriculum: A Vision. // Topoi, 2018, Vol. 37(1), pp. 165-184.
10. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. – 5th ed. – New York: Psychology Press, 2014. – 480 p.

References

1. De Bono E. Shest shlyap myshleniya [Six thinking hats]. – Moscow: Eksmo, 1995. – 256 p. (in Russian)
2. Halpern D. Psikhologiya kriticheskogo myshleniya [Psychology of critical thinking]. – Saint Petersburg: Piter, 2014. – 512 p. (in Russian)

3. Paul R., Elder L. Kriticheskoe myshlenie: uchebnoe posobie [Critical thinking: a textbook]. – Moscow: Alpina non-fiction, 2008. – 280 p. (in Russian)
4. Korotyaev V.A. Razvitie kriticheskogo myshleniya studentov v protsesse professionalnoi podgotovki [Development of students' critical thinking in professional training]. – Moscow: Akademicheskii proekt, 2020. – 198 p. (in Russian)
5. Bruner J. Kultura obrazovaniya [The culture of education]. – Moscow: Prosveshchenie, 1996. – 320 p. (in Russian)
6. Khutorskoi A.V. Metodika lichnostno-orientirovannogo obucheniya: kak obuchat vsekh po-raznomu [Methodology of personality-oriented learning: how to teach everyone differently]. – Moscow: VLADOS, 2013. – 383 p. (in Russian)
7. Ivanova S.V. Proektnaya deyatelnost kak faktor razvitiya professionalnoi kompetentsii studentov [Project activity as a factor in the development of students' professional competence]. Vestnik pedagogicheskikh nauk, 2019, No. 2. – P. 54–60. (in Russian)
8. Facione P. Critical Thinking: What It Is and Why It Counts. – California: Academic Press, 2015. – 28 p.
9. Ennis R. Critical Thinking across the Curriculum: A Vision. Topoi, 2018, 37(1). – P. 165–184.
10. Halpern D. Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking. 5th ed. – New York: Psychology Press, 2014. – 480 p.

Д.А. Жангалиева, У.Д. Сарманова, Д.К. Рахматулина*
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0009-0009-2025-9195
*e-mail: d.rakhmatulina@shakarim.kz

«МУЛЬТИМЕДИЯЛЫҚ ОҚЫТУ ҚҰРАЛДАРЫ» КУРСЫ АЯСЫНДА СТУДЕНТТЕРДІҢ СЫНИ ОЙЛАУЫН ДАМЫТУҒА АРНАЛҒАН ЖОБАЛЫҚ ҚЫЗМЕТ

Аңдатпа. Бұл мақалада «Шетел тілін оқытудағы мультимедиялық құралдар» пәнін оқыту барысында студенттердің сыни ойлауын дамытудағы жобалық қызметтің тиімділігі қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі болашақ шетел тілі мұғалімдерінің кәсіби даярлығын цифрландыру жағдайында жетілдіру қажеттілігімен түсіндіріледі. Сыни ойлау, ақпаратты талдау, аргументация және мультимедиялық технологияларды меңгеру қазіргі педагог үшін негізгі құзыреттердің бірі болып табылады. Теориялық негіз ретінде Д. Халперн, Р. Пол, Э. де Боно және А.В. Хуторской еңбектері талданды.

Зерттеу барысында студенттерге семестр бойы ағылшын тілін оқытуға арналған білім беру сайттарын әзірлеу жобасы ұсынылды. Жобалық жұмыс контентті талдау, мақсатты аудиторияны анықтау, мультимедиялық материалдарды іріктеу және оларды педагогикалық мақсаттарға бейімдеу кезеңдерін қамтыды. Зерттеу әдістері ретінде Лайкерт шкаласы негізінде жүргізілген сауалнама, педагогикалық бақылау және студенттердің рефлексиясын сапалық талдау қолданылды. Сауалнамаға 3-курс студенттері қатысты.

Зерттеу нәтижелері студенттердің 80%-ы жобалық қызметтің олардың мотивациясын арттырғанын, ал 100 %-ы аналитикалық және сыни ойлау дағдыларының айтарлықтай дамығанын көрсетеді. Сонымен бірге студенттер мультимедиялық технологияларды қолдану құзыреттерінің жақсарғанын атап өтті. Алынған мәліметтер жобалық оқытудың болашақ мұғалімдердің кәсіби және сыни ойлау құзыреттерін қалыптастырудағы әлеуетін дәлелдейді.

Тірек сөздер: жобалық қызмет, сыни ойлау, мультимедиялық құралдар, цифрлық сауаттылық, кәсіби дайындау, педагогикалық білім беру.

D.A. Zhangaliyeva, U.D. Sarmanova, D.K. Rakhmatulina
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20A Glinka street
*ORCID: 0009-0009-2025-9195
*e-mail: d.rakhmatulina@shakarim.kz

PROJECT-BASED LEARNING AS A MEANS OF DEVELOPING STUDENTS' CRITICAL THINKING IN THE COURSE «MULTIMEDIA TOOLS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION»

Abstract. This article examines the effectiveness of project-based learning in developing students' critical thinking within the course "Multimedia Tools in Foreign Language Education." The relevance of the study is driven by the need to enhance the professional preparation of future foreign language teachers in the context of educational digitalization, where critical thinking, analytical skills, and proficiency in multimedia technologies are essential competencies. The theoretical framework is based on the works of D. Halpern, R. Paul, E. de Bono, and A.V. Khutorskoy.

As part of the research, students were assigned a semester-long project to create an educational website for teaching English. The project involved analyzing the target audience, selecting multimedia materials, evaluating digital content, and adapting it for pedagogical purposes. The research employed a Likert-scale questionnaire, pedagogical observation, and qualitative analysis of students' reflective responses. Participants were third-year students of a pedagogical program.

The results indicate that 80% of the students reported increased motivation and engagement, while 100% noted significant development of analytical and critical thinking skills. Students also highlighted improvements in their digital and multimedia competencies. The findings confirm that project-based learning effectively fosters critical thinking and professional competencies in future foreign language teachers, while the integration of multimedia tools enhances the educational value of project tasks.

Keywords: project-based learning, critical thinking, multimedia technologies, digital literacy, professional preparation, teacher education.

Авторлар туралы мәлімет

Жангалиева Дина Агибаевна – магистр, Шәкәрім университеті шетел және орыс тілдері кафедрасының оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: Dina_zhangalieva@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0005-8433-4263.

Сарманова Улпан Дәулетқызы – магистр, Шәкәрім университеті шетел және орыс тілдері кафедрасының оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: u.sarmanova@shakarim.kz, ORCID:https://ORCID.org/0009-0000-9053-5516.

Рахматулина Дариға Қалиқызы – магистр, Шәкәрім университеті шетел және орыс тілдері кафедрасының оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: Dariga_isagulova@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0009-2025-9195.

Сведения об авторах

Жангалиева Дина Агибаевна – магистр, преподаватель кафедры иностранных и русских языков Шәкәрім университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: Dina_zhangalieva@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0005-8433-4263.

Сарманова Улпан Дәулетқызы - магистр, преподаватель кафедры иностранных и русских языков Шәкәрім университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: u.sarmanova@shakarim.kz, ORCID: https://ORCID.org/0009-0000-9053-5516.

Рахматулина Дариға Қалиқызы – магистр, преподаватель кафедры иностранных и русских языков Шәкәрім университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: dariga_isagulova@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0009-2025-9195.

Information about authors

Dina Zhangalieva – master, Lecturer of the Department of Foreign and Russian Languages Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: Dina_zhangalieva@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0005-8433-4263.

Ulpan Sarmanova – master, Lecturer of the Department of Foreign and Russian Languages Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: u.sarmanova@shakarim.kz, ORCID: https://ORCID.org/0009-0000-9053-5516.

Dariga Rakhmatulina – master, Lecturer of the Department of Foreign and Russian Languages Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: Dariga_isagulova@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0009-2025-9195.

Поступила в редакцию 30.10.2025
Принята к публикации 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-18
ҒТАМР: 17.01.45

Р.Қ. Сабырбаева[1*], Ф.С. Сайфулина[2]
[1]Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
[2]Қазан Федералды университеті,
420008, Ресей, Татарстан Республикасы, Қазан қ., Кремль к-сі, 18,
[*]ORCID: 0000-0001-5815-668x
[*]e-mail: raushan_sabyrbaeva@mail.ru

ӘДЕБИЕТТЕГІ ЖАСАНДЫ ЗИЯТ: ПРОЗАЛЫҚ ШЫҒАРМАЛАРДЫ ОҚЫТУДАҒЫ ЖАҢА МҮМКІНДІКТЕР

Аңдатпа. Қазіргі білім беру жүйесінде жасанды зият (ЖЗ) білім алушылардың әдеби шығармаларды қабылдау, түсіну және талдау дағдыларын дамытуда маңызды құрал ретінде қолданыла бастады. Мақалада прозалық шығармаларды оқыту барысында жасанды зиятты пайдаланудың бірқатар тиімді бағыттары жан-жақты қарастырылады. Біріншіден, ол мәтіндегі көркемдеуіш құралдарды (метафора, эпитет, теңеу, гипербола, литота, метонимия, синекдоха) автоматты түрде анықтап, студенттердің шығарманың бейнелік қуатын саналы түрде ұғынуына көмектеседі. Екіншіден, статистикалық талдау әдістері арқылы сөздердің қолданылу жиілігі, мәтіндегі негізгі концепт сөздер мен авторлық стильдің сандық тұрғыда ерекшелігі айқындалады. Үшіншіден, прозалық мәтіндерді иллюстрациялау студенттердің қиялын дамытып қана қоймай, мәтін мазмұнын көрнекі тұрғыда қабылдауына ықпал етеді. Сонымен қатар, ЖЗ түсіндірме сөздік қызметін атқарып, шығармаларда сирек кездесетін немесе көнерген сөздердің мағынасын ашып, білім алушылардың әдеби мәтінді тереңірек түсінуіне жағдай жасайды. Бұдан бөлек, ЖЗ негізінде әртүрлі тапсырмалар жасалып, студенттердің шығарманы қаншалықты меңгергенін тексерудің жаңа жолдары ұсынылады. Мұндай мүмкіндіктер студенттердің әдеби талдау қабілеттерін жетілдіріп қана қоймай, олардың сыни ойлау дағдыларын, сөздік қорын, мәдени құзыреттілігін арттырады. Нәтижесінде, жасанды зият дәстүрлі әдеби білім беруді жаңа ғылыми және цифрлық деңгейге көтеретін пәрменді құрал ретінде көрінеді.

Тірек сөздер: жасанды зият, көркем әдебиет, цифрлық технологиялар, әдеби талдау, прозалық шығармалар.

Кіріспе

Жасанды зият (ЖЗ) пен нейрожелілердің соңғы жылдардағы қарқынды дамуы гуманитарлық ғылымдар, соның ішінде әдебиеттану саласында жаңа мүмкіндіктерге жол ашты. Егер бұған дейін цифрлық технологиялар әдеби шығармаларды талдауда көбіне статистикалық мәліметтерді берумен шектелсе, қазіргі кезеңде көркем мәтіндерді интерпретациялауда нейрожелілерді қолдану басты ерекшелікке айналып отыр.

Қазіргі таңда «digital humanities» төңірегінде маңызды пікірталастар өріс алып жатыр. Аталған бағыт тек дәстүрлі ғылыми сұрақтарға жасанды зият көмегімен жауап берумен шектелуі тиіс пе, әлде компьютерлік технологияларсыз мүмкін болмаған мүлде жаңа ғылыми мәселелерді алға тартуы қажет пе деген мәселе талқыға түсуде. Әдеби зерттеулер тұрғысынан алғанда, бұл өзгеріс дәстүрлі әдістерді (мысалы, сөз санау немесе мәтіндік метрикаларды есептеу) тек жылдам әрі жеңіл орындаумен ғана шектелмей, керісінше, BERT, GPT, Claude, Gemini сияқты заманауи нейрожелілік үлгілердің көмегімен көркем шығармаларды терең әрі мазмұндық деңгейде талдауға көшу қажеттілігін білдіреді.

Әдебиеттануда жасанды зиятты қолданудың бірнеше нақты бағыты бар. Ең алдымен, ол мәтіндегі көркемдеуіш құралдарды (метафора, эпитет, теңеу, гипербола, символика және т.б.) автоматты түрде анықтап, көркемдік жүйенің ерекшелігін талдауға мүмкіндік береді. Бұл әдеби шығарманың поэтикалық құрылымын, автордың стильдік қолтаңбасын ашуда аса маңызды. Сонымен қатар, ЖЗ мәтінге статистикалық талдау жасап, сөздердің жиілік кестесін түзуге, сөйлемдердің орташа ұзындығын есептеуге, сирек немесе архаикалық сөздерді бөлуге және автордың сөздік қорын анықтауға жағдай жасайды. Мұндай сандық талдау автор стилін салыстырмалы зерттеуде пайдалы. Бұдан бөлек, көркем мәтінді иллюстрацияға, графикаға немесе анимацияға айналдыру арқылы шығарманы студенттердің бейнелі түрде қабылдауына ықпал етуге болады.

ЖЗ сонымен бірге шығарманы мазмұндық тұрғыдан талдап, түсіндірме сөздік рөлін атқара алады. Яғни оқырманға таныс емес ұғымдарды ашып көрсетіп, мағынасын түсіндіреді. Бұдан басқа, оқылған шығарма негізінде тест сұрақтарын, пікірталасқа арналған тапсырмаларды, эссе тақырыптарын және шығармашылық жаттығуларды автоматты түрде дайындап, оқу процесін жеңілдетеді. Сондай-ақ ЖЗ әр түрлі авторлар шығармаларын салыстырып, олардың ұқсастықтары мен айырмашылықтарын, дәуірлік ерекшеліктерді, әдеби ағымдардың ықпалын көрсетуге мүмкіндік береді. Осылайша, ЖЗ тек техникалық көмекші емес, сонымен бірге әдеби талдаудың жаңа әдістемелік мүмкіндіктерін ашатын қуатты құралға айналып отыр.

Зерттеу мақаласының мақсаты – жасанды зият, соның ішінде нейрожелілік технологиялардың заманауи қазақ прозалық шығармаларын талдауда қолданылу жолдарын көрсету. Зерттеудің өзектілігі білім беру мен гуманитарлық ғылымдарда жасанды зиятты қолдануға деген қызығушылықтың артуымен айқындалады. Қазіргі таңда ЖЗ құралдарын оқу үдерісіне енгізу әлі де бастапқы сатысында тұрғанымен және көптеген педагогтар оның мүмкіндіктерін толық меңгермегенімен, бірқатар тәжірибелік зерттеулер нейрожелілік модельдердің тиімділігін дәлелдеп отыр. Әсіресе, лингвистика мен әдебиеттану саласында автоматтандырылған мәтіндік талдау, семантикалық жіктеу, стилистикалық ерекшеліктерді анықтау және мәтін интерпретациясына қатысты жаңа әдістемелер жасалып, олар ғылыми ізденістердің аясын кеңейтуге мүмкіндік беруде. Сонымен қатар, ЖЗ технологияларын қолдану дәстүрлі гуманитарлық зерттеулерді толықтырып қана қоймай, жаңа зерттеу парадигмаларын қалыптастыруға жол ашады.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу нысаны ретінде Мұхтар Мағауиннің «Жармақ» романы алынды [1]. Бұл шығарма тәуелсіздік кезеңіндегі қазақ прозасында ұлттық болмыс пен әлеуметтік, философиялық мәселелерді терең қозғауымен ерекшеленеді.

Зерттеу жұмысы жасанды зияттың заманауи үлгілері арқылы жүзеге асырылады. Негізгі идеялар мен тақырыптар GPT тілдік модельдері арқылы айқындалса, кейіпкерлердің мінез-құлқы мен баяндау ерекшеліктері BERT негізіндегі семантикалық талдау әдістері арқылы қарастырылды. Мәтіндердегі философиялық ойлар мен ұлттық мәдени кодтарды тану үшін нейрожелілік интерпретация мен метафораларды тануға арналған модельдер қолданылды:

1. Көркемдеуіш құралдарды анықтау – мәтіндегі метафора, эпитет, теңеу сияқты бейнелеу тәсілдерін автоматты түрде айқындау. Бұл бағытта BERT үлгілері мен стилистикалық талдау модельдері қолданылды.

2. Статистикалық талдау – сөздердің қолданылу жиілігін есептеу, мәтіннің жалпы сөз қорын анықтау және стильдік ерекшеліктерді талдау. Бұл талдау үшін GPT үлгілері мен дәстүрлі NLP әдістері (TF-IDF, жиілік анализі) пайдаланылды.

3. Иллюстративтік талдау – көркем мәтінді визуалды бейнеге айналдыру арқылы оның мазмұнын көрнекі түрде көрсету. Бұл мақсатта Gemini, Midjourney сынды мультимодальды нейрожелілер пайдаланылды.

4. Кешенді мәтіндік талдау – шығарманың мазмұндық құрылымын, идеялық бағыттарын, авторлық стиль мен баяндау ерекшеліктерін жан-жақты талдау. Бұл үшін GPT, Claude, Gemini сияқты ірі тілдік модельдер қолданылды.

5. Тест тапсырмаларын құрастыру – оқыту процесін қолдау, мәтін негізінде тест сұрақтарын автоматты түрде жасау. Тест құрастыру барысында GPT үлгілері пайдаланылды.

Осы әдістердің барлығы «Жармақ» романын заманауи цифрлық тұрғыдан қарастыруға, дәстүрлі әдеби талдауды жасанды зият мүмкіндіктерімен толықтыруға бағытталды.

Әдебиетке шолу

Соңғы онжылдықтарда цифрлық және компьютерлік технологиялардың барлық салаға енуі ғылымдағы өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Бұл құбылыс үлкен деректерді өңдеу әдістерінің жетілуімен, есептеу қуатының артуымен және аналитикалық құралдардың кеңінен қолданылуымен байланысты. XX ғасырдың соңында ғылыми айналымға енген «Data Mining», «жасанды зият (ЖЗ)», «бағдарламаланған оқыту» ұғымдары бастапқыда жаратылыстану ғылымдарында пайдаланылып, уақыт өте келе әлеуметтік және гуманитарлық білім саласына да ене бастады [2]. Data Mining ұғымын 1989 жылы Г.И. Пятецкий-Шапиро енгізіп, оның мақсаты жасырын заңдылықтар мен ұқсастықтарды табу екендігін көрсеткен [3]. Қазіргі таңда Data Mining тек экономика, социология, медицина, өндірісте ғана емес, әдебиеттануда да қолданылып, жазушы стилін, жанрлық эволюциясын, тақырыптық-образдық жүйелерін деректер негізінде сипаттауға мүмкіндік беруде.

Цифрлық трансформация жағдайында ЖЗ білім беру мен гуманитарлық зерттеулерге жүйелі түрде еніп, оқыту процесін дараландыру, мәтінді талдау және туынды мазмұнын визуалды иллюстрацияларға түрлендіру сияқты жаңа дидактикалық мүмкіндіктер ұсынып отыр. Филолог, ғалым П. Сысоев ЖЗ-ның білім беру жүйесіндегі орнын бес вектор арқылы сипаттайды: білім беру менеджменті, оқытуды дараландыру, оқытушыны даярлауды оңтайландыру, оқу үдерісін ұйымдастыру және пәндік оқытуды жетілдіру [4]. Бұл модельдер Коканд университетінің зерттеушілері атап көрсеткендей, мұғалімге көмекші дауыс ассистенттері (Merlin), тәулік бойы қолжетімді чат-боттар, бейімделмелі платформалар (Kidaptive, Knewton), сондай-ақ диалогтік орталарға негізделген AutoTutor және Watson Tutor арқылы жүзеге асады [5].

Жасанды зият әдебиетті оқытуда да жаңа бағыттарды айқындап отыр. Зерттеуші Р. Хайрутдинова ЖЗ негізіндегі грамматикалық және орфографиялық көмекшілердің, диалогтік ассистенттердің, мәтін талдау жүйелерінің мектептегі орыс тілі мен әдебиеті сабақтарында тиімділігін атап өтіп, олардың мәтіндегі көркемдеуіш құралдарды (метафора, эпитет, теңеу т.б.) автоматты түрде айқындауға, білім алушының мәтінді тереңірек түсінуіне ықпал ететінін [6]. Сонымен қатар, корпустық әдістерді қолдану арқылы мәтінге статистикалық талдау жүргізу – лемматизация, жиілік тізімдері, n-грамдар, кооккуренция, лексикалық байлық индексі сияқты көрсеткіштерді анықтау арқылы авторлық идиостильді сипаттау мүмкіндігін береді. Бұл тұрғыда Writefull секілді бағдарламалар академиялық жазуды жетілдіруге, мәтінді ғылыми мәтін үлгілерімен салыстыра талдауға мүмкіндік жасайды [7].

Көркем мәтінді иллюстрацияға айналдыру мәселесі де қазіргі әдебиеттануда өзекті. Зерттеуші Р.Р. Бакиров әдебиетті оқытуда нейрожелілерді қолданудың тұжырымдамасын ұсынып, Kandinsky 3.1 нейросетінің көмегімен А.С. Пушкиннің «Капитанская дочка» шығармасындағы Белогорск бекінісін бейнелеуді, сондай-ақ ChatGPT 4o арқылы А.П. Чеховтың «Толстый и тонкий» шығармасының кейіпкерлерін салыстырмалы кестеге түсіруді тәжірибеде көрсетеді [8]. Мұндай тәсілдер көркем мәтін мазмұнын визуализациялаудың жаңа жолдарын айқындап, студенттердің қабылдауын жеңілдетеді.

Жалпы алғанда, XX ғасырдың соңынан бастап қалыптасқан Data Mining мен ЖЗ тәсілдері әдебиеттануға сапалы жаңа деңгей әкелді. Олар көркемдеуіш құралдарды жүйелі түрде табуға, мәтіннің статистикалық бейнесін құруға, көркем мәтінді иллюстрациялауға, шығарманы кешенді талдауға мүмкіндік береді. ЖЗ-ның білім беру және лингвистикалық,

әдеби қолданыстары жөніндегі зерттеулер бұл бағыттың өзектілігін дәлелдеп, әдебиетті оқытуда мазмұн мен құрылымды біртіндеп терең талдауға жол ашатынын айғақтайды.

Нәтижелер мен талқылау

Қазақ әдебиетінде тәуелсіздік кезеңіндегі әлеуметтік, мәдени өзгерістерді бейнелейтін маңызды туындылардың бірі – Мұхтар Мағауиннің «Жармақ» романы. Бұл шығармада қоғамдағы рухани дағдарыс, ұлттық болмыстың тартысы мен жаңа ғасыр адамының ішкі қайшылығы баяндалады.

BERT үлгілері мен стилистикалық талдау модельдері негізінде романдағы троп түрлері (метафора, эпитет, теңеу және т.б.) автоматты түрде айқындалды. Нейрожелі арқылы талданған «Жармақ» романының тілдік өрнегі троптарға аса бай, мұнда метафора мен эпитет кейіпкердің психологиялық әлемін ашса, теңеулер оның халін айқын бейнелеп көрсетеді, гипербола мен литота эмоцияны күшейтіп, метонимия мен синекдоха идеялық-символдық мәнді тереңдетеді. Мысалы, «Жармақ – бүтіннің бөлшегі» кейіпкердің екіге жарылған болмысын көрсетсе, «қос айыр тағдыр сыры» өмір жолының қақ бөлінуін астарлайды, «ит тірлігі үшін бәрін де құрбанға шалуға әзір» тұрмыс ауырлығын бейнелейді, эпитеттерден «ақырзаман адамы, қазақ ақырзаманының» кейіпкерді дәуірдің күйреуімен астастырып көрсетсе, «мүшкіл хал, шарасыз азап» психологиялық ауыр жағдайды бейнелейді, теңеулерден «шыны астында күндіз-түні тексерісте ғұмыр кешіп жатқандар сияқты» кейіпкердің өмірін бақылаумен салыстырады, гиперболадан «үш күн, үш түн қатарынан ойландым» үздіксіз ойды әсірелейді, метонимияда «өмір – билік пен байлық» тіркесі өмірді билік пен байлықпен алмастырады, синекдохада «Жармақ» сөзі бүтіннің бөлшегі арқылы кейіпкер тағдырын ғана емес, тұтас қоғам күйін бейнелейді. Осылайша, троптардың барлығы шығармадағы басты идея – адамның екіге жарылған болмысы мен дәуір қайшылығын көркем жеткізудің тиімді тәсілі болып табылады.

Романға жасалған статистикалық талдау нәтижесінде мәтіндегі жалпы сөз саны шамамен 55 230, ал бірегей сөздік қоры 15 739 сөзден тұратыны анықталды, бұл жазушы тілінің байлығын әрі романның көлемді, күрделі стильде жазылғанын дәлелдейді. Жиілік талдау ең көп кездескен сөздер қатарында қазақ тілінің көмекші сөздері мен жіктеу есімдіктерін көрсетеді. Мәселен, «да» (598 рет), «емес» (595 рет), «де» (521 рет), «мен» (505 рет), «бір» (420 рет), «жоқ» (394 рет), «бар» (370 рет). Мұндай деректер романның баяндау стилінде жалғаулықтар мен шылаулардың мол қолданылғанын айқындайды. Сонымен бірге «мен» есімдігінің жиі кездесуі романның бірінші жақтан баяндалатынын, яғни кейіпкердің ішкі ойлары мен өзіндік рефлексиясы алдыңғы қатарға шығатынын көрсетеді. Ал «бірақ», «емес», «жоқ» сияқты қарсылықты білдіретін сөздердің жиі қолданылуы шығармада қайшылық, тартыс, ішкі драма өзекті екенін дәлелдейді. Ерекше назар аударатын түйін сөз – «екі» (210 рет). Бұл шығармадағы басты идея – адамның екіге жарылуы мен «қос жармақ» тұжырымын айғақтайды. Сондай-ақ, ұлттық мазмұнды сөздер ішінде «қазақ» (149 рет), уақытқа қатысты «жыл» (102 рет), жаңа дәуірді меңзейтін «жаңа» (144 рет) сөздерінің жиі кездесуі автордың тарихи, қоғамдық, ұлттық мәселелерге көңіл бөлгенін айғақтайды. Ал Марат пен Мұрат есімдері 121 рет қайталанады, бұл оның оқиға желісіндегі бас кейіпкерлер екенін дәлелдейді. Осындай жиілік пен сөздік қорының ерекшеліктері романның көркемдік әлемін айқындап, негізгі идея – адам болмысының бөлшектенуі мен қоғамдағы қайшылықты әдебие шығарма арқылы көрсету мақсатын қуаттайды. Талдау барысында GPT үлгілері, NLP әдістері (TF-IDF, жиілік анализі) пайдаланылды. Осы арқылы студенттер әдебиетті жаңа ғылыми қырынан, сандық әрі сапалық тұрғыдан түсінуге мүмкіндік алады. Яғни, статистикалық талдау – әдеби туындыны түсіндіруде қосымша дәлелді құрал, ол жазушының стилін, шығарма идеясын және көркемдік ерекшеліктерін сандармен көрсетіп, дәстүрлі субъективті талдауды толықтырады. Бұл студенттердің ғылыми-зерттеу дағдыларын қалыптастыруда аса маңызды. Зерттеуші П.В.Сысоев жасанды зияттың жоғары білім беру саласында аналитикалық құрал ретінде қолданылуы оқыту тиімділігін арттыратыны атап өтеді [4]. Ғылыми тұрғыдан алғанда, мұндай

тәсіл студенттердің филологиялық талдау дағдыларын жетілдірумен қатар, олардың сандық гуманитаристика әдістеріне бейімделуіне ықпал етеді.

Көркем шығармаларда сирек қолданылатын немесе қазіргі оқырманға бірден түсінікті бола бермейтін лексемаларды жасанды зият негізінде талдау студенттер үшін тиімді әдіс болып табылады. Дәстүрлі жағдайда студент әрбір түсініксіз сөздің мағынасын анықтау үшін түсіндірме сөздіктерді ұзақ қарастыруы қажет болса, нейрожелі құралдары бұл процесті айтарлықтай жеңілдетеді. Мәселен, студент роман мәтінінде кездескен «құқай» сөзі бойынша қойылған сұраққа жасанды зият «қысым, жәбір, әуре-сарсаң» деген анықтама береді. Ал «қоңылтақсу» сөзіне қатысты «Қоңылтақсу нені білдіреді?» деген сұраққа жауап ретінде «көңіл толмау, қанағаттанбау, риза болмау» деген түсіндірме ұсынылады. Сонымен қатар, «бақұл сөз» тіркесінің мағынасын студент сұраған жағдайда, нейрожелі оны «қоштасу, соңғы сөз» деп анықтайды. Осы тәсілдің артықшылығы – студент мәтіндегі күрделі немесе сирек қолданылатын сөздердің мағынасын дер кезінде түсініп, мәтіннің мазмұнын толық игере алады. Бұл әдіс студенттердің әдеби талдаудағы белсенділігін арттырып, мәтінмен жұмыс жасау қабілеттерін жетілдіреді. Сонымен бірге, заманауи технологияны білім алуда ұтымды пайдалану жолдарын көрсетеді.

Нейрожелілерді тиімді пайдаланудың тағы бір жолы – оқу процесінде тест жұмыстарын, тапсырмаларды, кроссворд және түрлі бағалау құралдарын автоматты түрде құрастыру. Мақала аясында тест сұрақтарын әзірлеуде негізінен GPT үлгілері пайдаланылды, себебі нейрожелі мәтінді мазмұндық тұрғыда талдап, сауалдарды жүйелі құрастыруға мүмкіндік береді. Мұндай тәсіл қазіргі білім беру жүйесінде оқытушылар үшін тиімді құралдардың бірі болып табылады. Жасанды зият негізінде дайындалған тест тапсырмалары оқытушыларға оқу процесінде уақытты үнемдеуге жағдай жасайды. Дәстүрлі жағдайда тест құрастыруға көп уақыт жұмсалса, нейрожелінің көмегімен дайын сұрақтарды пайдалану арқылы студенттердің білім деңгейін жедел тексеруге болады.

Екіншіден, нейрожелі арқылы жасалған тест сұрақтары шығарманың мазмұнын, көркемдік ерекшеліктерін және идеялық өзегін толық қамтиды. Бұл студенттердің мәтінді қаншалықты терең меңгергенін бағалауға, олардың әдеби талдау қабілеттерін айқындауға мүмкіндік береді.

Үшіншіден, жасанды зият оқыту процесін жаңғыртып, әдістемелік жұмысты жеңілдетіп қана қоймай, оны сапалы жаңа деңгейге көтереді. Жасанды зиятпен әзірленген сұрақтар студенттердің шығарманы қабылдауын, сыни тұрғыдан талдауын және білімін нақты әрі объективті бағалауға қолайлы болып, оқытушыларға қосымша әдістемелік қолдау көрсетеді.

Төмендегі сұрақтар нейрожелі арқылы құрастырылды:

1-бөлім. Білімді тексеру (дұрыс жауапты таңдаңыз)

«Жармақ» романының авторы кім?

а) Мұхтар Әуезов

ә) Мұхтар Мағауин ☑

б) Ілияс Есенберлин

в) Шерхан Мұртаза

Романдағы басты кейіпкердің есімі кім?

а) Марат ☑

ә) Ержан

б) Нұрлан

в) Аян

«Жармақ» сөзі нені білдіреді?

а) Бүтіннің екіге бөлінуін ☑

ә) Байлық пен билікті

б) Жарқырау, сәуле

в) Тарихи оқиға

Шығарманың негізгі идеясы қайсы?

а) Жеке адамның рухани толысуы
ә) Қазақ қоғамының жаңғыруы
б) Адам болмысының екіге жарылуы ☑
в) Дәстүр мен жаңашылдықтың үйлесуі
Роман қандай формада баяндалған?
а) Үшінші жақ баяндау
ә) Бірінші жақ баяндау ☑
б) Авторлық-сыртқы сипаттау
в) Диалогтік баяндау

2-бөлім. Ашық сұрақтар

1. «Ақырзаман адамы» эпитетінің мазмұнын түсіндіріп, оның кейіпкер бейнесін ашудағы рөлін талдаңыз.

2. Жазушы романға «Жармақ» атауын не себепті берген деп ойлайсыз? Өз пікіріңізді дәлелдеңіз.

3. Романдағы метафоралар мен теңеулер кейіпкер психологиясын ашуға қалай ықпал етеді? Мысал келтіріңіз.

Осылайша, нейрожелі көмегімен дайындалған тест сұрақтары әдебиетті оқытуда заманауи технологияларды тиімді пайдаланудың айқын үлгісі. Бұл тәсіл оқытушының жұмысын оңтайландырып қана қоймай, студенттердің оқу процесіне белсенді қатысуына, ғылыми-зерттеу дағдылары мен сыни ойлау қабілеттерін дамытуға кеңінен ықпал етеді.

Білім алушылар нейрожелі технологияларының көмегімен әдебиет сабағына немесе ғылыми жұмысына қажетті иллюстрациялар, кестелер мен сызбаларды оңай әзірлей алады. Бұл үшін ChatGPT-4o, GeminiAI, Kandinsky 3.1, Midjourney, «Шедеврум», Stable Diffusion, JuliusAI сияқты жүйелердің функционалдық мүмкіндіктерін пайдалануға болады. Мәселен, «Жармақ» романының мәтініне сүйеніп, нейрожелі арқылы шығармадағы негізгі оқиғалар мен кейіпкерлердің бейнесін көрнекі түрде көрсетуге болады (1-сурет).



1-сурет. «Жармақ» романы бойынша жасалған сурет

Мұндай визуалды талдау студенттердің әдеби мәтінді тереңірек түсінуіне, кейіпкерлер әлемін көз алдына елестетуіне және роман мазмұнын көрнекі түрде меңгеруіне айтарлықтай ықпал етеді. Сонымен бірге, көрнекі құралдар студенттердің шығармашылық ойлауын

дамытады, қиялын жетілдіреді, әдеби образдарды санада шынайы бейнелермен байланыстыра қабылдауына мүмкіндік береді. Визуалды талдау әдісі тек көркем шығарманы эстетикалық қабылдауды ғана емес, сонымен қатар студенттердің зерттеу мәдениетін де қалыптастырады, себебі олар иллюстрацияларды әзірлеу барысында мәтіннің мазмұнын қайта қарап, кейіпкерлердің әрекеті мен психологиясына тереңірек үңіледі. Мұндай тәсіл оқу процесін жандандырып қана қоймай, пәнаралық байланысты күшейтеді: әдебиет пен бейнелеу өнері, әдебиет пен цифрлық технологиялар тоғысады. Демек, нейрожелі негізіндегі визуализация әдеби білім берудің жаңа парадигмасын құруға, студенттердің заманауи ақпараттық ортада шығармашылықпен ойлауына және ғылыми талдау дағдыларын дамытуға септеседі.

