

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



ШӘКӘРІМ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ХАБАРШЫСЫ
ФИЛОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ

ВЕСТНИК ШӘКӘРІМ УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ ФИЛОЛОГИЯ

BULLETIN OF SHAKARIM UNIVERSITY
PHILOLOGY SERIES

**ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ ҒЫЛЫМ ЖӘНЕ ЖОҒАРЫ БІЛІМ МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

**ШӘКӘРІМ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ
ХАБАРШЫСЫ
ФИЛОЛОГИЯ СЕРИЯСЫ**

ҒЫЛЫМИ ЖУРНАЛЫ

**ВЕСТНИК
ШӘКӘРІМ УНИВЕРСИТЕТА
СЕРИЯ ФИЛОЛОГИЯ**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

**BULLETIN
OF SHAKARIM UNIVERSITY
PHILOLOGY SERIES**

SCIENTIFIC JOURNAL

№ 1 (5) 2026

Семей, 2026

«Шәкәрім университетінің хабаршысы. Филология сериясы»
ғылыми журналы
№1 (5) 2026

Меншік иесі: «Шәкәрім университеті» коммерциялық емес акционерлік қоғамы
Мерзімділігі: тоқсан сайын (жылына 4 рет)
Журнал Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінде тіркелген.
Есепке қою туралы куәлігі №KZ04VPY00086190. 26.01.2024 ж.

Бас редактор

Касымова Асем Аленовна

PhD, қауымдастырылған профессор, «Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)

Ғылыми редактор

**Аубакирова Карлыгаш
Адильхановна**

PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)

Жауапты редактор

**Смагулова Акмарал
Түлеугазиновна**

филология ғылымдарының кандидаты,
«Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)

Техникалық редактор

**Абдыханова Бактыгуль
Айдапкелевна**

PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)

Редакциялық алқа

**Бирай Нергиз (Biray Nergis)
Рандалл Садлер (Randall Sadler)**

PhD, профессор, Памуккале университеті, (Түркия, Денизли қ.)
лингвистика профессоры, Illinois University
(АҚШ, Урбана-Шампейн қ.)

Алексеев Павел Викторович

филология ғылымдарының докторы, профессор,
Горно-Алтайск мемлекеттік университеті
(РФ, Горно-Алтайск қ.)

**Ердембеков Бауржан
Амангельдыевич**

филология ғылымдарының докторы, профессор,
«Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)

Жумадилова Гульнар Акановна

педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент,
«Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)

**Дюсекенева Индира Муратовна
Сейтбекова Айнұр Аташбекқызы**

PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)
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.)

Салханова Жанат Хамарқызы

педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Әл-Фараби атындағы
Қазақ ұлттық университеті (Қазақстан, Алматы қ.)

Аккалиева Айжан Файзрахмановна

PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ (Қазақстан, Семей қ.)

Редакцияның мекенжайы:

071402, 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.

Научный журнал
«Вестник Шәкәрім университета. Серия «Филология»
№1 (5) 2026

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

Научный редактор
Аубакирова Карлыгаш Адильхановна
PhD, НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)

Ответственный редактор
Смагулова Акмарал Тулеугазиновна
кандидат филологических наук,
НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)

Технический редактор
Абдыханова Бактыгуль Айдапкелевна
PhD, НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)

Члены редакционного совета
Бирай Нергиз (Biray Nergis)
PhD, профессор, Pamukkale University (Турция, г. Денизли)
Рандалл Садлер (Randall Sadler)
профессор лингвистики, Illinois University (США, г. Урбана-Шампейн)

Алексеев Павел Викторович
доктор филологических наук, профессор,
Горно-Алтайский государственный университет
(РФ, г. Горно-Алтайск)

Ердембеков Бауржан Амангельдыевич
доктор филологических наук, профессор,
НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)

Жумадилова Гульнар Акановна
кандидат педагогических наук, доцент,
НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)

Дюсекенева Индира Муратовна
PhD, НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)

Сейтбекова Айнұр Аташбековна
кандидат филологических наук,
Институт языкознания имени А.Байтурсынулы
(Казахстан, г. Алматы)

Қали Альмира Қайыртақызы
кандидат филологических наук, Институт литературы и
искусства имени М.О.Ауэзова (Казахстан, г. Алматы)

Салханова Жанат Хамарқызы
доктор педагогических наук, профессор,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби
(Казахстан, г. Алматы)

Аккалиева Айжан Файзрахмановна
PhD, НАО «Шәкәрім университет» (Казахстан, г. Семей)

Адрес:
071402, 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.

Scientific journal
«Bulletin of Shakarim University. Philology series»
№1 (5) 2026

Owner: Non-profit Joint Stock Company «Shakarim University»
Frequency: quarterly (4 times a year)
The journal is registered with the Ministry of Culture and Information
of the Republic of Kazakhstan.
Certificate registration no. KZ04VPY00086190 dated 26/01/2024

Editor-in-chief

Assem Kassymova

PhD, associate professor, Shakarim University (Kazakhstan, Semey)

Scientific editor

Karlygash Aubakirova

PhD, «Shakarim University» (Kazakhstan, Semey)

Responsible editor

Akmaral Smagulova

Candidate of philological sciences,
«Shakarim University» (Kazakhstan, Semey)

Technical editor

Baktygul Abdykhanova

PhD, «Shakarim University» (Kazakhstan, Semey)

Members of the editorial board

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-Altai State
University (RF, Gorno-Altai)

Bauyrzhan Erdembekov

Doctor of philological sciences, professor,
«Shakarim University» (Kazakhstan, Semey)

Gulnar Zhumadilova

Candidate of pedagogical sciences, associate professor,
associate professor «Shakarim University»
(Kazakhstan, Semey)

Indira Dyusekeneva

PhD, «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)

Zhanat Salkhanova

Doctor of pedagogical sciences, professor, Al-Farabi Kazakh
National University (Kazakhstan, Almaty)

Aizhan Akkalieva

PhD, «Shakarim University» (Kazakhstan, Semey)

Editorial Office address:

071402, 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 in other publications is allowed only with the written consent of the editorial board. The author is responsible for the accuracy of the submitted materials. A link to the journal is required.

ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTICS

IRSTI: 16.01.09

R.Zh. Saurbayev¹, L.A. Aminova², F.T. Yerekhanova^{3*}

¹Toraighyrov University,

140008, Republic of Kazakhstan, Pavlodar, 64 Lomov Street

²Innovative -Type Secondary School named after A. Baitursunuly,
140006, Republic of Kazakhstan, Pavlodar, 93/1 Lermontov Street

³Central Asian Innovation University,
160000, Republic of Kazakhstan, Shymkent, 80 Baitursynov Street

*ORCID: 0000-0003-3344-3839

*e-mail: siliconoasis702@gmail.com

**APPOSITIVE AND QUASI-APPOSITIVE VARIETIES OF REPETITION IN ENGLISH
COLLOQUIAL SPEECH COMPARED TO RUSSIAN**

Abstract. The article discusses the issue of appositive and quasi-appositive repetition in English colloquial speech and compares it with Russian. Based on empirical data, an isomorphism exists between these two categories of relations. This conclusion applies not only to isolated or partial structures, where the relations exhibit greater flexibility, but also to more extensive combinations formed according to regular patterns. Additionally, the study highlights the functional relevance of appositives and quasi-appositives in communication, demonstrating that they contribute to stylistic and pragmatic nuances, as well as clarity and emphasis. English fiction from the 20th century was used in the study, and language was drawn from a variety of works by Russian and English authors. Component, distributional, transformational, semantic field, contextual, and conceptual analyses were among the linguistic analytic techniques used in the study. Linguists and language learners can more accurately model colloquial language use and uncover subtle semantic and syntactic links by comprehending these patterns in both English and Russian. This finding, in our view, provides a strong argument for considering quasi-apposition as an analogue of real apposition, differing from it in the same way that its components do. Verbs, adjectives, and adverbs should be regarded as belonging to the category of quasi-appositions. The authors conclude that the study highlights the structural and functional relevance of quasi-appositions in colloquial speech by showing how they serve as systematic equivalents of appositions in English and Russian.

Keywords: apposition, quasi-apposition, poly-predicative, semi-predicative, isomorphism, verbless combinations, functions.

Introduction

In this paper, we consider apposition as a form of substantive reiteration, defined as the simultaneous occurrence of coreferential elements within a single utterance. In an appositive combination, one element is a repeated nomination of the same referent.

The ability to identify objects, however, is not only possessed by nouns (subject names), but also by other parts of speech, such as verbs, adjectives, and adverbs. These words can perform nominative functions as well.

When verbs, adjectives, or adverbs are repeated, a relationship similar to apposition is established. The repeated use of these words is associated with the intention to clarify or specify. In the case of subject names, reiteration clarifies and defines the object, while in the case of adjectives and adverbs, it defines or elaborates on the object's attribute.

If it were not for the tradition of using the term «apposition», which necessarily implies the substantial nature of its components, one might assume that all coreferential units are related by an appositive connection. To avoid unjustified expansion of the concept of apposition, we will refer to the juxtaposition of coreferential feature names within a single statement as a quasi-proposition, and we will attempt to determine whether this relationship occurs as regularly as apposition does at all three levels: as combinations with non-isolated components (such as bomber planes), as semi-predicative combinations with isolated components, and as multipredicative constructions with partial application.

Literature review

Appositive and quasi-appositive repetitions are important for emphasizing, clarifying, and conveying the speaker's attitude in informal speech, according to recent research in English linguistics [1], [2], [3]. These structures enable speakers to highlight crucial information, provide coherence, and indicate connections among actions or events, as researchers such as D. Usera [4], D.S. Khudoykulova [5], and T. Patel et al. [6] have shown. These repetitions serve pragmatic and cognitive purposes in real-time communication, especially in casual storytelling and spontaneous speech, and are not merely stylistic.

Although Russian exhibits similar patterns, cross-linguistic studies have shown that the precise syntactic and semantic constraints differ. For example, English quasi-appositive constructions rely more on syntactic coordination and conjunctions, whereas Russian constructions often rely on prosodic signals and intonation to indicate the link between verbs. Linguists such as O.V. Sokolova [7], V.T. Sadchenko [8], and A. Annamuradova [9] have conducted comparative analyses showing that these disparities reflect deeper typological and functional contrasts between the languages, particularly in how colloquial speech encodes causal, evaluative, and temporal links.

In search of evidence for the hypothesis of a quasi-positive relationship, we turned to data on a specific group of verbless combinations consisting of «two identical forms of different verbs», which are peculiar syntactic constructions formed by combining two predicates that agree with the same subject and lack a formal directional indicator. These constructions, known as «communication and semantic relations», are purely colloquial and very common in spontaneous, informal speech. For example: «And now they're chasing me around the hospital». or «I did something stupid yesterday. I spilled the milk». (Compare this to the English example: «Shall we go and sit on the bench?» (Mitchell))

The peculiarities of this syntactic phenomenon in the Russian language have long attracted the attention of scientists, precisely because of the analysis of the nature of the relationship between the parts of a combination [10]. However, interpretations by syntaxists have differed significantly, even leading to mutual exclusion. For example, A.N. Gvozdev believed that verbs in these constructions are consistent with each other and are in a subordinate relationship [11]. On the other hand, V.I. Sobinnikova saw these combinations as a special form of connection, or «correlative subordination», reflecting a transitional moment in the development of proximity [12]. Finally, N.Y. Shvedova argued that there is no subordination between the parts of the structure, but rather a coordination of forms [13].

Methods and Materials

Research Design

The study explores the use of appositive and quasi-appositive repetition in English colloquial speech, drawn from dialogues in fiction, and compares it with a similar linguistic phenomenon in Russian.

Methods

To better understand the structure of language, component analysis breaks it down into smaller parts. Distributional analysis examines how words are used in different contexts to determine their meaning and function. Transformative analysis investigates changes among different linguistic structures.

Semantic field analysis examines how words and concepts are connected within a given area to reveal how language categories are organized.

Contextual analysis examines the situations in which words are used to understand their meaning, while conceptual analysis explores ideas and mental structures to understand the relationship between language and thought.

Research materials

The research was conducted using 20th-century English fiction as its basis. Language materials were drawn from the works of various English and Russian authors.

The language materials were chosen based on the principle of continuously sampling from the dialogic speech in English-language texts.

These materials exemplify authentic or semi-authentic spoken language, which is ideal for studying dialogic speech.

Results and Discussion

Many of these contradictions could be resolved by treating these constructions as quasi-appositive verbal combinations, a kind of «verbal apposition», or, more broadly, repetition. Evidence for the validity of this approach to constructions with «double verbs» is that, upon closer examination, both verb nominations turn out to be coreferential. Despite their formal and, in some cases, meaningful differences, these nominations are variations on the same «compound» action and denote two overlapping predicative features: one is the main feature, and the other is a secondary, characterizing feature (similar to the characterizing function of the second term in substantive appositive combinations). For example, in Russian «мать-старушка»: «спит-похрапывает» значит: «спит, похрапывая». Compare. «Мертвый лежит на траве не шелохнется» (Л. Толстой); «... спроси у бабушки Анны, в стакане, и принеси, не расплескай...» (Л. Толстой). Here, one action is characterized through another qualitatively; the meaning of a qualitative characteristic is introduced by the lexical meaning of one of the verbs. The coreference condition determines, if not synonymy, then the maximum semantic similarity of verbs. In the following example, the function of the second verb is close to tautological repetition: «...ты их носи, не снимай» (Паустовский). «Однако жили не разводились и восемь лет прожили» (Лесков).

In combinations such as «demolish sell» and «take carry», the meaning of simultaneous action, parallelism, or a rapid time sequence is combined with a shade of target relationship. This group of constructions is dominated by concrete, pronounced conjunctionless combinations, with the first component being a verb denoting movement. The second component varies depending on the situation, but the action it indicates is closely dependent on and inseparable from the first, and almost always follows it.

These combinations are very common in English colloquial speech and are a characteristic feature of English and American folk and vernacular styles, such as in the English ballad «*Come eat, come drink, my little sister*», «*Lady Gay*», and «*Go tell my baby – sister*» in the American ballad «*The House of the Rising Sun*».

The meaning of these combinations is a specific action (e.g., «eat» or «drink»), which is carried out after a preliminary movement towards where this action will take place. The movement in these combinations is always subordinate to the specific action, so the nominative meaning of the verb «move» (e.g., «come» or «go») is weakened, and the form of the imperative mood only emphasizes the meaning of the motivation.

As soon as there are regular correspondences between the types of semantic relationships between components in appositive and quasi-appositive constructions, the similarity with substantive apposition becomes more evident. The components of verbal combinations not only have hyperhyponymic relationships with one another (as seen in the examples above), but they also denote actions that are similar, often combined, accompanying one another, and merging into a single complex.

N.Y. Shvedova points out that the range of Russian verbs that can be used in these combinations is limited. Therefore, the number of possible combinations is also limited [13]: «напоить-накормить», «обуть-одеть», «пойти-поехать», etc. – Two different designations overlap each other to form a single semantic whole. The isomorphism of the juxtaposition of units in the group of substantive and verbal nominations emphasizes the regular character of this phenomenon.

The analyzed verb combinations are correlated with the nature of the connection to substantive non-predicative appositive constructions. The presence of a comma between these constructions is not only unacceptable, but it also «opposes these constructions to homogeneous predicates» [13]. This can be seen in the appositive juxtaposition of two subject names used in non-predicative contexts («врач-окулист», «girl student») and a quasi-appositive juxtaposition of verbs without syntactic separation: (*иди возьми; come fill the flowing bowl*).