Жоғарыда сөз болған нейрожеліге негізделген визуализация мен оқытуды қолдайтын тәсілдермен қатар, әдебиеттегі *data mining* болашағы сандық гуманитаристикадағы өзге технологиялармен де байланысып, мәтінді жаңа қырынан талдауларға жол ашады. Мәселен, толықтырылған шындық (AR) роман кеңістігін картаға не сахнаға шығарып, кейіпкерлердің жүріп өткен ізін көз алдымызға әкелсе, табиғи тілдерді өңдеу (NLP) мәтін қойнауынан жетекші тақырыптарды, кейіпкерлер арақатынасын және автор қолданған көркемдік тәсілдерді (эпитет, метафора, т.б.) автоматты түрде сүзгіден өткізіп, мағыналар қатпарын айқындайды; ал иммерсивті тәжірибелер дыбыс, бейне және әрекет арқылы оқырманды оқиғаның ішіне жетелеп, кейіпкерлер эмоциясын, ішкі жай күйін нақты сезінуге мүмкіндік береді. Осы заманауи талдаулардың нәтижесінде авторлық стиль айқындалып, кейіпкерлер желісі графикалық түрде беріледі. Қысқасы, data mining пен осы технологиялардың бірлестігі әдеби шығарманы анығырақ түсіндіріп, сабақ үстінде көрнекі әрі қызықты талдау жасауға мүмкіндік береді. Білім алушылар мәтінді оқып қана қоймай, көру–есту–әрекет арқылы сезінеді, зерттеуші болса, эстетикалық интуициясын деректік дәлелдермен ұштастырады [9].

Қорытынды

Мұхтар Мағауиннің «Жармақ» романына жасалған бұл зерттеу дәстүрлі әдебиеттануды заманауи цифрлық тәсілдермен ұштастыра отырып, жасанды зият пен нейрожелілердің көркем мәтінді талдауда жаңа ғылыми деңгей ұсынатынын көрсетті (1-кесте). Цифрлық технологиялардың енгізілуі мәтіндік деректерді жүйелеуге, құрылымдауға және статистикалық өңдеуге мүмкіндік беріп, шығарма мазмұны мен көркемдік формасының терең қабаттарын бұрынғыдан да анық әрі дәл айқындауға жол ашты; ең бастысы – талдауды субъективті пайымнан гөрі дерекке, алгоритмдік дәлелдерге сүйенді.

1-кесте. Нейрожелілердің әдеби талдаудағы қолданылуы

Мақсаты	Нейрожелі / Модель	Қызметі
Әдеби мәтіндегі көркемдеуіш құралдарды анықтау	BERT, GPT, Claude, GPT-4	Метафора, эпитет, теңеу сияқты көркемдік тәсілдерді автоматты анықтау, жүйелеу.
Статистикалық талдау	GPT, TF-IDF	Сөздердің жиілік кестесін құру, қаламгер стилін анықтау.
Түсіндірме сөздік	GPT, Claude, Gemini	Көнерген немесе сирек қолданылатын сөздердің мағынасын түсіндірме сөздік арқылы табу.
Білімді тексеру	GPT-4, Claude	Автоматты түрде тест сұрақтарын құрастыру, оқу процесінде қолдану.
Көркем шығарманы негізінде сурет жасау	Gemini, Midjourney, Stable Diffusion	Роман кейіпкерлері мен идеялық өзегін визуалды бейнелеу, сюжеттік көріністерді иллюстрациялау.

Осы тұрғыдан алғанда, BERT пен GPT секілді тілдік модельдердің стилистикалық модульдері көркемдеуіш құралдарды (метафора, эпитет, теңеу, гипербола, литота, метонимия, синекдоха) автоматты түрде анықтап, жазушының стилін айқын көрсетті; метафоралар мен

эпитеттердің кейіпкер психологиясын ашудағы рөлі нақты статистикалық деректермен дәлелденді. Сонымен қатар GPT, TF-IDF және жиілік талдау әдістері романның лексикалық құрылымын ашып, жиі қайталанатын тіркестер, кілт сөздер мен семантикалық өзектерді айқындады: «екі» сөзі мен «жармақ» ұғымының тұрақтылығы кейіпкер санасының екіге жарылуы мен ішкі тұтастықтың шайқалуын романның идеялық өзегіне айналдыратынын айғақтады. Сирек лексемалардың астарлы мәнін ашу арқылы туындының философиялық қалыбы да нақтыланды.

Визуализация құралдары (Gemini, Midjourney, Stable Diffusion) идеялық өзек пен образдық жүйені көрнекі етуді қамтамасыз етіп, білім алушыларға күрделі мотивтер мен кеңістік-уақыт желісін тез әрі дәл ұғындыруға жәрдемдесті. GPT-4, Claude және Gemini үлгілерінің кешенді мәтіндік талдауы романды мазмұндық-идеялық және стильдік тұрғыдан тұтас қарастыруға мүмкіндік беріп, адам болмысының жарылуы мен ішкі жан қақтығысын бұрынғыдан да айқындай түсті. Сонымен бірге жасанды зият негізінде дайындалған тест тапсырмалары білімді бағалаудың әдістемесін жаңғыртып, оқыту үдерісінде уақытты үнемдеуге және бағалаудың объективтілігін арттыруға жағдай жасады. Түсіндірме сөздік функциялары сирек немесе көнерген сөздердің мағынасын жылдам тауып, мәтінді қабылдауды жеңілдетті.

Маңыздысы жасанды зиятты әдебиетке қолдану тек техникалық мүмкіндіктерді кеңейтумен шектелмейді. Бірқатар зерттеушілер атап өткендей, ол авторлық пен оқырман рөлін, мәтіннің мазмұны мен формасын философиялық тұрғыдан қайта пайымдауды талап етеді. ЖЗ-мен жазылған не ЖЗ көмегімен өңделген мәтіндер «гибридті авторлық» ұғымын өзектендіріп, түпнұсқалық пен даралық өлшемдерін жаңаша қарастыруға итермелейді [10]. Осыған сәйкес, цифрлық гуманитаристика контексінде этикалық-құқықтық нормаларды нақтылау, алгоритмдердің айқындығы мен түсіндірмелілігі, деректерді орынды пайдалану, авторлық құқық пен жауапкершілік шектерін белгілеу, мәдени мұраны сақтау қағидаттарын бекіту зерттеудің ажырамас бөлігіне айналуы тиіс.

Қорытындылай айтқанда, жасанды зияттың әдебиетке енуі жаңа парадигманың басталуына себепкер болды. Көркемдік тәсілдерді автоматты түрде анықтау, статистикалық дәлелдер ұсыну, мәтінді визуализациялау, лексикалық құрылымын жүйелі талдау және кешенді сараптау дәстүрлі әдеби талдау әдістерін тың деңгейге көтерді. Мұндай әдістемелер студенттердің ғылыми-зерттеу қабілеттерін жетілдіріп қана қоймай, оларды заманауи сандық гуманитаристика тәсілдеріне бейімдеп, цифрлық дәуірдің жаңа ғылыми талаптарына даярлайды. Сонымен қатар жасанды зияттың әлеуеті мұнымен шектелмей, болашақта әдебиетті көптілді салыстырмалы талдау, тарихи мәтіндерді қалпына келтіру, оқырман қабылдауын модельдеу сияқты жаңа мүмкіндіктерге жол ашады.

Әдебиеттер

1. Мағауин М. Жармақ: роман. – Алматы: Жазушы, 2010. –192 б.
2. Темірболат А.Б. Инновационные технологии изучения литературы // Керуен. 2025. – № 2. – Т. 87. – С. 52.
3. Савченко Л.М., Бежитский С.С. Data Mining и области его применения // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. 2015. – №11. – С. 611-613.
– Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/datamining-i-oblasti-ego-primeneniya
4. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. – Т. 32, № 10. – С. 9-33. DOI:10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33
5. Гулямов С.С., Шермухамедов А.Т., Холбоев Б.М. Искусственный интеллект и когнитивные технологии в экономике: учеб. пособие. –М.: РУСАЙНС, 2022. – 280 с
6. Хайрутдинова Р. Роль искусственного интеллекта в изучении русского языка и литературы // Journal of Multidisciplinary Bulletin. 2025. – Т. 8, № 3. – С. 30-34. DOI: 10.5281/zenodo.15042867

7. Елтанская Е.А., Аржановская А.В. Технологии применения искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2024. – № 1 (104). – С. 43-46.
8. Бакиров Р.Р. Концепция применения нейросетевых технологий в методике преподавания литературы // Концепция применения нейросетевых технологий в методике преподавания литературы. – Ташкент: ЧГПУ, 2023. – С. 321-328.
9. Jerom Stuward J., et al. «Data Mining for Literary Trends: A Big Data Approach». Shanlax Internatiional Journal of English, vol. 12, no. S1, 2023. – P. 167-73. – DOI: https://doi.org/10.34293/rtdh.v12iS1-Dec.90
10. Бурнашев Р.Ф., Исматиллоева М.А. Философский анализ влияния искусственного интеллекта на литературу эпохи глобализации // Universum: общественные науки: электрон. научн. журн. 2024. – № 5(108). URL: https://7universum.com/ru/social/archive/item/17615

References

1. Magauin M. Zharmaq: roman [Zharmaq: novel]. – Almaty: Zhazushy, 2010. – 192 p. (in Kazakh)
2. Temirbolat A.B. Innovatsionnye tekhnologii izucheniya literatury [Innovative technologies for studying literature]. Keruen, 2025, No. 2, Vol. 87. – P. 52. (in Russian)
3. Savchenko L.M., Bezhitskii S.S. Data Mining i oblasti ego primeneniya [Data mining and its areas of application]. Aktualnye problemy aviatsii i kosmonavtiki, 2015, No. 11. – P. 611–613. – https://cyberleninka.ru/article/n/datamining-i-oblasti-ego-primeneniya (in Russian)
4. Sysoev P.V. Iskusstvennyi intellekt v obrazovanii: osvedomlennost, gotovnost i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshei shkoly tekhnologii iskusstvennogo intellekta v professionalnoi deyatelnosti [Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of application]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2023, 32(10). – P. 9–33. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33. (in Russian)
5. Gulyamov S.S., Shermukhamedov A.T., Kholboev B.M. Iskusstvennyi intellekt i kognitivnye tekhnologii v ekonomike: uchebnoe posobie [Artificial intelligence and cognitive technologies in economics: textbook]. – Moscow: RUSAINS, 2022. – 280 p. (in Russian)
6. Khairutdinova R. Rol iskusstvennogo intellekta v izuchenii russkogo yazyka i literatury [The role of artificial intelligence in studying Russian language and literature]. Journal of Multidisciplinary Bulletin, 2025, 8(3). – P. 30–34. DOI: 10.5281/zenodo.15042867. (in Russian)
7. Eltanskaya E.A., Arzhanovskaya A.V. Tekhnologii primeneniya iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannomu yazyku [Technologies for applying artificial intelligence in foreign language teaching]. Mir nauki, kultury, obrazovaniya, 2024, No. 1(104). – P. 43–46. (in Russian)
8. Bakirov R.R. Kontseptsiya primeneniya neirosetevykh tekhnologii v metodike prepodavaniya literatury [Concept of applying neural network technologies in literature teaching methodology]. – Tashkent: ChGPU, 2023. – P. 321–328. (in Russian)
9. Stuward J., et al. Data Mining for Literary Trends: A Big Data Approach. Shanlax International Journal of English, 2023, 12(S1). – P. 167–173. DOI: https://doi.org/10.34293/rtdh.v12iS1-Dec.90.
10. Burnashev R.F., Ismatilloeva M.A. Filosofskii analiz vliyaniya iskusstvennogo intellekta na literaturu epokhi globalizatsii [Philosophical analysis of the impact of artificial intelligence on literature in the era of globalization]. Universum: obshchestvennye nauki, 2024, No. 5(108). – https://7universum.com/ru/social/archive/item/17615 (in Russian)

Р.К. Сабырбаева[1], Ф.С. Сайфулина[2]
[1*]Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20А
[2]Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Кремлёвская, 18
[*]ORCID: 0000-0001-5815-668x
[*]e-mail: raushan_sabyrbaeva@mail.ru

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ЛИТЕРАТУРЕ: НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ПРОЗАИЧЕСКИМ ПРОИЗВЕДЕНИЯМ

Аннотация. В современной системе образования искусственный интеллект (ИИ) начинает активно использоваться как важный инструмент для развития у обучающихся навыков восприятия, понимания и анализа литературных произведений. В статье всесторонне рассматриваются эффективные направления применения ИИ при изучении прозаических текстов. Во-первых, он позволяет автоматически определять художественные средства (метафору, эпитет, сравнение, гиперболу, литоту, метонимию, синекдоху), помогая студентам осознанно воспринимать образность произведения. Во-вторых, с помощью статистических методов анализа выявляются частотность употребления слов, ключевые концепты текста и количественные особенности авторского стиля. В-третьих, визуализация прозаических произведений способствует развитию воображения студентов и помогает воспринимать содержание произведения в наглядной форме. Кроме того, ИИ выполняет функцию толкового словаря, раскрывая значения редких или устаревших слов, что способствует более глубокому пониманию литературного текста. Помимо этого, на основе ИИ разрабатываются разнообразные задания, предлагаются новые способы проверки усвоения материала студентами. Такие возможности не только совершенствуют аналитические способности обучающихся, но и развивают их критическое мышление, словарный запас и культурную компетентность. В итоге искусственный интеллект предстает как действенный инструмент, поднимающий традиционное литературное образование на новый научный и цифровой уровень.

Ключевые слова: искусственный интеллект, художественная литература, цифровые технологии, литературный анализ, прозаические произведения.

R.K. Sabyrbayeva[1*], F.S. Saifullina[2]
[1]Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20A Glinka street
[2]Kazan Federal University,
420008, Russia, Republic of Tatarstan, Kazan, 18 Kremlyovskaya Street
[*]ORCID: 0000-0001-5815-668x
[*]e-mail: raushan_sabyrbaeva@mail.ru

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN LITERATURE: NEW OPPORTUNITIES IN TEACHING PROSE WORKS

Abstract. In the modern educational system, artificial intelligence (AI) is increasingly being used as an important tool for developing students' skills in perceiving, understanding, and analyzing literary works. The article comprehensively examines effective ways of applying AI in the teaching of prose texts. Firstly, AI allows for the automatic identification of literary devices (metaphor, epithet, simile, hyperbole, litotes, metonymy, synecdoche), helping students consciously perceive the imagery of a literary work. Secondly, through statistical analysis methods, the frequency of word usage, key concepts of the text, and quantitative characteristics of the author's style are identified. Thirdly, the visualization of prose works not only develops students' imagination but also enhances their visual comprehension of the text content. In addition, AI serves as an explanatory dictionary, revealing the meanings of rare or archaic words and contributing to a deeper understanding of literary texts. Moreover, AI-based exercises and new methods for assessing students' comprehension are proposed. Such opportunities not only improve students' analytical abilities but also develop their critical thinking, vocabulary, and cultural competence. As a result, artificial intelligence appears as an effective tool that elevates traditional literary education to a new scientific and digital level.

Keywords: artificial intelligence, fiction, digital technologies, literary analysis, prose works.

Автор туралы мәлімет

Сабырбаева Раушан Қойшанқызы – филология ғылымдарының кандидаты, Шәкәрім университеті қазақ филологиясы кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: raushan_sabyrbaeva@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5815-668x.

Сайфулина Флера Сагитовна – филология ғылымдарының докторы, Қазан Федералды университеті Татар әдебиеті кафедрасының профессоры, Татарстан Республикасы, Қазан, e-mail: fsaifulina@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5623-4269.

Сведения об авторе

Сабырбаева Раушан Койшановна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры казахской филологии Шәкәрім университета, Республика Казахстан, Семей, e-mail: raushan_sabyrbaeva@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5815-668x.

Сайфулина Флера Сагитовна – доктор филологических наук, профессор кафедры татарской литературы Казанского федерального университета, Республика Татарстан, Казан, e-mail: fsaifulina@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5623-4269.

Information about the author

Raushan Sabyrbayeva – candidate of philological sciences, senior lecturer, Shakarim University, Semey, Republic of Kazakhstan, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5815-668x, e-mail: raushan_sabyrbaeva@mail.ru.

Flera Saifullina – Doctor of Philology, Professor of the Department of Tatar Literature, Kazan Federal University, e-mail: fsaifulina@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5623-4269.

Редакцияға енуі 17.10.2025
Өңдеуден кейін түсуі 11.12.2025
Жариялауға қабылданды 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-19
МРНТИ: 14.25.09

U. Nurlan, A.S. Aubakirova, Zh.Zh. Zhaxybayeva*
International Steppe School of Astana
010000, Republic of Kazakhstan, Astana, 32/1 Turkestan street
*ORCID: 0009-0001-0649-5791
*e-mail: Zhaxybayeva_zh@isa.nis.edu.kz

INTRODUCING DIFFERENTIATION METHOD TO BUILD AN INCLUSIVE CLASSROOM AMONG 7TH GRADERS' ENGLISH LESSONS

Abstract. In today's highly diverse classrooms, effective instruction must recognise and respond to the different readiness levels, interests and learning styles of students. This article examines how a differentiated instruction (DI) method can be introduced in the 7th-grade English curriculum at an IB school in Astana to build a more inclusive classroom. Drawing on the theoretical foundations of differentiation and inclusive pedagogy, literature on DI in English as a Foreign Language (EFL) settings, and a proposed phased implementation model (pre-lesson, lesson delivery, post-lesson/reflection), the article provides a framework for tailoring English lessons to a heterogeneous group of students. The framework addresses differentiation by phase, knowledge of English proficiency, student interest, and learning styles. When teachers proactively design content, process and product options, and monitor student engagement and outcomes, students with varied needs can access the curriculum, feel valued, and participate meaningfully. The article concludes with implications for practice at school contexts and recommendations for further research.

Keywords: differentiation, inclusive classroom, 7th grade, heterogeneous, learning style, interest, readiness.

Introduction

The modern classroom is characterised by learner diversity in multiple dimensions: prior knowledge and language proficiency, cultural and linguistic backgrounds, interests, motivations, and preferred learning styles. In the context of English language education among early adolescents, such as 7th graders, this diversity presents both challenges and opportunities. The school serves a multilingual and multicultural student body in Astana, Kazakhstan, where English is taught as an additional language and learners arrive with varying levels of proficiency, motivation and background. For 7th-grade English classes at school, simply delivering a one-size-fits-all lesson risks excluding some learners–those who are either ahead or behind, those whose interests differ, or who learn best through different modalities.

Inclusive education demands that all students – regardless of their proficiency, interest or preferred way of learning – should have equitable access to meaningful learning opportunities [1]. Differentiated instruction (DI) is widely recognised as a pedagogical approach that enables teachers

to respond to learner diversity while maintaining high expectations for all students [2]. By differentiation along the dimensions of content (what students learn), process (how they learn) and product (how they demonstrate learning), DI helps to ensure that each learner can engage, progress and succeed.

In the specific context of 7th-grade English lessons, this article proposes a structured differentiation method organised by instructional phase (pre-lesson, during lesson, post lesson/reflection), by students' English knowledge/proficiency, by interest, and by learning styles. The objective is to build an inclusive classroom in which every student has multiple pathways to access the curriculum, engage with it, and demonstrate their learning. The rest of the article is structured as follows: a review of key literature on DI and inclusive instruction in EFL contexts; presentation of the differentiated framework; discussion of implementation at school's 7th grade; and conclusion with implications and recommendations.

Literature Review

Differentiated Instruction and the Inclusive Classroom

Education today faces the vital task of addressing learners' diverse needs in increasingly heterogeneous classrooms. Differentiated instruction (DI) has emerged as a pedagogical framework that promotes equity and inclusion by adapting teaching methods, materials, and assessments to suit varying readiness levels, learning preferences, and interests. According to Tomlinson, DI is not a set of strategies but a philosophy of teaching that begins with the recognition of student diversity as an opportunity for responsive instruction. In inclusive classrooms, where learners of differing linguistic, cognitive, and socio-emotional backgrounds learn together, differentiation plays a critical role in fostering engagement and academic success for all.

This literature review examines key theoretical foundations and research findings related to DI in inclusive education settings. It highlights conceptual understandings of differentiation, explores its relationship with inclusive teaching practices, and synthesizes evidence from recent studies, including those of [3], [1].

Theoretical Background of Differentiated Instruction

Tomlinson's framework defines differentiation as proactive modification of content, process, product, and learning environment in response to learners' differences in readiness, interest, and learning profile [4]. The central assumption is that all students can learn effectively when instruction aligns with their individual learning needs. Differentiation, therefore, is grounded in constructivist and learner-centred theories, in which students construct understanding through meaningful interaction with content [5].

Dale and Wærness further emphasize that differentiation must involve systematic variation in tasks and supports to enable mastery learning [6]. They argue that effective differentiation prevents the marginalization of lower-performing students and promotes self-efficacy through accessible challenges. Similarly, Tomlinson and Imbeau note that differentiation should not mean individualized instruction for every learner but the creation of flexible pathways that allow all students to progress toward shared learning goals [7].

Differentiation and Inclusive Education

While numerous studies describe the structure and strategies of DI, its broader value lies in its capacity to promote inclusive learning environments. Rather than focusing on implementation barriers, current research highlights DI as a proactive framework that supports equity by valuing learner diversity. By tailoring instruction to multiple readiness levels and abilities, teachers create classrooms where all learners–regardless of background or capacity–access the curriculum meaningfully. This conceptual alignment forms the bridge between differentiation and inclusion.

Inclusive education seeks to provide equitable opportunities for all learners, including those with special educational needs, linguistic differences, or varied socioeconomic backgrounds. According to UNESCO [8], inclusion entails removing barriers to participation and ensuring that every learner feels valued and supported. Differentiated instruction provides a pedagogical mechanism for achieving these goals.

Gheyssens et al. [3] assert that inclusive differentiation should not be understood as a reactive strategy but as a systematic, school-wide commitment to student diversity. Their study across European classrooms revealed that when DI is embedded in lesson planning, assessment, and collaboration, students with differing abilities engage more confidently and demonstrate stronger academic outcomes. Celik [1] similarly observed that differentiated approaches in language teaching promote inclusivity by allowing students to participate at varying proficiency levels while sharing common communicative objectives.

Tomlinson [2] stresses that inclusive classrooms are characterized by flexibility, respect for individual growth trajectories, and continuous formative assessment. Differentiation operationalizes these principles by ensuring that instruction responds dynamically to learners' evolving needs. As Dale and Wærness [6] argue, the essence of inclusion is not uniformity but accessibility; differentiation serves as the practical means to achieve that accessibility.

The benefits of differentiated instruction are evident in its ability to enhance student engagement and motivation, build a positive classroom rapport, and improve academic achievement. [9] found that differentiated environments improve learners' self-esteem, autonomy, and sense of agency through opportunities for choice and appropriate challenge. Differentiation also fosters positive classroom relationships; when students collaborate in mixed-ability groups, they develop empathy and cooperation skills [10], [1]. reported that differentiated practices strengthen language outcomes and create more cohesive classroom communities. In inclusive contexts, flexible assessment methods as portfolios and performance tasks, allow teachers to recognise individual progress, ensuring aquitable learning opportunities for all [3]. Overall, the literature highlights differentiated instruction as an effective and equitable approach that promotes engagement, autonomy, and access to learning for every student, viewing diversity as a valuable classroom resource.

Phased Implementation and Classroom Practices

Practical models of DI typically focus on three key instructional dimensions: content, process, and product [2]. Teachers may differentiate content by varying texts, resources, or complexity levels to ensure accessibility for all learners. Process differentiation involves adapting learning activities and grouping structures to align with students' learning styles or multiple intelligences [11]. Product differentiation allows learners to demonstrate understanding through diverse outputs, such as written reports, oral presentations, or creative projects.

Effective differentiated instruction is often structured through phases: planning (pre-lesson), implementation (during lesson) and reflection/assessment (post-lesson). In the planning phase, the teacher anticipates student needs, designs varied tasks and materials. During the lesson, the teacher uses flexible grouping, scaffolds tasks, offers choice and monitors student progress. In reflection/assessment, students may choose how to demonstrate learning, and the teacher uses formative feedback and adjusts subsequent instruction accordingly (Gheyssens & Van Den Brande). The literature underscores that differentiation is the most successful when it is embedded in the instructional cycle rather than treated as episodic.

Building on the literature reviewed above, this article proposes a differentiated instruction framework designed for 7th-grade English lessons. The framework addresses four major axes: phase (pre-lesson, during-lesson, post-lesson/reflection), student knowledge of English (readiness levels), student interests, and student learning styles. Each axe will guide the teacher's planning, delivery and assessment of instruction.

Materials and Methods

Pre-Lesson Stage

In the pre-lesson planning phase, the teacher should conduct phasing test to identify students' English level (e.g., vocabulary, grammar, reading comprehension, writing) and meet their interests and preferred learning styles. According to Kolb's learning style theory, learners may prefer visual, auditory, read/write, or kinesthetic modes of learning [12]. When planning lessons, these preferences are taken into account. For example, when preparing slides, teachers can add pictures alongside new vocabulary or short videos to introduce a topic. Reading and writing tasks can be included in every

lesson, while these is space for hands-on activities, such as creating booklets on a given topic, allow students to engage kinesthetically.

Based on this data, the teacher will group students into approximate group (for example: Phase 1 – less progressive, Phase 2 – more progressive) and design content, learning process and summative assessment accordingly:

Content differentiation: For the less progressive students, the teacher may provide scaffolded vocabulary list, simplified texts, visuals, writing templates with ready to use phrases; for the more improved group of students, a teacher can offer an original text with or without pictures; independent task, writing templates without phrases but questions to answer.

Process differentiation refers to the adaptation of teaching and learning activities (the process of learning) to accommodate students' diverse needs, abilities, and learning styles. In other words, it involves varying the ways in which students engage with content and develop understanding. Effective process differentiation allows learners to access the same curriculum through different levels of support and challenge. In practice, this can be achieved through a variety of classroom strategies. For instance, for the teaching process, teachers may prepare different handouts for students according to their proficiency levels, such as simplified texts or vocabulary definitions for less advanced learners.

Product differentiation: Students are given a choice of how to demonstrate their learning: e.g., write a short story, record a podcast, create a poster, or present a dialogue. The tasks differ in complexity (tiering) but address the same language objectives (e.g., use of Present Simple, Present Continuous, topical vocabulary, persuasive phrases). For example, students study «Travelling and Adventure» and they can show their learning results by choosing a city and creating either a poster or an e-presentation.

Learning environment: The teacher plans for flexible seating, partner/triad groupings, stations differentiated by readiness and style, and establishes expectations and supports for groupings.

During-Lesson Stage

During the lesson, the teacher organizes the class in flexible groupings (homogeneous or heterogeneous depending on task) and monitors student progress. Key practices include:

Differentiation in the classroom can be effectively implemented through a combination of strategies that address students' varying readiness levels, interests, and learning profiles. Tiered assignments allow different groups to work on tasks of varying difficulty or scaffolding levels, all aligned with the same learning objective. Similarly, choice boards give students autonomy to select from a range of activities that match their interests or learning styles, promoting engagement and ownership of learning.

Teachers can provide scaffolded support by pulling less-progressive students for guided practice while allowing more proficient learners to work on extension tasks or engage in peer teaching. Ongoing formative tasks or assessment play a key role, as teachers continuously monitor progress, ask probing questions, and adjust lesson pacing or task complexity based on students' responses–reflecting the «output = input» principle described by Gheyssens and Van Den Brande.

In addition, differentiation can be strengthened through multiple modalities, such as visual (charts, diagrams), auditory (recordings), kinesthetic (role-plays, movement), and collaborative learning tasks that accommodate diverse learning preferences. Activities should also connect to students' interests, especially those relevant to 7th-graders–such as cities, favorite movies, computer games, or social media–to sustain motivation. Throughout these practices, teachers can offer extra guidance and scaffolding for those needing support while granting greater independence to advanced learners. Pair and group work further encourage collaboration and peer learning, allowing students to learn from one another.

Post-Lesson Phase

After the main instructional activities, students engage in reflection and demonstrate their understanding through differentiated product options. To support this process, the teacher integrates several assessment and feedback strategies. Students complete self- or peer-assessments, reflecting on their task choices, evaluating their performance, and setting personal goals for improvement. The

teacher conducts formative and summative assessments using rubrics tiered by achievement level but aligned with shared learning objectives to ensure fairness and consistency.

Feedback is personalized according to each student's readiness, interests, and learning preferences–for example, a visually oriented learner who needs support in writing may receive visual scaffolds combined with a peer conference. Finally, the teacher uses insights from student work, engagement levels, and reflections to plan the next lesson, adjusting groupings, scaffolding, and task options as needed. This continuous process sustains the cycle of differentiation, ensuring instruction remains responsive to learners' evolving needs.

Phase-by-phase considerations in the current study context

In the planning phase, the teacher can administer a brief online diagnostic through the school's LMS to determine students' English proficiency levels. To better understand learners' interests, the teacher may also collect interest profiles (for example, via Google Forms) to identify preferred topics such as music, sports, travel, gaming, or social media. Additionally, learning-style inventories can offer useful insights into whether students respond best to visual, auditory, kinesthetic, or reading/writing tasks.

During the lesson, the teacher takes advantage of the school's well-equipped classrooms–including interactive whiteboards and computers–to provide multimodal learning experiences. For example, proficient learners might create a short English «travel vlog», developing learners could perform a collaborative role-play at activity stations, and emerging learners might work with scaffolded graphic organizers and peer-supported reading. The teacher circulates to observe, record notes on a tablet, and uses short exit slips to gauge understanding.

After the lesson, students upload their completed work to the LMS and respond to short self-reflection prompts (e.g., «What choice did I make? Why? What will I do next time to improve?»). The teacher reviews the submissions using a tiered rubric aligned with common learning goals and provides individual or pair feedback to help students set personalized improvement targets. These reflections and assessments then inform planning for the next lesson, with adjustments such as regrouping students, modifying tasks, or introducing new interest-based activities to maintain a responsive and differentiated learning cycle.

Results and Discussion

Addressing students' readiness within differentiation

Differentiation by readiness means tasks and scaffolding must align with their current level but still aim toward the same objective (e.g., «Use past simple to describe a holiday»). At the school of current study, 7th-grade students may vary from early-intermediate to advanced levels of English. Therefore, for emerging students: simplified text, scaffolded sentence starters, peer-group support; for developing students: standard text with optional extension questions; for advanced students: richer text, optional challenge tasks (e.g., adding modal verbs or reported speech). Importantly, the common goal remains constant, so no students are "left behind" or given a trivial task.

Differentiation by interest

Interest-based differentiation motivates students and supports engagement. At IB school, a teacher might offer activity options tied to topics students care about: e.g., travel, favourite sports teams, digital media, environmental issues. The choice board might include tasks such as writing a travel blog, creating a sports commentary in English, or making an infographic about climate change. By aligning tasks with interest, the teacher taps into intrinsic motivation, which is known to enhance engagement (Widayanti et al.).

Differentiation by Learning Styles

While the concept of «learning styles» is debated, it remains pedagogically useful to vary how content is delivered and how students demonstrate learning. The teacher can structure learning stations and tasks that reflect visual, auditory, kinesthetic, social/solitary preferences. For example: a visual station uses mind-maps/infographics; an auditory station uses audio recordings and peer discussion; a kinesthetic station uses role-play or movement-based tasks; a solitary station uses individual reflection and writing. This variety helps ensure that students with different predispositions can engage meaningfully.

Benefits and Challenges

Research shows that DI supports social inclusion, self-concept and well-being in heterogeneous classrooms. For instance, Pozas et al. found positive association of perceived teacher DI practice with students' school well-being and inclusion. In EFL classes, Purnamaningwulan and Purwanto documented students' positive perceptions of DI in a 7th-grade EFL context: increased motivation, better collaboration and improved learning experience. In the current study context, such benefits may translate into improved student engagement, a stronger sense of belonging in the English classroom, and higher achievement across proficiency levels.

However, implementing differentiated instruction has challenges. Gheyssens and Van Den Brande highlight that often DI is implemented only partiallythat is, only one dimension is differentiated or only occasionallyrather than embedded as a pedagogical model. Teachers require time, professional development, and planning support. In an international school, teacher workload, class size, and resource constraints may impede full implementation. Moreover, data collection (on interest, learning style, readiness) and grouping logistics require systems and flexibility.

Monitoring and Continuous Improvement

The teacher this school should maintain a differentiation log or journal: key data include number of students in each readiness band, task choices made (by interest/learning style), student engagement levels (observed and self-reported), outcomes (via formative worksheets, exit tickets, products), and reflection outcomes (student reflections, teacher notes). Over time (say one unit spanning 4-5 weeks) this data can inform adjustments: e.g., more scaffolding for emerging students, different interest options for low-engagement students, alternative grouping strategies for kinesthetic-preferencing learners.

Moreover, involving students in decision-making builds ownership. For example, at the end of a unit, a class discussion or survey: «Which activity did you choose and why? How did it help you? What other choice would you like next time?» This supports metacognitive development and inclusion. A study on differentiated instruction in writing activities found increased learner autonomy when students were offered choice and reflected on their preferences.

Conclusion

This article has presented a differentiated instruction framework tailored to 7th-grade English lessons at an IB school in Astana. By structuring differentiation across four axes – phase (pre-lesson, during-lesson, post-lesson/reflection), readiness (students' English proficiency/knowledge), interest, and learning styles – teachers can design inclusive, responsive lessons that meet diverse learner needs while maintaining high expectations for all.

The theoretical foundations demonstrate that differentiated instruction supports inclusive education by enabling access, engagement and meaningful progress for every student (Celik, 2016; Tanjung & Ashadi, 2019) and is effective in EFL/EAL settings (Purnamaningwulan & Purwanto, 2025; Hidalgo-Camacho et al., 2019) [14]. The practical framework aligns with these findings.

In the current study context, several enabling conditions exist (international school environment, diverse learner body, resources) but also challenges (time for planning, grouping logistics, gathering accurate interest/style data, differentiated assessment). Addressing these through professional development, planned reflection, data-informed instruction and student involvement fosters sustainable implementation.

Recommendations for Practice

To sustain effective differentiation, schools can implement a structured cycle of professional development, planning, and reflection. Leadership can schedule regular workshops and collaborative planning sessions for English teachers to share differentiated strategies and materials. Each unit should begin with a diagnostic assessment and interest/learning style survey, supported by continuous tracking of students' readiness and task choices. A flexible materials bank–including scaffolded readings, challenge texts, infographics, and video-creation tasks–would allow teachers to quickly tailor lessons to diverse needs. Students should have opportunities for reflection and choice, selecting tasks that match their interests and evaluating their learning process. Ongoing formative assessment through exit slips, observations, and peer/self-assessment enables teachers to adjust scaffolding and

groupings dynamically. Finally, regular review and refinement of differentiation logs help identify which strategies and interest-based options are most effective for future planning.

Recommendations for Further Research

Given the relative scarcity of studies conducted in Kazakhstan or Central Asian international schools, future research could investigate how DI implementation at IB school affects student outcomes (proficiency gains, engagement, self-concept) via action-research or quasi-experimental design. Moreover, longitudinal studies could assess how student choice and differentiated tasks influence motivation and language retention over time. Finally, exploring the intersection of digital tools with DI offers promising avenues for resource-rich international schools.

In conclusion, introducing differentiated instruction in the 7th-grade English classroom at the IB School is both feasible and aligned with inclusive education imperatives. With careful design, ongoing reflection and institutional support, DI can transform a mixed-ability, multicultural class into a dynamic, engaging, inclusive learning community where every student has a pathway to success.