Just as substantive appositives that are not predicative are divided into two groups, free combinations (соседка молочница, servant girl) and set phrases (мать-старуха, bomber plane), verbal quasi-appositive forms can be combined in two ways - lexically unlimited combinations, for

instance in Russian («плачет причитает»), and lexically limited combinations, with verbs of movement and state as the primary component: «поеду посмотрю», «сидит помалкивает». The last group shows the greatest unity, both semantically and grammatically, and this is also expressed intonationally (absence of pauses and enumeration intonation). This characteristic is also typical of proper appositives. Some verbal appositives in Russian have undergone lexicalization and have become part of the language's verbal vocabulary. For example: «живете-можете».

Combinations of adjectives and adverbs that are similar to those listed are literally isolated. «жив-здоров», «злы-обманчивы», «нежданно-негаданно», «шито-крыто», «подобру-поздорову» (9). However, the very existence of these examples logically demonstrates the isomorphism between the two types of connection - appositive and quasi-appositive. Names connected by this type of relationship (both subject and feature) refer to the same thing, and one name characterizes or clarifies the other.

The table below shows the regularity of matching one type of communication with another. For clarity, only stable (nearly lexicalized) combinations are provided as examples, as hyphenated spellings fix them not only as speech patterns, but also make them part of the system.

Table 1 – Examples of appositive and quasi-appositive links

Appositive link	Quasi-appositive link		
	nouns	verbs	adjectives	adverbs
<i>мать-старуха</i> <i>матч-реванши и т.п.</i>	<i>пошло-поехало</i> <i>живете-можете and</i> <i>etc..</i>	<i>жив-здоров</i>	<i>нежданно-негаданно,</i> <i>шито-крыто</i>
<i>bomber fighter chum-</i> <i>buddy</i>	<i>come inf</i> <i>«Now you go buy our</i> <i>tickets»... (Stewart)</i>	<i>teeny-tiny</i> <i>«Such teeny-tiny</i> <i>music».</i> <i>(OED, Suppl.)</i>	<i>willy-nilly</i>

The parallels between the two types of communication at the other two levels (semi-predicative and polypredicative for subject names) are more clearly revealed, as in these cases, the words fit together more freely, and the lexical combinations are virtually unlimited.

semi-predicative apposition

(apposition with separation)

1. «...it's just our wretched colleagues – boring mediocrities» (Segal)

2. «The birth of a new moral being – your-father-and-I.

Where did you last see your-father-and-I?

«(Albee)

Polypredicative apposition (Parcellated appositive)

1. «I've got a previous engagement. A date, actually» (Segal).

:: Quasi-apposition with separation

Verbal: 1. «Don't fall, don't fail». (Chandler). 2. «You take the trouble to construct a civilisation... to...to build a society» (Albee).

Adjectival: 1. «...and the boy still clean, still decent» (Williams)

Adverbial: 1. «I'm deeply, desperately sorry» (Coward).

:: Parcellated quasi-apposition (Parcellated quasi-appositive)

Verbal: 1. «But beauty of the mind and richness of the spirit... aren't taken away, but grow!

Increase with the years (Williams)

Adiectival: 1. «What an excellent idea! Remarkable!» (Dickens).

2. «Do you know what it is with insane people?... the quiet ones» (Albee).

When analyzing English language materials, attention is drawn to the fact that a quasi-proposition can be formally expressed using special «connectors» or «linking words». In this case,

the quasi-apposition also shows an isomorphism with the actual apposition, which, in addition to simple juxtaposition, can be formalized using special communication tools.

It is well known that in many European languages, the appositional conjunctive is homonymous with the separative compound. However, this conjunctive does not separate the components of an appositive combination; rather, it connects them. It conveys an alternation of form of expression, not of content - the referent remains the same, only the way of referring to it varies. This conjunctive has been used in language as a means to express the connection between coreferential names. For example, «*this was during the Great Experiment, or Prohibition, as it is more commonly known*». Other conjunctives that belong to this group include «alias», «specifically», «that is», and their equivalents. In other words: «*in other words*», «*say*», etc.1. «... *She came to Chatsworth, alias «Mr. Booker's new house» (Christie).*

2. «*Pele was staring straight at him. That is, a huge life-size poster of the great Brazilian soccer star» (Segal).*

In this regard, some speech cliches traditionally classified as paired synonyms can be legitimately considered appositive combinations with a formally expressed connection. For example:

1. «*What does my lord and master say about It?» (Maugham).*

2. «*Do you really and truly think I'm beautiful?» (Caldwell).*

In Example 1, the nouns «*lord*» and «*master*» are not designations for two different people. They refer to the same person using different names. At the same time, one of these names has a semantic structure that is superimposed onto the other, creating an intensifying effect. These two names form a monolithic unit in which both parts refer to the same referent in different ways.

Such combinations always function as evaluations, with a low nominative value. Even when they are used as subjects, they retain their evaluative and qualifying functions, while also acquiring a citation character. This use of evaluation compares the function of subject names to that of attributes and allows for the explicit design of connections within the realm of substantive oppositions.

It seems that in the field of feature names, the use of special means of communication to formalize a quasi-apposition can be justified by the difficulty of establishing the identity of an abstract and ephemeral category like a feature. That is why such entities are transmitted in a complex manner. In Example 2, the phrase «*really and truly*» is a quasi-appositive adverbial formation that doesn't convey the combination of two separate features, as in compositional phrases. Instead, it names a single feature in the same manner. At the same time, there is a «*strengthening of the content plan by updating the expression plan*», where the conjunction «*and*» connects two forms that convey the same content synonymously through two adverbs. An example of this position is the existence in English of a group of verbal phraseological units that express extreme irritation and dislike toward the interlocutor. These units are built according to a specific syntactic structure, which can be described as quasi-positive. Interestingly, some of these units consist of conjunctors, while others are formed without the use of conjunctors and: *go jump in the lake (go climb a tree, go fly a kite, go lay an egg, go sit on a tack)*

Colloquial-familiar style: «*катись к черту! проваливай!* – «*She was embarrassed every time Alva answered the gallery's «Good work, beautiful», with a merry: «Go climb a tree» (Alva varied it by «go lay an egg» or «go jump in the lake» (Lewis).*

See also: *go chase yourself* – colloquial-familiar style. *отстань! убирайся вон! катись отсюда!* – «*Aw! go chase yourself!*» (Dreiser).

But: *go and eat coke* – *убирайся (ко всем чертям), проваливай!* «*Go and eat Coke, I can't be bothered with your silliness anymore*» (DEI).

The optional expression of connection is also a characteristic feature of the aforementioned verbal quasi-appositive expressions. *go + inf.* Cf. both types of usage in the same ballad: «*The Unquiet Grave*»: «*Go fetch me water from the desert*» (Baes, 1967). «*I'll sit and mourn all on his grave*» (Idem).

These data suggest that the use of the conjunction does not alter the positive nature of these combinations, as is the case with the conjunction «or». These service words do not indicate an alternation in referents or their characteristics but rather an alternation between two forms that represent the same meaning. Therefore, it would be logical to classify the analyzed combinations as quasi-assignments. The table of correspondence between appositive and quasi-appositive relationships can be expanded with several additional models found in the language's phraseological fund. For example, appositional relationships between nouns: «babes and sucklings» – «beginners», «real babies» - «dust and ashes», «decay and vanity»; «flesh and blood» – «human nature»; «man, living people». Quasi-appositional relationships involving verbs: «fetch and carry» – «to serve», «to be at the beck and call»; «hum and haw» – «mumble», «hesitate»; «cut and contrive» – «save money», «make ends meet»; and adjectives: «dead and gone» - «long past»; «a thing of the past»; «free and easy» – «relaxed»; «high and mighty» – «powerful»; «alive and kicking» – «alive and well»; «full of life». Adverbs: «far away» – «much, ... much, definitely»; «by leaps and bounds» – «very fast, very fast».

Conclusion

The analysis allows us to conclude that there is an isomorphism between appositive and quasi-appositive relationships, not only at the level of isolated and parcellated structures, where this relationship is less strict, but also in non-isolated combinations formed according to regular patterns. In our view, this conclusion supports recognizing quasi-appositions as analogues of actual appositions, which differ from them in the same way as their components. Verbs, adjectives, and adverbs, as indicated, should be considered to fall within the realm of quasi-appositions.

References

1. Camp E., Nowak E. Linguistic Variation, Agency, and Style // The Oxford Handbook of Contemporary Philosophy of Language / ed. by E. Lepore, U. Stojnić. – Oxford: Oxford University Press, 2025. – URL: <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780192856852.013.2>
2. Onea E., Ott D. Nominal Appositives in Grammar and Discourse // Language. – 2021. – Vol. 98, № 2. – DOI: 10.1353/lan.2022.0004.
3. Gómez Penas M.D. Apposition in English: A Linguistic Study Based on a Literary Corpus // Revista Alicantina de Estudios Ingleses. – 1994. – Vol. 7. – P. 83–95.
4. Usera D. Audience Engagement Techniques in Oral Presentations // Business and Professional Communication Quarterly. – 2023. – Vol. 88, № 4. – DOI: 10.1177/23294906231190575.
5. Khudoykulova D.S. Representation of repetition at different language levels // European Scholar Journal. – 2023. – Vol. 4, № 7. – URL: <https://www.scholarzest.com>.
6. Patel T., MacPherson S.E., Hoffman P. Balancing act: A neural trade-off between coherence and creativity in spontaneous speech // Cortex. – 2025. – Vol. 190. – P. 242–261. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2025.07.001>.
7. Sokolova O.V. Metatextual discourse markers as pragmatic units: A corpus-based analysis of poetic discourse and colloquial speech // Russian Journal of Linguistics. – 2025. – Vol. 29, № 4. – P. 769–794. – DOI: <https://doi.org/10.22363/2687-0088-45733>.
8. Садченко В.Т. Глаголы с приставкой по в русских говорах Приамурья // Научный диалог. – 2022. – Т. 11, № 2. – С. 77–93. – DOI: 10.24224/2227-1295-2022-11-2-77-93.
9. Annamyradova A.A contrastive study of pragmatic and semantic features in typical and atypical comparative constructions across English, Chinese, Russian, and Turkmen: cognitive interpretations explored // Frontiers in Education. – 2025. – Vol. 10. – Article 1513434. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1513434.
10. Tskhovrebov A.S., Shamonina G.N. Syntactic features of Russian speech of two generations of bilinguals and monolinguals: a complex sentence // Russian Language Studies. – 2023. – Vol. 21, № 3. – P. 293–305. – DOI: 10.22363/2618-8163-2023-21-3-293-305.
11. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1948. – 262 с.

12. Собинникова В.И. Фразы с двумя подчиненными глаголами // Труды Воронежского государственного университета. – 1957. – Т. 59. – С. 123-135.
13. Шведова Н.Ю. Исследования синтаксиса русского разговорного языка. – М.: Издательство Академии наук СССР, 1960. – 378 с.

Р.Ж. Саурбаев¹, Л.А. Аминова², Ф.Т. Ереханова^{3*}

¹Торайғыров университеті,

140008, Қазақстан Республикасы, Павлодар қ., Ломов к-сі, 64

² А. Байтұрсынұлы атындағы инновациялық типтегі орта мектеп,
140006, Қазақстан Республикасы, Павлодар қ., Лермонтов к-сі, 93/1

^{3*}Орталық Азия инновациялық университеті,
160000, Қазақстан Республикасы, Шымкент қ., А. Байтұрсынов к-сі, 80

*ORCID: 0000-0003-3344-3839

*e-mail: siliconoasis702@gmail.com

АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ АУЫЗЕКІ СӨЙЛЕУДЕ КЕЗДЕСЕТІН АППОЗИТИВТІ ЖӘНЕ КВАЗИ-АППОЗИТИВТІ ҚАЙТАЛЫМ ТҮРЛЕРІ: ОРЫС ТІЛІМЕН САЛЫСТЫРМАЛЫ ТАЛДАУ

Аңдатпа. Мақалада ағылшын тіліндегі ауызекі сөйлеудегі аппозитивті және квазиаппозитивті қайталау мәселесі қарастырылады, оны орыс тілімен салыстырады. Фактілік материалды талдау негізінде біз бұл екі типтегі қарым-қатынас арасында изоморфизм бар деген қорытынды жасауға болады, бұл қарым-қатынастар онша қатаң емес окшауланған немесе ішінара құрылымдар деңгейінде ғана емес, сонымен қатар тұрақты үлгілерге сәйкес қалыптасқан үлкен комбинацияларда да болады. Сонымен қатар, зерттеуде аппозитивті және квазиаппозитивті қайталаулардың коммуникациядағы функционалдық өзектілігі атап өтіледі, бұл олардың анықтық пен екпінмен қатар сөйлеудің стилистикалық және прагматикалық нюанстарына ықпал ететінін көрсетеді. Зерттеуде 20 ғасырдағы ағылшын көркем әдебиеті қолданылды, ал тіл әртүрлі орыс және ағылшын авторларының шығармаларынан алынды. Зерттеуде қолданылған лингвистикалық аналитикалық әдістердің қатарында компоненттік, дистрибутивтік, трансформациялық, семантикалық өрістік, контекстік және тұжырымдамалық талдаулар болды. Тіл мамандары мен тіл үйренушілер ауызекі тілді қолдануды дәлірек модельдей алады және ағылшын және орыс тілдеріндегі осы үлгілерді түсіну арқылы нәзік семантикалық және синтаксистік байланыстарды аша алады. Біздің ойымызша, бұл тұжырым квазиаппозицияны нақты аппозицияның аналогы ретінде қарастыруға күшті дәлел болып табылады, оның компоненттері сияқты айырмашылығы бар. Етістіктер, сын есімдер және үстеулер квазиаппозициялар санатына жатады деп қарастырылуы керек. Авторлар зерттеу квазиаппозициялардың ағылшын және орыс тілдеріндегі аппозициялардың жүйелі баламасы ретінде қалай қызмет ететінін көрсету арқылы ауызекі сөйлеудегі құрылымдық және функционалдық маңыздылығын көрсетеді деген қорытындыға келеді.

Кілт сөздер: квазиаппозиция, көппредикативті, жартылай предикативті, изоморфизм, етістіксіз тіркесімдер, функциялар.