References

1. Celik B. The role of differentiated instruction in English language teaching: A case study. Journal of Education and Practice, – № 8 (28), 2017. – P. 186-192.
2. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. – 2nd ed. – Alexandria, VA: ASCD, 2014. – 176 p.
3. Gheyssens E., Consuegra E., Engels N., & Struyven K. Good teaching practices for students with diverse learning needs: A literature review within the framework of the European Agency for Special Needs and Inclusive Education. European Journal of Special Needs Education. – № 35 (2), 2020. – P. 230-247.
4. Tomlinson C.A. How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. 3rd ed. – Alexandria, VA: ASCD, 2017. – 208 p.
5. Vygotsky L. S. Mind in society: The development of higher psychological processes. – Cambridge MA: Harvard University Press, 1978. – 159 p.
6. Dale E. L., Wærness J. I. Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen: Rom for alle – blikk for den enkelte. – Oslo: Cappelen Akademisk Forlag, 2003. – 238 s.
7. Tomlinson C. A., Imbeau M. B. Leading and managing a differentiated classroom. – Alexandria, VA: ASCD, 2010. – 187 p.
8. UNESCO. A guide for ensuring inclusion and equity in education. – Paris: UNESCO Publishing, 2017. – 46 p.
9. Subban P. Differentiated instruction: A research basis. International Education Journal, № 7(7), 2006. – P. 935-947.
10. Tomlinson C. A., Strickland C. A. Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5–9. – Alexandria, VA: ASCD, 2005. – 240 p.
11. Gardner H. Multiple intelligences: New horizons. – New York: Basic Books, 2006. – 304 p.
12. IB MYP Programme, https://www.ibo.org/programmes/middle-years-programme/curriculum/language-acquisition/. 2025.
13. Florian L., & Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. British Educational Research Journal, № 37 (5), 2011. –P. 813-828.
14. Hidalgo-Camacho C.S., Hernández-Chérrez E. de los Á., & Galora-Moya N.P. The effect of differentiated instruction on the development of reading comprehension skills in EFL beginner students. Dominio De Las Ciencias, № 5(4), 2019. – P. 125-144. https://doi.org/10.23857/dc.v5i4.1045

У. Нұрлан, А.С. Аубакирова, Ж.Ж. Жаксыбаева*
Астана қаласының Халықаралық мектебі,
010000, Қазақстан Республикасы, Астана қ., Түркістан к-сі, 32/1
*ORCID: 0009-0001-0649-5791
*e-mail: Zhaxybayeva_zh@isa.nis.edu.kz

7-СЫНЫП ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ИНКЛЮЗИВТІ СЫНЫП ҚАЛЫПТАСТЫРУҒА АРНАЛҒАН САРАЛАП ОҚЫТУ ӘДІСІН ЕНГІЗУ

Аңдатпа. Бүгінгі таңда әртүрлі сыныптарда тиімді оқыту – оқушылардың дайындық деңгейлерін, қызығушылықтарын және оқу стильдерін ескере отырып жүргізілуі қажет. Бұл мақала Астанадағы IB мектебінің 7-сыныптағы ағылшын тілі бағдарламасына сараланған оқыту (СО) әдісін енгізу арқылы инклюзивті оқу ортасын қалыптастыруды қарастырады. Мақала сараланған оқыту мен инклюзивті педагогиканың теориялық негіздеріне, шет тілі ретінде ағылшын тілін (EFL) оқытудағы СО туралы әдебиеттерге және кезеңдік енгізу үлгісіне (сабаққа дейінгі дайындық, сабақ өткізу, сабақтан кейінгі талдау/рефлексия) сүйенеді. Онда әр түрлі деңгейдегі оқушыларға бейімделген ағылшын тілі сабақтарын ұйымдастыруға арналған құрылым ұсынылады. Бұл құрылым саралаудың кезеңдерін, ағылшын тілі меңгеру деңгейін, оқушылардың қызығушылықтарын және оқу стильдерін қамтиды. Мұғалімдер мазмұнды, оқыту процесін және нәтижелік өнімдерді алдын ала жоспарлап, оқушылардың қатысуы мен жетістіктерін үнемі бақылап отырса, әр түрлі қажеттіліктері бар оқушылар оқу бағдарламасына толық қатысып, өздерін бағалайтынын сезініп, белсенді қатыса алады. Мақала мектеп жағдайында сараланған оқытуды енгізудің тәжірибелік маңызын және болашақ зерттеулерге арналған ұсыныстарды қорытындылайды.

Тірек сөздер: саралау, инклюзивті сынып, 7-сынып, әртекті, оқу стилі, қызығушылық, дайындық деңгейі.

У. Нурлан, А.С. Аубакирова, Ж.Ж. Жаксыбаева*
Международная школа города Астана,
010000, Республика Казахстан, г. Астана, ул. Туркестан, 32/1
*ORCID: 0009-0001-0649-5791
*e-mail: Zhaxybayeva_zh@isa.nis.edu.kz

ВНЕДРЕНИЕ МЕТОДА ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО КЛАССА НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В 7-Х КЛАССАХ

Аннотация. Современных классах эффективное обучение должно учитывать и реагировать на различные уровни готовности, интересы и стили обучения учащихся. В данной статье рассматривается, как метод дифференцированного обучения (ДО) может быть внедрён в учебную программу по английскому языку для 7-го класса в IB школе г.Астаны с целью создания более инклюзивной образовательной среды. Опираясь на теоретические основы дифференциации и инклюзивной педагогики, исследования ДО в контексте преподавания английского языка как иностранного (EFL), а также на предложенную поэтапную модель внедрения (подготовительный этап, проведение урока, этап после урока/рефлексия), статья предлагает структуру адаптации уроков английского языка для неоднородной группы учащихся. В данной структуре отражены аспекты дифференциации по этапам, уровню владения английским языком, интересам и стилям обучения учащихся. Когда учителя заранее проектируют варианты содержания, процесса и продукта, а также отслеживают вовлечённость и результаты учеников, учащиеся с различными потребностями получают доступ к учебной программе, чувствуют свою значимость и могут активно участвовать в обучении. В заключении статьи рассматриваются практические выводы для школьного контекста и даны рекомендации для дальнейших исследований.

Ключевые слова: дифференциация, инклюзивный класс, 7-й класс, разнородный, стиль обучения, интерес, готовность.

Information about the authors

Ulpan Nurlan – teacher, International Steppe School of Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail: Nurlan_u@isa.nis.edu.kz, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1743-2532.

Asem Aubakirova – teacher-moderator, International Steppe School of Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail: Aubakirova_a@isa.nis.edu.kz, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8268-9355.

Zhanar Zhaxybayeva* – teacher-moderator, International Steppe School of Astana, Republic of Kazakhstan, e-mail: Zhaxybayeva_zh@isa.nis.edu.kz, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0649-5791.

Авторлар туралы мәліметтер

Нұрлан Ұлпан – мұғалім, Астана қаласының Халықаралық мектебі, Қазақстан Республикасы, e-mail: Nurlan_u@isa.nis.edu.kz, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1743-2532.

Аубакирова Асем Сабыровна – мұғалім-модератор, International Steppe School of Astana, e-mail: Aubakirova_a@isa.nis.edu.kz, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8268-9355.

Жаксыбаева Жанар Жаксыбаевна* – мұғалім-модератор, Астана қаласының Халықаралық мектебі, Қазақстан Республикасы, e-mail: Zhaxybayeva_zh@isa.nis.edu.kz, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0649-5791.

Сведения об авторах

Ұлпан Нұрлан – учитель, Международная школа города Астана, Республика Казахстан, e-mail: Nurlan_u@isa.nis.edu.kz, ORCID: https://orcid.org/0009-0009-1743-2532.

Аубакирова Асем Сабыровна – учитель-модератор, Международная школа города Астана, Республика Казахстан, e-mail: Aubakirova_a@isa.nis.edu.kz, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8268-9355.

Жаксыбаева Жанар Жаксыбаевна* – учитель-модератор, Международная школа города Астана, Республика Казахстан, e-mail: Zhaxybayeva_zh@isa.nis.edu.kz, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0649-5791.

Received 31.10.2025
Accepted 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-20
ҒТАМР: 14.35.09

К.К. Муканова., А.Б. Сайленова*
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0009-0005-5562-4966
*e-mail: aiko14.08@mail.ru

ОРТА МЕКТЕПТЕ ОҚЫЛЫМ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУ МӘСЕЛЕСІ

Аңдатпа. Мақалада оқылым дағдысын дамыту мәселесі тіл үйрету әдістемесінің маңызды бағыты ретінде қарастырылған. Оқылым – оқырман мен мәтін арасындағы күрделі коммуникативтік әрекет ретінде анықталып, оның дамуы жан-жақты білім мен тілді терең меңгеруді талап ететіні көрсетіледі. Оқылым дағдысын жетілдіру қоғамның даму деңгейіне сәйкес өзгеріп отыратыны, қазақ тілін оқытудағы оқылымға қойылатын талаптардың күрделеніп, оқылатын мәтіндердің түрлері, күрделілігі мен көлемінің өзгеру үрдісі талданады. Зерттеулер нәтижесінде тіл үйрену үдерісі сөйлеу әрекетінің барлық түрлерін – тыңдалым, айтылым, жазылым және оқылымды қамтуы тиіс екені ғылыми негізделген. Алайда оқылым әрекеті әдістемелік тұрғыдан жеткілікті деңгейде қарастырылмай отыр, сөйлеудің өнімді формаларымен салыстырғанда назардан тыс қалуып отырғандығы анықталды. Дегенмен, И.А. Грузинская, О.И. Коваль және А.А. Миролюбов сияқты әдіскерлер оқылымды сөйлеу және тілдік дағдыларды қалыптастыру мен бақылаудың маңызды құралы деп қарастырады. Оқу техникасын меңгеру, оқылымның синтетикалық және аналитикалық түрлері, фонетикалық заңдылықтарды игеру сияқты әдістер оқылым дағдысын қалыптастырудағы негізі рөл атқаратыны дәлелденді.

Оқылымның тілдік қорды, грамматикалық және жазу дағдыларын жетілдіруге әсері, ақпараттық және білім беру қызметтерін атқару ерекшеліктері анықталды. Оқылым мәтіндерін таңдау кезінде тіл үйренушілердің білім деңгейлері, қажеттіліктері мен қызығушылықтары ескерілуі тиіс екені көрсетілді. Сонымен бірге, оқылым алдындағы және кейінгі тапсырмалардың жүйелі ұйымдастырылуы, мазмұндық дағдыларды дамытуға бағытталған стратегиялар – болжау, визуалдандыру, байланыстыру, сұрақ қою, нақтылау, жинақтау және бағалау оқылымның тиімділігін арттырады.

Қатысымдық бағдарлы әдістемелік тәсіл оқылым дағдысын дамытуда негізгі шарт болып табылады және тілдік қатынасқа қол жеткізудің соңғы мақсаты ретінде қарастырылады. Осылайша, оқылымды меңгерту тіл үйрету үрдісінің интегративті бөлігі ретінде сөздік қор мен грамматиканы жетілдіруге, сөйлеу әрекеттерін дамытуға, сонымен қатар ақпаратты қабылдау мен өңдеуді жетілдіруге бағытталған кешенді процесс ретінде

ұсынылады. Мақалада оқылым дағдысын дамытуға қатысты ғылыми тұжырымдар мен әдістемелік ұсынымдар беріле отырып, бұл бағыттағы зерттеулерді әрі қарай тереңдету қажеттілігі атап өтілген.

Тірек сөздер: Оқылым дағдысы, тіл үйрету әдістемесі, қатысымдық бағдар, мәтінді түсіну, оқылым стратегиялары, тілдік қатынас.

Кіріспе

Тілді оқытудың негізгі мақсаты – сөйлеу әрекетін игеру екені белгілі. Тілді үйрету үдерісінде сөйлеу әрекетінің негізгі түрлері – оқылым, тыңдалым, жазылым және айтылым дағдыларын өзара байланыста дамыту үлкен маңызға ие. Бұл дағдылардың біртұтас қалыптасуы тіл үйренушінің еркін қарым-қатынас жасауына, өз ойын білдіріп, пікір алмасуына, ой-пікірін жүйелі әрі сауатты жеткізуіне, сондай-ақ қажетті ақпаратты тиімді пайдалануына жағдай жасайды. Сонымен қатар тіл үйренуші тың мәліметтерді тек қабылдап қана қоймай, оларды саралап, сын тұрғысынан бағалауға машықтанады. Бұл дағдылардың ішінде оқылым жетекші рөл атқарады. Себебі тиімді оқу стратегияларын меңгеру арқылы адам еркін ойлауға, сауатты сөйлеуге, тіл тасымалдаушы ұлттың мәдени ерекшелігін, болмысын, дүниетанымын түсінуге, астарлы мағыналарды тануға бейімделеді. Тілді оқытуда оқылым дағдысының тиімді әдістемемен ұйымдастырылуы тіл меңгеру процесіне оң ықпал етеді. Тілді үйрету үдерісінде оқылым мәтінінің танымдық, зерделік, ақпараттық және жанрлық ерекшеліктерін талдай білуімен қатар, оны саналы түрде қабылдау да маңызды мақсаттардың бірі болып табылады. Оқылым – сөздер мен сөз тіркестерінің мағыналық бірлікте бірігіп, үйренушіге ықшам да мазмұнды ақпарат ұсынуымен ерекшеленетін сөйлеу әрекеті. Оқылымның басты мақсаты – мәтіндегі негізгі және қосымша ақпаратты әртүрлі деңгейде түсініп, қабылдай алу. Осы арқылы тіл үйренуші алынған мәліметті жүйелеп, оны өз қажетіне тиімді пайдалана отырып, ойлау қабілетін дамытады. Нәтижесінде оның таным өрісі кеңейіп, сөз қолданыс мәдениеті жетіледі және тілдік дағдыларды меңгеру қабілеті артады. Сонымен бірге үйренуші сөздердің тек негізгі мағынасын ғана емес, олардың астарлы мәнін, қосымша реңктерін, эмоциялық және экспрессивтік мүмкіндіктерін ажырата біледі. Сондай-ақ мәтіннің жанрлық тұтастығын танып, оның мазмұнын тұтас қабылдауға дағдыланады.

Тілді меңгеру үдерісінде сөйлеу әрекетінің барлық түрлерін бір уақытта қатар дамыту ерекше маңызға ие. Солардың ішінде оқылым дағдысы жетекші орын алады, өйткені сөйлеу әрекетінің басқа түрлерінің жетілуі көбіне осы дағдының қалыптасу деңгейімен тікелей байланысты. Оқылым – рецептивті, яғни қабылдаушы дағдылардың қатарына жатады. Бұл әрекет көру мен ойлау қызметінің өзара байланысы арқылы жүзеге асатын қарым-қатынастың маңызды түрі болып табылады. Оқылым барысында тіл үйренуші өзіне қажетті жаңа ақпаратпен танысып, оны бұрынғы тәжірибесіне сүйене отырып түсінуге тырысады. Бұл дағдының көмегімен ол дүниетанымын кеңейтіп, сыни тұрғыдан ойлау қабілетін дамытады. Сондықтан оқылым терең танымдық қызметті талап ететін, психикалық үдерістер негізінде іске асатын күрделі дағды болып саналады. Сонымен қатар оқылым сөйлеу әрекетінің өзге түрлерімен салыстырғанда орындалуы жағынан біршама жеңіл деп есептеледі. Оның себебі – оқылымның бастапқы кезеңінде басты талап тек жазбаша мәтінді танып, оны дауыстап оқу болып табылады. Ал тіл үйренуді жаңадан бастаған ересек адам үшін ең әуелі жаңа тілдің графикалық таңбаларын есте сақтау міндеті туындайды. Көз алдында мәтіннің болуы тіл үйренушіге тірек болып, оның оқу әрекетіне айтарлықтай көмек көрсетеді. Осыған байланысты оқылым сөйлеу әрекетінің басқа түрлеріне қарағанда жеңілірек меңгеріледі деп есептеледі. Бастапқы кезеңде оқу техникасын жетілдіру мен оқу жылдамдығын арттыруға ерекше көңіл бөлінеді. Сондай-ақ мәтіндегі үйренушіге таныс сөздерді тұтас қабылдай отырып оқу тәсілін меңгеру де маңызды рөл атқарады. Тілді үйренудің алғашқы сатысында үйренушінің назары негізінен жекелеген сөздердің жазылуы мен мағынасын есте сақтауға бағытталады. Ол сөздік көмегімен жаңа лексикалық бірліктердің мәнін анықтап, мәтіннің жалпы мазмұнын түсінуге ұмтылады. Осы себепті тіл меңгерудің бастапқы деңгейінде үйренушінің тілдік мүмкіндігіне сай, мазмұны жеңілдетілген қысқа мәтіндер ұсынылады.

Дегенмен, тіл үйренудің келесі кезеңі – мәтіннің мазмұнын терең түсіну дағдысын қалыптастыру сатысында бірқатар қиындықтар байқалады. Бұл деңгейде тіл үйренуші көбіне «тыңдалым» аспектісіне назар аударып, осы бағыттағы қабілеттерін жетілдіруге ұмтылады. Ал грамматикалық білім мен дағдыларды бекіту, оларды жетілдіру жұмыстары негізінен жоғары деңгейге өткен кезде жүзеге асырылады. Сөйлеу белсенділігінің артуы мен сөйлеу әрекетінің бір ғана түрін ұзақ уақыт бойы дамытуға басымдық беру оқыту үдерісінде белгілі бір қарама-қайшылықтардың туындауына себеп болады және бұл өз кезегінде білім сапасына кері әсерін тигізеді. Мұндай кезеңдегі ең негізгі кемшілік – оқытудың коммуникативтік бағытының ескерілмеуі. «Қатысымдық бағдарлы оқытудың соңғы мақсатты нәтижесі – тілдік қатынас. Тілдік қатынас дегеніміз – адамдардың бір-бірімен тілдесуі, сөйлесуі, тіл арқылы тілдік қатынас жасауы» [1]. Осыған орай оқылым дағдысын қалыптастыруға арналған әдістемелік жүйе тек тіл үйренушінің жеке жұмыс істеуін емес, оны өзгелермен қарым-қатынасқа, тілдік әрекетке түсуге бағыттауы тиіс. Бұл жүйе өнімді сөйлеу әрекетін дамытуды басты мақсат етуі қажет. Сондықтан оқылым әрекетін тиімді ұйымдастыру жолдарын анықтау, тіл үйренушінің оқу техникасын жетілдіру тәсілдерін зерттеу, оқылым мәтіндеріне қойылатын талаптарды белгілеу және тілдік қатынасқа жетелейтін мәтінмен жұмыс түрлерін ғылыми тұрғыда зерделеу қазіргі уақытта ерекше маңызға ие болып отыр. Осы жағдай мақаланың қарастыратын негізгі мәселесін – тіл үйрету үдерісінде оқылым дағдысын қалыптастырудың тиімді әдістерін айқындау қажеттілігін нақтылай түседі.

Материалдар мен әдістер

Мақаланың зерттеу нысаны ретінде тіл үйрету үдерісінде оқылым дағдысын қалыптастырудың тиімді тәсілдерін қарастырған ғалымдардың еңбектері талданды. Бұл мәселеге арналған зерттеулер жүргізген ғалымдардың қатарына И.А. Грузинская, Е.И. Пассов, А.А. Леонтьев, А.А. Миролюбов, Е.Г. Железнова, Е.Н. Соловова, О.И. Коваль, Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова, М.Л. Вайсбурд, С.А. Блохина, В.И. Хусаинова және О.В. Афанасьева сынды зерттеушілерді жатқызуға болады. Қазақ тілін оқыту әдістемесі саласында қатысымдық бағыттағы оқыту ұстанымдарын негіздеп, сөйлеу әрекетінің түрлерін жіктеген ғалым Ф. Оразбаева өз докторлық диссертациясында алғаш рет оқылым әрекетін дамытудың әдіс-тәсілдерін жан-жақты талдаған [2]. Сондай-ақ қазақ тілін өзге ұлт өкілдеріне оқылым арқылы меңгертудің әдістемелік негіздерін арнайы зерттеген Г.Т. Бейсенбекова бұл бағытта кандидаттық диссертация қорғаған. Ғалымның «Қазақ тілін басқа ұлт өкілдеріне оқылым әрекеті арқылы үйрету әдістемесі» атты зерттеу еңбегінде тілдік қатынасқа сүйенген оқылым әрекетінің ғылыми-әдістемелік тұғырлары айқындалып, оқылым түрлері мен олардың белгілері нақты сипатталған. Сонымен қатар мәтіндердің түрлері жүйеленіп, олардың өзіндік ерекшеліктері талданған. Г.Т. Бейсенбекова өз еңбегінде оқылым дағдысын қалыптастырудың тиімді әдістемесін ұсынып, дауыстап оқу мен іштей оқуға арналған жаттығулар мен тапсырмалар жүйесін әзірлеген [3].

Аталған еңбектерде оқылым дағдысын қалыптастырудың тиімді жолдары мен әдістері, оқылым мәтінімен жұмыс жүргізудің түрлері және оқылым мәтіндеріне қойылатын негізгі талаптар ғылыми-теориялық әрі әдістемелік тұрғыда қарастырылған. Бұл зерттеулерде жоғары нәтижелерге қол жеткізуге мүмкіндік беретін нақты әдіс-тәсілдер жүйесі ұсынылған.

Осы мақаланы даярлау барысында педагогикалық зерттеу үдерісінде теориялық және практикалық әдістер қатар қолданылды. Атап айтқанда, зерттеу жұмысы барысында түрлі ақпарат көздері пайдаланылғандықтан, теориялық мәліметтерді талдау тәсілдері іске асырылды. Жалпы ғылыми-теориялық және әдістемелік міндеттерді шешуге мүмкіндік беретін аналитикалық зерттеу әдістері қолданылды. Әртүрлі дереккөздерді сараптау арқылы талдау жұмыстары жүргізіліп, зерттеу тақырыбына қатысты негізгі және қосымша әдебиеттер айқындалды. Осы деректер негізінде тақырыптық және мазмұндық шолу жасалды. Сонымен бірге зерттеу нысандарына сәйкес материалдар мазмұнына қарай топтастырылып, олардың басты ұстанымдары мен бағыттары белгіленді. Сондай-ақ ғалымдардың ұсыныстары мен тұжырымдарына сыни тұрғыдан баға беру әдістері арқылы кешенді талдау жүргізілді.

Талдау мен нәтижелер

Тілдік дағды – жалпыланған байланыстарға негізделетін үдеріс болып табылады. Бұл байланыстар фонетикалық, лексикалық, грамматикалық құралдарды саналы түрде меңгеру арқылы қалыптасады. Мағыналылық – тілдік дағдылардың басты ерекшелігі саналады. Аталған дағдылардың көмегімен үйренілетін тілде дұрыс сөйлеу мүмкіндігі қамтамасыз етіледі. Сөйлеу дағдысы – әрекетті бекітуге бағытталған, жүйелі түрде қалыптасқан орындау тәсілі ретінде сипатталады [4]. Ғалым Ф. Оразбаева оқылым ұғымын графикалық таңбалар арқылы қағаз бетіне түскен сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасы мен мазмұнын ойлау және сана үдерісінің негізінде қабылдап, сауатты, дұрыс, мәнерлеп әрі түсінікті түрде оқу және сол мәтіннен қажетті ақпаратты түсініп, іріктей алу әрекеті ретінде сипаттайды. Зерттеуші өз еңбектерінде оқылымның танымдық, зерделік, ізденімдік және көрсетімдік түрлерін жіктеп көрсетеді. Сонымен қатар, «Оқылым барысында ұсынылған материалды түсініп қабылдау ғана емес, сонымен қатар оның әрбір тілдік-қатысымдық бірлігінің мағынасын ұғынып, құрылымын танып, оны тілдік қатынас барысында кеңінен пайдалана білу қажеттігі» өзекті мәселе ретінде қарастырылады [5].

Оқылым, ең алдымен, ойлау үдерісі мен мидың бірлескен қызметіне тәуелді болады, екіншіден, жазбаша түрде берілген графикалық таңбалар тізбегін дұрыс танып, ажырата білуге байланысты жүзеге асады, үшіншіден, бұл үдерісте аталған таңбалардың ішкі мағынасы мен мазмұнын дұрыс түсінудің маңызы зор. Аталған ерекшеліктер толық іске асқан жағдайда ғана оқылған мәтіннен қажетті ақпараттар іріктеліп алынып, тіл үйренушінің кәдесіне жаратылады.

Сөйлесім әрекетінің бір тармағы ретінде оқылымның маңыздылығы мынадай аспектілермен сипатталады:

1) тіл үйренуші оқылым үдерісі арқылы тілдік қатынас үшін қажетті ақпараттарды меңгеріп, оларды тілдік қарым-қатынас барысында тиімді пайдаланады;

2) оқылым нәтижесінде әдебиет, мәдениет, қоғам өмірі сияқты түрлі салаларда жинақталған адамзаттық тәжірибе бір тарихи кезеңнен екіншісіне беріледі, бұл өз кезегінде адамдар арасындағы қатынасты жетілдіріп, білім көкжиегін кеңейтіп, ой-сананы байытады. Ойлау қабілеті жоғары деңгейде дамыған тұлғаның сөйлеу мәдениеті де соған сәйкес ерекшеленеді;

3) оқылым әрекеті арқылы тіл үйренуші маңызды ақпараттарды зерделеп, іріктеп, жинақтайды және қорытынды жасайды. Бұл үдеріс уақыт өте келе сарапталып, ғылым мен техника салаларында жаңа ізденістерге негіз бола алады. Адамның қоғамдық қызметі артып, коммуникациялық үдерістер жедел дамиды.

Оқылым әрекеті – тіл үйрену барысында әрдайым нақты тәжірибеде сұранысқа ие сөйлесім әрекетінің түрі болып табылады. Себебі оқылым арқылы коммуникативтік құзыреттіліктің ажырамас құрамдас бөлігі – ақпараттық-коммуникациялық құзыреттілік дамиды. Ақпараттық-коммуникациялық құзыреттілік ұғымы мыналарды қамтиды:

– ақпараттық-коммуникациялық технологиялар көмегімен қажетті ақпаратты іздеп табу қабілеті;

– технологияларды қолдана білу машығы;

– алынған ақпараттың шынайылығын, жаңалығын және өзектілік дәрежесін анықтау;

– ақпаратты нақты жағдаят пен қойылған міндетке сәйкес өңдеу;

– ақпаратты мұрағаттап, сақтай білу;

– оны кең ауқымды мәселелерді шешуде тиімді пайдалану [6].

Оқылым ұғымы – әдіскер-ғалымдар И.Л. Колесникова мен О.А. Долгинаның анықтамасы бойынша, жазбаша түрде берілген мәтінді қабылдау мен түсінуге бағытталған сөйлесім әрекетінің рецептивті түрі болып табылады [7]. Е.И. Пассов та оқылымды тілдік таңбаларды қабылдауға бағытталған сөйлесім әрекетінің рецептивті формасы ретінде қарастырады [8]. Сондай-ақ, Г. Рогова, Ф. Рабинович, Т. Сахарова сынды зерттеушілер де оқылымды сөйлесім әрекетінің рецептивті түріне жатқызады. Себебі бұл әрекет – нақты бір автордың репродуктивті қызметінің нәтижесінде пайда болған мәтінді оқырман тарапынан қабылдау мен өңдеу үдерісіне негізделген әрекет түрі ретінде қарастырылады [9]. Осыған

сәйкес, оқылым – графикалық таңбалар арқылы кодталған жазбаша тілдік ақпаратты визуалды қабылдауға негізделген сөйлесім әрекетінің рецептивті түрі ретінде танылады. Егер бұл ұғымға анатомиялық тұрғыдан сипаттама берсек, оқылым әрекеті барысында адамның рецепторлық қабылдау мүшелерінің белсенді қызметі жүзеге асады. Ал психологиялық тұрғыдан алғанда, субъектінің сыртқы ортадан өзіне қажетті мәліметті алуға бағытталған әрекеті рецептивті әрекет деп аталады.

Оқылым әрекетінің қалыптасу және даму үдерісіне негізгі төрт құрамдас компонент қатысады: 1. Көру мүшелерінің қызметі; 2. Ойлау жүйесінің белсенділігі; 3. Тілдік бірліктердің таңбалық құрылымдары; 4. Қатысымдық бірліктердің мағыналық жүйесі. Бұлармен қатар, қосымша бірнеше функционалды элементтер де бір мезетте жұмыс істейді: 1. Артикуляциялық аппараттың қимыл-әрекеттері; 2. Дауыстап оқу үдерісі; 3. Есту мүшелерінің белсенді қатысы; 4. Тілдік материалдардың жинақталған қоры. Ғалым О.И. Коваль оқылымды – сөйлесім әрекетінің өзге түрлерін жетілдірудің негізі болып табылатын, әрі ана тілінде де, өзге тілде де білім кеңістігін ұлғайтуға мүмкіндік беретін, көп күш пен табандылықты талап ететін маңызды әрі дербес әрекет деп сипаттайды [10]. Әдіскер А.А. Миролюбов оқылымды үйретудің бастапқы кезеңінде оқытушы мен оқулық құрастырушылары екі негізгі мәселеге ерекше назар аударуы тиіс екенін атап көрсетеді: біріншісі – оқуға арналған мәтінді іріктеу, екіншісі – оқушыларға мәтінді дұрыс оқу үшін қажетті фонетикалық заңдылықтарды меңгертудің маңыздылығы [11]. Оқылым дағдысын қалыптастыру жұмысының бастапқы кезеңінде дәл осы екі аспектке ерекше көңіл бөлу сапалы нәтижеге қол жеткізуге жол ашады. Оқылым әрекетін осы бағытпен бастаған жағдайда тіл үйренушінің екі негізгі сөйлеу дағдысы – ішкі және сыртқы сөйлеу қабілеттері қатар дамиды. Оқу үдерісінде алдымен оқырманның ішкі сөйлеуі қалыптасып, уақыт өте келе осы ішкі сөйлеудің негізінде оның сыртқы сөйлеу дағдысы жетіле түседі.

Оқылым дағдысын меңгеру – ұзақ уақытты қажет ететін әрі шығармашылық қабілетті талап ететін күрделі үдеріс. Сөйлеу әрекетінің кез келген түрін жоғары деңгейге жеткізу бірнеше кезеңнен тұрады және жүйелі түрде ұйымдастырылуы тиіс. Осы тұрғыда А.А. Леонтьев сөйлеу дағдыларының автоматтандырылу сатыларын бірнеше негізгі кезеңдерге бөліп көрсетеді: тұтастық – сөйлеудің бірізділігі мен жүйелілігі, тегістік пен қиындықтың болмауы, байланыстырып сөйлеуге дайындық, тұрақтылық пен беріктілік, икемділік – яғни білімді жалпылай алу қабілеті және өз білімін бақылау мүмкіндігі [12]. Бұл күрделі үдерістің тиімді әрі нәтижелі болуы ең алдымен оқылым әдістерін дұрыс меңгеруге байланысты. Себебі оқу техникасын терең игеру сөйлеу әрекетінің негізгі түрлерінің бірі болып саналатын оқылымды сапалы деңгейде дамытуға мүмкіндік береді.

Әдістемелік еңбектерде оқу техникасын үйрету барысында оқылымның екі түріне ерекше назар аудару қажеттігі айтылады: синтетикалық оқу және аналитикалық оқу. Осыған байланысты «оқылымды қай әдістен бастаған жөн?» деген заңды сұрақ туындайды. Зерттеулер мен тәжірибе көрсеткендей, тіл үйретудің бастапқы кезеңінде оқылымды синтетикалық әдіспен бастаған тиімді болып табылады. Себебі оқытудың алғашқы сатысында мазмұны жеңіл, құрылымы қарапайым мәтіндерді таңдау оқылым үдерісін жеңілдетіп, аналитикалық оқуға көшуге дайындық жасайды. Мұндай тәсіл оқу әрекетін тиімді ұйымдастыруға, оқылым дағдысын жүйелі түрде қалыптастыруға және нәтижелі меңгеруге үлкен мүмкіндік береді.

Белгілі әдіскер И.А. Грузинская оқу техникасына байланысты былай деп атап көрсетеді: «Оқу механизмі – бұл назар аударылған мәтіндік материалды дыбыстық бейнелермен дәл, жылдам және нақты байланыстыру, сондай-ақ мәтіннің түсінікті бөліктерін барынша дұрыс дыбыстық және интонациялық дәлдікпен айту» [13]. Демек, оқылым – белгілі бір механизмге негізделген әрекет, ал оны тиімді меңгеру үшін осы механизмнің заңдылықтары, яғни оқу техникасы толық игерілуі қажет. Оқу техникасын қалыптастыруда екі негізгі әдіс қолданылады: дауыстап оқу және дыбыссыз оқу. Бұл екі тәсіл де оқылым дағдысын дамытуда өзара бірін-бірі толықтыратын маңызды рөл атқарады. Дегенмен, шет тіліндегі жаңа және бұрын кездеспеген дыбыстардың жазылу ерекшеліктері оқуды үйрену барысында белгілі бір қиындықтар туғызып, оқылым үдерісін баяулатады.

Оқылым – маңызды коммуникативтік құзыреттілік ретінде бірнеше түрлі дағдылардың жиынтығын қамтитын кешенді білім саласы. Бұл дағды тек грамматикалық құрылымдарды есте сақтауға жағдай жасап қана қоймай, сонымен бірге меңгеріліп жатқан тілде еркін сөйлеу мен айтылым қабілеттерін жетілдіруге ықпал етеді. Оқылым әрекетінің басты мақсаты – ақпараттың негізгі әрі сенімді көзі болып саналатын кітаптар, газет-журналдар және өзге де мәтіндік материалдарды түсініп, талдай білу. Тілді меңгерудің бастапқы, орта және жоғары сатыларына сәйкес әр деңгейге лайық мәтін түрлері таңдалып, ондағы сөз саны мен көлемі есепке алынады. Баспа басылымдары мен интернет ресурстарындағы түрлі жанр мен стильдегі мәтіндерді оқу кезінде алдымен ақпаратты жинақтау, сұрыптау, қабылдау, ұғыну және өңдеу дағдылары қажет болады. Ал алынған мәліметті тиімді игеру үшін оқылымның барлық түрлерін меңгеру маңызды. Бұл түрлерге аналитикалық оқу, синтетикалық оқу, дайындықпен оқу, дайындықсыз оқу, аудармалы оқу, аудармасыз оқу, негізгі оқу, қосымша оқу, шолып оқу, жылдам танысып оқу, іздеп оқу, зерттеп оқу, түсініп оқу, шапшаң оқу және тағы басқа оқылым дағдылары жатады. Осылардың барлығы бір-бірімен өзара байланысып, тіл үйренушінің оқылым әрекетін жүйелі түрде жетілдіруге мүмкіндік береді.

Оқылым әрекеті барысында тіл үйренушілер көбінесе жазылған мәтінге зейінін толық шоғырландыра алмайды. Осыған орай, оқылым үдерісін тиімді ұйымдастыру мақсатында арнайы нұсқаулар мен стратегияларды қолдану қажеттілігі пайда болады, яғни оқырман тек қағаздағы сөздерді көзбен қадағалап қана қоймайды.

Оқылым стратегияларын мазмұндық дағдылар ретінде жеті негізгі бағытқа бөлуге болады, атап айтқанда:

1. Болжау – бақылау немесе жеке тәжірибе негізінде алдағы оқиғаларды болжау.

2. Визуалдандыру – кейіпкерлердің, оқиғалардың және көріністердің бейнесін ойша елестету.

3. Байланыстыру – мәтінді оқи отырып, екі немесе одан көп ақпаратты өзара байланыстыра білу немесе олардың арасындағы қатынасты анықтау.

4. Сұрақ қою – мәтінге қатысты сұрақтар қойып, ақпаратты іздену.

5. Нақтылау – түсінікті арттыру, анықтамалар беру және шатасулардан арылу.

6. Жинақтау – мәтіннің негізгі мазмұнын қысқаша қорытындылау.

7. Бағалау – оқылған материалға субъективті пікір қалыптастыру [14].