Р.Ж. Саурбаев¹, Л.А. Аминова², Ф.Т. Ереханова^{3*}

¹Торайғыров университет,

140008, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. Ломова, 64

²Средняя школа инновационного типа имени А. Байтұрсынұлы,
140006, Республика Казахстан, г. Павлодар, ул. Лермонтова, 93/1

^{3*}Центрально-Азиатский инновационный университет,
160000, Республика Казахстан, г. Шымкент, ул. А. Байтұрсунова, 80

*ORCID: 0000-0003-3344-3839

*e-mail: siliconoasis702@gmail.com

АППОЗИТИВНЫЕ И КВАЗИАППОЗИТИВНЫЕ ВИДЫ ПОВТОРА В АНГЛИЙСКОЙ РАЗГОВОРНОЙ РЕЧИ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ С РУССКИМ ЯЗЫКОМ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос аппозитивных и квазиаппозитивных повторов в разговорной английской речи в сравнении с русской. На основе анализа фактического материала можно сделать вывод о наличии изоморфизма между этими двумя типами отношений не только на уровне изолированных или частичных структур, где отношения менее строгие, но и в более крупных комбинациях, сформированных по регулярным моделям. Кроме того, исследование подчеркивает функциональную значимость аппозитивных и квазиаппозитивных повторов в коммуникации, демонстрируя, что они, помимо ясности и акцентирования, способствуют стилистическим и прагматическим нюансам речи. В исследовании использовалась английская художественная литература XX века, а также языковые средства, заимствованные из произведений различных русских и английских авторов. В работе применялись компонентный, дистрибутивный, трансформационный, семантический, контекстуальный и концептуальный методы анализа. Полученные в ходе исследования результаты позволяют моделировать особенности разговорной речи и выявлять тонкие семантические и синтаксические корреляции как в английском, так и в русском языках. Авторы указывают на необходимость рассматривать квазиаппозицию как аналог аппозиции, отличающийся от неё соотносительностью компонентов. К квазипозиционным конструкциям предлагается относить глаголы, прилагательные и наречия. В целом исследование подчеркивает структурную и функциональную значимость квазиаппозиций в разговорной речи, демонстрируя их систематический характер и их роль как регулярных эквивалентов аппозитивных конструкций в английском и русском языках.

Ключевые слова: квазиаппозиция, полипредикатив, полупредикатив, изоморфизм, безглагольные сочетания, функции.

Information about authors

Rishat Saurbayev – candidate of philological sciences., professor of the department of Foreign Philology, Toraighyrov University, Pavlodar, e-mail: rishat_1062@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-7361>.

Lyazzat Aminova – master in pedagogical sciences, teacher-moderator of the Innovative - Type Secondary School named after A. Baitursunuly, Pavlodar, e-mail: Lazzat19942208@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6285-6193>.

Fatima Yerekhanova* – candidate of philological sciences., associate professor of the Department of Languages and Literature, Central Asian Innovation University, Shymkent, e-mail: siliconoasis702@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-3839>.

Авторлар туралы мәлімет

Саурбаев Ришат Журкенович – филология ғылымдарының кандидаты, Торайғыров университеті, Шетел филологиясы кафедрасының профессоры, Қазақстан Республикасы, Павлодар, e-mail: rishat_1062@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-7361>.

Аминова Ляззат Аманаевна – педагогика ғылымдарының магистрі., А. Байтұрсынұлы атындағы инновациялық типтегі орта мектептің оқытушы-модераторы, Қазақстан Республикасы, Павлодар, e-mail: Lazzat19942208@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6285-6193>.

Ереханова Фатима Турехановна* – филология ғылымдарының кандидаты, Орталық Азия инновациялық университеті, «Тілдер және әдебиет» кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Қазақстан Республикасы, Шымкент, e-mail: siliconoasis702@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-3839>.

Сведения об авторах

Саурбаев Ришат Журкенович – кандидат филологических наук, профессор кафедры «Зарубежная филология», Торайғыров университета, Павлодар, Республика Казахстан, e-mail: rishat_1062@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-7361>.

Аминова Ляззат Аманаевна – магистр педагогических наук, преподаватель-модератор средней школы инновационного типа имени А. Байтұрсынұлы, Павлодар, Республика Казахстан, e-mail: Lazzat19942208@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6285-6193>.

Ереханова Фатима Турехановна* – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор кафедры «Языки и литература», Центрально-Азиатского инновационного университета, Республика Казахстан, Шымкент, e-mail: siliconoasis702@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-3839>.

Received 01.02.2026

Revised 21.02.2026

Accepted 27.03.2026

FTAMP: 16.31.02

А.М. Жумагулова
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
ORCID: 0000-0001-5535-0030
e-mail: azhumagulva@mail.ru

КӨРКЕМ МӘТІНДЕГІ СЕНТЕНЦИЯ (ШӘКӘРІМ ҚҰДАЙБЕРДІҰЛЫНЫҢ МӘНДІ СӨЗДЕРІ НЕГІЗІНДЕ)

Аңдатпа. Мәтін – логикалық, грамматикалық, мағыналық байланыстарға негізделген, тиянақты мазмұнға ие біртұтас қарым-қатынас бірлігі. Сондықтан мәтіннің құрылысын, белгілі бір кеңістік пен уақыт шеңберінде өмір сүру заңдылықтарын айқындау маңызды. Көркем мәтіндерде ашық та, жасырын келетін мәтін түзуші бірліктерді зерттеу үлкен мәнге ие. Мәтінде автор өзінің айтайын деген ойын, белгілі бір мазмұнды беру үшін қандай да бір тілдік маркерлерді пайдаланады. Көркем мәтінде ерекше мазмұндық, әсерлілік сипаты бар сөйлемдер шоғыры сентенцияның қызметін тану тілдік қолданыста қажеттілік тудырады. Әрі бүгінгі көркем мәтін лингвистикасындағы талдаулар тілдік тұлғаның мәдени-әлеуметтік және ұлттық аспектідегі көрінісімен байланысты қарастырылады. Осы ретте Шәкәрім Құдайбердіұлының мәнді сөздері негізінде көркем мәтінде сентенцияның қолданысы мен тыңдаушыға прагматикалық ықпалын көрсету мақсаты қойылды.

Көркем мәтінді талдаудың лингвистикалық аспектісі сөздің эстетикалық, поэтикалық қуатын сезіну, түсіну арқылы өзіндік пайымдаулар жасау тұрғысынан практикалық маңыздылығы зор. Мәтін түрлерін лингвистикалық талдау қалыптасқан әдіснамаға сүйенеді. Зерттеу тақырыбына орай бақылау әдісі қолданылды. Қазіргі тіл білімінде көтеріліп жүрген жаңа бағыттар мен ізденістердің нәтижелерін мәтін талдау барысында қолданудың маңыздылығы мен қажеттілігі зор болмақ.

Кілт сөздер: Шәкәрім Құдайбердіұлы, көркем мәтін, мәнді сөздер, сентенция, мәтін лингвистикасы, тілдік тұлға.

Кіріспе

Бүгінгі қазақ тіл білімінде мәтін лингвистикасы жан-жақты зерттелу деңгейінде. Дегенмен, мәтін лингвистикасы, мәтін түзетін элементтерге қатысты әлі біраз мәселелер зерттеулерді қажет етеді. Мәтіннің қандай түрі болмасын оқырманға тілі арқылы танылады. Сол себепті де мәтінді тілдік тұрғыдан талдау, тіл заңдылығын сақтау, тілді байыту тіл мәдениетін жетілдірудің өзегі болмақ. Ал көркем мәтін өнердің бір түрі ретінде бағаланып, оқырманның сана-сезіміне әсер етеді. Әр мәтіннің стильдік қолданысы аясында өзіндік белгілері мен ерекшеліктері болатындығы айқын. Солардың бірі ретінде көркем мәтін құрамына назар аударғанда ерекше мазмұндық, әсерлілік сипаты бар сөйлемдер шоғыры қолданылатындығы байқалады. Олардың қатарын мақал-мәтелдер, қанатты сөздер, афоризмдер құрайды. Афоризмдердің әдетте авторлары белгілі болады. Солардың бірі – авторлық афоризмдер. Ол мәтінде мәтін түзетін фактор, сентенция ретінде көрінеді.

Сентенция – латынша ой, пікір дегенді білдіреді. Сонымен қатар адамдардың есінде сақталатын терең мағыналы сөздерді сентенция деп қабылдайды. Сентенция – көркемдеуіш құрал, әрі стильдік қызметі жағынан ерекшеленетін тілдік құбылыс. Көркем шығармада оқырман үшін сентенцияның эстетикалық әсері айқын көрінеді. Оқырманның танымдық ой-өрісін биіктете отырып, түйсікке ой салатын сөздер ретінде көрініс береді. Бұл құбылыс көркем әдебиет тілін талдауда жиі байқалады.

Сентенция авторлық афоризмнің бір түрі ретінде ақын-жазушылардың шығармашылық шеберханасында орын алып отырады. Автор сентенцияны стильдік мақсатта жұмсайды. Кей ретте сентенция контекст жағдайында немесе контекстен сырт кезде қолданысқа ие болады. Контексте айтылатын ой нақты түйінделіп, ой қорытындысы ретінде жинақталып ұсынылады. Шығармадағы баяндалатын фактілер мазмұнына қосымша мағыналық реңк үстейді. Оқушы өзіне ерекше әсер еткен мазмұндық өресі биік сөйлемдерді жиі қайталап, сөйленіс дәрежесін кеңейтіп, кең қолданысқа түсіреді. Осындай қолданыстағы сөйлемдер сентенция деп танылып, тілдік фактілер ретінде қызмет атқарады. Демек, сентенция – ақыл-өсиет беретін, терең философиялық мәні, әрі мазмұнды ой тұжырымы бар сөздер.

Сентенциялар құрылымы жағынан жай және құрмалас сөйлемдер түрінде беріліп отырады. Ол прозалық және поэзиялық жанрларда қатар қызмет ететін тілдік құбылыс.

Бүгінгі тілдік қолданыста практикалық тұрғыдан аса қажет, терең философиялық мазмұны мен ой-тұжырымы бар Шәкәрім Құдайбердіұлының мәнді сөздеріндегі мәтін түзуші бірліктер қолданысына назар аудару мен сентенцияның берілуін бағамдау зерттеу мақаланың негізгі мақсаты болды. Көркем мәтіндегі сентенцияның қолданысы мен маңыздылығы уақыт пен кеңістік тарапынан тарылған емес. Әр уақытта да автор-мәтін-оқырман үштағаны үшін қажет.

Материал және әдістер

Бүгінде шығармашылық туындыны дүниетанымдық, мәдени құндылықтар жүйесі тұрғысынан қарастыру айрықша назар аудартады. Мәселен, шығарманың көркемдік табиғатын тануда ондағы тілдік қолданыстарды «тілдік тұлға» теориясы негізінде талдау маңызды болып отыр. Ол қазіргі тіл біліміндегі антропоэзектік парадигма аясындағы мәселелердің бірі ретінде қарастырылады. «Тілдік тұлға» ұғымының пайда болуы жалпы «тұлға» сөзінің жаңа мазмұнмен толығуына алып келді. Ол тілді зерттеудің құрылымдық-функционалдық аясынан шығып, жеке тұлғаның ой-өрісі, дүниетанымы мен көзқарасы, рухани-мәдени болмысы, шығармашылық қабілеті ескерілетін антропологиялық тіл білімінің қалыптасуына ықпал етті.

Тіл және тұлға қатынасының өзара байланысын зерттеу әлемдік тіл білімінде сөйлеу және тіл, жеке адам мен ұжым тілі арақатынасы, тілдің әлеуметтік сипаты сынды мәселелерді талдаған В. Гумбольд, А.А. Потебня, И.А. Бодуэн де Куртэне, Ф-де Соссюр еңбектерінде айтылып, орныға бастады. Сонымен «тілдік тұлға» категориясын антропоэзектік бағыттағы іргелі ұғымдардың бірі ретінде тану, автордың сөз саптамындағы тілдік бейнесіне талдау жасау дегенді ұғындырады. Кез келген шығарма авторының даралығы – шығарманың тілінен, көркем мәтінді беру ерекшеліктерінен көрінеді.

А. Байтұрсынов «Әдебиет танытқыш» еңбегінде сөз өнерінің ғылымы туралы айта келе, «Сөз өнеріне жұмсалатын зат – сөз, сөз шумағы – тіл деп аталады. Сөз өнеріне жұмсалған сөз шумағы да тіл я лұғат деп аталады» - деп көрсетеді. Сонымен қатар ақын тілі, әншейін тіл деп шығарма тілін екіге бөліп, ақын тілі – айрықша өң беріліп айтылған сөз. Ақын тілімен сөйлегенде сөзге айрықша өң берілгендіктен лебіз көрнекі болып шығатындығын айтады.

Көркем мәтінге тілдік талдауда А. Байтұрсынов негіздеген шығарма тілі тың зерттеулерге жол ашары сөзсіз. Автордың тіл мен әдебиет әлеміндегі еңбектері бүгінгі зерттеулерге, атап айтқанда, антропоэзектік парадигма аясындағы ғылыми пайымдаулардың ең бастапқысы, әрі класикалық негізі деу орынды.

Мәтінтанушы лингвистер көркем мәтінге тән грамматикалық және мазмұндық категорияларды көрсетеді [1]. Дегенмен, мәтіннің ең негізгі категориялары ретінде хабар беруді аталады. Көркем мәтін образ, идеялық-эстетикалық хабарларды жасаушы ретінде қызмет етеді. Мәтінде ең негізгі хабар берудің көзі – мәтіндегі өзек сөздер. Мәтін ішінде автор негізгі ойды ұстап тұрған, әрі ақпарат беретін тірек сөзге назар аудартады.

Шәкәрім Құдайбердіұлының мәнді сөздеріне бойлай карағанда, әрбір мәнді сөздерінің астарында ақыл мен өнеге, терең философиялық мазмұны бар ойлар көмкерілген. Мұндай рухани мұралардың, мәтін үлгілерінің бүгінгі ұрпақ қолданысында көрінуі үлкен бастамаларға, тың ойлардың ұшқындауына, адами қасиеттердің нығаюына жол ашатыны сөзсіз.

Осы ретте Шәкәрім университетінің білім алушыларымен бірлесе отырып бақылау-зерттеулер жүргізілді.

Зерттеу мақсаты – білім алушының білімі, интеллектісі, мәтінді жалаң күйінде қабылдап қана қоймай түпкі түйсікпен сезінуі жағдайларын бақылау болды. Өйткені, көркем мәтіндегі барлық баяндалатын оқиға оқушысының қабылдауына қарай оның негізгі мазмұны, оқушыға әсері, оған эмоциясы автордың түпкі ойымен байланысты болады. Зерттеуге отыз білім алушы қатысты, олардың жас ерекшеліктері жағынан өзара айырмашылық байқалған жоқ. Өйткені, қатысушылардың денін үшінші курс студенттері құрады. Білім алушылармен жасалған зерттеу жұмысы дискурстық талдауларға бағытталды.

Зерттеу барысында ұсынылған Шәкәрім Құдайбердіұлының мәнді сөздерімен танысқан білім алушылар бүгінгі тіл біліміндегі жаңа өлшем антропоцентристік зерттеулерге қатысты бағамдар жасады. Ақынның мәнді сөздеріндегі тірек сөздер арқылы «адам» концептісі ассоцияланады.

Антропоцентризм екі сөздің «антропо-адам, «центр» - орталық, біріккен мағыналарын білдіреді. Өйткені, Шәкәрімнің «тілдік тұлғасын» тануда антропоцентристік зерттеулердің маңызы зор. Шәкәрімнің көркемдік әлемін бейнелейтін сөз қолданыстары арқылы жеке тұлғаның дискурстық әлеуметін танытатын тілдік бейнесі көрсетіледі.

Ғалым Г. Әзімжанова көркем мәтінді код, байланыс, меңгеру, дүниетаным, тезаурус, қатынасушылардың тарихи, әлеуметтік және ұлттық ерекшеліктері, интенцияның коммуникативті, прагматикалық қарым-қатынас талаптарына сай келетін коммуникация формасы деп көрсетеді. Бұл көркем мәтіннің экстралингвистикалық (когнитивті) аспектісі (прагматикалық және ақпараттық мазмұндық деңгейдегі) коммуниканттардың әлеуметтік және тілдік тәжірибесіне негізделіп, олардың мақсаты мен ақпараттық дүниетанымына сәйкес келетінін айтады. Мәтін лингвистикасындағы лексикалық бірліктердің коммуникативті әлеует негізінде басқа да элементтермен тығыз байланысуын, сөздің эстетикалық мәніне тоқталады [2].