Оқылым дағдысын қалыптастыруда мұғалім оқушыларды мәтіннің жеке сөйлемдеріне емес, тұтас мәтінге назар аударуға бағыттайтын оқу стратегиясын ұсынады. Оқыған ақпараттың басым көп бөлігін түсіну үшін алдымен абзац тәріздес көлемді бірліктердің құрылымын түсінуді меңгеру қажет. Бұл үшін оқылымды тұтас түсінуден бастап, содан кейін егжей-тегжейлі талдауға көшу қажет. Егер оқылым барысында жеке сөздерді ғана түсінуге басымдық берілсе, оқушының назары ұсақ бөлшектерге шоғырланып, зейіні шашырайды. Сонымен қатар, оқылымға мүмкіндігінше аутентивті мәтіндерді қолдану маңызды. Аутентивті мәтіндер оқылым үдерісін жеңілдетуге елеулі ықпалын тигізеді. «Оқылымнан алатын ләззатты жойып алмау үшін мәтін бойынша көп жаттығу берудің қажеті жоқ» [15]. Көп жағдайда тіл үйрету оқулықтарында берілетін мәтін алдындағы және мәтін соңындағы тапсырмалардың шамадан тыс көп болуы назар аударарлық. Бұл мәселе біздің зерттеу нысанымызға кірмегендіктен, осы мақала шеңберінде талқыланбайды, алайда болашақта зерттеуді талап ететін өзекті тақырыптардың бірі ретінде қарастырылуы тиіс.

Оқушының дұрыс болжам жасау қабілеті оқу мақсаттарын тиімді шешуге тікелей әсер етеді. Мәтінді болжау оқушының алдын ала жинақталған білім деңгейімен тығыз байланысты. Аялық білім негізінде оқушылар мәтіннің тақырыбын, жалғасын және аяқталуын болжауға қабілетті болады. Осы стратегияны пайдалану арқылы тіл үйренуші өз пікіріне сәйкес немесе қарама-қайшы келетін жаңа ақпараттарды жинақтап, меңгеруге мүмкіндік алады. Бұл процесс оның сыни тұрғыдан ойлау қабілетін дамытуды ынталандырады [16].

Оқылым дағдысы нәтижесінде тіл үйренуші мәтінді, оның мазмұны мен мақсатын түсіну, негізгі ойды анықтау, мәтіннің құрылымдық элементтерін, стилі мен түрін айқындау,

оқылған мәтін бойынша сұрақтар құрастыру, әртүрлі дереккөздерден қосымша ақпарат табу және мәтіндерге салыстырмалы талдау жасау дағдыларын меңгереді. Егер оқу дағдысын қалыптастыру басты мақсат болса, онда тіл үйренуші алдымен мәтін мазмұнын толық меңгеруі тиіс. Тек содан кейін ғана берілген мәтінде автордың негізгі мақсатын, кімге бағытталғанын, автордың бұл мәселеге қатысты көзқарасын және оқырманға жету үшін қолданған тілдік құралдарын сараптап, талдау қабілетіне жетеді.

Қорытынды

Жоғарыда келтірілген көзқарастар негізінде тіл үйрету әдістемесін зерттейтін мамандардың оқылым терминін «оқырман мен мәтін арасындағы өзара әрекет» ретінде қарастыратынын байқауға болады. Ғалымдардың пікірінше, оқылым сияқты күрделі коммуникативтік дағдыны тиімді меңгерту үшін белгілі бір тақырып аясында жан-жақты, кең көлемді білімге ие болу және тілді терең меңгеру қажет. Оқылым әрекетінің нәтижелі жүзеге асуы үшін тіл үйренушінің меңгеруге тиіс ақпаратқа қатысты базалық немесе аялық білімі болуы шарт. Сонымен қатар мәтіннің мәнін толық түсіну үшін кең ауқымды білім мен дағдылар қажет. Тіл үйренушінің жаңа мәтінді түсініп оқу мақсатында оны өз өмірлік тәжірибесімен байланыстыра білуі маңызды әрі қажетті әрекет болып табылады.

Оқылым дағдысына арналған зерттеулерге шолу жасау барысында мақалалардың зерттеу нысандарының әртүрлілігі байқалды. Дегенмен, зерттеушілердің басты зейіні көбінесе белгілі бір өзекті мәселелерге аударылғаны анықталды. Мақалаларды тақырыптық тұрғыда талдағанда, «оқылғанды түсіну» мәселесіне арналған еңбектердің саны басым екенін көруге болады. Бұл жағдай оқу дағдысына деген көзқарасты қайта қарастыру қажеттігін айқындайды.

Сонымен қатар, «оқылғанды міндетті түрде түсіну» тақырыбын зерттеген мақалалар да маңызды орынға ие болды. Түсінбей оқу тиімді нәтиже бермейді, ал мәтінді толық түсініп оқу оқудың мақсатына жетуде негізгі құрал болып саналады. Мақалаларда көтерілген өзекті мәселелердің бірі – «оқу әдеті». Ақпарат жинап, білім алу басты мақсат болғандықтан, кітап оқу адамның өмірінде құнды әрі пайдалы әрекеттердің бірі ретінде бағаланады. Оқылым дағдысы тақырыбында «оқуға деген көзқарас» мәселесі де маңызды болып саналады. Адамның оқуға оң көзқарасы оқылымды дамыту мен оның тиімділігін арттырудағы басты факторлардың бірі болып табылады.

Оқылым дағдысын дамыту тіл үйрету әдістемесін жетілдірудің барлық кезеңдерінде зерттеу нысанының орталығында тұрған басты мәселе ретінде қалыптасып, сөйлеу әрекетінің бұл түрін көптеген әдіскерлер жүйелі түрде зерттеп келеді. Ғылыми әдебиеттерде сөйлеу әрекетінің осы түріне арналған еңбектер мол. Дегенмен, аталған еңбектерде берілген оқылым дағдысын дамытуға қатысты нұсқаулықтар мен ұсыныстарды қазіргі заман талаптарына сай талдап, іріктеп қолдану маңызды екенін ұмытпау қажет. Себебі оқылым дағдысын дамыту мақсаттары қоғамның даму үрдісіне сәйкес үнемі өзгеріп отыруға бейім. Қазіргі заманғы талаптарға сай шетел тілдерін, оның ішінде қазақ тілін оқыту барысында оқылымды меңгерту талаптары, оқылымды дамытудың шарттары — яғни оқылатын мәтіндердің түрлері, күрделілік деңгейі мен көлемі айтарлықтай өзгеріске ұшырауда.

Ғалымдардың пікірінше, кез келген тілді меңгеру үшін оқу үдерісі сөйлеу әрекетінің барлық түрін – оқылым, жазылым, тыңдалым, айтылым – қамтуы тиіс. Дегенмен, көп жағдайда оқылым әрекеті әдістемелік тұрғыдан жеткілікті деңгейде бағаланбай келеді. Оқылған мәтінді қабылдап, түсінуге бағытталған бұл сөйлеу әрекеті кейде өнімсіз деп саналатындықтан, тыңдалым және жазылым сияқты өнімді әрекеттермен салыстырғанда оған көңіл аз бөлінеді. Алайда кейбір зерттеушілер оқылымды «сөйлеу және тілдік дағдыларды қалыптастыру мен бақылауға мүмкіндік беретін құрал» ретінде қарастырып, оның маңыздылығын атап көрсетеді. Олардың пікірінше, оқырманның өз бетімен жеткілікті көлемдегі мәтінді оқуы сөздік қорды, грамматикалық және жазу дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Сонымен қатар оқылым тіл мен мәдениетті зерттеу, ақпарат алу және білім беру құралы, сондай-ақ өзін-өзі оқыту құралы ретінде де әртүрлі қызметтер атқарады.

Жүргізілген талдаулардан қорытынды жасасақ, оқылым әрекетін дамытуға бағытталған жұмыстар қатысымдық бағытта ұйымдастырылуы тиіс. Бұл өз кезегінде тіл үйретудің соңғы мақсатты нәтижесі – тілдік қатынасқа қол жеткізуге мүмкіндік береді. Осы мақсатқа жету үшін оқылым мәтіндері тіл үйренушілердің білім деңгейі, қажеттіліктері және қызығушылықтарына сәйкес мұқият таңдалып алынуы қажет. Сонымен қатар оқылым алдында және соңында берілетін тапсырмалар жүйесі дұрыс ұйымдастырылуы шарт. Тек осы жағдайда оқылым дағдысын қалыптастыруға бағытталған іс-шаралар өз тиімділігін көрсетеді.

Әдебиеттер

1. Курманова А.К., Курманбаева Ш.К. Қатысымдық бағдарлы оқыту мәселесінің зерттелуі // Торайғыров университетінің Хабаршысы, Педагогикалық сериясы. – 2022. – №1. – Б. 400-412.
2. Оразбаева Ф. Тілдік қатынас пен қатысым әдісінің ғылыми-теориялық негіздері: пед. ғыл. докт. ... дисс. – Алматы, 1996. – 417 б.
3. Бейсенбекова Г.Т. Қазақ тілін басқа ұлт өкілдеріне оқылым әрекеті арқылы үйрету әдістемесі: пед. ғыл. канд. ... дисс. – Алматы, 2001. – 146 б.
4. Вайсбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // Иностранные языки в школе. – 1997. – № 1. – С. 19 –24.
5. Оразбаева Ф. Тілдік қатынас. Шығармалар жинағы. 2-т. Тілдік қатынас: ғылыми монография. – Алматы: Ан-Арыс, 2019. – 584 б.
6. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 219 с.
7. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. [Электронный ресурс] URL: https://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/2517/10 (қаралған күні: 09.10.2025).
8. Пассов Е.И., Кузнецова Е.С. Обучение чтению: учебное пособие. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – 236 с.
9. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
10. Коваль О.И. Самостоятельная работа при обучении чтению на иностранном языке // Вестник ВГАВТ, вып. 39. Раздел III. Философские, социально-педагогические и филологические науки. – 2014. – С. 79-82.
11. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография / под ред. А.А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с.
12. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психологические очерки). – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.
13. Грузинская, И.А. Методика преподавания английского языка: учебное пособие. 5-е изд. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1947. – 223 с.
14. Birkner V. Reading Comprehension in Teaching English as a Foreign Language. [Электронды ресурс] URL: https://www.monografias.com/trabajos68/readinscomprehension-teaching-english/readinscomprehension-teaching-english2.shtml (қаралған күні: 10.10.2025).
15. Железнова Е.Г. Чтение как один из способов обучения английскому языку // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2019. – №1. – С. 110-114.
16. Рустемова С.К., Алимжанова Б.Е., Байгошкарова М.И., Бабжанова Р.Ж. Methods of teaching reading at English lessons // Молодой ученый. – 2015. – №11. – С. 1478-1481.

References

1. Kurmanova A.K., Kurmanbaeva Sh.K. Katysymdyq bagdarly oqytu maselesinin zerttelui [Study of the problem of communicative-oriented teaching]. Toraygyrov universitetinin Khabarshysy. Pedagogical series, 2022, No. 1. – P. 400–412. (in Kazakh)

2. Orazbaeva F. Tildik katynas pen katysym adisinin gylymi-teoriyalyk negizderi [Scientific and theoretical foundations of language communication and communicative method]. Doctoral dissertation. – Almaty, 1996. – 417 p. (in Kazakh)
3. Beisenbekova G.T. Kazak tilin basqa ult okilderine oqylym areketi arqyly uiretu adistemesi [Methodology of teaching Kazakh language to non-native speakers through reading activity]. PhD dissertation. – Almaty, 2001. – 146 p. (in Kazakh)
4. Vaisburd M.L., Blokhina S.A. Obuchenie ponimaniyu inoyazychnogo teksta pri chtenii kak poiskovoi deyatelnosti [Teaching comprehension of foreign-language text in reading as a search activity]. *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School], 1997. – № 1. – P. 19-24.
5. Orazbaeva F. Tildik katynas. Shygarmalar zhinagy. 2-t. Tildik katynas: gylymi monografiya [Language communication. Collected works. Vol. 2. Language communication: scientific monograph]. – Almaty: An-Arys, 2019. – 584 p. (in Kazakh)
6. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinutyi kurs [Methods of teaching foreign languages: advanced course]. – Moscow: AST: Astrel, 2008. – 219 p. (in Russian)
7. Kolesnikova I.L., Dolgina O.A. Anglo-russkii terminologicheskii spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov [English-Russian terminological reference book on foreign language teaching methodology]. – Available at: https://dispace.edu.nstu.ru/didesk/course/show/2517/10 (accessed 09.10.2025). (in Russian)
8. Passov E.I., Kuznetsova E.S. Obuchenie chteniyu: uchebnoe posobie [Teaching reading: textbook]. – Voronezh: Interlingva, 2002. – 236 p. (in Russian)
9. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednei shkole [Methods of teaching foreign languages in secondary school]. – Moscow: Prosveshchenie, 1991. – 287 p. (in Russian)
10. Koval O.I. Samostoyatelnaya rabota pri obuchenii chteniyu na inostrannom yazyke [Independent work in teaching reading in a foreign language]. Vestnik VGAVT, 2014, Iss. 39. – P. 79–82. (in Russian)
11. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost: kollektivnaya monografiya [Methods of teaching foreign languages: traditions and modernity]. Ed. A.A. Mirolyubov. – Obninsk: Titul, 2010. – 464 p. (in Russian)
12. Leontiev A.A. Nekotorye problemy obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (psikhologicheskie ocherki) [Some problems of teaching Russian as a foreign language (psychological essays)]. – Moscow: MGU, 1970. – 88 p. (in Russian)
13. Gruzinskaya I.A. Metodika prepodavaniya angliiskogo yazyka: uchebnoe posobie [Methods of teaching English]. 5th ed. – Moscow: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatelstvo, 1947. – 223 p. (in Russian)
14. Birkner V. Reading Comprehension in Teaching English as a Foreign Language. – Available at: https://www.monografias.com/trabajos68/readinscomprehension-teaching-english/readinscomprehension-teaching-english2.shtml (accessed 10.10.2025).
15. Zheleznova E.G. Chtenie kak odin iz sposobov obucheniya angliiskomu yazyku [Reading as one of the methods of teaching English]. Nauchnyi vestnik Yuzhnogo instituta menedzhmenta, 2019, No. 1. – P. 110 –114. (in Russian)
16. Rustemova S.K., Alimzhanova B.E., Baigoshkarova M.I., Babzhanova R.Zh. Methods of teaching reading at English lessons. Molodoi uchenyi, 2015, No. 11. – P. 1478–1481.

К.К. Муканова, А.Б. Сайленова*
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0009-0005-5562-4966
*e-mail: aiko14.08@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития навыков чтения как важного направления методики преподавания языка. Чтение определяется как сложное коммуникативное взаимодействие между читателем и текстом, требующее всесторонних знаний и глубокого владения языком. Показано, что цели развития навыков чтения изменяются в зависимости от уровня развития общества, а требования к чтению, включая виды, сложность и объем текстов, изменяются в процессе обучения иностранным языкам, в том числе казахскому. На основании исследований научно обосновано, что процесс изучения языка должен охватывать все виды речевой деятельности – аудирование, говорение, письмо и чтение. Тем не менее, чтение зачастую недооценивается методически и уделяется меньше внимания по сравнению с продуктивными видами речи. В то же время, такие методисты, как И.А. Грузинская, О.И. Коваль и А.А. Миролюбов, рассматривают чтение как важный инструмент формирования и контроля речевых и языковых навыков. Подтверждается роль овладения техникой чтения, синтетических и аналитических форм чтения, а также усвоения фонетических закономерностей в формировании навыков чтения.

Определена значимость чтения для развития словарного запаса, грамматических и письменных навыков, а также его роль как средства изучения языка и культуры, а также как информационного и образовательного ресурса. Подчеркивается необходимость учитывать уровень знаний, потребности и интересы учащихся при выборе текстов для чтения. Также отмечается важность системной организации заданий до и после чтения, а также стратегий развития содержательных навыков – предсказания, визуализации, установления связей, постановки вопросов, уточнения, обобщения и оценки для повышения эффективности чтения.

Коммуникативный подход рассматривается как ключевое условие развития навыков чтения и достижение конечной цели – языкового общения. Таким образом, овладение чтением представлено как интегративный процесс, направленный на совершенствование словарного запаса, грамматики, развитие речевых навыков, а также восприятия и обработки информации. В статье даны научные выводы и методические рекомендации по развитию навыков чтения, а также подчеркнута необходимость дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: Навыки чтения, методика преподавания языка, коммуникативный подход, понимание текста, стратегии чтения, языковое общение.

K.K. Mukanova, A.B. Sailenova*
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka street
*ORCID: 0009-0005-5562-4966
*e-mail: aiko14.08@mail.ru

PROBLEMS OF DEVELOPING READING SKILLS IN SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article addresses the development of reading skills as a crucial direction in language teaching methodology. Reading is defined as a complex communicative interaction between the reader and the text, requiring comprehensive knowledge and deep language proficiency. It is demonstrated that the goals of developing reading skills change in accordance with societal development, and the requirements for reading-including types, complexity, and volume of texts-evolve in foreign language teaching, including Kazakh. Research confrms that the language learning process should encompass all types of speech activities: listening, speaking, writing, and reading. However, reading is often methodologically undervalued and receives less attention compared to productive speech forms. Meanwhile, methodologists such as I.A. Gruzinskaya, O.I. Koval, and A.A. Mirolubov regard reading as an essential tool for developing and monitoring speech and language skills. The role of mastering reading techniques, synthetic and analytic reading types, and phonetic regularities in reading skill formation is substantiated.

The significance of reading for vocabulary expansion, grammar, and writing skills, as well as its function as a tool for studying language and culture and serving informational and educational purposes, is highlighted. It is emphasized that learners' knowledge levels, needs, and interests must be considered when selecting reading texts. Additionally, the systematic organization of pre- and post-reading tasks, along with strategies for developing comprehension skills-prediction, visualization, connection, questioning, clarification, summarization, and evaluationare noted as essential for enhancing reading effectiveness.

The communicative approach is identified as a fundamental condition for developing reading skills and achieving the ultimate goal of language communication. Thus, mastering reading is presented as an integrative process aimed at improving vocabulary, grammar, speech activities, and the perception and processing of information. The article provides scientific conclusions and methodological recommendations for reading skill development and highlights the need for further research in this field.

Keywords: Reading skills, language teaching methodology, communicative approach, text comprehension, reading strategies, language communication.

Авторлар туралы мәлімет

Муканова Каршыга Кайроллаевна – филология ғылымдарының кандидаты, «Шәкәрім университеті» КеАҚ қазақ филологиясы кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: mukanova.k@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0000-0002-8812-7625.

Сайленова Аяулым Болатбекқызы* – «Шәкәрім университеті» КеАҚ «Қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлау» ББ магистранты, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: aiko14.08@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0005-5562-4966.

Сведения об авторах

Муканова Каршыга Кайроллаевна – кандидат филологических наук, 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.

Сайленова Аяулым Болатбековна* – магистрант НАО «Шәкәрім Университет» по образовательной программе «Подготовка учителей казахского языка и литературы», Республика Казахстан, Семей, e-mail: aiko14.08@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0005-5562-4966.

Information about authors

Karshyga Mukanova – candidate of philology, senior lecturer, department of kazakh philology Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: mukanova.k@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0000-0002-8812-7625.

Ayaulim Sailenova* – Master‘s student at Shakarim University, educational program «Training of kazakh language and literature teachers», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: aiko14.08@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0005-5562-4966.

Редакцияға енуі 20.10.2025
Өңдеуден кейін түсуі 03.11.2025
Жариялауға қабылданды 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-21
ҒТАМР: 17.07.65

К.С. Курмамбаева[1], Е. Petek[2], Ж.Н. Оралханова[3*]
[1,3]Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
[2]Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
60250, Түркия, Токат қ., Taşlıçiftlik кампусы
*ORCID: 0009-0000-3945-9802
*e-mail: oralkhanova.zh@mail.ru

КӨРКЕМ ШЫҒАРМАНЫҢ КОМПОЗИЦИЯСЫН МЕҢГЕРТУДЕ ИНТЕРБЕЛСЕНДІ ӘДІСТЕРДІҢ ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа. Бұл мақалада жоғары сынып оқушыларына көркем шығарманың композициясын меңгертуде интербелсенді әдістерді қолданудың педагогикалық тиімділігі зерттеледі. Композиция әдеби мәтіннің идеялық және құрылымдық жүйесін реттейтін маңызды категория ретінде қарастырылып, оның сюжеттік желі, композициялық бөлімдер, кейіпкерлер арасындағы конфликт, оқиға дамуы, уақыт пен кеңістік байланысы сияқты негізгі элементтері талдау нысанына алынады. Мақалада композициялық талдауды ұйымдастыру барысында қолданылған интербелсенді әдістердің – графикалық сызба арқылы композициялық құрылымды талдау, кейіпкер әрекеті арқылы композициялық бөліктерді анықтау, кестемен жұмыс, уақыт сызығы (таймлайн) әдісі –

оқушылардың мәтін құрылымын жүйелі түсінуіне әсері жан-жақты сипатталады. Әр әдістің оқу үдерісіндегі рөлі нақты мысалдармен көрсетіліп, графикалық сызбалар композиция элементтерін визуалды түрде жүйелеуге мүмкіндік беретіні, кейіпкер әрекетіне негізделген талдау оқушылардың оқиға логикасын түсінуін тереңдететіні, кестемен жұмыс композициялық бөліктерді салыстыра отырып меңгертуге қолайлы екені дәлелденеді. Ал уақыт сызығы (таймлайн) әдісі оқиғаның уақыттық динамикасын меңгертуде тиімді құрал ретінде танылады. Зерттеу нәтижелері интербелсенді тәсілдерді мақсатқа сай қолдану оқушылардың аналитикалық ойлауын дамытатынын, композициялық құрылымды терең меңгертуге, мәтіннің мазмұндық ерекшеліктерін жүйелі қабылдауына мүмкіндік беретінін айқындайды. Мақалада ұсынылған әдістемелік шешімдер әдебиетті оқытуда композициялық талдауды жетілдіруге арналған практикалық ұсыныстар ретінде қарастырылады.

Тірек сөздер: әдеби-теориялық ұғымдар, оқыту әдістері, оқыту жолдары, мектептегі қазақ әдебиеті, әдістемелік негіздер.

Кіріспе

Қазіргі білім беру кеңістігінде көркем шығарманы терең әрі саналы қабылдай алатын оқушы тұлғасын қалыптастыру мәселесі ерекше мәнге ие болып отыр. Әдеби мәтіннің мазмұнын ғана емес, оның ішкі құрылымдық ұйымдасуын, композициялық жүйесін түсіну оқушының аналитикалық ойлауын дамытуда, мәтінді тұтас құбылыс ретінде қабылдауында шешуші рөл атқарады. Осыған байланысты көркем шығарма композициясын меңгертудің әдістемелік негіздерін қарастыру бүгінгі күнде өзекті бағыттардың бірі саналады. Қоғамдағы ақпараттық тасқын, мәтінді жылдам тұтыну дағдысы оқушылардың әдеби шығарманы терең талдау дағдыларын әлсіретіп жатқан жағдайда, композициялық талдауға бағытталған оқыту әдістерін жаңғырту қажеттілігі айқын сезіледі. Композицияның экспозиция, байланыс, шиеленіс, шарықтау шегі, шешім сияқты құрылымдық бөліктерін саналы ұғындыру оқушыға оқиға динамикасын, кейіпкерлер арасындағы қарым-қатынастарды және шығарманың көркемдік тұтастығын түсінуге мүмкіндік береді. Бұл – тек әдеби теорияны меңгерту ғана емес, оқушының логикалық, интерпретациялық және сыни ойлау қабілетін дамытуға бағытталған маңызды педагогикалық міндет.

Соңғы жылдары әдебиетті оқытуда құзыреттілікке негізделген тәсілдер күшейіп, шығарманы өмірлік тәжірибемен байланыстыра оқыту алдыңғы қатарға шықты. Мұндай жағдайда композициялық талдаудың рөлі бұрынғыдан да арта түсіп, оны меңгертудің тиімді әдістемелерін айқындау қажеттілігі өзекті ғылыми-практикалық мәселе ретінде қарастырылады.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу материалы ретінде жоғары сыныптарға арналған қазақ әдебиеті бағдарламасы, көркем шығарманы талдау үдерісінде қолданылатын әдістемелік құралдар және оқушылардың композициялық құрылым жөніндегі түсініктерін анықтауға арналған бақылау материалдары пайдаланылды. Материалдар құрамында әдеби мәтіндердің құрылымдық-семантикалық ерекшеліктеріне қатысты деректер, композициялық элементтерді меңгертуге бағытталған тапсырмалар кешені және әдістемелік ұсыныстар жинақталды. Материалдың сапалық жағы оның мазмұндық толықтығы, композицияны жүйелі түрде талдауға мүмкіндік беретін теориялық-әдістемелік негіздемелермен қамтамасыз етілуі арқылы сипатталса, сандық жағы зерттеуге енгізілген сабақ үлгілері, тапсырмалар саны және талданған мәтіндердің көлемімен белгіленді. Зерттеу барысында қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі жөніндегі Ө. Әбдиманұлы, С. Рахметова және Т. Әлімов еңбектерінде ұсынылған әдеби талдаудың тәжірибелік үлгілері қолданылды. Әдістер кешені ретінде мәтінге құрылымдық талдау, композициялық элементтерді жүйелеу, салыстырмалы талдау, бақылау, интерпретациялық талдау және оқушылардың шығармашылық жұмыстарына контенттік талдау әдістері пайдаланылды. Сонымен бірге М. Жұмабаевтың педагогикалық тұжырымдары мен Ж. Жұмаділовтің көркем талдауға бағытталған әдістемелік пайымдары композициялық құрылымды меңгертудің әдістемелік моделін жасауға негіз болды.

Нәтижелер мен талқылау

Әдебиет – жан дүниені, он екі мүшені, алпыс екі тамырды түгелдей жайлап, еш уақытта да көзге көрінбейтін сезім қылдары арқылы ақыл иесі – адамды өз ырқына жетелеп алатын қасиетті дүние. Оны оқытудың қызықтығы да, күрделілігі де осында жатса керек.

Әдебиет теориясы бойынша білім беру – оқушыларға көркемдік таным қалыптастырудағы негізгі құрамдас бөлік болып табылады. Мектеп оқушыларына әдебиет теориясын меңгертпей тұрып, көркем шығарманы тіл өнерінің ерекше туындысы ретінде қабылдатып, оның астарындағы тұжырымдарды ұғындыру, әдеби дамудың заңдылықтарын түсіндіру, сондай-ақ әдебиетті өмірмен байланыстыра оқыту мүмкін емес. Теориялық және әдеби білімнің жүйелі түрде берілуі жас ұрпақтың сан түрлі көркем мәліметтер арасынан өз жолын табуына жағдай жасайды [1]. Мектептегі әдебиет теориясын оқыту үдерісі тек педагогика мен әдеби сын емес, сонымен бірге эстетика мен психология ғылымдарының да даму бағытына сай құрылуы қажет. Сол әдеби-теориялық ұғымдардың бірі – композиция. Бұл – шығарма құрылымының негізін құрайтын, автордың идеялық және көркемдік мақсатын жеткізудегі маңызды тетік.

Қысқаша айтқанда, композиция – көркем туындының құрылысы. Дегенмен, бұл ұғымды тек сыртқы құрылым деп шектеуге болмайды, себебі композиция тек форма емес, мазмұнмен тығыз байланысты. Ол көркем шығарманың сыртқы үйлесімін ғана емес, ішкі мазмұндық үндестігін де қамтиды.

Композиция мен сюжет өзара тығыз байланыста болады: екеуі де әдеби туындының мазмұнын көркем бейнелеудің және оны нақты құрылымға келтірудің тәсілдері болып саналады. Сюжеттің толыққанды құрылуы үшін оның барлық кезеңдері композициялық тұтастықта өрбуі қажет. Бұл – композиция мен сюжетке тән ортақ сипат. Алайда, бұл екеуінің арасында айырмашылықтар да бар. Ең алдымен, сюжет әрбір әдеби шығармада кездесе бермейді. Мысалы, философиялық сипаттағы туындыларда, лирикалық өлеңдер мен прозалық шағын шығармаларда оқиға желісі болмауы мүмкін. Бұл әдеби шығармалардың жанрлық ерекшеліктерін айқындайтын маңызды тұс.

Сонымен қатар, композиция тек сюжеттік желіні жүйелеумен шектелмейді. Ол сюжеттік емес элементтерді де қамтып, оларды белгілі бір құрылымға біріктіреді. Осы тұрғыдан алғанда, композиция сюжетке қарағанда кеңірек мағынаға ие.

Сюжетті шығармаларда оқиға өрбуінің тәртібі, кейіпкерлердің байланысы мен бейнелер жүйесі нақты бір қалыпқа бағынбайды. Әрбір жазушы өз туындысының сюжеттік дамуын өзіндік шығармашылық ниетіне сай құрастырады [2]. Сол себепті сюжет пен композицияның құрылымы әр шығармада әртүрлі болуы заңды. Енді осы байланыс арқылы дамитын сюжеттік кезеңдерге назар аударайық.

Оқиғаның басталуы – оның кіріспесі іспетті, мұнда шығарма кейіпкерлерінің қарым-қатынасына тоқталмас бұрынғы жағдай, тіршілік, қоғамдық орта, ахуал сипатталады. Автор оқырманды елмен, жермен, сол ортадағы жалпы жағдаймен толықтай таныстырып алады.

Оқиғаның байланысуы – кейіпкерлер арасындағы әрекеттің басы, тартыстың басталуы. Айталық, Міржақып Дулатовтың «Бақытсыз Жамалындағы» байланыс Жамал мен Ғалидың отырыста танысуы. Егер де Жамал ол отырысқа бармаса, Ғалимен де таныспас еді, бұндай махаббат оқиғасы жазылмас та еді.

Оқиғаның дамуы – шығармадағы басталған әрекеттің біртіндеп өрістеп, кейіпкерлердің ара-қатынасы мен тартыстың тереңдей түсуі. Бұл кезеңде оқырман кейіпкердің мақсатын, оның алдынан шығатын кедергілерді байқай бастайды. Автор кейіпкерді түрлі жағдайға түсіру арқылы оқырманды негізгі мәселеге біртіндеп жақындатады.

Мысалы, Мұхтар Әуезовтің «Қорғансыздың күні» әңгімесінде оқиғаның дамуы Ғазизаның болыс Баймағамбетпен жолығу қаупі туралы хабардан басталады. Бұл сәттен бастап оқырман болашақта болатын қиындықтарды сезіне бастайды.

Шиеленісу дегеніміз не?

Шиеленісу – шығармадағы тартыстың шарықтап, кейіпкердің ауыр таңдауға немесе әрекетке тірелетін тұсы. Бұл сәтте оқырман оқиғаның қай бағытқа қарай өрбитінін білмей,

үлкен қызығушылықпен оқуды жалғастырады. Шиеленісу кезеңі – шығарманың ең қарқынды, ең әсерлі бөлігі.

Сол «Қорғансыздың күнінен» мысал келтірсек, болыстың арам пиғылы ашылып, Ғазиза қорғансыз күйге түсетін тұсы – шығарманың шиеленісу сәті. Бұл жерде оқырман қыздың тағдырына алаңдай бастайды.

Оны қалай анықтаймыз?

- Оқиғаның дамуы – кейіпкердің мақсатқа жету жолында кездескен алғашқы қиындықтары арқылы білінеді.
- Шиеленісу – тартыстың шыңына жеткен, кейіпкер үшін ең күрделі сәт тудыратын тұс.

Оқиғаның дамуы мен шиеленісуі – шығарма ішіндегі тартысты тереңірек түсінуге жол ашатын негізгі кезеңдер. Осы бөліктерді дұрыс анықтай білу оқушының әдеби талдау қабілетін дамытып, көркем мәтінді терең түсінуіне мүмкіндік береді. Әдеби шығарма тек мазмұн емес, құрылым арқылы да өз мәнін табатынын ұмытпаған жөн.

Шарықтау шегі – сюжеттік дамудың ең жоғарғы саты, адамдар арасындағы әрекеттестіктің барынша күшейіп, өрбіген жері. Бұл кезеңде кейіпкерлердің мінез-құлықтары ашылып, нағыз бейнелерін анықтауға болады. Шығарманың сюжетін барлық кезең-кезеңімен тұтастырып, бір бүтіндікке, үндестікке әкелетін де – осы. Әуезовтің «Қорғансыздың күні» әңгімесінің шарықтау шегі – Ғазизаның өз тағдырына налуынан, жұтуға айналған ажалға қарсы тұруынан басталады. Басты кейіпкер Ғазиза осылайша көз алдында бүкіл өмірін еске түсіреді [3].

Шешім – көркем шығармадағы оқиға желісінің маңызды кезеңдерінің бірі. Ол автордың баяндалған өмірлік құбылысқа берген бағасы, ұзаққа созылған тартыс пен күрестердің нәтижесі ретінде көрінеді. Шешім – кейіпкердің басынан өткен оқиғалардан кейінгі түйіні, өмірлік ақиқатты автор көзқарасымен қорытындылау. Сол Мұхтар Әуезовтің «Қорғансыздың күні» шығармасындағы мына үзінді жазушы шешіміндей: «Әкесінің қабіріне жабысып, жанын жегідей жеген қайғының соңғы толқынын сонда шығарыпты. Соңғы демі таусылғанға дейін маңдайына жазылған мұң тарқамай, жүзінде әлі де сол қасіреттің табы сақталған. Дегенмен, бала жүзінен: «Мен кінәлі емеспін, мен пәкпін», – деген бейкүнә тазалық пен ауыртпалықтан арылған баланың балғын бейнесі байқалады».

Бұл шешімнің әсерлілігі оқырманға өздігінен сезіледі, оны арнайы дәлелдеп жатудың қажеті жоқ. Композицияның құрамына эпилог пен пролог та кіреді.

Пролог – көркем шығармаға кіріспе іспетті. Бұнда негізгі сюжетке дейінгі бірнеше оқиға баяндалады, кейде басты кейіпкердің өткен өмірінен бірнеше көріністер берілуі мүмкін. Прологпен қатар тоқталатын кезең – эпилог. Шығармадағы тартыс аяқталып, маңызды оқиғалар біткен соң, шешімнен кейін келіп, автордың оқырманға жеткізбек болған ойын қысқаша қорытып әкелетін қорытындының бір түрі [4].

Осылайша, сюжеттік дамудың жоғарыда сипатталған кезеңдерін жүйелі түрде орналастырып, қиыстырып, шебер түрде реттейтін нәрсе – шығарманың композициясы.

Композиция – әдеби шығарманың құрылымы, оның жеке бөлімдерінің өзара бір-бірімен логикалық түрде үйлесіп, әртүрлі әдістермен байланыстырылып, тұтас бірлікке айналуы. Шығарманың құрылымының шымыр болуы, тараулар мен бөлімдердің өзара үйлесімді жалғасуы, әрбір бөлімнің орынды әрі дәл орналасуы шығарманың сапасына әсер етеді.

Әдеби шығарманың композициялық құрылымының тиімділігі, ең алдымен, суреттелетін оқиғаларды, кейіпкерлердің әрекеттерін таңдап, оларды ұтымды түрде іріктеп, бір-бірімен үйлестіре білу шеберлігіне байланысты болады. Бұл, сөз жоқ, жазушының қиын жағдайларда түйін таба білетін көрегендігіне, ақ пен қараның шегін ажыратып, ең маңызды деген жайттарды анықтай білуіне байланысты [5].