Белгілі тілтанушы ғалым Ж. Манкеева тұжырымына сай, прагматика кеңістік пен уақыт мәнмәнінде тілді оның иеленушісі санасы мен әрекеті төңірегінде қолдану деп танылса, психоллингвистикада әрбір ұлттың түсініктерді қабылдаудағы, сезіп, танып, тұшыну мен ақпаратты жеткізу және тарату кезіндегі ерекшеліктерін тілдік санада таңбалау делінеді [3]. Бұл пікірден коммуникативтік жағдаятқа байланысты (автор мен оқырман) көркем мәтін авторының оқырманға өз мақсатына сай ниетін көрсете отырып, ықпал жасауы дискурстық прагматика табиғатына сай келетінін көреміз.

Әдебиетке шолу.

Көркем мәтінге лингвистикалық талдау мәтінді грамматикалық, синтаксистік тұрғыдан ғана зерттеу емес, ондағы тілдік бірліктердің мәтін түзудегі жүйесі мен бірлігі, мәтін категориясының қолданысы т.б. мәселелер қарастырылады. Көркем мәтін адамға әсер ету қасиетімен ерекшеленеді. Яғни, мәтіннің прагматикалық қыры басым болады. Көркем мәтін өз оқушысына толық аяқталған хабар түрі ретінде беріледі. Әрі көркем мәтіннің басқа мәтіндерге қарағанда эстетикалық әсері айқын.

Көркем мәтінді тілдік талдауларда бірнеше категориялар аталады. Ол категориялар И.Р. Гальперин зерттеуінде былайша жіктеледі: континуум (жалғастыру), ретроспекция (қайталап отыру), проспекция (болашақ жоспары), модальдылық (үлгі), интеграция (қосылу), аяқталғандық [4]. Ал мазмұндық категорияға: персонаж, уақыт, кеңістік, хабардың түпдерегі, автордың образы, оқушы образы жатқызылады көрсетеді [5].

Бұдан өзге де көркем мәтінді тану мен қабылдауда мәтіннің коммуникативті-прагматикалық шекарасы турасындағы зерттеулерде адресант пен адресат арасындағы коммуникацияны [6], мәтіннің мультимодальдылығы мен мультикодтылығын мәтіннің көпқырлылығын [7], мәтіндік категориялардың тілдік табиғаты турасындағы шетелдік зерттеулерді назарға алуға болады [8], [9], [10], [11].

Зерттеулерде көркем мәтін тілден тыс ситуацияның күрделі белгісі, оның коммуникация бірлігі ретінде қызмет ететіндігі, сондықтан да оны семантикалық, синтаксистік және прагматикалық сипаттамаларының вербалды қалыптасуының жиынтығында терең зерттеу қажет екендігі де айтылады [1].

Көркем мәтін тілін зерттеу аспектісі турасында айтқанда Шәкәрім Құдайбердіұлы шығармалары тілінің зерттелуі де назар аудартады. Шәкәрім мұраларын тілдік тұрғыдан зерттеу мәтінтануда тың зерттеулерге жол ашуда. Сондай зерттеулер қатарына тілтанушы ғалым, Шәкәрім мұраларының тілдік аясын зерттеуші Б. Момынованың еңбектері аталады. Ғалымның зерттеулерінде Шәкәрімнің стильдік даралығы окказиональды қолданыста айқын көрінетіндігі, дарастильдік сипатымен ерекшеленетін метафоралардың мол кездесетіндігі ерекше аталады [12].

Зерттеу мақаланың негізгі нысаны ретінде алынған сентенция терминінің тіл біліміндегі қолданысы да назар аудартады. Аталмыш терминге «Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде «өсиет сөз, мәнді сөз» деп түсіндіріледі [13].

Орыс тілінде: «Сентенция (лат. Sententia «мнение, суждение») – изречение нравоучительного характера. В роли сентенций часто выступают пословицы и поговорки, цитаты из произведений классиков и знаменитостей» – деп түсіндіріледі [14].

Википедия ашық энциклопедиясында: «Сентенция – (от лат. sententia, буквально мнение, суждение) краткая латинская апофегма, как правило из античного источника, цитируемая вне контекста» делінген [15].

Берілген анықтамалардан сентенция терминінің ой, пікір, талқы, өсиет мәнді сөз екенін бағамдаймыз. Және бұл ой, пікірдің контекстен тыс қолданыла алатындығын білеміз. Демек, сентенциялар тіліміздегі мақал-мәтел, нақыл сөздер сынды даяр қалпында жұмсалуға қабілетті.

Қазақ тіл білімінің терминдік сөздіктерінде бұл терминге анықтама берілмегенімен, сентенция қолданысы турасында қазақ тіл білімінде А.С. Әділованың «Сентенцияның тілдік табиғаты және стильдік қызметі» (Қадыр Мырза Әли шығармалары негізінде) атты кандидаттық диссертациясын атауға болады [16].

Зерттеуші сентенция ұғымына мынадай анықтама береді: «Сентенция – афоризмнің бір түрі, авторы анық көрсетілмеген афоризм, яғни белгілі бір контекстен үзіп алуға келетін, ықшамдығымен, әсерлілігімен әрі интеллектуалдық, эстетикалық талапқа сай келетін, көбіне философиялық, дидактикалық поэзияның жемісі, көптің көңіліне ұялағандай қысқа құрылған нақыл сөз. Мұндағы тұжырым, негізінде, қарсы пікір тудырмастай, терең мәнді, артық-кемі жоқ, «жеті өлшенген» мазмұнды болып, көбіне ашық немесе бұйрық райда айтылады. Сентенция шығарманың соңын немесе шырқау шегін ұштай түсу үшін антикалық, қайта өрлеу және классицизм әдебиетінде кеңінен белгілі болған» [16].

Сондай-ақ аталған зерттеу еңбекте сентенция мен афоризм ұғымдарының ұқсастықтары мен айырмашылықтарын саралай келе төмендегідей қорытындыға келеді: «Сентенция мен афоризмнің басты ортақ белгісі – авторы барлығы. Осынысы оларды әрі ұқсатады, әрі ерекшелейді, себебі сентенция арнайы ойлану, жүйелеу барысында туған ой емес, керісінше, жазу процесінде түрлі фактілерді қорытып, дәлелдеу, оқиғаларды байланыстыру үшін немесе сол автор ойына серпін берер «баспалдақ» ретінде контексте туса, афоризм жеке жанр туындысы, яғни белгілі бір жүйемен, арнайы ойлану, екшеу, сөз үнемдеу процесіне ұшырайтын ерекше формалы – ықшам, өткір, бейнелі тұтас (цельный), бөлшектеуге келмейтін туынды» [16].

Зерттеулерде афоризмдердің адам санасына өзінің айрықша формасымен әсер ететіндігін, әрі оның негізгі мағынасы ойлану нәтижесінде ғана аңғарылатындығын баса айтады. Афоризм қаламгердің өз басынан өткерген, алайда дәлелдеуді қажет етпейтін шындықты рухани қорытып шығаруы нәтижесінде пайда болатындығы, әрі оның көп мағыналы болып, өмір қайшылықтарының өткіншілігіне негізделетіндігі көрсетіледі.

Сонымен афоризм (грекше *aphorismos* – қысқа нақыл) – «белгілі автордың ықшам, ұшталған түрде берілген және дәлдігімен, әсерлілігімен, пайымдауының тосындығымен ерекшеленетін, жалпыланып (жинақталып) айтылған ойы» [16].