Композицияның көркемдік күш-қуаты – шығарманың не айтылғандығымен қатар, қандай уақытта, қай оқиға немесе әрекет қай жерде баяндалатынымен де тығыз байланысты [6]. Мысалы, егер басты кейіпкер шығарма барысында үлкен күш-жігер, тапқырлық танытып, соңында өмірден үмітін үзгендей күйде болса, мұның әсері бір түрлі болады. Ал егер бұл

торығу шығарманың орта тұсында болса, кейін кейіпкер қайта серпіліп, батыл қалпына келсе, шығарма соңында оның осындай күйде болғаны оқырманға мүлде өзгеше әсер етеді.

Көркем шығармадағы композицияны теориялық тұрғыдан түсіндіру жеткіліксіз – оны оқушылар шығармамен жұмыс кезінде өз бетінше байқап, талдай алуы тиіс. Сондықтан қазақ әдебиеті сабақтарында композициялық бөліктерді (экспозиция, оқиғаның басталуы, дамуы, шиеленісуі, шарықтау шегі, шешімі) оқыту әдістерін нақты, тиімді тәсілдер арқылы меңгерту – мұғалімнің басты міндеті. Жоғары сынып оқушыларына әдебиетті оқытуда композициялық талдауға үйрету – шығарманы тұтас қабылдап, ішкі мағына қатпарларын саралауға жол ашады. Алайда мектеп тәжірибесінде композицияны меңгерту көбіне формалды сипат алып, оқушылар тек сюжет элементтерін жаттап алумен шектеліп жатады. Осы орайда оқушыға композицияны тек құрылым ретінде емес, идея мен мазмұнды байланыстыратын көпқабатты көркем жүйе ретінде қабылдату – әдебиет мұғалімінің кәсіби шеберлігіне тікелей байланысты. Композицияны оқытуда мынадай мақсаттар көзделуі тиіс:

- Оқушылар көркем шығарманың құрылымын түсінуді үйренеді;
- Кейіпкер тағдыры мен оқиға желісін талдай отырып, автор идеясын тануға дағдыланады;
- Сюжеттік желіні ажыратып, әрбір бөліктің көркемдік қызметін анықтай алады.

Көркем шығарманы оқушыға меңгертудің ең тиімді жолы – теориялық білімін шығармамен ұштастыра талдау. Мұндағы мақсат – оқушыны тек жаттап алуға емес, шығарманың көркемдік табиғатын ұғынуға, мәнін жете түсінуге баулу. Мәселен, композицияны меңгертуде оқушы:

- шығармадағы оқиға қалай басталғанын;
- тартыстың қалай туындағанын;
- кейіпкерлердің әрекеттері мен шешімдері оқиғаға қалай әсер еткенін;
- оқиғаның шарықтау шегі мен шешімінің қандай көркемдік жүк арқалағанын түсінуі тиіс.

Осы мақсаттарды жүзеге асыру үшін әдебиет мұғалімі сабақ барысында түрлі әдіс-тәсілдерді, практикалық тапсырмаларды, графикалық сызбаларды тиімді пайдалануы қажет [7]. Төменде солардың бірқатарына тоқталсақ:

1. Графикалық сызба арқылы композициялық құрылымды талдау

Көркем шығарманың композициялық құрылымын талдауда графикалық сызба (сызбалық модель, визуалды диаграмма) қолдану – оқушының мәтінді құрылымдық тұрғыдан жүйелеуіне мүмкіндік беретін тиімді әдістемелік тәсілдердің бірі. Графикалық сызба көркем мәтіндегі оқиғалардың өрбу логикасын, кейіпкерлер арасындағы қатынастарды, тартыс динамикасын және композициялық кезеңдердің өзара байланысын көрнекі түрде көрсетеді. Мұндай визуалды модельдер күрделі әдеби ақпаратты ықшамдап, оқушының мәтінді қабылдауын жеңілдетеді әрі талдау дағдыларын жүйелейді.

Графикалық сызбаның басты артықшылығы – композициялық элементтердің реттілігін, олардың оқиға желісіндегі атқаратын қызметін және мәтіндегі эмоциялық-идеялық кернеудің даму бағытын айқын көрсетуінде. Мәселен, экспозициядан бастап шешімге дейінгі сюжеттік қозғалыс сызық, диаграмма, пирамидалық құрылым немесе доға түрінде белгіленіп, әрбір кезең негізгі эпизодтармен толықтырылады. Бұл тәсіл оқушыға оқиғаның ұйымдасу логикасын түсінуге, тартыстың күшею және бәсеңдеу нүктелерін дәл анықтауға мүмкіндік береді. Графикалық модельдер тек сюжеттік талдау үшін ғана емес, сонымен қатар кейіпкерлердің психологиялық дамуын, тартыс сипатын, автордың оқиғаны ұйымдастыру стратегиясын көрсетуге де қолданылады. Мысалы, кейіпкерлердің өзара қарым-қатынасын анықтауда «кейіпкерлік карта», ал тартыстың динамикасын талдауда «тартыс векторы» деп аталатын сызбалар тиімді. Осындай визуалды тәсілдер арқылы оқушылар шығарманың құрылымына тек мазмұндық емес, композициялық-функционалдық тұрғыдан да баға беруге дағдыланады.

Педагогикалық тұрғыдан алғанда, графикалық сызбаларды қолдану – интербелсенді оқыту технологияларының талаптарына сай әдіс. Ол топтық, жұптық және жеке форматтағы тапсырмаларда тиімді іске асырылады. Топтық жұмыста оқушылар композициялық кезеңдердің реттілігін бірлесе анықтап, әр эпизодтың көркемдік қызметін дәлелдейді; жеке жұмыста оқушы өзіндік интерпретация жасап, мәтінді талдауын визуалды түрде рәсімдейді.

Мұғалім шығарманы оқушыларға толық оқытқаннан кейін бірге сюжеттік-композициялық сызба жасайды. Бұл сызбада шығарманың экспозициясы, оқиғаның басталуы, дамуы, шиеленісуі, шарықтау шегі мен шешімі кезең-кезеңімен белгіленеді [8]. Мысалы, 8-сынып бағдарламасында Міржақып Дулатовтың «Бақытсыз Жамал» шығармасында:

Шығарманың басталуы: Жамалдың дүниеге келуі;

Шығарманың дамуы: Жамалдың зерек, ақылды болып өсуі;

Шығарманың байланысуы: Жамал мен Ғалидің таныстығы;

Шығарманың шиеленісі: Жамал мен Ғалидің елден жыраққа қашуы;

Шығарманың шарықтау шегі: Ғалидің аурудан қайтыс болып, Жамалдың сараң Жұманға баруы;

Шешімі: Бақытсыз Жамалдың ғашығының зиратына барар жолда қаза табуы.

9-сынып бағдарламасында Бейімбет Майлиннің «Шұғаның белгісі» туындысы берілген. Шығармаға композициялық талдау жасасақ:

Шығарманың басталуы: Бейімбет пен досы Қасымжан ауылдан шығып, іргелес ауылға бет түзейді. Жол қысқарсын деген оймен Қасымжан Шұғаның белгісі жайлы әңгіме бастайды.

Шығарманың дамуы: Есімбек есімді байдың ортан қолдай төрт ұлы, олардың арасында ерекше еркелеп өскен жалғыз қызы – Шұға болады. Шұғаның сырт келбеті сипатталады.

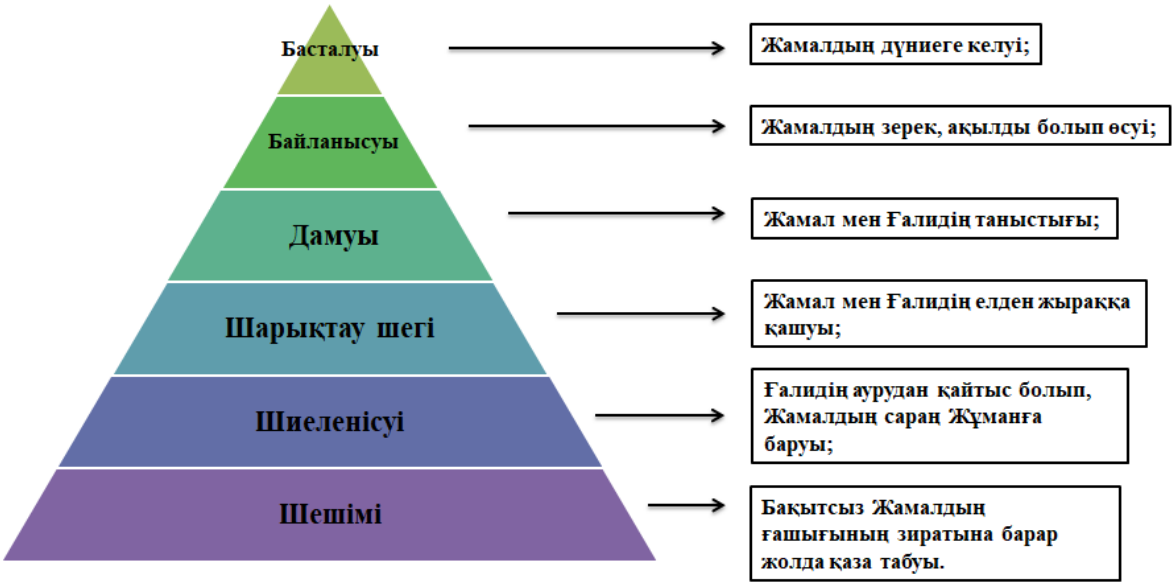
Шығарманың байланысуы: Есімбектің ауылына Қазақбайдың баласы – Әбдрахман келеді. Шұға мен Әбдрахманның арасында сезім пайда бола бастайды.

Шығарманың шиеленісі: Айнабай деген ауыл тұрғыны қызы Күлзипаны Әбдрахманға қосқысы келеді. Әбдрахманның әкесі үйінде жем-шөп қалмаған соң, Айнабайдың үйіне барады. Сол кезде Айнабай бір арба шөпті тегін беріп, қос қазыны бұзбай пысырып сыйлайды.

Шығарманың шарықтау шегі: Әбдрахман Күлзипаға көңіл бөлмеген соң, әрі ел арасында Шұға мен Әбдрахманның сүйіспеншілігі белгілі болғаннан кейін, Айнабай «Түріктерге жасырын ақша жинаған» деген жаламен Әбдрахманды жер аудартады.

Шешімі: Содан кейін Шұға сағыныш пен уайымға салынып, сырқаттанып қалады. Қызының жағдайына жаны ауырып, әкесі Әбдрахманды алдыруға шешім қабылдайды. Алайда, Әбдрахман келгенше, Шұға дүние салады. «Шұғаның белгісі» деп отырғаны – Шұғаның бейіт басына орнатылған тас [9].

Осы талғанған шығармаларды графикалық сызба түрінде беріп көрсек. Шығарманың композициялық құрылымын оқушыларға көрнекі түрде көрсету үшін пирамидалық сызба әдісі қолданылды. Бұл әдісте әрбір композициялық кезең – экспозиция, байланысу, даму, шиеленіс, шарықтау шегі және шешім – пирамиданың жеке деңгейінде көрсетіледі. Пирамиданың бір жағында кезеңнің атауы, екінші жағында сол кезеңге сәйкес оқиғаның сипаттамасы орналастырылды. Мысалы, экспозиция кезеңінде кейіпкердің өміріне кіріспе жасалып, оқиғаның басталуы баяндалды: Жамал дүниеге келуі немесе Шұға есейіп, сырт келбеті сипатталды. Байланысу кезеңінде кейіпкерлер танысып, негізгі конфликт пайда болды: Жамал мен Ғалидің кездесуі, Шұға мен Әбдрахман арасындағы сезімнің туындауы. Осындай пирамидалық сызба әдісі оқушыларға композициялық кезеңдерді айқын түсінуге, сюжеттің логикасын бақылауға және кейіпкерлердің іс-әрекеті мен оқиға динамикасын бағалауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, бұл тәсіл интербелсенді оқыту технологиясына сәйкес келіп, мәтінді талдау дағдыларын жүйелі дамытуға ықпал етеді (1-сурет).



1-сурет. «Пирамида» әдісімен жасалатын тапсырма үлгісі

Педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, пирамидалық сызба әдісі оқушылардың композициялық талдау қабілетін едәуір арттырады. Оқушылар мәтіннің логикасын тез түсінеді, әр эпизодтың маңызын айқындай алады және кейіпкерлер арасындағы байланыстарды нақты көре біледі. Сондай-ақ, әдіс оқушылардың өз ойларын жүйелі түрде баяндауына, мәтіннің құрылымын интерпретациялау қабілетін дамытуға септігін тигізеді. Пирамидалық сызба әдісі шығарманың композициялық тұтастығын түсінуге мүмкіндік беріп, интербелсенді оқыту технологиясына толық сәйкес келеді және оқыту процесін сапалы етеді. Жалпы алғанда, графикалық сызба композицияны оқытуда ақпаратты көрнекі ұйымдастырудың да, талдау нәтижесін жүйелі көрсету тәсілінің де қызметін атқарады. Бұл әдіс көркем шығарманың құрылымын терең түсінуге, композициялық тұтастықты сезінуге және оқушының мәтінді интерпретациялау қабілетін дамытуға бағытталған тиімді педагогикалық құрал болып табылады.

2. Кейіпкер әрекеті арқылы композициялық бөліктерді анықтау

Кейіпкер әрекеті арқылы композициялық бөліктерді анықтау – көркем шығарманың ішкі құрылымын меңгертудегі ең қолайлы әрі тиімді әдістердің бірі. Бұл тәсіл оқиғаның дамуын тек сыртқы сюжет ретінде емес, кейіпкердің ішкі әлемімен, оның мінездік өзгерістерімен, әрекет мотивтерімен тығыз байланыста қарастыруға мүмкіндік береді. Әдебиеттану ғылымында композиция мен кейіпкердің психологиялық болмысы өзара ажырамас категориялар болып есептеледі, өйткені оқиға дамуы әрдайым кейіпкердің іс-әрекеті мен шешіміне тәуелді [10]. Сондықтан композицияны кейіпкер арқылы талдату оқушылардың әдеби-теориялық ойлауын тереңдетіп, көркем мәтінді тұтас құрылым ретінде қабылдауына жағдай жасайды. Бұл әдістің педагогикалық тиімділігі – оқушыны дайын ақпаратты қабылдаушыдан белсенді талдаушыға айналдыруында. Оқушы кейіпкердің әрбір әрекетіне сұрақ қоя отырып, оның оқиғалар жүйесіне тигізетін әсерін, шешуші эпизодтарды, тартыстың туындау және өрбу себептерін өз бетінше анықтайды. Мұндай аналитикалық жұмыс оқушылардың себеп-салдарлық байланыс орнату, кейіпкердің әрекеті мен оның ішкі күйін салыстыра білу, тартыстың табиғатын ашу сияқты жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын дамытады.

Сонымен қатар, кейіпкер әрекеті арқылы композицияны талдау – оқушының психологиялық қабылдауына да оң әсер етеді. Өйткені оқушылар көбіне кейіпкерге эмоционалды түрде жақындайды, сол арқылы оқиғаны тереңірек түсінеді. Осы эмоционалды қызығушылықты композициялық талдауға бағыттау – әдістің негізгі артықшылығы.

«Құлагер» поэмасы негізінде әдісті жүзеге асыру үлгісі

1. Сюжеттің басталуы – кейіпкердің бастапқы күйі

Мұғалім сұрағы:

– Шығарма басталғанда Ақан серінің болмысы қандай? Ол қандай әрекет үстінде көрінеді?

Оқушы жауабы:

– Ақан сері елге танымал, серілік өнерімен жүрген, Құлагер атты тұлпарын ерекше қастерлейтін кезеңде беріледі.

Бұл кезеңде экспозиция тек оқиға ортасын ғана сипаттап қоймайды, Ақанның өмірлік құндылықтары мен оның Құлагерге деген ерекше байланысын таныстырады. Осылайша композицияның алғашқы бөлімі кейіпкердің болашақ трагедиясын алдын ала меңзейді.

2. Байланыс – сюжет қозғалысын бастайтын шешім

Сұрақ:

– Ақанның қандай шешімі оқиғаның өрбуіне түрткі болады?

Жауап:

– Ол Құлагерді бәйгеге қосуды ұйғарып, Ереймендегі үлкен тойға аттанады.

Бұл сәт – композициялық байланыстың басталуы. Оқушы Ақанның шешімі кездейсоқ емес, оның тұлғалық болмысымен, серілік намысымен байланысты екенін түсінеді. Осы кезең оқиғаның дамуына алғашқы серпін береді.

3. Шиеленіс – тартыстың күрделене түсуі

Сұрақ:

– Қай эпизодтан бастап шиеленіс күшейеді?

Жауап:

– Құлагердің шабысын көре алмаған топ оның өмірін қияды. Ақан рухани күйзеліске тап болады.

Бұл эпизод композицияның ең ауыр кезеңі ретінде оқушыға тартыстың табиғатын түсінуге мүмкіндік береді. Құлагердің өлімі – жеке трагедия ғана емес, қоғамдағы қызғаныш, әділетсіздік, қатыгездік сияқты әлеуметтік-психологиялық қайшылықтардың көрінісі.

Шарықтау шегі – рухани жарылыс

Сұрақ:

– Ақан бұл қасіретке қалай жауап береді?

Жауап:

– Ол зар еңіреп, Құлагерді жоқтап, жүрекжарды өлең шығарады.

Шарықтау шегі – Ақанның рухани дағдарысының ең биік нүктесі. Бұл тұста авторлық үн, поэтикалық пафос күшейеді. Оқушы Ақан әрекетінің поэмадағы негізгі идеяны ашудағы маңызын сезінеді.

5. Шешім – кейіпкердің кейінгі күйі

Сұрақ:

– Поэма соңында Ақан қандай күйде қалады?

Жауап:

– Ол елден оқшауланып, жалғыздыққа бой ұрады. Рухани жарасы жазылмайды.

Шешім композицияны аяқтап қана қоймайды, Ақан бейнесінің трагедиялық тұтастығын ашады.

Жалпы алғанда, кейіпкер әрекеті арқылы композициялық бөліктерді анықтау әдісі көркем мәтінді құрылымдық әрі психологиялық деңгейде түсінуге мүмкіндік беретін тиімді тәсіл болып табылады. Бұл жұмыс барысында оқушылар кейіпкердің әрбір қадамын оқиғаның динамикасымен байланыстыра отырып, сюжет құраушы факторлардың ішкі себеп-салдарын талдауға дағдыланады. Әсіресе, кейіпкердің мінез ерекшелігі, шешуші әрекеттерге бару мотивтері, оның психологиялық күйінің өзгеруі сияқты аспектілерді композициялық желімен ұштастыру арқылы оқушылар шығарманың көркемдік табиғатын тереңірек сезінеді.

Әдістің тиімділігі – оқушыны дайын ақпаратты қабылдаушы емес, мәтіннің ішкі заңдылықтарын өз бетімен ашушы тұлға ретінде қалыптастыруында. Сұрақ-жауап, пікірталас

және дәлелді тұжырым жасау әрекеттері олардың талдау, салыстыру, жинақтау қабілеттерін дамытады. Сонымен қатар, «Құлагер» поэмасы мысалында көргеніміздей, оқушылар сюжеттік бөліктерді тек сыртқы оқиғалар арқылы емес, Ақан серінің ішкі әлемімен байланыстыра пайымдайды. Бұл – композицияны формалды құрылым ретінде емес, көркем ойдың қозғалысы ретінде ұғынуға жетелейді.

Кейіпкер әрекеті арқылы композициялық бөліктерді анықтау – оқушыны көркем мәтінді тереңірек қабылдауға жетелейді. Бұл тәсіл арқылы оқушылар оқиғаның желісін кейіпкердің мінезі мен іс-әрекеттерімен байланыстыра отырып талдайды. Нәтижесінде, композициялық құрылым мен кейіпкер психологиясы арасында тығыз байланыс орнайтынын түсінеді. Әдіс оқушыны аналитикалық ойлауға, мәтінмен жұмыс істеудің жаңа деңгейіне жетелейді.

3. Кестемен жұмыс

Көркем шығарманың композициялық құрылымын меңгертуде кестемен оқыту – оқушының мәтінді жүйелі қабылдауын қамтамасыз ететін тиімді әдістемелік тәсілдердің бірі. Кестелік модельдер әдеби мәтіндегі күрделі ақпаратты құрылымдауға, сюжеттік және композициялық элементтердің арасындағы байланыстарды көрнекі түрде көрсетуге мүмкіндік береді. Кесте арқылы оқыту оқушының ақпаратты талдау, салыстыру, жинақтау дағдыларын дамытып, композициялық кезеңдердің мәтін ішіндегі қызметін дәл анықтауға жағдай жасайды [11].

Кестемен жүргізілетін жұмыс, ең алдымен, композицияның құрылымдық компоненттерін оқу үдерісінде визуалды түрде ұйымдастыруға бағытталады. Мысалы, экспозиция, байланыс, дамуы, шиеленіс, шарықтау шегі мен шешім сияқты кезеңдерді арнайы кестеге бөлу оқушыға оқиға желісінің логикалық ретін, кейіпкерлердің әрекет динамикасын және тартыстың өрбу сипатын айқын көруге мүмкіндік береді. Мұндай кестелерде эпизодтардың мазмұны, кейіпкерлердің іс-әрекеттері, эмоционалдық-психологиялық өзгерістері және олардың композициядағы рөлі бір құрылымға түсіріліп беріледі.

Кестелік талдаудың тиімділігі – оқушының мәтінмен жұмыс барысында пассив қабылдаушы емес, әрекетке негізделген талдаушы субъектке айналуында. Кесте құру кезінде оқушылар мәтіндегі басты эпизодтарды өз бетінше таңдап, оларды композициялық тұрғыдан жіктеуге үйренеді. Бұл олардың оқиғалардың себеп-салдарлық байланысын анықтау, авторлық позицияны түсіну және көркемдік детальдерді бағалауға бағытталған аналитикалық қабілеттерін арттырады. Кестемен оқыту оқушылардың шығармашылық ойлауын дамытады. Өйткені кесте тек ақпаратты орналастыру құралы ғана емес, мәтіннің көркемдік логикасын қайта құруға арналған аналитикалық модель болып табылады. Әрбір эпизодты композициядағы нақты қызметімен байланыстыру оқушыға шығарманың идеялық жүйесін тұтас көруге көмектеседі. Мәселен, кейіпкердің психологиялық эволюциясы, тартыстың күшею немесе бәсеңдеу кезеңдері кесте арқылы салыстырмалы түрде көрсетілгенде оқушы композицияның ішкі механизмі қалай жұмыс істейтінін анық түсінеді.

Кестелік әдісті топтық және жеке жұмыс форматтарында қолдануға болады. Топтық жұмыс барысында оқушылар сюжеттік кезеңдерді анықтауда пікір алмасып, ғылыми дәлелдеу дағдысын қалыптастырады. Ал жеке жұмыс кезінде оқушы мәтінді өз бетінше бөлшектеп талдауға, композициялық элементтердің мәнін интерпретациялауға мүмкіндік алады. Мұндай тапсырмалар оқушының өзіндік ізденісін, жауапкершілігін және зерттеушілік мәдениетін қалыптастыруға бағытталған.

Жалпы алғанда, кестемен оқыту композицияны меңгертудің заманауи, интербелсенді әрі ғылыми негізделген тәсілі ретінде әдебиетті оқыту әдістемесінде маңызды орын алады. Ол оқушыларға күрделі көркем мәтінді құрылымдық тұрғыдан түсінуге, композициялық жүйенің тұтастығын сезінуге және шығарманы тереңірек талдауға мүмкіндік береді.

Кестені мұғалім дайын күйінде ұсынуы мүмкін немесе оқушылармен бірлесіп құрастыруға болады. 1-кестеде мүмкін болатын жауап кесте толтырылған. Талданған шығарма Ғабит Мүсіреповтың «Ұлпан» романы.

1-кесте. Кестемен жасалатын тапсырма үлгісі

Композициялық бөлік	**Мәтіндегі көрінісі**	**Кейіпкердің күйі / әрекеті**	**Автордың көзқарасы / идеясы**
1	2	3	4
Оқиғаның басталуы	XIX ғасырдағы қазақ даласының әлеуметтік жағдайы, руаралық қатынастар, ел басқарудағы кемшіліктер, қоғамдағы әділетсіздік көріністері беріледі. Жас Ұлпан – ақылды, алғыр, ел ішіндегі жағдайға бей-жай қарамайтын қыз ретінде танылады. Автор қазақ қоғамындағы әйел теңсіздігі мен әлеуметтік әділетсіздіктің тамырын көрсетуге тырысады.	Жас Ұлпан – ақылды, алғыр, ел ішіндегі жағдайға бей-жай қарамайтын қыз ретінде танылады.	Автор қазақ қоғамындағы әйел теңсіздігі мен әлеуметтік әділетсіздіктің тамырын көрсетуге тырысады.
Байланысуы	Ұлпанның жастайынан шешендігі мен парасатымен ел көзіне түсуі; би Кесаптың Байсан бай ауылына шабуыл жасауы, Жәния қарттың өлімі. Осы оқиғадан кейін Ұлпанның тағдыры өзгеруі.	Ұлпан өз ортасындағы әділетсіздікті сезінеді, елдік мәселеге араласа бастайды.	Автор Ұлпандай парасатты әйел тұлғасының тарихи ортада қалай қалыптасқанын көрсетеді.
Дамуы	Ұлпан мен Ерназардың танысуы; Ұлпанның оның әйелі атанып, ел ішіндегі шаруаны жолға қоюы, Байсал ауылына тәртіп орнатуы; Ұлпанның ел анасына айналуы.	Ұлпан – билікке араласатын, ақылымен, ерік-жігерімен елді біріктіретін батыл тұлғаға айналады.	Әйелдің қоғамдағы рөлін көтеру, оның ақыл-парасатын ел басқаруда маңызды фактор ретінде тану.

1-кестенің жалғасы

1	2	3	4
Шиеленісуі	Байжан-Байқұлақ арасындағы тартыстар, көрші елдермен қақтығыстар; Ұлпанның беделі артқан сайын қызғаныш пен ішкі қастықтың күшеюі.	Ұлпан қиындыққа қарсы тұрады, ел ішіндегі дау-жанжалды әділ шешуге тырысады.	Қоғамдағы билік таласы, көреалмаушылық, ішкі жаулық – елді артқа тартатын күш екенін автор сынайды.
Шарықтау шегі	Ерназардың қартайып, ел басқару тізгінінің түгелдей Ұлпанға өтуі;	Ұлпан жалғыздықты сезінеді, бірақ халық	Көшбасшы тұлғаның жалғыздығы, ел үшін

	Ұлпанға қарсы күштердің құрылуы; оның өмірінің соңғы кезеңдеріндегі ауыр шешімдер.	үшін күресін тоқтатпайды.	жасалған ерліктің ауыртпалығы көрсетіледі.
Шешімі	Ұлпанның өмірден өтуі, бірақ ел есінде «Ел анасы» болып қалуы.	Қайсарлық, елге деген адалдық, рухани биіктік.	Автор Ұлпан бейнесі арқылы қазақтың ұлы әйелдерін дәріптейді; Ұлпан – халық жадында мәңгі қалған тұлға.

Кесте арқылы композициялық талдау әдісі көркем шығарманың құрылымын жүйелі және көрнекі түрде көрсетуге мүмкіндік береді. Әрбір композициялық кезең – оқиғаның басталуы, байланысуы, дамуы, шиеленісуі, шарықтау шегі және шешімі – кестенің жеке бағандарында көрсетіледі, ал әр кезеңге сәйкес кейіпкердің күйі, әрекеті мен автордың идеясы сипатталады. Бұл тәсіл оқушыларға мәтіннің логикалық құрылымын бірден көруге, оқиғалар мен кейіпкерлер арасындағы байланыстарды салыстыруға, сюжет динамикасын бақылауға мүмкіндік береді. Кесте әдісінің тағы бір тиімділігі – оқушыларға ақпаратты визуалды түрде жүйелеуге, күрделі сюжет элементтерін ықшамдап, тез қабылдауға жағдай жасауында. Кесте арқылы оқушы тек оқиғалардың хронологиялық ретін бақылап қана қоймай, кейіпкердің іс-әрекеттері мен психологиялық күйін, сондай-ақ авторлық идеяны талдауға да мүмкіндік алады. Мысалы, Ұлпан романындағы әр кезеңді кестеге түсіру арқылы оқушылар кейіпкерлердің мінезі мен әрекетінің оқиғаға тигізетін әсерін айқын көре алады, тартыстың өрбу және шиеленіс сәттерін салыстыра біледі.

Кесте әдісі оқушылардың аналитикалық ойлауын дамытады: оқиға желісін, кейіпкер әрекетін және авторлық идеяны бір-бірімен байланыстыра талдауға дағдыландырады. Бұл тәсіл көркем мәтінді құрылымдық және мазмұндық тұрғыдан тереңірек түсінуге, композициялық тұтастықты сезінуге мүмкіндік береді. Кесте әдісі арқылы оқушылар шығарманы тек мәтін ретінде емес, логикалық, психологиялық және идеялық байланыстары бар тұтас жүйе ретінде қабылдайды.

2. Уақыт сызығы (таймлайн) әдісі

«Таймлайн» әдісі – көркем шығарманың оқиғаларын хронологиялық тәртіппен визуалды түрде орналастыру арқылы композициялық құрылымды нақтылауға және оқушының аналитикалық ойлау қабілетін дамытуға бағытталған тиімді педагогикалық тәсіл. Бұл әдіс әсіресе көпқабатты немесе күрделі құрылымды шығармаларды талдауда маңызды, себебі оқиғалардың бір-бірімен байланысын, кейіпкердің эволюциясын, шиеленіс пен шешімнің өрбуін көрнекі түрде көрсетуге мүмкіндік береді. Таймлайн оқушыларға тек оқиғалардың хронологиясын жүйелеуге ғана емес, олардың себеп-салдарын, оқиғаның логикалық байланысын, кейіпкерлік әрекеттердің сюжетке әсерін түсінуге көмектеседі. Әдістемелік қолдану тәсілдері:

1. Топтық жұмыс: оқушылар бірнеше адамнан құралған топта шығарманың негізгі оқиғаларын постерге немесе флипчартқа уақыт сызығы ретінде орналастырады. Бұл әдіс коммуникация дағдыларын, бірлескен талдау қабілетін дамытуға ықпал етеді.
2. Жеке немесе жұппен жұмыс: дайын кестеге оқиғаларды орналастыру немесе хронологияны қалпына келтіру тапсырмалары арқылы оқушы өз бетімен композициялық кезеңдерді анықтап, логикалық ойлауын жетілдіреді.
3. Графикалық схемалар: оқиғаларды визуалды түрде бөліп, әр кезеңнің кейіпкерлік іс-әрекет пен сюжеттік рөлін көрсету үшін графикалық блоктар немесе сызбалар пайдаланылады.
4. Цифрлық платформалар арқылы интерактивтік жұмыс: Padlet, Canva, Google Jamboard, Miro сияқты платформаларда оқушылар таймлайн жасау арқылы оқиғаларды визуалды реттеп, әр кезеңге қысқаша сипаттама, сурет немесе бейне қоса алады. Бұл әдіс әсіресе қашықтықтан оқыту жағдайында немесе интерактив сабақтарда тиімді.

5. Салыстыру және талдау: оқушы таймлайндағы әр кезеңді шығарманың композициялық талдауы мен кейіпкер әрекетімен байланыстыра отырып, сюжет құрылымын толық түсінеді.

Әдістің педагогикалық және танымдық тиімділігі:

- Оқушылар композициялық бөліктерді нақты бөліп, олардың бір-бірімен байланысын анықтайды;
- Сюжеттік желінің логикасын түсініп, кейіпкер әрекеттерінің оқиға өрбуіндегі рөлін бағалайды;
- Логикалық ойлау, жүйелеу, визуалды ақпаратпен жұмыс жасау қабілеттерін дамытады;
- Күрделі мәтіндерді құрылымдық тұрғыда толық меңгеруге жағдай жасайды;
- Цифрлық платформалар арқылы интерактивті тәсіл қолдану оқушының шығармашылық және ақпараттық сауаттылығын арттырады.

Осылайша, таймлайн әдісі оқушыларға көркем шығарманы тек мазмұндық тұрғыда ғана емес, сонымен қатар композициялық және хронологиялық тұрғыдан терең қабылдауға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл көркем мәтінді жүйелі талдау мен түсінудің, сондай-ақ шығармашылық ойлауды дамыту жолында тиімді құрал болып табылады.

Таймлайн әдісі – көркем шығармадағы негізгі оқиғаларды уақыт ретімен орналастыру арқылы композициялық құрылымды көзбен шолуға мүмкіндік береді. Бұл тәсіл оқушыға оқиғалардың себеп-салдарын, кейіпкер мінезінің эволюциясын, шиеленіс пен шешімді нақты ажыратуға көмектеседі. Сонымен қатар, бұл әдіс оқушының логикалық ойлауын, хронологиялық тізбектеу дағдыларын дамытады. Әдістің маңыздылығы – көркем мәтін мазмұнын терең меңгеріп, шығарманы құрылымдық тұрғыда тұтас қабылдауға жағдай жасайды.

Қорытынды

Көркем шығарманың композициялық құрылымын талдау – әдебиет сабағында оқушылардың мәтінмен жұмыс істеу дағдыларын, логикалық ойлау қабілетін және аналитикалық тұрғыдан ойлау қабілетін қалыптастырудағы шешуші бағыттардың бірі болып табылады. Зерттеу барысында қолданылған әдіс-тәсілдер – кестелер мен графикалық сызбалар арқылы композициялық бөліктерді көрсету, «таймлайн» әдісі арқылы оқиғаларды хронологиялық ретпен орналастыру, сондай-ақ кейіпкер әрекеті арқылы сюжеттік кезеңдерді талдау – оқушыларға шығарманың құрылымдық тұтастығын нақты көрнекі түрде қабылдауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, цифрлық платформаларды (Padlet, Canva, Google Jamboard, Miro) пайдалану интерактивтік сабақ форматында оқушының белсенділігін арттырады, шығарманың хронологиялық және логикалық байланысын қадағалауға ықпал етеді.

Зерттеу нәтижелері композициялық талдаудың оқушылардың көркем мәтінді терең түсінуіне, кейіпкерлік әрекеттер мен сюжет өрбуін дербес бағалауға, автор идеясын айқын қабылдауға ықпал ететінін көрсетті. Әдістердің әрқайсысы оқушылардың жас ерекшеліктері мен когнитивтік даму деңгейіне бейімделгенде сабақ тиімділігі айтарлықтай артады. Компоненттердің өзара байланысын талдау арқылы оқушылар тек сыртқы құрылымды емес, шығарманың ішкі мазмұндық үндестігін, көркемдік тәсілдер мен психологиялық мәнді де түсіне алады.

Сондай-ақ, композициялық талдау эстетикалық талғам қалыптастыруға, шығармашылық ойлау қабілетін дамытуға және әдебиет арқылы тұлғаның ішкі дүниесін терең түсінуге мүмкіндік береді. Оқушылар әдеби-теориялық ұғымдарды меңгеру арқылы шығарманы тұтас қабылдайды және оның идеялық, көркемдік және құрылымдық ерекшеліктерін өздігінен бағалай алады. Алынған тәжірибелік нәтижелер мектептегі әдебиет сабағында композициялық талдауды жүйелі қолданудың ғылыми тұрғыдан негізделгендігін растайды және оны практикалық сабақта тиімді енгізу мүмкіндігін көрсетеді.

Әдебиеттер

1. Wellek R. Theory of Literature. – New York: University of Florida, 1948. – 424 p.
2. Бітібаева Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі. – Алматы: Рауан, 1997. – 285 б.
3. Жұмалиев Қ. Әдебиет теориясы. – Алматы: Мектеп, 2009. – 247 б

4. Томашевский Б. Теория литературы. Поэтика. – Москва: Аспект-Пресс, 1999. – 334 б.
5. Қабдолов З. Сөз өнері. – Алматы: Санат, 2007. – 360 б
6. Тебегенов Т. Әдебиет тарихының мәселелері. Алматы: Ақжол, 1998. – Б. 90
7. Жалпы білім беру ұйымдарына арналған жалпы білім беретін пәндердің, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейлерінің таңдау курстарының үлгілік оқу бағдарламасы. 2022, 16 қыркүйек №399 бұйрық
8. Байтанасова Қ. Әдебиеттануға кіріспе. Оқу құралы. – Алматы: Эверо, 2018. – 116 б.
9. Байтұрсынұлы А. Әдебиет танытқыш. – Алматы: Алаш, 2003. – 208 б.
10. Қирабаев С. Мектеп және қазақ әдебиеті. – Алматы: Мектеп, 1979. – Б. 88
11. Langer J. Envisioning Literature. – New York: Teachers College Press, 1995. – 196 p.

References

1. Wellek R. Theory of Literature. – New York: University of Florida, 1948. – 424 p.
2. Bitibaeva Q. Adebietti oqytu adistemesi [Methods of teaching literature]. – Almaty: Rauan, 1997. – 285 p. (in Kazakh)
3. Zhumaliev Q. Adebiet teoriyasy [Theory of literature]. – Almaty: Mektep, 2009. – 247 p. (in Kazakh)
4. Tomashevskii B. Teoriya literatury. Poetika [Theory of literature. Poetics]. – Moscow: Aspekt-Press, 1999. – 334 p. (in Russian)
5. Qabdolov Z. Soz oneri [The art of words]. – Almaty: Sanat, 2007. – 360 p. (in Kazakh)
6. Tebegenov T. Adebiet tarikhynyn maseleleri [Problems of literary history]. – Almaty: Aqzhol, 1998. – P. 90 (in Kazakh)
7. Zhalpy bilim beru uiymdaryna arnalgan zhalpy bilim beretin panderdin, bastauysh, negizgi orta zhane zhalpy orta bilim dengeilerinin tandau kurstarynyn ulgilik oqu bagdarlamasy [Model curriculum of elective courses for general education institutions]. – Astana, 2022. (in Kazakh)
8. Baitanasova Q. Adebiettanuğa kirispe [Introduction to literary studies]. – Almaty: Evero, 2018. – 116 p. (in Kazakh)
9. Baitursynuly A. Adebiet tanytqysh [Literary guide]. – Almaty: Alash, 2003. – 208 p. (in Kazakh)
10. Qirabaev S. Mektep zhane qazaq adebieti [School and Kazakh literature]. – Almaty: Mektep, 1979. – P. 88 (in Kazakh)
11. Langer J. Envisioning Literature. – New York: Teachers College Press, 1995. – 196 p.

К.С. Курмамбаева[1], Е. Petek[2], Ж.Н.Оралханова[3]*
[1,3]Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
[2]Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi,
60250, Турция, г. Токат, кампус Taşlıçiftlik
*ORCID: 0009-0000-3945-9802
*e-mail: oralkhanova.zh@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ КОМПОЗИЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Аннотация. В этой статье исследуется педагогическая эффективность применения интерактивных методов при обучении старшеклассников композиции художественного произведения. Композиция рассматривается как важная категория, регулирующая идеологическую и структурную систему литературного текста, а в качестве объекта анализа выделяются её основные элементы: сюжетная линия, композиционные части, конфликты между персонажами, развитие событий, связи во времени и пространстве.

В статье подробно описано влияние интерактивных методов, применяемых при организации композиционного анализа: анализ композиционной структуры с помощью графической схемы, выявление композиционных частей через действия персонажей, работа с таблицами, метод временной линии (таймлайн) на системное понимание структуры текста учащимися. Роль каждого метода в учебном процессе иллюстрируется конкретными примерами: графические схемы позволяют визуально систематизировать элементы композиции, анализ действий персонажей углубляет понимание логики событий, работа с таблицами способствует освоению композиционных частей через сопоставление, а метод временной линии эффективно показывает временную

динамику событий. Результаты исследования показывают, что целенаправленное применение интерактивных методов способствует развитию аналитического мышления учащихся, углубленному освоению композиционной структуры и системному восприятию содержания текста. Методические решения, представленные в статье, рассматриваются как практические рекомендации по совершенствованию обучения литературе через композиционный анализ.

Ключевые слова: литературно-теоретические концепции, методика обучения, методы преподавания, казахская литература в школе, методические основы.

K.S. Kurmambayeva[1], E. Petek[2], Zh.N. Oralkhanova[3]*
[1,3]Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka street
[2] Tokat Gaziosmanpaşa University,
60250, Turkey, Tokat, Taşlıçiftlik Campus
*ORCID: 0009-0000-3945-9802
*e-mail: oralkhanova.zh@mail.ru

EFFECTIVENESS OF INTERACTIVE METHODS IN TEACHING THE COMPOSITION OF A LITERARY WORK

Abstract. This article examines the pedagogical effectiveness of using interactive methods in teaching high school students the composition of a literary work. Composition is considered an important category that organizes the ideological and structural system of a literary text, with its main elements analyzed, including the plot structure, compositional parts, conflicts between characters, event development, and temporal and spatial relationships.

The article provides a detailed description of the impact of interactive methods applied in organizing compositional analysis: analyzing the compositional structure using graphic diagrams, identifying compositional parts through character actions, working with tables, and the timeline method on students' systematic understanding of text structure. The role of each method in the learning process is illustrated with specific examples: graphic diagrams help visually organize composition elements, character-based analysis deepens students' understanding of event logic, table work facilitates mastering compositional parts through comparison, and the timeline method effectively demonstrates the temporal dynamics of events. The study results indicate that the purposeful use of interactive methods fosters students' analytical thinking, promotes a deeper understanding of compositional structure, and enables a systematic perception of the text's content. The methodological solutions presented in the article are considered practical recommendations for improving literature teaching through compositional analysis.

Keywords: literary-theoretical concepts, teaching methods, teaching methods, Kazakh literature in school, methodological foundations.

Авторлар туралы мәліметтер

Курмамбаева Карлыгаш Солтанбековна – филология ғылымдарының кандидаты, Шәкәрім университеті қазақ филологиясы кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республиксы, Семей, e-mail: kurmambayeva.ks@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6022-3992.

Ercan Petek – PhD, Tokat Gaziosmanpaşa University, Түркия, e-mail: ercan.petek@gop.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6024-3472.

Оралханова Жанел Нұржанқызы* – «Шәкәрім университеті» КеАҚ «Қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлау» ББ 2-курс магистранты, e-mail: oralkhanova.zh@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3945-9802.

Сведения об авторах

Курмамбаева Карлыгаш Солтанбековна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры казахской филологии НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: kurmambayeva.ks@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6022-3992.

Ercan Petek – PhD, Tokat Gaziosmanpaşa University, Турция, e-mail: ercan.petek@gop.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6024-3472.

Оралханова Жанел Нуржановна* – магистрант 2 курса НАО «Шәкәрім университет» ОП «Подготовка учителей казахского языка и литературы», Республика Казахстан, e-mail: oralkhanova.zh@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3945-9802.

Information about authors

Karlygash Kurmambayeva – candidate of Philological Sciences, Senior lecturer at the Department of Kazakh Philology Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: kurmambayeva.ks@gmail.com, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6022-3992.

Ercan Petek – PhD, Tokat Gaziosmanpaşa University, Turkey, e-mail: ercan.petek@gop.edu.tr, ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6024-3472.

Zhanel Oralkhanova* – 2nd-year Master's student at the «Shakarim University» NJSC in the educational program «Training Teachers of Kazakh Language and Literature», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: oralkhanova.zh@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0000-3945-9802.

Редакцияға енуі 26.10.2025
Өңдеуден кейін түсуі 03.12.2025
Жариялауға қабылданды 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-22
IRSTI: 14.35.07

A.A. Sydykova[1*], A.F. Akkaliyeva[2]
Shakarim University
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, Glinki str., 20 A
ORCID: 0009-0009-4509-7102
e-mail: ayazhansydykova2@gmail.com

TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION BASED ON MEDIA TEXTS

Abstract. This article explores the use of authentic English-language media texts-specifically, advertising slogans and social media content-as a means of developing intercultural communication skills among students in English language education. The study emphasizes the importance of media literacy and cultural awareness in the process of foreign language acquisition. Through the analysis of American advertisements and real user comments from social media platforms, students were introduced to key cultural values and language features typical of English-speaking societies. The research also included a survey that demonstrated students' preference for learning about foreign cultures through social networks rather than traditional media. The findings suggest that media texts serve not only as linguistic material but also as cultural guides, promoting deeper understanding, empathy, and tolerance. The article highlights the effectiveness of integrating media-based resources into the educational process to foster intercultural competence in learners. Furthermore, it argues that exposure to authentic digital discourse enables students to recognize cultural nuances, humor, and social dynamics reflected in everyday communication. The study also underscores the role of critical thinking in interpreting online content, helping learners distinguish between stereotypes and genuine cultural representations. Ultimately, the approach encourages active, reflective, and culturally responsive language learning.

Keywords: intercultural communication, interactive methods, critical thinking, formation of communicative competence, discourse analysis, media texts.

Introduction

Globalization has made intercultural communication an essential skill. Intercultural communication refers to the exchange of information and ideas between people from different cultural backgrounds. It involves understanding different ways of thinking, behaving, and communicating. Effective intercultural communication helps people avoid misunderstandings, build relationships, and work successfully in diverse environments.

In this context, media texts such as films, news articles, advertisements, and social media content, play a significant role in intercultural communication. They reflect cultural values, beliefs,

and language use in real-life contexts, making them valuable tools for learning about other cultures. By analyzing media texts, learners can develop cultural awareness, critical thinking, and communication skills, which are essential for navigating today's globalized world.

Using media in teaching helps learners understand different perspectives, analyze cultural narratives, and enhance communication skills. However, its effectiveness depends on content selection and teaching methods.

This study explores the role of media texts in fostering intercultural competence, their impact on language learning, and the challenges of integrating them into education.

Literature Review

The role of media texts in developing intercultural communicative competence has drawn substantial interest from educators and researchers alike. Media literacy and the use of authentic media materials are increasingly seen as pivotal in foreign-language education, providing learners not only with linguistic input but with insights into cultural norms, values, and communication practices in English-speaking societies [1].

Recent international studies demonstrate this trend. For example, Amine Adraoui, Adiba Bousfiha, Merieme El Amine, and Es-said Mazizi [1] reveal how media literacy among EFL students contributes to intercultural communicative readiness. Irene Tsintsadze [2] addresses how media literacy, when seen through the lens of digital transformation, fosters intercultural awareness and critical engagement. Iryna Alyeksyeyeva, Tetyana Chaiuk, Elizaveta Galitska and Iryna Kovalchuk [3] show that authentic media content supports deeper interpretation, reflection, and cultural responsiveness among learners. Similarly, Will Baker [4] emphasizes that intercultural communication should be considered a central element of English Language Teaching methodology, while Mingshu Liu [5] highlights the significance of cultural content in English language teaching for enhancing students' intercultural competence.

In the Kazakhstani context, a growing body of research confirms the relevance of these themes. Rakhima Zhumaliyeva and Akbota Muratkyzy [6] explore how the competence-based approach to intercultural communication functions in Kazakhstan's higher education system, emphasizing the need to integrate cultural and linguistic dimensions. Aigul Yeleussiz [7] examines how EFL teachers in Kazakhstan perceive media literacy and its incorporation in classrooms, pointing to both challenges and opportunities. Aigul Yeleussiz and Gulmira Qanay [8] expand this perspective by addressing policy implementation and educators' attitudes toward media literacy in national education. Likewise, Perizat Yelubayeva, Sholpan Kudyarova, and Galiya Kulzhanbekova [9] investigate the effects of integrating media literacy into English language teaching, highlighting improvements in critical reading, listening, and communicative skills. Beibitkul Karimova, Zhazira Ailauova, Yeriyakul Nurlanbekova, and Baglan Bazylova [10] further demonstrate that cross-cultural and linguacultural competence can be effectively cultivated through media-based classroom practices.

These works collectively underscore that media texts operate not only as language resources but as cultural artefacts – vehicles through which students can engage with «ways of being» in target-language communities. Building on this foundation, the present study focuses specifically on using authentic English-language media texts (advertising slogans and social media content) as tools for cultivating intercultural communicative competence among Kazakhstani learners of English. It extends prior research by drawing on real user comments and social-media discourse, thereby combining linguistic and cultural analysis in a media-rich learning environment.

Materials and Methods

This study investigates the role of media texts in the development of intercultural communication skills through a comparative analysis of advertisements and social media content, alongside a survey of students with diverse academic backgrounds and varying levels of English proficiency. The research applies discourse analysis, comparative analysis, and survey methods to explore how media texts convey cultural values and how students interpret them.

The first stage of the research involved a comparative analysis of advertisements and social media content. Media texts were selected using the mass sampling method from publicly accessible

sources. These included advertisements from international brands such as Coca-Cola, Adidas, Apple, Reebok, and Dove, as well as social media posts by globally recognized public figures such as Elon Musk, Michelle Obama, Oprah Winfrey, Taylor Swift, and Emma Watson. The materials were collected primarily from platforms such as Twitter, Instagram, and Facebook. They were examined for linguistic, cultural, and communicative features, with special attention paid to how they express cultural norms through lexical choices, discourse structure, and implied meanings. Key lexical and phraseological units were identified, forming the basis for the second stage of the research.

As part of the instructional procedure, students worked with the selected media texts through a series of guided analytical and interpretive activities. These activities included identifying key words and phrases in advertising slogans and social media posts, interpreting their meanings from both linguistic and cultural perspectives, and discussing the cultural values and social ideas embedded in the texts. Students were encouraged to compare the represented values with those typical of their own cultural context and to reflect on differences and similarities in communication styles. Such tasks were designed to promote critical thinking, cultural awareness, and the development of intercultural communicative competence.

The second stage comprised a survey designed to assess how students from different faculties and academic levels perceive and interpret English-language media texts. The survey involved 65 students from NAO «Shakarim University of the city of Semey», located in the Abai region of Kazakhstan. Participants included both undergraduate and graduate students from a variety of programs, including Foreign Language: Two Foreign Languages, Economics and Management, Thermal Power Engineering, Technical Physics, Accounting and Finance, and Design. The questionnaire explored the frequency of students' exposure to English-language media content, their ability to identify cultural references, and their interpretation of selected lexical items. In the final part of the survey, students were asked to interpret a specific word or phrase previously identified in the media text analysis. This task was intended to evaluate the influence of cultural background on semantic comprehension.

The collected data was analyzed using discourse analysis and basic statistical techniques. The results were categorized based on recurring linguistic and cultural patterns found across the media texts and student responses. This approach provides insights into how media content contributes to learners' cultural awareness, supports the development of intercultural communicative competence, and facilitates more effective engagement in cross-cultural contexts within educational settings.

Results and Discussion

The comparative analysis of advertisements and social media posts revealed different strategies for communicating cultural values through media texts. In advertising, brands tended to use slogans and narratives that conveyed emotional and symbolic messages related to family, perseverance, individuality, and inclusion. For instance, the Coca-Cola company, through its well-known campaign «Holidays Are Coming», communicated themes of collective celebration and emotional warmth. Similarly, their slogan «Open Happiness» used metaphorical language to associate the act of drinking a soft drink with emotional satisfaction and joy. Another campaign, Adidas's «Impossible Is Nothing», emphasized personal growth and overcoming adversity. This message, rooted in self-determination and the idea that limits are psychological, reflected core ideals of Western and especially American culture.

Reebok, with its campaign «Be More Human», employed nonstandard grammar to encourage self-improvement and physical strength. The slogan implied that being human is not a fixed state but something to strive toward, resonating with the cultural value of personal development. Dove's «Real Beauty» campaign promoted authenticity and self-acceptance by challenging mainstream beauty standards. Through phrases like «You are more beautiful than you think», the brand encouraged psychological empowerment and inclusivity. Apple's iconic slogan «Think Different» further contributed to this cultural narrative by celebrating innovation, creativity, and nonconformity. By intentionally breaking grammar rules, Apple emphasized that original thinking often requires rejecting conventional norms.

In contrast, the language used in social media posts by public figures was more personal, direct, and ideologically expressive. Elon Musk's posts on the X platform (formerly Twitter), such as «Occupy Mars» and «Freedom of speech is essential» combined brevity with strong symbolic meaning. These phrases promoted innovation, autonomy, and the core American ideal of individual liberty. Michelle Obama's statement «When they go low, we go high», which gained popularity on Instagram and Twitter, became a widely recognized expression of moral leadership and ethical resilience.

Oprah Winfrey, known for her inspirational tone, posted the phrase «Turn your wounds into wisdom» on Instagram. This metaphorical message reflects the Western notion that personal suffering can be transformed into strength and insight. Meanwhile, Taylor Swift and Emma Watson used their Instagram and X accounts to advocate for equality, inclusion, and social justice. Their language emphasized values like fairness, diversity, and shared responsibility especially in the context of gender discourse. These posts, while rooted in personal belief, also acted as tools for shaping public consciousness and engaging followers in broader cultural conversations (Figure 1).

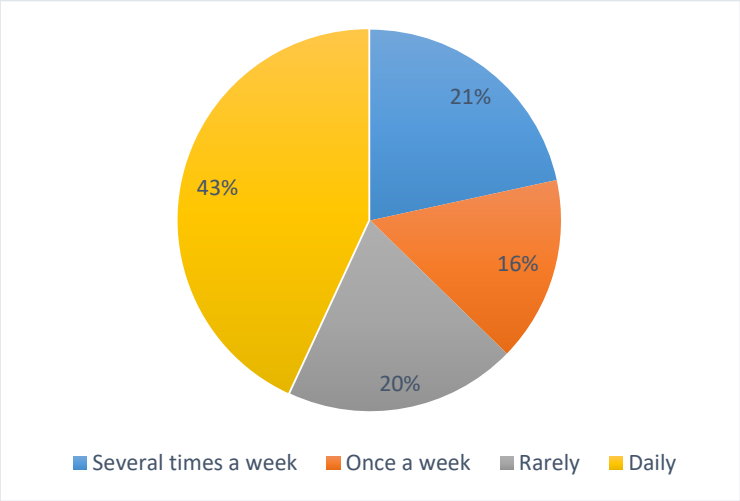


Figure 1 – Frequency of watching foreign news, movies, or social media content

The pie chart illustrates the frequency with which people watch foreign news, movies, or social media content. According to the results, 43 % of respondents reported watching such content daily, 21 % do so several times a week, 16 % watch it once a week, and 20% watch it rarely. We can observe that the majority of respondents (64 %) watch foreign content either daily or several times a week, indicating a high level of regular exposure to international media (Figure 2).

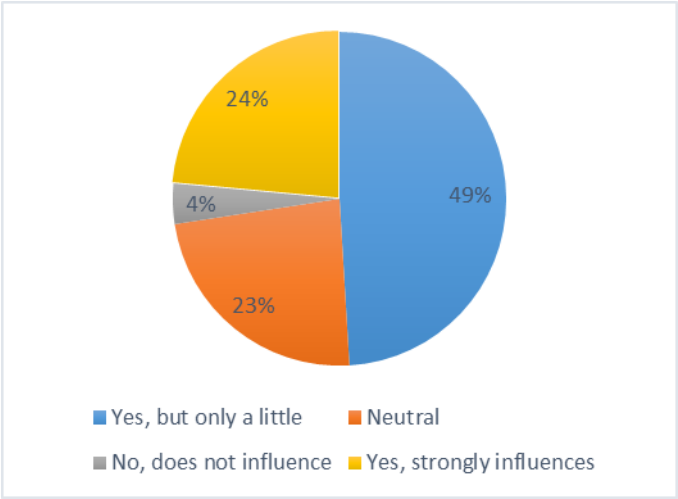


Figure 2 – Respondents' perceptions of how foreign media content affects their views of other countries

The second pie chart presents respondents' opinions on whether foreign news, films, or social media posts influence their perception of other countries. According to the data, 49 % believe that such content affects their opinion, but not significantly. Meanwhile, 24 % report that it has a strong influence, 23 % remain neutral, and only 4 % say that it does not influence their opinion at all (Figure 3).

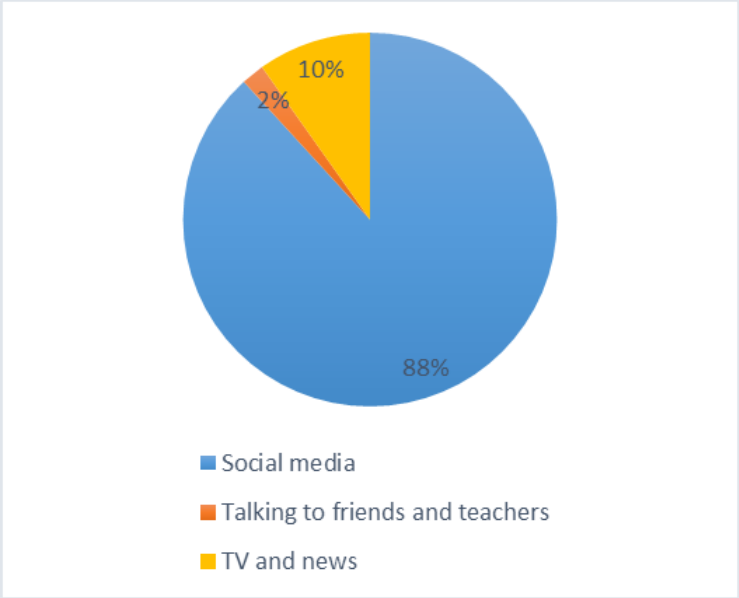


Figure 3 – Preferred media sources for learning about other countries

This pie chart illustrates the distribution of media sources respondents most frequently use to learn about other countries. A vast majority (88 %) reported using social media, followed by 10 % who rely on television and news websites. Only 2 % mentioned communication with friends or teachers as their primary source. We can observe that most respondents prefer informal and easily accessible platforms like social media to explore global topics.

A comparative analysis of advertising campaigns and publications on social networks reveals two different but complementary ways of forming and transmitting cultural values through language. Despite the fact that both media formats have ideological and cultural significance, their stylistic, structural and pragmatic features differ significantly. Advertising materials are usually compressed into short, emotionally saturated slogans with metaphorical and symbolic overtones, whereas posts on social networks more often reflect personal beliefs and can serve as tools for activism and self-identification [1]. This section examines how these formats express key cultural values, especially prevalent in American society, and how these expressions can help in the learning process of intercultural communication.

To begin with, the advertising language is specifically designed to create associations between products and broader cultural ideals and emotional experiences. For example, Coca-Cola uses slogans such as «Open happiness» and «Celebrate Together», which are based on metaphorical language and emotional appeal. The verb «open» not only implies access, but also implies agency – the idea that consuming a product can lead to an immediate emotional effect. The phrase «Celebrate together» evokes associations with community and unity, which at first glance may resemble collectivist values. However, in the context of American culture, it reflects commercialized holiday traditions, especially around Christmas, and reinforces consumption as an element of emotional and cultural experience.

The Adidas slogan «The impossible is nothing» also serves as a vivid example of the connection of products with aspirations and values. Syntactic inversion emphasizes the word «impossible», while

the general meaning asserts that restrictions are imposed by the person himself. This reflects the American ideal of self-determination and heroic individualism, where success is seen as the result of personal determination and perseverance [4]. The involvement of world-famous athletes such as Muhammad Ali gives the campaign emotional credibility and cross-cultural appeal, but the main message remains within the framework of the Western narrative of overcoming difficulties through personal strength.

The themes of personal transformation and empowerment are also developed in Reebok's slogan «Be more Human». The grammatically unusual construction used here will attract attention and encourage reflection. The idea that a person can become «more» human suggests that humanity is not a static state, but something that can be developed through discipline, physical change, and psychological resilience. Such ideas correspond to the American values of continuous self-improvement and personal growth. The slogan encourages consumers not only to achieve physical fitness, but also to create an idealized version of themselves that meets cultural expectations regarding effort, productivity, and success.

Dove's «Real Beauty» campaign offers a different approach, challenging established beauty standards. Unlike slogans calling for activism and transformation, Dove's ideas, such as «You're more beautiful than you think», focus on self-acceptance and authenticity. These messages reflect Western discussions about feminism, body positivity, and mental well-being. At the same time, they also function ideologically, promoting self-esteem as a commercial value -suggesting that self-acceptance can be both emotionally and socially liberating.

A pattern of norm-defying is also evident in Apple's slogan «Think Different». Going beyond the traditional standards of beauty or athletic achievement, this slogan uses a subversive approach, deliberately violating grammatical rules. This violation symbolizes and highlights the brand's innovative, rebellious, and visionary identity. The phrase celebrates nonconformity, originality, and risk taking-values deeply rooted in American entrepreneurial and educational culture [4]. By celebrating «the crazy ones» and «losers», the ad links creativity with individuality, positioning Apple as a cultural leader rather than just a technology company.

Although advertising slogans are carefully thought out and ideologically saturated, social media posts tend to reflect a more spontaneous and personal use of language. However, they also contain important cultural values. For example, Elon Musk's posts on the X platform (formerly Twitter), such as «Occupy Mars» and «Freedom of speech is essential..», reflect the language of protest and activism. The phrase «Occupy Mars» adapts the rhetoric of social movements (such as Occupy Wall Street) into a symbol of progress and technological discovery, which echoes the American mythology of expanding borders and freedom of human choice.

Continuing this theme, Michelle Obama's well-known phrase «When they go low, we go high» illustrates moral dignity and ethical leadership. Unlike Musk's futuristic and provocative style, her words emphasize politeness, strength, and emotional resilience in the face of negative circumstances. This rhetorical style appeals to American ideals of perseverance and honesty and often serves as a moral compass during periods of social discord or political conflict.

Similar metaphors expressing resilience can be found in Oprah Winfrey's Instagram post, where she says, «Turn your wounds into wisdom» This statement is rooted in the Western psychological narrative, where personal suffering is not seen as a weakness, but is perceived as an opportunity for personal growth. Such ideas are especially common in the American discourse on self-help, where the process of healing and development is closely linked to autonomy and emotional understanding.

Finally, many celebrities actively use their platforms to engage in cultural dialogue and activism, which highlights the ideological function of language on social media. For example, Taylor Swift and Emma Watson regularly publish materials supporting gender equality, diversity and inclusivity. Their messages contain terms such as «justice for all» and «gender as a spectrum», which reflect a discourse on human rights and progressive values. These posts, popular with a young audience, not only express personal beliefs, they shape public opinion and encourage civic engagement, becoming an important cultural influence in modern public debate.

The second stage of the study involved a survey aimed at exploring how students with different academic backgrounds interpret English-language media texts and slogans. A total of 65 students from «Shakarim University», Kazakhstan, participated in the survey. Participants represented a variety of majors, including Foreign Language: Two Foreign Languages, Economics and Management, Thermal Power Engineering, Technical Physics, Accounting and Finance, and Design. Regarding academic level, 77 % of the respondents were undergraduate students, while 23 % were enrolled in master's programs.

One of the key findings relates to the frequency of students' exposure to English-language media content. As shown in Figure 1, 43 % of respondents reported consuming such content daily, while 21 % did so several times a week. Another 16 % indicated that they engaged with foreign media once a week, and 20 % reported watching it rarely. These results demonstrate a generally high level of interaction with global media, especially through social and entertainment platforms.

The influence of foreign media on students' perceptions of other countries was also addressed. Figure 2 shows that 49 % of students felt that such media influences their views to some extent, while 24 % believed it had a strong influence. Only 4 % reported that it had no influence, and 23 % remained neutral. These findings suggest that although students may not always consciously acknowledge it, foreign media content contributes to shaping their cultural perceptions and awareness.

Regarding the preferred sources of information about other countries, the results presented in Figure 3 indicate a strong inclination toward social media platforms: 88 % of participants identified Instagram, TikTok, YouTube, and similar networks as their primary source. Other responses included traditional media such as television and online news (10 %) and personal communication (2 %). When asked what they consider the most interesting media formats for learning about other cultures, 65 % of students again pointed to social media, while 23 % preferred films and TV series, 10 % chose news channels and newspapers, and only 2 % selected advertisements. This highlights the role of informal, visually engaging platforms in cultural learning.

Students were also asked what aspects of foreign content interest them most. The leading responses were language and communication style (67 %) and cultural traditions (63 %). A smaller portion of participants expressed interest in politics and social life (23 %), stereotypes and prejudices (19 %), and gender roles and habits (6 %). These preferences reveal a focus on everyday cultural codes and interpersonal dynamics, rather than formal or institutional themes.

In the final section of the survey, students were invited to interpret the slogan «Be More Human», which had previously appeared in one of the analyzed English-language media texts. Their responses demonstrated a wide range of personal reflections and cultural interpretations. Many students focused on the emotional and moral dimensions of the phrase.

For example, several participants interpreted «Be More Human» as a call to show empathy, compassion, and kindness in daily interactions. Phrases such as «be kind and able to empathize», «be sincere, not like a robot or a machine», and «be more caring and loyal toward others» were mentioned multiple times. Some respondents emphasized emotional authenticity, interpreting the slogan as an encouragement to express real emotions, not to hide behind social roles, and to stay true to one's character.

Other responses focused on self-improvement and moral responsibility. One student said, «It depends on the context, but I understand it as a call to become a real human being, to grow and develop», which reflects the influence of cultural values related to personal growth and ethical behavior. Another wrote, «To be more human means to show high levels of empathy and critical thinking».

There were also responses that highlighted tolerance, open-mindedness, and universal human values. For example: «Humanity should be prioritized despite everything – education, status, fame, race. We must be kind and open-minded with people». This suggests that some students associate the phrase with social responsibility and inclusion.

In summary, most respondents linked the slogan «Be More Human» with emotional sensitivity, authenticity, moral development, and social values. These interpretations suggest that the students were able to go beyond literal meanings and engage with the deeper humanistic message of the slogan, shaped in part by their own cultural perspectives. Students were also asked to interpret the slogan

«Think Different», which originates from a well-known advertising campaign. Their answers revealed a strong tendency toward valuing critical and independent thinking.

Many students interpreted the slogan as a call to think independently and to form one's own opinions. Responses included: «Try to understand different opinions», «Think in your own way, don't repeat someone else's path», and «Don't follow the general idea of society – be different». These statements indicate that students associate the slogan with individuality and non-conformity.

Others emphasized creativity and innovation. Phrases like «approach things in a creative way», «don't be afraid to break stereotypes», and «look at things from a different angle» reflect a growing awareness of the importance of original thinking, which is essential in global communication and intercultural competence.

Some students highlighted the role of media literacy, stating that «Thinking differently is about critical thinking and being able to analyze media content». A few mentioned that this mindset involves «out-of-the-box thinking» or «not accepting the world as it is presented», showing their understanding of how slogans like this can encourage a more thoughtful interaction with information.

A particularly insightful response read: «This slogan is brilliant in its simplicity and power. It doesn't just provoke non-standard thinking – it creates a sense of uniqueness. It's like a challenge: don't be like everyone else, be someone who changes the rules». Such responses illustrate students' ability to interpret abstract and symbolic messages in media texts in a nuanced and culturally informed way [3].

Conclusion

The results of this study demonstrate that both advertising discourse and texts in social networks play an important role in the formation of students' intercultural communicative competence. Analyzing authentic materials such as slogans, headlines, and content created by users on social media helps students become more aware of the cultural values, communication norms, and social attitudes that shape discourse in an English-speaking environment. Social networks, in particular, act as a preferred and effective tool for studying culture, due to their accessibility, relevance and popularity among young people.

In addition, the integration of advertising materials and content from social networks into the educational process helps to increase students' motivation, develop critical thinking and promote meaningful interaction with cultural diversity. By working with real media discourse, students develop the ability to interpret language in the context of culture, forming a more empathetic and flexible worldview. These conclusions emphasize that authentic media content should be considered as an integral part of modern foreign language teaching, focused on the development of intercultural competence.

References

1. Adraoui A., Bousfiha A., El Amine M., Mazizi E. The Role of Media Literacy in Fostering Intercultural Communicative Competence: A Study of English Department Students in Moroccan Higher Education. – The International Journal of Cross-Cultural Communication and Media Studies, 2025, Vol. 2, No. 1, – P. 10-23.
2. Tsintsadze I. Dimensions of Media Literacy from the Intercultural Perspective of Digital Transformation // Review of Communication Research. – 2025. – Vol. 13. – P. 209-228. DOI: 10.52152/RCR.V13.14.
3. Alyeksyeyeva I., Chaiuk T., Kovalchuk I., Galitska E. Making Sense of Texts: EFL Students' Intercultural Competence and Interpretation Depth. – Arab World English Journal (AWEJ), 2022, Vol. 13, No. 1. – P. 104-116.
4. Baker W. Intercultural Communication. – ELT Journal, 2024, Vol. 78, No. 2. – P. 212-215
5. Mingshu L. The Role of Cultural Content in English Language Teaching: Enhancing Intercultural Competence in TESOL Classrooms. – Journal of Arts, Society, and Education Studies, 2024, Vol. 6, No. 3. – P. 191.
6. Zhumaliyeva R., Muratkyzy A. Intercultural communicative competence: findings from competence-based approach // Pedagogy and Psychology. – 2020, No. 1(42), pp. 56-62.

7. Yeleussiz A. Exploring EFL Teachers' Perceptions of Media Literacy in Kazakhstan // Journal of Social Studies Education Research (JSSER). – 2024, Vol. 15(3). – P. 400-423.
8. Yeleussiz A., Qanay Gulmira. Media Literacy in Kazakhstan: Educators' Perspectives and Policy Implementation // Journal of Curriculum Studies Research. – 2025, Vol. 7, No. 1.
9. Yelubayeva P., Kudyarova S., Kulzhanbekova G. Incorporating Media Literacy into Foreign Language Classrooms to Advance Kazakh Students' Critical Communication Skills // The Asian Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings. – Nagoya, Japan: IAFOR, 2024. – P. 1109-1121.
10. Karimova B., Ailauova Zh., Nurlanbekova Y., Bazylova B. Cultivating Students' Cross-Cultural and Linguacultural Competences': Navigating Challenges and Opportunities // Journal of Social Studies Education Research. – 2024. – Vol. 15, No. 3. – P. 400-423.

А.А. Сыдыкова[1*], А.Ф. Аккалиева[2]
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі,20 А
ORCID: 0009-0009-4509-7102
e-mail: ayazhansydykova2@gmail.com

МЕДИАМӘТІНДЕР НЕГІЗІНДЕ МӘДЕНИЕТАРАЛЫҚ КОММУНИКАЦИЯҒА ҮЙРЕТУ

Аңдатпа. Бұл мақалада ағылшын тілі сабағында студенттердің мәдениетаралық коммуникативтік дағдыларын дамыту құралы ретінде ағылшын тіліндегі түпнұсқа медиамәтіндерді – жарнамалық ұрандар мен әлеуметтік желілердегі контентті – қолдану қарастырылады. Зерттеуде шетел тілін меңгеру барысында медиасауаттылық пен мәдени хабардарлықтың маңыздылығы атап өтіледі. Американдық жарнамалар мен әлеуметтік желілердегі пайдаланушылар қалдырған пікірлерді талдау арқылы студенттер ағылшынтілді қоғамға тән негізгі мәдени құндылықтар мен тілдік ерекшеліктерді анықтады. Сонымен қатар, зерттеуге сауалнама жүргізіліп, оның нәтижелері студенттердің шетел мәдениеті туралы ақпаратты дәстүрлі медиадан гөрі әлеуметтік желілер арқылы алуды жөн көретінін көрсетті. Зерттеу нәтижелері медиамәтіндердің тек тілдік материал ғана емес, сонымен қатар мәдени бағдар беретін құрал екенін, олар студенттердің мәдени құбылыстарды тереңірек түсінуіне, жанашырлық пен төзімділіктің қалыптасуына ықпал ететінін дәлелдейді. Мақалада білім беру процесіне медиаресурстарды енгізудің тиімділігі көрсетіліп, бұл студенттердің мәдениетаралық құзыреттілігін дамытуға мүмкіндік беретіні атап өтіледі. Сонымен қатар, түпнұсқа цифрлық дискурспен жұмыс істеу студенттерге күнделікті қарым-қатынаста көрініс табатын мәдени реңктерді, әзілді және әлеуметтік динамиканы тануға көмектеседі. Зерттеу онлайн-контентті интерпретациялау барысында сыни ойлаудың маңызын айқындайды, себебі ол студенттерге стереотиптер мен шынайы мәдени көріністерді ажыратуға мүмкіндік береді. Нәтижесінде, бұл тәсіл белсенді, рефлексивті және мәдени тұрғыдан жауапты тіл үйренуді қамтамасыз етеді.

Тірек сөздер: мәдениетаралық коммуникация, интерактивті әдістер, сыни ойлау, коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыру, дискурс-талдау, медиамәтіндер.

А.А. Сыдыкова[1*], А.Ф. Аккалиева[2]
Шәкәрім университет,
071412, Республика Қазақстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
ORCID: 0009-0009-4509-7102
e-mail: ayazhansydykova2@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ОСНОВЕ МЕДИАТЕКСТОВ

Аннотация. В данной статье рассматривается использование аутентичных англоязычных медиатекстов – в частности, рекламных слоганов и контента из социальных сетей – как средства развития межкультурных коммуникативных навыков у студентов в процессе обучения английскому языку. Исследование подчеркивает важность медиаграмотности и культурной осведомлённости в процессе овладения иностранным языком. Анализ американской рекламы и реальных пользовательских комментариев

из социальных сетей позволил студентам познакомиться с ключевыми культурными ценностями и языковыми особенностями, характерными для англоязычных сообществ. В исследование также был включён опрос, показавший, что студенты предпочитают изучать иностранные культуры через социальные сети, а не через традиционные СМИ. Полученные результаты показывают, что медиатексты служат не только языковым материалом, но и культурным ориентиром, способствующим более глубокому пониманию, эмпатии и толерантности. Статья подчёркивает эффективность интеграции медиаресурсов в образовательный процесс для формирования межкультурной компетенции у обучающихся. Кроме того, утверждается, что знакомство с аутентичным цифровым дискурсом помогает студентам распознавать культурные нюансы, юмор и социальную динамику, отражённые в повседневном общении. Исследование также подчёркивает роль критического мышления при интерпретации онлайн-контента, что помогает учащимся отличать стереотипы от подлинных культурных представлений. В конечном итоге данный подход способствует активному, осознанному и культурно чувствительному изучению языка.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, интерактивные методы, критическое мышление, формирование коммуникативной компетенции, дискурс-анализ, медиатексты.

Information about author

Sydykova Ayazhan* – master student, foreign languages department, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, e-mail: ayazhansydykova2@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4509-7102.

Akkaliyeva Aizhan – PhD, Senior Lecturer of Shakarim University, Republic of Kazakhstan, e-mail: akkalieva.aizhan@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6466-9967.

Автор туралы мәлімет

Сыдыкова Аяжан Амангельдыкызы* – «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының 2 курс магистранты, Қазақстан Республикасы, e-mail: ayazhansydykova2@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4509-7102.

Аккалиева Айжан Файзрахмановна – PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, e-mail: akkalieva.aizhan@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6466-9967.

Сведения об авторе

Сыдыкова Аяжан Амангельдыкызы* – магистрант 2 курса кафедры иностранных и русских языков, НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, e-mail: ayazhansydykova2@gmail.com, ORCID: 0009-0009-4509-7102.

Аккалиева Айжан Файзрахмановна – PhD, старший преподаватель НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, e-mail: akkalieva.aizhan@mail.ru, ORCID: 0000-0001-6466- 9967.

Received 23.10.2025
Revised 12.12.2025
Accepted 25.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-23
ҒТАМР: 16.01.45

А.С. Айтқазинова
«№ 35 жалпы орта білім беретін мектебі» КММ,
071400, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Құнанбай к-сі, 24
ORCID: 0009-0005-6940-2416
e-mail: a.aytkazinova@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҒЫНДА ҰЛТТЫҚ КОРПУСТЫ ҚОЛДАНУ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа. Бұл мақалада қазақ тілінің ұлттық корпусын мектепте қазақ тілі сабағында қолданудың әдістемелік қырынан қарастырылып, теориялық және практикалық маңызы талданды. Ұлттық корпус арқылы оқушының сөйлесім дағдыларын, атап айтқанда, оқылым, айтылым, тыңдалым және жазылым әрекеттерін

дамыту мен тілдік бағдарды қалыптастырудағы тиімділігі көрсетіледі. Зерттеу барысында ұлттық корпустың табиғи тілдік деректерді ұсынатыны, оқушыларға берілген мәтін құрылымы арқылы сөздердің мағынасын түсінуге, грамматикалық формалардың қызметін байқауға, сөйлеудің стильдік және коммуникативтік ерекшеліктерін ажыратуға мүмкіндік беретіні анықталды. Сонымен қатар, корпустағы материалдар оқушыларға диалогтің құрылымын меңгертуге, сөздерді дұрыс қолдануға, фразеологиялық бірліктерді түсінуге жағдай жасайды. Сонымен қатар тілдік бағдарды дамытуда корпус білім алушылардың тіл заңдылықтарын өздігінен табу, салыстыру, қорытындылау қабілеттерін дамыту арқылы зерттеушілік қабілеттерін қалыптастырады. Зерттеу жұмысы корпустың тілдік құзыреттілікті арттыруда, сөйлеу мәдениеті мен зерттеушілік дағдыны дамытуда маңызды құрал екенін көрсетті. Мақалада корпусты пайдалану арқылы екі негізгі бағытқа – сөйлесім әрекетін дамыту мен тілдік бағдарды қалыптастыруға назар аударылды. Зерттеу нәтижелері ұлттық корпусты жүйелі қолдану оқушылардың тілдік құзыреттілігін, сөйлеу мәдениетін, зерттеушілік дағдыларын айтарлықтай күшейтетініне көз жеткізді.

Тірек сөздер: ұлттық корпус, тілдік бағдар, сөйлесім дағдылары, грамматикалық форма, диалог.

Кіріспе

Қазіргі білім беру жүйесінде тілді оқыту әдістемесі біршама өзгерістерге ұшырап, оқушының тілдік құзыреттілігін жан-жақты дамытуға бағытталған заманауи тәсілдер жүйелі түрде енгізілуде. Бұл өзгерістер қазақ тілі сабағында дәстүрлі жаттауға негізделген тәсілдерден гөрі, тілдің табиғи қолданысына сүйенген, дерекке негізделген, зерттеушілік сипаттағы әдістердің қажеттілігін айқын көрсетеді. Осындай сұраныстардың нәтижесінде тіл үйрету үдерісінде ақпараттық технологияларды, цифрлық платформаларды және әсіресе ұлттық тіл корпустарын қолдану өзектілікке ие болып отыр. Қазақ тілі пәнінің басты ерекшелігі – оның тек лингвистикалық білім берумен шектелмей, оқушының күнделікті өмірде қолдана алатын тілдік дағдыларын қалыптастыруы. Осыған байланысты бағдарламаларда сөйлесім әрекетінің дамуы, функционалдық сауаттылық, тілдік бағдар, коммуникативтік дағдыларды жетілдіру негізгі міндеттердің бірі ретінде анықталды. Соның ішінде ұлттық тіл корпустары – мектеп оқушыларына тілді өмірлік контексте меңгертудің ең тиімді цифрлық ресурстарының бірі. Ұлттық тіл корпустары – тілдің табиғи қолданысын жинақтайтын электронды платформа. Негізгі ерекшелігі - электронды жинақталған мәтіндерде ғана емес, сол мәтіндердің жоспарлы түрде жүйеленіп берілуінде [1]. Кейінгі жылдары әлем елдерінде ұлттық корпусты құрастырып, оны білім беру жүйесінде пайдалану тәжірибесі кеңінен қолданылып келеді. Себебі, білім алушылардың бойында тілдің коммуникативтік қызметін меңгеру мен тілді саналы түрде түсіну дағдыларын қалыптастыру - білім беру жүйесіндегі негізгі міндеттердің бірі болып отыр. Жаңартылған білім беру бағдарламасына сәйкес, еліміздің мектептерінде тіл сабақтары, оның ішінде қазақ тілі сабағының мақсаттары сөйлесім әрекеті мен тілдік бағдар бағыты болып жіктеледі. Мақсаттардың осылайша жіктелуі оқушының тілді механикалық емес, мағыналық, саналы деңгейде меңгеруін көздейді.

Ұлттық корпус – тілдің жазба және ауызша үлгілерін жинақтайтын, жүйелейтін электронды дереккөз. А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты ұсынған «Қазақ тілінің ұлттық корпусын қолданушыларға арналған нұсқаулық» атты еңбекте: «Қазақ тілінің ұлттық корпусы (ҚТҰК) - қазақ тілінің лексика-грамматикалық жүйесін толық қамтыған (терең аннотацияланған) миллиондаған сөзқолданыстан тұратын электронды пішіндегі көлемді мәтіндер жинағы, қазақ тілі жайлы барлық мәліметті жинақтаушы «ақылды» мамандандырылған білім қоры» [2] деген анықтама берілген. Әлем бойынша корпустардың басым бөлігі бір тілді (monolingualism) ғана қамтиды. Дегенменде, қостілді және көп тілді корпустар да кездеседі [3]. Қазір қазақ тілінде бір тілді бірнеше корпустар іске қосылып, тіл білімінің түрлі саласына жаңа мүмкіндіктер беріп отыр.

Жоғарыда айтылғандай, мектептегі тіл сабақтарының басты міндеттерінің бірі – оқушылардың сөйлесім әрекетін дамыту: ауызша және жазбаша сөйлету, диалог пен монолог құрастырту, пікір білдірту, талдату, ой қорытқызу. Осы тұрғыдан алғанда корпус оқушыға күнделікті қарым-қатынасқа тән сөйлем үлгілерін, сұрақ-жауап құрылымдарын және әртүрлі стильдегі мәтіндерді ұсыну арқылы сөйлесім дағдысын табиғи ортада қалыптастыруға

мүмкіндік береді. Ал, тілдік бағдар бағыты – оқушының тілдік құбылыстарды саналы түрде түсінуіне, байқап, салыстырып, өзіндік қорытынды жасауына бағытталған. Бұл – тек ережені жаттату емес, тілдің ішкі заңдылықтарын индуктивті жолмен, яғни дерек арқылы үйрету үдерісі. Бұдан бөлек, ұлттық корпусты қолдану оқушының зерттеушілік дағдысы мен аналитикалық ойлауын, тілге деген қызығушылығын күшейтеді. Корпуспен жұмыс істеу барысында оқушы тек тіл үйренуші ғана емес, белгілі деңгейде тіл зерттеушісіне айналады. Бұл мектептегі тіл сабағын жаңғыртуға, оқытудың тиімділігін арттыруға үлкен үлес қосады.

Материалдар мен әдістер

Зерттеу жұмысы барысында тілдік деректерді талдау, оқыту процесіндегі өзгерістерді бақылау және оқушылардың корпуспен жұмыс істеу дағдыларын бағалауға бағытталған педагогикалық тәжірибе әдістері қолданылды.

Алдымен зерттеудің теориялық бөлігі үшін бақылау және жинақтау әдістері қолданылды. Тақырыпқа байланысты ғылыми еңбектер мен интернет сайттардан ақпараттар жинақталды. Ғылыми еңбектердің басым көпшілігі шетел ғалымдарының зерттеулерінен қаралды. Себебі, тіл корпусы алғаш рет Ұлыбританияда өткен ғасырдың 60-жылдары құрылған болатын. Нәтижесінде, ағылшын тілінде корпусқа байланысты біршама еңбектер жарық көрді. Нақты атап айтсақ, Дж. Кеннеди, П.Бейкер, А.Харди, т.б. ғалымдардың корпусқа қатысты жазылған зерттеу еңбектері бар.

Зерттеудің негізгі әдістерінің бірі – педагогикалық эксперимент. Эксперимент мектепте 8-10 сыныптар аралығында жүргізілді. Ол үш кезеңнен тұрды: дайындық, тәжірибелік жұмыс және нәтижелерді жинақтау. Дайындық кезеңінде пән мұғалімі оқушыларға корпуспен жұмыс істеудің жолдарын түсіндіріп, корпус интерфейсімен танысуға жағдай жасады. (1-сурет)

Тәжірибелік кезеңде оқушылар төмендегідей тапсырмаларды орындады:

– Диалог тыңдау және сол үлгіге ұқсас диалог құрастыру;

– Сөздердің грамматикалық формаларын анықтау;

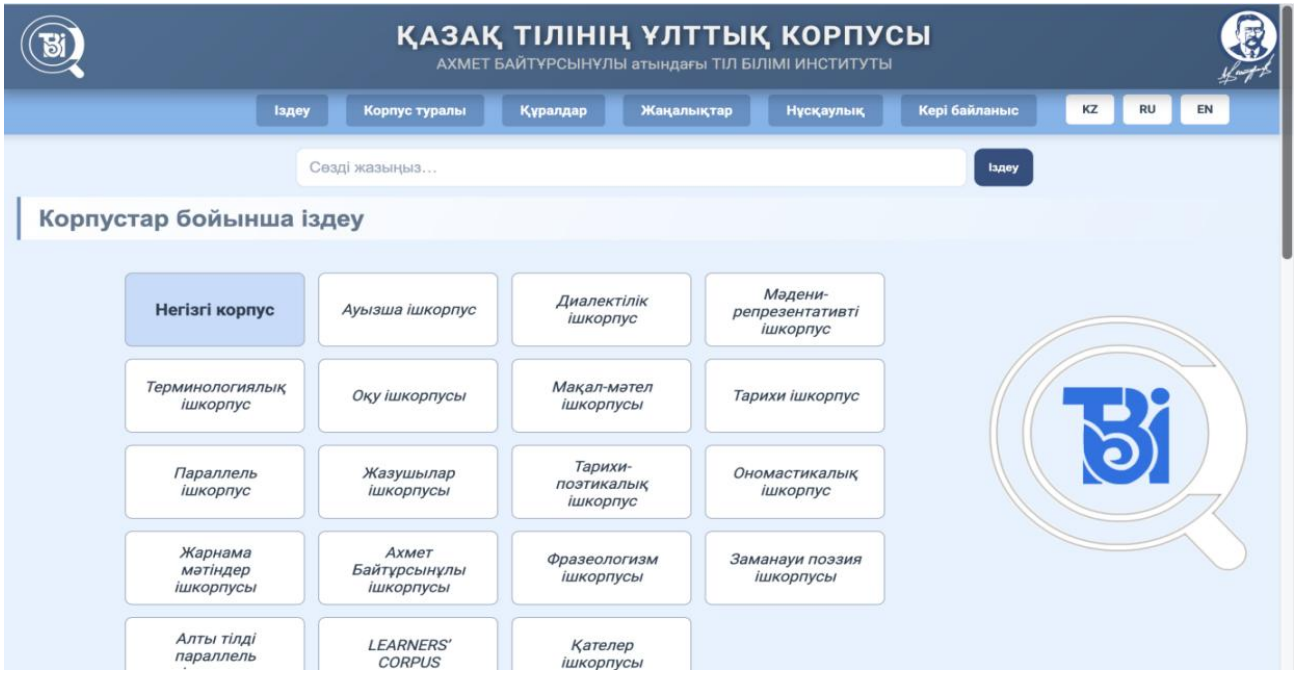
– Сөздердің әр түрлі стильдегі мәтіндердегі қолданысын салыстыру;

– Тұрақты сөз тіркестерінің мағынасын талдау;

– орфографиялық және пунктуациялық нормаларды корпус арқылы тексеру.

Осы аталған әрекеттер негізінде оқушылар корпусқа сүйене отырып тілдік заңдылықтарды өздері жинақтап, қорытынды шығарып, сөйлесім әрекетінде жиі кездесетін құрылымдарды қолдануды тәжірибе жүзінде үйренді.

Қолданылған әдістердің тағы бір түрі – салыстырмалы талдау әдісі. Бұл әдіс корпустан алынған табиғи мысалдар мен оқулықтағы күрделі немесе жасанды мысалдарды салыстыру үшін пайдаланылды. Осы тұста ескеруіміз керек, зерттеуші ғалымдар корпусты тілдің табиғи ортасы ретінде санап, түпнұсқа дереккөздердің маңыздылығын атап өтеді. [4] Нәтижесінде көптеген оқулық мысалдарының тілдік жағынан табиғилық деңгейі төмен екені, ал корпус материалдарының оқушының сөйлеу тәжірибесіне жақын екені анықталды. Бұл тәсіл тілдік бағдарды дамытуға да әсер етті: оқушылар грамматикалық категориялардың шынайы сөйлеудегі қызметін тек ережеге емес, нақты мәтінге сүйене отырып түсінді.



1 - сурет. Ұлттық корпус интерфейсі

Мұғалімдер мен оқушылардың пікірлері мен ұсыныстарын жинау үшін бақылау және сұхбат әдістері қолданылды. Зерттеу нәтижелері корпустың сабақтағы қолайлылығы, тиімділігі, қиындықтары туралы деректерді жинауға көмектесті.

Осы әдістер кешені ұлттық корпустың тіл сабақтарындағы сөйлесім әрекетін дамытуға және тілдік бағдарды қалыптастыруға ықпалын жан-жақты әрі ғылыми тұрғыдан бағалауға мүмкіндік берді.

Қазақ тіліндегі корпустарға тоқталайық. Ең ірісі – Ахмет Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі Институты әзірлеген Қазақ тілінің ұлттық корпусы (ҚТҰК). Дәл биылғы жылдың көрсеткіші бойынша, аталған корпуста 70 миллионға жуық сөз бар. Негізгі корпустан бөлек, 18 түрлі ішкорпусты қамтиды [5].

Осы айтылған корпустан бөлек, Тіл – қазына корпусы бар [6]. Аталған корпус өз ішінен:

1. Публицистикалық мәтіндер;
2. Ауызекі сөйлеу;
3. Ғылыми мәтіндер;
4. Оқу;
5. Бала тілі бөлімдерінен құралған.

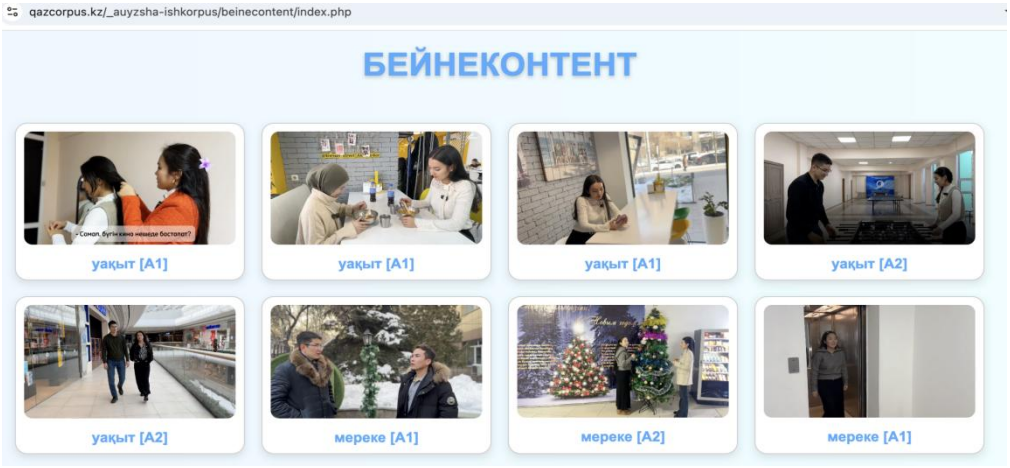
Нәтижелер мен талқылау

Зерттеу нәтижелері ұлттық тіл корпустарын тіл сабақтарында қолдану оқушылардың сөйлесім әрекеті мен тілдік бағдарын дамытуда айтарлықтай оң өзгерістерге әкелгенін көрсетті. Экспериментке қатысқан 8-10 сынып оқушылары корпуспен жұмыс істеудің жаңа форматына тез бейімделіп, тілдік материалды өздігінен іздеп, салыстырып, қорыта алу дағдыларын арттырды.

Эксперимент барысында оқушылар табиғи диалог үлгілерімен жұмыс жасады. Бір айта кетерлігі, ұлттық корпуста диалог тілдік деңгей бойынша берілген. (2-сурет)

Бұл әсіресе, қазақ тілінде оқытпайтын сыныптардағы қазақ тілі үшін өте тиімді. Себебі, «Бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білім деңгейлерінің жалпы білім беретін пәндері мен таңдау курстары бойынша үлгілік оқу бағдарламаларын бекіту туралы» Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығында: «Негізгі орта білім беру деңгейіндегі «Қазақ тілі», «Қазақ тілі мен әдебиеті» оқу пәндері бойынша оқушылардың білім, білік және дағдыға қойылатын талаптары «Шет тілін

меңгерудің жалпы еуропалық құзыреті» деңгейлерін негізге ала отырып, айқындалған» [7] – деп көрсетілген.



2-сурет. Ауызша ішкорпус, бейнеконтент

Яғни, қазақ тілін екінші тіл ретінде оқитын сыныптардың тілді меңгеруі деңгейлерге бойынша жүзеге асады. Осы қырынан алғанда, диалогтардың деңгейлерге бөлініп берілуі тиімді. Мысалы, ауызша ішкорпуста «Ауа райы» тақырыбында А1 деңгейінде төмендегідей диалог берілген:

- Қалың қалай?
- Сәлем, Әсем! Менде бәрі жақсы.
- Бүгін сенбі, ауа райы да керемет!
- Иә, күн жылы, 20 градус.
- Ертең жаңбыр жауады екен.
- Онда саябаққа барайықшы.
- Жақсы.
- Кешке кездескенше!

Диалог тыңдау арқылы қол жеткізілетін нәтиже:

– Оқушылар күнделікті қолданыстағы сөйлем үлгісін пайдалануды үйренеді;

– Диалог құрастыру кезінде жаттанды (клише) сөйлем емес, табиғи сөйлеу нормасын қолданады.

Сондай-ақ, корпус негізінде жүргізілген тапсырмалар оқушылардың диалогтық сөйлеу, пікір білдіру, дәлелдеу, қарсы аргумент жасау дағдыларын күшейтті. Тәжірибе соңында алынған ауызша жұмыстарда оқушылардың сөйлем құрау дәлдігі, байланыстылығы, коммуникативтік жағдаятқа сай тіркестерді қолдануы айтарлықтай жақсарғаны байқалды.

Корпус материалдарын қолдану оқушылардың жазылым жұмыстарына да оң әсер етті. Олар мәтін жазғанда стилистикалық сәйкестікті, сөздердің тіркесу қабілетін, сөйлеудің логикалық байланысын сақтауға ұмтылды. Корпустан алынған сөз тіркестері мен сөйлем үлгілерін қолдану олардың жазылымдағы дәлдігі мен орфографиялық сауаттылығын арттырды. Мәселен, кез-келген сөзді жазу арқылы, сол сөздің дұрыс-бұрыстығын тексере алды.

Жазба жұмыстарын талдау нәтижесінде оқушылардың сөйлемді негізсіз ұзартып жазу, орынсыз сөз қолдану, стиль араластыру қателері азайғаны байқалды. Шетелдік ғалым Р.К.Беттгер корпусты жазылым кезінде қолдануды зерттеген болатын. Ғалымның пікірінше, корпустар тілдік заңдылықтардан ақпарат беретіндіктен, білім алушылар үшін таптырмас оқу құралы ретінде санауға болады [8].

Тілдік бағдар бойынша да корпуспен жұмыс жасалынды. Жұмыс барысында оқушылар грамматикалық формалардың қызметін механикалық жаттау арқылы емес, нақты контексттен аңғара бастады. Мысалы, Оқу ішкорпусынан «оқы» түбірінің түрленуін қарады. Корпуста:

«оқысаң», «оқығаннан», «оқығанын», «оқып», «оқыдым», «оқымай», «оқыған», «оқытып», «оқыған» сияқты сөздерді оқушылар анықтамасыз, тек корпус сөйлемдеріне қарап жасалу жолдарын өздері түсіндірді. Дәл осылай оқушылар «тыңда», «білім», «сөйле», «сыйла» сияқты сөздерді талдады. Бұдан бөлек, сөздердің грамматикалық мағыналарын мәтін негізінде анықтады. Әсіресе, омоним сөздерді талдау тиімді болды. Мысалы: «қара», «жаз», «тамыр», «дана», «ақ», т.б. сөздер. Осы аталған сөздерді мәтіндегі мағынасына қарап ажырату арқылы, қандай мәнде жұмсалғанын анықтай алды. Бұл тілдік заңдылықты индуктивті жолмен меңгерудің тиімді екенін дәлелдеді.

Фразеологиялық тіркестердің табиғи қолданысын түсіну де күшейді. Оқушылар фразеологизмдер ішкорпусынан «жүрек», «тіл», «су», «қол» сияқты сөздердің қатысумен жасалған тұрақты тіркестердің мағынасын корпус арқылы талдай алады.

Диалектілік ішкорпусты пайдалану арқылы халықтың сөйлеу тіліндегі аймақтық ерекшеліктерді, этнолингвистикалық құбылыстарды анық көрсете аламыз [9]. Сабақта оқушылар диалектілік ішкорпусты қолданып, мына сөздердің қолданысын талдады: «бөйтекілеу», «сым», «жұмыртқа», «тұқым», «кеуірт», «кәуіп», т.б. Берілген сөздердің қай аймақта жиі қолданылатыны туралы нақты ақпаратқа көз жеткізе алды. Мұнда тұрмыстық, ауызша, әр өңірге тән айтылым мен сөздердің тіркестері бар. Бұл – тілдің шынайы өмірдегі әлеуетін ұғынуға, оның әлеуметтік және мәдени контекстерін сезінуге мүмкіндік береді.

Ұлттық корпустың синонимдік қатарларды анықтауға көмегі зор. Оның құралдар бөліміндегі «Синонимайзерін» (синонимдер жүйесін) қолдану арқылы сөздердің синонимдік қатарын анықтауға болады. Синонимайзер оқушыға бір сөздің бірнеше мағыналық баламасын нақты мысалдармен, контекстегі қолданысымен көрсетеді. Бұл жаңа сөзді механикалық жаттатпай, оның мағыналық өрісін түсіндіру арқылы есте сақтауды жеңілдетеді. Мысалы: «батыл» сөзін енгізгенде синонимайзер «жүректі», «ер», «тәуекелшіл», «батыр», «өжет», «өткір» сөздерді және олардың аймақтық, фразеологиялық синонимін, контекстерін қоса ұсынады. Бұл оқушыларды сөзді қолданылатын орнымен бірге меңгеруге, ойды дәл, көркем жеткізуге, мағыналық реңкті ажырату қабілетін дамытуға және зерттеушілік бағытқа бейімдейді [10].

Тәжірибе соңында оқушылардың корпус арқылы дерек жинау, сұрыптау, салыстыру, талдау қабілеті көзге көрінерлік деңгейде өсіп, олар өздерін тіл зерттеушісі рөлінде сезіне бастады. Шетелдік ғалым Дж. Лич сөзіне сүйенсек, «корпустық тапсырмалар білім алушыны өзгенің идеясына сүйенбей, өзінің жеке зерттеуін жүгізетін зерттеушінің рөліне ендіреді» [11]. Бұл академиялық дағды жұмыстарында, жобалық тапсырмаларда ерекше байқалды. Оқушылар сөз жиілігі мен стильдік қолданымға арналған шағын зерттеулер жасап, оны сынып алдында қорғай алды. Бұдан шығатын қорытынды, корпуспен жұмыс жасау арқылы оқушылардың ізденушілік пен зерттеушілік дағдыларын дамыта аламыз.

Зерттеу жұмысы барысында алынған нәтижелер ұлттық корпусты тіл сабақтарында қолданудың көпқырлы артықшылықтарын ашып көрсетті. Ең алдымен, корпуста ақпараттар табиғи мәтін арқылы берілгендігі себепті тіл үйретуде тиімділігі дәлелденді. Мектепте қолданылатын дәстүрлі оқулық мәтіндерінен айырмашылығы, корпус нақты өмірде қолданылған тіркестерді, сөйлем құрылымдарын, диалогтарды ұсынады. Бұл ерекшелік қазақ тілінде оқытпайтын сыныптардағы оқушының тілдік құзыреттілігін кеңейтеді және сөйлеудің табиғи үлгісін қалыптастырады. Себебі, корпустан алынған диалогтық материалдар оқушылардың коммуникативтік әрекетін дамытуда тиімді құралдардың бірі болып шықты. Егер сөйлесім әрекеті бұрын көбіне жатталған үлгілерге сүйенсе, корпуспен жұмыс істеу арқылы оқушылар нақты жағдаятқа сай тілдік бірліктерді қолдануды үйренді. Бұл сөйлеудің шынайылығын арттырып, күнделікті өмірде қарым-қатынас жасауда тілдік ерекшеліктерді көрсетті.

Ұлттық корпус оқушыларға тілдік бағдарды меңгертуде де тиімділігін дәлелдеді. Тілдік бағдар – қазіргі мектеп бағдарламасында жаңартылған мазмұнындағы тіл үйретудің маңызды бағыттардың бірі болып саналады. Тәжірибе көрсеткендей, корпус бұл бағытта оқушыға тілдік құбылыстарды өз бетімен тауып, анықтап, талдауына мүмкіндік береді. Оқушы дайын ережені пайдаланбай, өз қорытындысына сүйенген түйін жасайды. Бұл тәсіл білім алушылардың тілге

деген ішкі сезімталдығын дамытып, тілдік норманы саналы меңгерулеріне жол ашады. Сонымен, корпус негізінде сөздердің грамматикалық формаларын талдау оқушылардың индуктивті ойлауын дамытты. Бұл тәсіл ережені құр жаттау емес, саналы түрде түсінуді қамтамасыз етті. Нәтижесінде оқушылар грамматикалық категорияларды қолдануда белсендірек болып, талдау дағдыларының жақсарғанын көрсетті.

Сондай-ақ, корпустық материал оқушылардың стильдік айырмашылықтарды сезіну қабілетін күшейтті. Оқушылар көркем әдебиет стилі, ғылыми, публицистикалық және ауызекі сөйлеу стилдерін анықтап, салыстыру жұмыстарын жүргізе алды. Осылайша, олардың сөздік қорының кеңеюіне, стилдерді ажыратуына, сөйлеу дағдыларын жақсартуға ықпал етті.

Бұл айтылғаннан бөлек, корпусты сабаққа енгізу мұғалімдер үшін де тиімді екені байқалды. Себебі, мұғалімдер үшін мысалдарды жасанды құрастырғаннан қарағанда, корпустан дайын, табиғи мәтіндерді алудың әлдеқайда жеңіл екенін айта кеткеніміз жөн. Сабақтың өту барысы да өзгергенін байқауға болады: оқушылар корпуспен белсенді жұмыс жасау арқылы зерттеуші рөліне ене алды.

Корпус негізінде жүргізілген тапсырмалар қазақ тілінің табиғи қолданысын үйретуде тиімді тұстарын көрсетті. Мысалы:

1. Оқушылар лексикалық бірліктердің нақты мәтіндегі қолданысын түсіне бастады;
2. Орфография бойынша қателер азайды;
3. Орфоэпиялық конвентерді қолдану арқылы қазақ тілінің орфоэпия заңдылығымен танысты;
4. Грамматикалық формаларды, оның ішінде морфологиялық құрылымды дұрыс түсініп, қолдану жиілеген;
5. Оқушылардың өз бетінше тілдік заңдылықтарды таба білу дағдылары дамыды.

Сонымен, ұлттық корпусты қолданғанда төмендегідей артықшылықтар байқай аламыз:

1. Ауызша ішкорпустағы материалдарды қазақ тілін екінші тіл ретінде деңгейлік оқыту кезінде қолдануға болады;
2. Оқу ішкорпусы арқылы оқушыларға морфологиялық талдау жасатуға болады;
3. Жазылым тапсырмасы арқылы оқушылардың жазылым дағдыларын жетілдіру;
4. Түрлі ізденушілік тапсырмалар орындату арқылы оқушылардың зерттеушілік қабілетін дамыту үшін қолдануға болады.

Осы берілген мәліметтерді төмендегі 1-кестеге жүйелеп бергенді жөн көрдік.

1-кесте. Ұлттық корпусты қолданғандағы артықшылықтар

Дағды	Нәтиже
Тыңдалым/Айтылым	Оқушылар деңгейлері бойынша дайын диалогтармен жұмыс жасайды
Оқылым	Оқушының мәтінмен жұмыс жасау дағдысы, оның ішінде оқылым әрекеті жақсарады
Жазылым	Стильдерді ажырата алады, сөз қолданыстарын жақсы түсінеді
Тілдік бағдар	Сөз тұлғасына талдау жасауды үйренеді, фразеологиялық бірліктер туралы білімдерін қалыптастыруға болады
Зерттеушілік	Оқушының өздігінен жеке жұмыс жасау арқылы ізденушілік қабілеті артады

Қорытынды

Бұл зерттеуде ұлттық тіл корпустарын тіл сабағында қолданудың тиімділігі жан-жақты сараланып, оның оқушылардың сөйлесім дағдысын мен тілдік бағдарын жетілдірудегі рөлі ғылыми тұрғыдан негізделді. Зерттеу қорытындылары корпусты тұрақты пайдалану тілдік құзыреттіліктің барлық компоненттеріне – тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым және тілдік талдау қабілеттеріне – оң әсер ететінін көрсетті. Әсіресе сөйлесім әрекеті мен тілдік бағдар бағыттарының күшеюі корпустың табиғи контекст ұсыну мүмкіндігімен тығыз байланысты болды.

Сөйлесім әрекетінің дамуы оқушылардың тілдік қарым-қатынаста еркін сөйлеуінен, дискурс белгілерін орынды қолдануынан, табиғи диалог құрылымдарын игеруінен анық байқалады. Корпустан алынған шынайы тіркестер, мәдени-тілдік үлгілер және коммуникативтік жағдаяттарға тән сөйлеу өрнектері оқушылардың сөйлеу мәдениетін қалыптастыруда маңызды орын алады. Бұл тіл үйренушінің тілді тек оқу пәні ретінде емес, күнделікті коммуникация құралы ретінде қабылдуына мүмкіндік берді.

Тілдік бағдардың орнығуы да корпуспен жұмыс жүргізудің тиімді екенін дәлелдеді. Оқушылар грамматикалық формалардың қызметін, сөздердің мағыналық реңкін, стильдік айырмашылықтарды дайын ережелерден емес, табиғи мәтіндер негізінде индуктивті жолмен меңгерді. Бұл тілдік норманы саналы түрде түсінуге, тілдің ішкі заңдылықтарын өздігінен байқап, аша білуге жағдай жасады. Осындай тәсілдер оқушылардың аналитикалық ойлауын, салыстыру және қорытынды жасау қабілеттерін дамытып, зерттеушілік дағдыларының қалыптасуына ықпал етті.

Сонымен қатар, корпус материалдарын сабақта қолдану тіл үйрету әдістемесін жаңғыртып, мұғалімнің жұмысын жеңілдетті: мысалдар табу, стильдік мен грамматикалық формаларды салыстыру, фразеологизмдерді түсіндіру, көнерген, диалект сөздердің мағынасын ашу сияқты күрделі тапсырмаларды нақты деректермен қамтамасыз етті. Сабақ құрылымы интерактивті, сенімді дерекке сүйенген, зерттеушілік бағыттағы сипат алды.

Қорытындылай айтқанда, ұлттық корпус – тіл үйретудің инновациялық құралы ғана емес, оқушының тілдік санасын, сөйлеу мәдениетін және функционалдық сауаттылығын дамытуға арналған тиімді педагогикалық ресурс. Корпусты қазақ тілі сабақтарына жүйелі қолдану қазіргі білім беру талаптарына толық сай келеді және оқытудың сапасын жаңа деңгейге көтереді.

Әдебиеттер

1. Martin W. Developing linguistic corpora: A guide to good practice Oxford: Arts and Humanities Data Service & Oxbow Books, 2005. – 108 p.
2. Қазақ тілінің ұлттық корпусын қолданушыларға арналған нұсқаулық. – Алматы, 2025. – 95 б.
3. McEnery T., Hardie A. Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice. Cambridge University Press, 2012. – 312 p.
4. Hamzaoui Ch. An Introduction to Corpus Linguistics. – 2020. – 24 p.
5. Ұлттық корпус. [Электронды ресурс] – https://qazcorpus.kz/
6. Тіл қазына корпусы.[Электронды ресурс] – https://new.qazcorpora.kz/
7. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 16 қыркүйектегі № 399 бұйрығы [Электронды ресурс]. – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767/history
8. Boettger R. K. Using Corpus-Based Instruction to Explore Writing Variation across the Disciplines: A Case History in a Graduate-Level Technical Editing Course // Across the Disciplines. – 2006. – Vol. 3. – Art. 13.
9. Ермекова Т.Н. Қазақ тілі: жалпы білім беретін мектептің 6-сыныбына арналған оқулық. /Т.Н. Ермекова, Ж.К.Отарбекова, Г.Б. Тоқтыбаева, –- Астана: «Арман-ПВ» баспасы, 2018. – 208 б.
10. Дәулетбекова Ж., Қосымова Г. Қазақ тілі. Жалпы білім беретін мектептің 5-сыныбына арналған оқулық / Дәулетбекова Ж., Қосымова Г. – Алматы: Атамұра, 2017. – 208 б.
Leech G. Teaching and Language Corpora: A Convergence // Teaching and Language Corpora / ed. by A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, G. Knowles. – London : Longman, 1997. – P. 1-23.

References

1. Martin W. Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice. – Oxford: Arts and Humanities Data Service & Oxbow Books, 2005. – 108 p.
2. Qazaq tiliniñ ulttyq korpusyn qoldanuşylarga arnalğan nusqaulyq. – Almaty, 2025. – 95 b.
3. McEnery T., Hardie A. Corpus Linguistics: Method, Theory and Practice. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 312 p.

4. Hamzaoui Ch. An Introduction to Corpus Linguistics. – 2020. – 24 p.
5. Ulttyq korpus [Elektrondy resurs]. – URL: https://qazcorpus.kz/
6. Til qazynasy korpusy [Elektrondy resurs]. – URL: https://new.qazcorpora.kz/
7. Qazaqstan Respublikasy Oqu-ağartu ministriniñ 2022 jylğy 16 qyrküyektegi № 399 buiryğy [Elektrondy resurs]. – URL: https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029767/history
8. Boettger R. K. Using Corpus-Based Instruction to Explore Writing Variation across the Disciplines: A Case History in a Graduate-Level Technical Editing Course // Across the Disciplines. – 2006. – Vol. 3. – Art. 13.
9. Ermekova T. N., Otarbekova J. K., Toqtybaeva G. B. Qazaq tili: jalpy bilim beretin mekteptiñ 6-synybyna arnalğan oqulyq. – Astana: Arman-PV, 2018. – 208 b.
10. Däuletbekova J., Qosymova G. Qazaq tili: jalpy bilim beretin mekteptiñ 5-synybyna arnalğan oqulyq. – Almaty: Atamura, 2017. – 208 b.
11. Leech G. Teaching and Language Corpora: A Convergence // Teaching and Language Corpora / ed. by A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, G. Knowles. – London: Longman, 1997. – P. 1–23.

A.S. Aitqazinova
KMM «Secondary School № 35»,
071400, Republic of Kazakhstan, Semey, 24 Qunanbai Street
ORCID: 0009-0005-6940-2416
e-mail: a.aytkazinova@mail.ru

WAYS OF USING THE NATIONAL CORPUS IN KAZAKH LANGUAGE LESSONS

Abstract. This article examines the methodological aspects of using the National Corpus of the Kazakh language in school-based Kazakh language lessons and analyzes its theoretical and practical significance. The study demonstrates the effectiveness of the national corpus in developing students' communicative skills-namely, reading, speaking, listening, and writing-and in forming linguistic norms. It was identified that the corpus provides natural language data, enabling students to understand word meanings through text structure, observe the functions of grammatical forms, and distinguish stylistic and communicative features of speech. In addition, corpus materials help students master the structure of dialogue, use words accurately, and understand phraseological units. Regarding linguistic orientation, the corpus fosters learners' research skills by enhancing their ability to independently identify language patterns, compare linguistic phenomena, and draw conclusions. The findings of the study show that the national corpus is an important tool for improving linguistic competence, developing speech culture, and strengthening research skills. The article focuses on two main directions-developing communicative skills and forming linguistic norms through the use of the corpus. The results confirm that systematic use of the national corpus significantly enhances students' linguistic competence, speech culture, and research abilities.

Keywords: national corpus, linguistic norms, communicative skills, grammatical form, dialogue.

А.С. Айтказинова
КГУ «Средняя общеобразовательная школа № 35»,
071400, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Кунанбаева, 24
ORCID: 0009-0005-6940-2416
e-mail: a.aytkazinova@mail.ru

ПУТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО КОРПУСА НА УРОКАХ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье рассматриваются методические аспекты использования Национального корпуса казахского языка на уроках казахского языка в школе, а также анализируются его теоретическая и практическая значимость. Показана эффективность корпуса в развитии речевых навыков учащихся, а именно навыков чтения, говорения, аудирования и письма, а также в формировании речевой нормы. В ходе исследования выявлено, что корпус предоставляет естественные языковые данные, позволяя учащимся понимать значение слов через структуру текста, наблюдать функции грамматических форм, различать стилистические и коммуникативные особенности речи. Кроме того, материалы корпуса помогают учащимся овладеть структурой диалога, правильно использовать слова и понимать фразеологические единицы. В развитии языковой ориентации

корпус способствует формированию исследовательских навыков учащихся путем развития их способности самостоятельно находить языковые закономерности, сравнивать и делать выводы. Результаты исследования показали, что корпус является важным инструментом в повышении языковой компетентности, развитии речевой культуры и исследовательских умений. В статье внимание уделено двум основным направлениям – развитию речевой деятельности и формированию речевой нормы посредством использования корпуса. Полученные данные подтверждают, что систематическое применение национального корпуса значительно усиливает языковую компетентность, речевую культуру и исследовательские навыки учащихся.

Ключевые слова: национальный корпус, языковые нормы, речевые навыки, грамматическая форма, диалог.

Автор туралы мәлімет

Айтқазинова Айгерім Сайлауғазықызы – «№35 жалпы орта білім беретін мектебі» КММ-ның қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімі, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: a.aytkazinova@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6940-2416.

Information about the author

Aigerim Aytkazinova – Teacher of kazakh language and literature at the MSI «Secondary School №35», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: a.aytkazinova@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6940-2416.

Сведения об авторе

Айтқазинова Айгерім Сайлауғазықызы – учитель казахского языка и литературы КГУ «Средняя общеобразовательная школа №35», Республика Казахстан, Семей, e-mail: ergalikyzy.a@mail.ru, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6940-2416.

Редакцияға енуі 29.10.2025
Жариялауға қабылданды 22.12.2025

https://doi.org/10.53360/3080-3861-2025-4(4)-24
IRSTI: 14.35.09.

M. Yerkinbekov, M. Zagypanova*
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinki street
*ORCID: 0009-0006-4238-784X
*e-mail: mszmdn@gmail.com

CARTOONS AS AN ADDITIONAL RESOURCE FOR TEACHING ENGLISH

Abstract. Cartoon comes from the Italian word «Cartone», meaning a large paper. Over time, it has evolved into a powerful medium that serves not only entertainment but also educational purposes. In the field of language learning, cartoons have proven to be an effective visual tool that simplifies abstract concepts, stimulates curiosity, and promotes active engagement. Previous studies have demonstrated that visual narratives enhance learners' motivation, retention, and comprehension of linguistic structures. Nevertheless, the systematic process of designing cartoons that are directly aligned with English Structure lessons has received limited attention. This research applies a design and development approach to explore how a cartoon can be constructed as a supplementary material for teaching grammar. The study describes each stage-from needs analysis and storyboarding to character creation, scripting, and animation-emphasizing the integration of grammar points into context-based storytelling. The final product, titled «Coraline in the Country of Nightmares», presents English sentence structures through imaginative yet pedagogically relevant scenarios that support both understanding and enjoyment.

Keywords: cartoon, English grammar, cartoon design, visual learning, language teaching, narrative technique.

Introduction

As a teaching tool, numerous studies have been conducted on teaching with cartoons or other animated illustrations, such as comics. The studies show a definite positive effect on students' language learning performance, especially on their grammatical competence. An experimental study by Arikana and Tarafa on the use of cartoons in English language classes showed that the experimental group, which used cartoons in English language classes, performed better in vocabulary and grammar skills

than the control group [1]. Cartoons are not only for children, but also for people of all ages, including adults. High school or college students must deal with images of everyday life. This explains why age is not an obstacle to cartoons having their audience. Piaw conducted an experimental educational study using cartoons for students aged 20.2 years. The study showed that the students' learning speed increased. The students' motivation to read also increased, which yielded significant results: students were able to comprehend complex ideas after reading the text through the cartoon.

The course «Foreign Language in Intercultural Communication» at the Department of Foreign Languages of Shakhimov University is compulsory for students specialising in English language teaching and is held in the second semester. This course aims to improve students' skills, knowledge, understanding and accuracy of English language structure, with an emphasis on English grammar and structure. The materials used in class are mainly in the form of e-books, PDFs and PPTs with some images or illustrations on their pages/slides. However, cartoons that have a positive impact on students are not promoted in the classroom. Thus, this study presents new material for studying English grammar and structure.

Cartoons are useful not only for entertainment but also for teaching students in a different way. They offer an engaging and informative learning process. However, creating a cartoon that transforms text material into a cartoon is not as simple as drawing pictures. Creating a cartoon for teaching requires certain basic processes and principles. Thus, in this study, we will try to give an idea of how a cartoon is created as supplementary material for university students and show complete examples of cartoon design.

In the field of education, there are several concepts for creating cartoons as supplementary teaching material. The first three concepts are taken from Kabapinar's book [2], based on his research in science classes with some students. As teaching material, an effective cartoon can serve as a means of identifying students' ideas without influencing the ideas of others, it can serve as a practical work goal and correct students' misconceptions. Another concept is described by Kabapinar [2], who described some concepts of cartoons as teaching material. The main principles are: the amount of text in the cartoon should be as small as possible, the cartoon should represent a real-life situation, and the content of the cartoon should be reliable and scientific, as it is focused on reading.

Materials and Methods

The type of this research is project research, which creates a product based on certain theories and previous research rather than creating a new theory. Based on this, a method and strategy for conducting the research is developed. These are commonly accepted methods used in design and development research by Richey & Klein [3]. There are several stages of design and development, but we use the general stages described in Ellis & Levy [4]. The stages include: a) identifying the problem; b) describing the objectives; c) designing and refining the artifact; d) testing the artifact; e) evaluating the test results; and f) communicating these results. Below are illustrations of the periods used in this study (Figure 1):

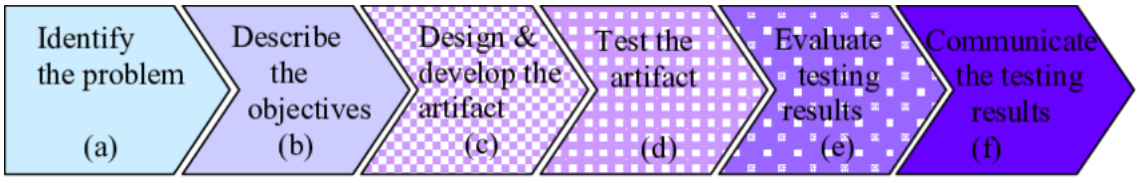


Figure 1 – 6-phase development and design [4]

The first step is to define the problem. The problem in this study is the lack of cartoon material in the course «English based on entertainment resources» for university students. Design studies are usually conducted because of complex problems that require immediate tool development or because of the lack of an effective method in a particular context [4]. In this study, the problem is the lack of a tool in the subject. However, this does not mean that existing tools, methods, or teaching and learning strategies are ineffective. The purpose of this study is to introduce a new teaching aid known as a cartoon and to evaluate the possibility of using cartoons in the classroom. The next step is to

describe the purpose. As mentioned above, this study is typically conducted to provide a new teaching aid. However, the main purpose is to understand how a cartoon is created for university students and how it can be implemented for developing speaking skills. Once the researcher has formulated the problem and objectives of this study, the design phase is carried out. According to Ellis & Levy [4], the researcher must consider certain factors at this stage, such as:

- Creating a conceptual framework, including functionality and system requirements;
- Analysing alternative solutions and designing the system architecture;
- Creating a prototype;

Testing and evaluating the artefact. This step is intended to assess the reliability of the product and whether it is applicable in the described context [4]. Typically, the method of testing and evaluating the artefact involves direct observation. Here are some of the indicators to consider when testing and evaluating the artefact:

- Determining how the product meets or fails to meet its established functional capabilities and requirements;
- Applying generally accepted, literature-supported processes;
- Ensuring recognition of the value of the artefact.

This project is managed using a method of expert evaluation and direct monitoring of end users.

University students, second-year students majoring in Translation at Shakhim University, are participating in this study. An expert is participating – a lecturer with a PhD in education who has experience in developing educational cartoons, or another lecturer with a master's degree in education who teaches English. The data collection methods involve two stages: before and after the design. To collect data, the researcher distributes a questionnaire to each participant. Participants are given three different questionnaires. The first type is distributed among students at Shakarim University to gather information about their needs, shortcomings and interests in the course «English based on entertainment resources». The second type of questionnaire is sent to students learning English. The questionnaire sent to students is designed to obtain preliminary data about learning and the context of learning in English language structure classes. In addition, the questionnaires sent to experts are aimed at obtaining feedback and recommendations on the creation of cartoons as supplementary material for the English language course.

Results and Discussion

From the answers to the questionnaire, it was interesting to study the subject «English based on entertainment resources». The students enjoyed the course and understood the material. This discipline used some teaching materials, such as texts, books, magazines, worksheets, and song lyrics. Cartoons or comics were not used in the teaching and learning process in the course. Students thought that using cartoons in class could make the learning process more fun and help them understand the concept of the 11 topics presented in the questionnaire; two out of five students chose the topic «The use of grammatical features in narrative and descriptive texts». In addition, the rest chose other topics, such as direct and indirect speech, modal auxiliaries and conditional clauses. The reason why two students chose the topic «The use of grammatical features in narrative and descriptive texts» is that «this topic is best suited for cartoons and helps students better understand the topic» and «grammatical features are difficult».

The researcher sought material on this topic from an English teacher specialising in «English as a second language in intercultural communication», who is an expert in this field of research. Based on the material studied, it was found that this topic explores several subtopics, such as the genre of narrative text, the structure of narrative text, the use of the past tense, and conjunctions. The researcher decided to focus on the most important of the various subtopics of narrative text using an example of narrative text rather than explaining the essence of narration. The reason we focus on the example of a story is that this cartoon allows students to recognise and analyse the text before starting the lesson. So, the purpose of this cartoon is to help students analyse the grammatical features and characteristics of narrative text.

The researcher chose myth as the genre. Coraline in the Country of Nightmares was chosen because the story is not taught in school. This story is a myth because it is related to other people's beliefs in their family values.

The story is a work by British writer Neil Gaiman in the genre of dark fantasy for children. It was first published in 2002 and is recognised as one of the classics of children's literature. Neil Gaiman wrote this work for his little girl. He wanted to create a fairy tale for girls, but one in which they could make bold decisions on their own and become real heroes. With the same goal in mind, he created a character named Coraline – an ordinary girl who, thanks to her courage and resourcefulness, confronts evil forces in a parallel world. In this book by Gaiman, there is no character who is a saviour, as in a traditional fairy tale; the main character is a girl who overcomes her fears on her own [6].

Plot. The main character of the film is a young girl named Coraline. She and her parents move into a new house. Feeling lonely and curious in her new surroundings, Coraline begins to explore the house. In this way, she finds a hidden door that leads her to a parallel, or alternative, world. In this world, everything seems perfect – excellent food, cheerful parents, and all kinds of entertainment. But Coraline realises too late that behind this beautiful spectacle lies great danger. It turns out that the «second mother» of this world is actually an evil spirit. She wants to

bind Coraline's soul forever. Thus, the girl must choose between real life and deceptive fantasy. She fights resolutely to save her real parents and return to her world.

Elements of the cartoon. The cartoon is distinguished by its unique artistic design. a) Frame-by-frame animation requires each character and scene to be created by hand and moved behind the camera. This helps the film to clearly draw a fine line between realism and fiction. b) Colour palette: the real world is represented in dark and cold tones, while the alternative world is represented in light and warm tones. This contrast also reflects Coraline's emotional state. b) Symbolism – elements such as the characters' eyes, the mirror, the door, and the black cat have deep meanings that reflect the alternative reality. c) Music and sound – also play a big role in creating the atmosphere. The musical accompaniment was skilfully used to convey fear and anxiety. [7]

Characters. In this cartoon, the main character is Coraline Jones. She is a brave, curious young girl searching for the truth. Although she feels lonely in her new environment, she is determined to fight evil, finding her inner strength from the moment she encounters the parallel world. Coraline's real mother and father are constantly busy with work in the real world and do not pay enough attention to their daughters. Nevertheless, they love Coraline with all their hearts and try to protect her. The Other Mother is an evil spirit in the form of a mother in an alternate world. At first, she seems very kind and caring, but then she reveals her true, terrible personality. Her goal is to bind Coraline to her world and take possession of her soul. The Second Father is the image of a father in the alternate world. Although he may seem cheerful and caring, he is actually just a puppet controlled by the Other Mother. Wybe Lovatt is Coraline's neighbour. He befriends a girl in the real world and tries to help her. In the parallel world, she does not speak, but continues to help Coraline. The black cat is a mysterious character who inhabits both worlds. While in the real world she is just a cat, in the alternate world she can speak and helps Coraline find her way. Mr. Bobinskey is an eccentric circus performer who lives on the top floor of the house. He is a curious man, sometimes strange, but sincerely wishes Coraline all the best. Miss Spink and Miss Forcible are former actresses and Coraline's neighbours. They run for office and make important observations about Coraline's future.

Research and evaluation of the method

There are several sessions that the researcher conducted with experts. The sessions discuss issues prior to the preparation of the product pilot project, design. After several sessions, the researcher distributed questionnaires to the experts. The design specialist paid particular attention to the episodes of the cartoon, the design of the characters and the background. At the same time, the subject matter expert focused on the theme of the cartoon, the content, some grammatical corrections and the language of the cartoon. The purpose of this step is to determine whether the cartoon is made correctly based on the principle of cartoon design. In addition, the purpose of this step is to determine

whether the developed cartoon corresponds to the course objective and whether the cartoon can be used in the learning process.

When developing a cartoon, two things need to be considered, based on discussions with a design expert. The first relates to the size of the characters, and the second to the episodes. Based on the discussion, the size of the characters can be created to demonstrate the power of the speaker or as a general picture to foreshadow the cartoon [5]. The second thing to pay attention to is the duration of the episodes in each frame. Before editing, the total number of frames was 16, but some frames had too much dialogue and needed to be split into two or three frames. The frames that need to be split into two frames are frames 2, 4, 7, and 8. After splitting the frames, the total number of frames will be 24. Another thing to pay attention to is the background of the cartoon, which should reflect what the story is about. For example, the plot tells the story of a neighbourhood on the outskirts of the city, which should then be depicted by Kent's background.

The final stage is to show the cartoon to the target audience. This is a test of English based on entertainment resources which was conducted for 3-rd year course students. They were selected based on the latest Cambridge English Placement Test (English language proficiency test). Five of the six students took part in this stage. Two of them received the highest scores, two others were in the middle of the list, and one received the lowest score.

The purpose of this step is to describe how the cartoon meets or does not meet the requirements. The cartoon is a tool for identifying students' ideas without the influence of others, correcting students' misconceptions, and developing language. At this point, the researcher used handouts to test students' understanding of the cartoon. The handout was adapted from Padlet, a programme that was commonly used to test students' understanding of storylines. Handouts can show students' reactions to the cartoon and determine whether the cartoon can be used.

Before using the handout, the researcher discussed it with an expert on the topic to determine whether it was a suitable tool. The expert agreed with this tool because there were several questions that required students to write down certain elements of the conversation depending on what they were studying. First, students had to write down the name of the event. Second, students had to describe the characters in the story. Third, students had to describe the situation in which the event took place. Fourth, they had to describe the conflict in the story and how it was resolved. In conclusion, the expert agreed that this handout would help test the students' understanding of the story.

After the expert approved the handout, the researcher determined the order of instruction. In the experimental lesson, students entered the classroom and worked in pairs, with at least one laptop per pair. The classroom did not resemble a typical classroom. Students were given about sixty minutes to work on the cartoon. Students had to open the cartoon's html file and read it. During the lesson, students had to analyse the cartoon using the handouts. The students had to write down the grammatical features (past participles and conjunctions) and a summary of the cartoon. Below are the results of the students' work on the cartoon.

Questions and answers on the handout:

1. What is the name of this story? In this first question, the researcher correctly indicated the name of the cartoon - «Coraline in the World of Fear». However, students A and D shortened it and wrote only «Coraline». Although the title corresponds to the content, it is not a complete answer because it is not the full version. Students B, C and E wrote the correct, full name of the story. Therefore, only three of these answers can be considered complete and specific.

2. What parameters were used to determine this? In the second question, students had to identify the main locations that appeared in the cartoon. Student A wrote down the kitchen, the alternative world and the garden. Student B named the real house, the alternative world and the secret door. Student C indicated the forest, the house, and the dark room. Student D wrote that the kitchen, the hall, and the world of the second mother. Student E indicated only one place - «another world». In general, the students answered in the right direction, but only Student B's answer is specific and closely related to the cartoon content.

3. Who are these characters? In this third question, the students had to name other important characters besides Coraline. All students named Coraline herself. Students A and C wrote the second mother and the black cat. Student B added his mother and father (both real and alternative), as well as Weebie. Student D identified one character that no one else wrote down: the «puppet boy» (which is probably equivalent to Weeb). Student E wrote only Coraline and the cat. Overall, Student B covered a wide range of characters, while Student D named one particular additional character.

4. What are the problems in this story? Only three students answered this question completely. Student A said, «Coraline is alone, her parents don't pay attention to her». Student B clearly said, «The second mother wants to deceive Coraline and take possession of her soul». Student D wrote, «The alternative world is not real, but it captivates her». Students C and E did not answer this question. Among the answers, Student B's answer is the most complete and clearly reflects the main conflict of the cartoon.

5. What are the solutions? Only students B and D answered this question. Student B said, «Coraline saves her parents and returns to her world. She understands the meaning of real life». Student D said, «Coraline fights bravely and defeats the second mother». Students A, C, and E left this question blank. Both answers are consistent with the content, but Student B's answer is broader and better describes the conclusion.

Conclusion

The purpose of this study is to understand how a cartoon is created as supplementary material for university students and how graphics/drawings interact with speaking skills. The results and discussions answer the first question. The design of a cartoon begins with the selection of a theme and plot, the creation of images, the publication of the cartoon, and ends with the evaluation of the cartoon design by subject matter experts and target end users. After evaluation by experts, the cartoon shows that graphics/images interact with text to convey a message. In this case, the message is the content of the narrative story. The graphics/drawings illustrate the message, and the texts emphasise it. According to the experts, there should not be too much text in the cartoon, as it contains several images that help convey the message.

The result of this research was a cartoon as a product. The cartoon consists of 25 frames and tells the story of «Coraline in country of nightmares» This cartoon is intended to display one of the narrative texts in the form of a cartoon as supplementary material. In addition, it is assumed that this cartoon will encourage students to analyse the grammatical features of the narrative text. The results of the evaluation conducted by experts show that the cartoon is well made and can be used in the learning process. Below are the factors that indicate that the cartoon is well made:

1. The cartoon corresponds to the educational goal
2. The characters used depict the story
3. The background, text, new phrases, slang, and other images tell the story
4. It is easy to learn the story in the cartoon

However, this study focuses exclusively on the process of creating cartoons. The process of developing a prototype cartoon for students of «English based on entertainment resources» for university students has been completed. The objectives of this study have been achieved. Although the study is relevant and produces results, it can only be the beginning of Shakarim University's research on the subject of «English based on entertainment resources» in English language teaching. It is recommended that further research be conducted on the creation of cartoons and other studies related to the development of English language materials. Many studies show a positive attitude towards the use of cartoons for language learning, but it has not been proven that this cartoon improves students' performance in learning a foreign language. This suggests that further research related to the implementation of the cartoon may be needed.

References

1. Arikan A., Taraf H. Contextualizing young learners' English lessons with cartoons: Focus on grammar and vocabulary // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2010. – Vol. 2. – P. 5212-5215.
2. Kabapınar F. Effectiveness of teaching via concept cartoons from the point of view of constructivist approach // Educational Sciences: Theory and Practice. – 2005. – Vol. 5, № 1. – P. 135-146.
3. Richey R.C., Klein J.D. Design and Development Research: Methods, Strategies, and Issues. – New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2007. – 209 p.
4. Ellis T.J., Levy Y. Framework of problem-based research: A guide for novice researchers on the development of a research-worthy problem // International Journal of an Emerging Transdiscipline. – 2010. – Vol. 13. – P. 17-33.
5. Fairrington B. Drawing Cartoons and Comics for Dummies. – Canada: Wiley Publishing, Inc., 2009. – 360 p.
6. Gaiman N. Coraline. – London: Bloomsbury Publishing, 2002. – 192 p.
7. Languages Online Team. Cartoon Story Maker. 2020 // Retrieved from http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/games/cartoon/
8. Canning-Wilson C. Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom // The Internet TESL Journal. 2020 - 6(11).
9. Choi S. The Effect of Animated Cartoons on the Learning of English Idioms among Korean EFL Students // English Teaching. – 2013 – 68(2), – 127-150.
10. Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom // Cambridge: Cambridge University Press. 2019.

М. Еркинбеков, М. Загыпанова*
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0009-0006-4238-784X
*e-mail: mszmdn@gmail.com

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ ҚОСЫМША ҚҰРАЛ РЕТІНДЕ АНИМАЦИЯЛЫҚ ФИЛЬМДЕРДІ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа. Карикатура үлкен қағазды білдіретін итальяндық «Cartone» сөзінен шыққан. Карикатура тек көңіл көтеру үшін ғана емес, білім беру үшін де қуатты құралға айналды. Тілді үйрену кезінде мультфильмдер күрделі ұғымдарды жеңілдетуге және оқушыларды мағыналы процеске тартуға көмектеседі. Көптеген зерттеулер мультфильмдердің оқушылардың мотивациясы мен түсінігіне оң әсер ететінін дәлелдеді. Алайда, ағылшын тілі сабақтарының құрылымына сәйкес келетін мультфильмдер жасау процесі әлі де жақсы түсінілмеген. Бұл мақалада ағылшын грамматикасын оқыту контекстінде қосымша материал ретінде мультфильмді қалай жасауға болатыны туралы дизайн және әзірлеу бойынша зерттеу берілген. Зерттеу негізгі грамматикалық ойларды бейнелейтін мультфильмдерді жоспарлау, жобалау және құру кезеңдерін сипаттайды. Бұл зерттеудің түпкілікті нәтижесі ағылшын сөйлемдерінің әртүрлі құрылымдарын қызықты және көрнекі сценарийлерге біріктіретін «Қорқыныш әлеміндегі қыз – Коралина» атты анимациялық мультфильмі болды.

Тірек сөздер: мультфильм, ағылшын грамматикасы, мультфильм дизайны, көрнекі оқыту, тіл үйрету, баяндау техникасы.

М. Еркинбеков, М. Загыпанова*
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
*ORCID: 0009-0006-4238-784X
*e-mail: mszmdn@gmail.com

АНИМАЦИОННЫЕ ФИЛЬМЫ КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Карикатура происходит от итальянского слова «Cartone», означающего большой лист бумаги. Карикатура стала мощным средством не только для развлечения, но и для образования. При изучении языка карикатуры могут помочь упростить сложные понятия и вовлечь учащихся в осмысленный процесс. Многочисленные исследования доказали, что мультфильмы положительно влияют на мотивацию и понимание учащихся. Однако процесс создания мультфильмов, которые бы соответствовали структуре уроков английского языка, остается недостаточно изученным. В этой статье представлено исследование по дизайну и разработке, посвященное тому, как можно создать мультфильм в качестве дополнительного материала в контексте обучения грамматике английского языка. В исследовании описаны этапы планирования, составления проекта и создания обучающих мультфильмов, отражающих ключевые грамматические моменты. Конечным результатом этого исследования стал мультфильм под названием «Коралина в стране кошмаров», который объединяет различные структуры английских предложений в увлекательные и визуально привлекательные сценарии.

Ключевые слова: мультфильм, грамматика английского языка, дизайн мультфильмов, визуальное обучение, преподавание языка, техника повествования.

Information about authors

Mirzhan Yerkinbekov - MA, Lecturer of Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: mirzhan_erkinbekov@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0002-8417-2995.

Madina Zagypanova* - MA, Lecturer of Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: mszmdn@gmail.com, ORCID: https://ORCID.org/0009-0006-4238-784X.

Авторлар туралы мәлімет

Еркинбеков Миржан Бауыржанұлы – магистр, «Шәкәрім университеті» КеАҚ оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: mirzhan_erkinbekov@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0002-8417-2995.

Загыпанова Мадина Канышевна* – магистр, «Шәкәрім университеті» КеАҚ оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: mszmdn@gmail.com, ORCID: https://ORCID.org/0009-0006-4238-784X.

Сведения об авторах

Еркинбеков Миржан Бауыржанулы - магистр, преподаватель НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: mirzhan_erkinbekov@mail.ru, ORCID: https://ORCID.org/0009-0002-8417-2995.

Загыпанова Мадина Канышевна* - магистр, преподаватель НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: mszmdn@gmail.com, ORCID: https://ORCID.org/0009-0006-4238-784X.

Received 28.10.2025
Accepted 22.12.2025

Шәкәрім университетінің хабаршысы. Филология сериясы
Вестник Шәкәрім университета. Серия Филология
Bulletin of Shakarim University. Philology series
Şakarim Üniversitesi Bülteni. Filoloji Serisi

№4(4) 2025

МАЗМҰНЫ/CONTENT

ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTICS

Бибеков Қ.Т., Оразгалиева Л.М. Шәкәрім тіліндегі Абай дәстүрінің көрінісі 6
Илиуф Х.Ш., Исабаева Т.Д. К вопросу о словах, обозначающих понятие ‘Семья’ в казахском языке 16
Дарменова Г.Т. Шағатай тіліндегі жалғаулар жүйесінің морфологиялық сипаты: «Mecmūʿa-i resāʾil-i ʿacībe» қолжазбасы негізінде 25
Emir I.A., Zhanatbekkyzy G., Tleuova A. Impact of physical activities undertaken using VR on mental well being, for foreign language teachers 35
Wang J., **Wu H., Fan D.** Research on Generating intelligent teaching resources for Chinese grammar based on large language model agents 46
Şahin S. Özbek türkçesinde kişi adlarinda renkler 59
Ерғалиқызы Ә. Қазіргі қазақ тілі интернет лексикасының фонетикалық ерекшеліктері 66
Nygymetova A.D., Abdykhanova B.A. Interrelation of feedback and motivation in assessment of students 74

ӘДЕБИЕТТАНУ
LITERARY STUDIES

Кәрібекова А.Ж., Асқарова Г.С., Тұрарова А.Н. Абайдың қарасөздеріндегі мақал-мәтелдер мен афоризмдер және қазіргі рухани құндылықтар 83
Толегенова Р.К. Этимология семейного конфликта в русской и казахстанской женской прозе: проблематика, поэтика, контекст 92
Altynbek A.A, Safronova L.V. Archetypal oppositions and the heroine’s inner world: a psychoanalytic reading of E. Klepikova’s stories 101
Yerdembekov B.A., Duiseshova A.T. The tragedy of the Semipalatinsk nuclear test site in kazakh literature 111
Оралбек А., Елесбай Н. Қазақ қоғамындағы ескілік пен жаңа ойдың қақтығысы: «Қалқаман-Мамыр» мен «Еңлік-Кебек» мысалында 119
Глазинская Е.Т. Потусторонность в цикле рассказов «Подружки» Людмилы Улицкой 131
Муканова Ж.Р., Ибраева Ж.Б. Мотивы памяти и забвения в формировании трагического дискурса литературы XX века: теоретико-литературный анализ 142
Büyük Ü. D ş yaklaş ml eleştiride yöntem, kavram ve eleştiren 152

ТІЛ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ
METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

Жангалиева Д.А., Сарманова У.Д., Рахматулина Д.К. Проектная деятельность для развития критического мышления студентов в курсе «Мультимедийные средства обучения» 164
Сабырбаева Р.Қ., Сайфулина Ф.С. Әдебиеттегі жасанды зият: прозалық шығармаларды оқытудағы жаңа мүмкіндіктер 174
Nurlan U., Aubakirova A.S., Zhaxybayeva Zh.Zh. Introducing differentiation methods to build an inclusive classroom in 7th grade english lessons..... 184
Муканова Қ.Қ., Сайленова А.Б. Орта мектепте оқылым дағдыларын қалыптастыру мәселесі 192
Курмамбаева Қ.С., Petek E., Оралханова Ж.Н. Көркем шығарманың композициясын меңгертуде интербелсенді әдістердің тиімділігі 202
Sydykova A.A., Akkaliyeva A.F. Teaching intercultural communication based on media texts 215
Айтқазинова А.С. Қазақ тілі сабағында ұлттық корпусты қолдану жолдары 225
Yerkinbekov M., Zagypanova M. Cartoons as an additional resource for teaching English 233

Баспаға жіберілген күні 27.12.2025 ж. Пішімі 60х84 1/8

Шартты баспа табағы 15,1

Үйлестіруші: 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, Қашаған к-сі, 2, 222 каб.
Тел.: +7 775 415 91 29, эл.почта: ph.vestnik@shakarim.kz