Нәтижелер және талқылау

Антропоцентристік бағыттағы зерттеулер арқылы ең алдымен қабылдау, ойлау, тіл, есте сақтау, әрекет ету тәрізді адамның танымдық құрылымына назар аударыла бастады. Әрі бұл аталған танымдық құрылымдар өзара бірлікте қарастырылуы маңызды болады. Шәкәрім тілдік тұлғасындағы мәнді сөздердің берілуі, ондағы «дүниенің тілдік бейнесі» – адам, адамның түрлі қасиеті мен іс-әрекеті. Шәкәрім дискурсында адамның бойындағы түрлі қасиеттерін өрнекті, тұжырымды жеткізеді. Мәселен, адамның келеңсіз іс-әрекеттерін сынға алады, мінейді. Соңында олай болмау керектігіне тұжырымды дәлелдемелер жасайды.

- **Сақ адам.** Сақ адам сандығын бекіте алады.
- **Есті адам.** Есті адам тілін тыя алады. Бірақ ешкім ойын тыя алмайды.

• **Терең ой, түзу тәжірибесі бар адам.** Терең ой, түзу тәжірибесі бар адам ғайыптан хабар береді. Әулие дегені сол болса керек.

• **Өтіріктен тілін тия алмаған адам.** Өтіріктен тілін тия алмаған адам арамдықтан ындынын тия алмас [17].

Сентенцияның жасалуы тілдік факторларға байланысты. Сентенция компоненттерінде тұлғалық бірлік, дыбыстық сәйкестік және мағыналық үйлесім көрініс табады. Автор сентенцияда оқушыға ерекше әсер ететін мазмұндық өресі биік сөйлемдерді жиі қайталап беру арқылы кең қолданысқа түсіреді.

Бас көзі жұмылады, көңіл көзі жұмылмайды. Бұл ойлы тұжырымда оқушы үшін басты мазмұндық жағынан әсер етуші «бас көзі» «көңіл көзі» тіркестерінің қайталанып берілуі.

Бәріне қанағат қыл да, адал еңбек қыл. Мұнда оқушы үшін басты назар іс-әрекетті танытатын «қанағат қыл», «еңбек қыл» тіркестері назар аудартады [17].

Сентенциялар көбінесе екі бөлімнен тұрады. Құрылымдық ерекшелігі жағынан олар карама-қарсылық пен параллельге негізделеді.

Шәкәрім Құдайбердіұлы дискурсында көрініс табатын мәнді сөздердің берілуі адресат үшін прагматикалық мәнге ие. Осы ретте құрылымдық ерекшелігі мен карама-қарсылыққа негізделген сөздерді тізбелеп көрсетсек.

Мен тарыдай жақсылық қылсам, таудай зұлымдығымды жасырғалы қылам. Сөйтіп жүріп, адам атануға ұялмаймын.

Бас көзі жұмылады, көңіл көзі жұмылмайды.

Жоқтық егіндігіне бір бидай еге алмасаң, барлық қырманынан жалғыз арпа да ала алмассың!

Зор дұшпаннан қандай сақтансаң, ұсақ жаудан сондай сақтан.

Арыстан көрнеу келеді, қарақұрт пен шаян жасырынып шақса да, уыты аса зиянды» [17].

Тіл білімінде сентенцияның бірнеше түрлері аталады. Солардың бірі – максима. Ол айтылған ойдың дидактикалық жағы басым түсетін пікір түйіні бар сөздер. Мұндай сентенция түрі жоғарыда аталған мәнді сөздерде жиі көрінеді.

Мысалы: *Бәріне қанағат қыл да, адал еңбек қыл*

Мен зияны тиер деп күдіктенген кісіме жылы жүзбен қараймын. Ақыл снауында мұным-пішініммен айтқан өтірік. Адам баласы зиянкес болғандықтан, амалсыз талай осындай іс істеледі.

Адамдар мал-мақтан үшін соғысып, өзі жек көретін өлімге жанын тапсырады [17].

Адам өз ойын басқа біреуге жай хабар ретінде де, әсер ететіндей мәнерлі етіп те білдіріп отырады. Сөйлемнің экспрессивті мағынасы басқа сөйлем түрлеріне қарағанда сұраулы сөйлемдерде жиі кездеседі. Сондай сұраулы сөйлемнің риторикалық түрі де мәнді сөздерде көрініс береді. Әрі сентенциялық мәнге ие болады.

Мысалы: *Дүниеде сыры өзімен бірге көмілетін адам бар ма екен?*

Менің пірім мұңғыл болса, не зиян?

Мені кім жаратты? деп ойламайтын бас бола ма? Осы өмірден басқа өмір жоқ болатын болса, жаралыспен жағаласып, адамдармен арпалысып өмір сүргенше, жасамаған артық емес пе? [17].

Мұндай сұраулы сөйлемдер оқығанда дауыс ырғағы қатысуы жағынан жай сұраулы сөйлемдерге ұқсас болғанымен, риторикалық сұрақ ерекше екпінмен, жігермен айтылады. Сондықтан сөйлем болмыстағы қатынастарды білдіру үшін ғана жұмсалмайды, коммуникацияда пікір, ой айтумен қатар екінші адамды іске қосу, ойсалу мақсатын да атқарады.

Байқағанымыздай, Шәкәрім Құдайбердіұлы шығармашылығындағы мәнді сөздердің берілуіндегі сентенция қолданысы автордың түрлі фактілерді қорытып, дәлелдеп, оқиғаларды байланыстырып, әрі оқырман ойына серпін беру мақсатын көздейтіні аңғарылады.

Көркем мәтіндегі автор мен оқырман арасындағы қатысымдық байланыстың өрбуі де терең зерттеулерді қажет етеді. Осы тұста бірнеше ғылыми пайымдаулар келтіре кетсек:

Көркем мәтін – ұлттық құндылықтар мен адамзаттың дүниеге көзқарасын, ақыл-ойын айғақтайтын, таным көкжиегін көрсететін күрделі құрылым. Көркем мәтінде автор танымдық, когнитивті ақпараттарды бере отырып, оқырманмен қарым-қатынас құруда жеке тұлғаның ішкі әлеміне енеді. Осылайша өз танымындағы ақпаратты оқырман танымында қайта түзіп, байланысқа түседі. «Оқырманға жол тартқан көркем мәтін автор мен оқырман арасындағы қарым-қатынас сипатын әрқалай өрбітеді. Оқырманның дүниетанымын кеңейтіп, адресатты қарым-қатынастың жаңа деңгейіне шығаратын көркем мәтіндегі автордың бейнелеулері. Сондықтан жазушы көркем мәтінді жазуда оқырманмен тығыз қарым-қатынаста болып, автор мен оқырман арасында қатысымдық байланыс түзіледі [18].

Көркем мәтінді, автордың ойын қабылдау, түсіну жайында зерттеуші А.С. Әділова көркем мәтінді қабылдау үдерісінде сол мәтінді түсінуге, интерпретациялауға мүмкіндік беретін түрлі тілдік маркерлерді тану қажеттігін атайды. Оның пайымдауынша, тану жаңаны бұрынғымен әруақыт байланыстырып салыстырудан туады. Оқырман осы үдерісте өзінің бұрын игергенін есіне алады, сол кезде образ жүйесі, оқиғалар желісі, жеке кейіпкерлер не автор сөздері өзектенеді, осылай жаңа мәтін (код) ақпараты ашылады, нақты айтқанда, мәтіндердің өзі бірімен-бірі байланысып, диалог орнайды [16].

Ғалым пікірі таным мен қабылдаудың байланысын көрсетеді. Жаңа мәтінді түсіну барысында оқырман өз санасындағы бұрынғы білімімен, тәжірибесімен салыстыру, ақпаратты өн бойынан өткізіп, саралау, өзіндік ой қосуы рефлексия үдерісімен сипатталады.

Көркем шығарманы қабылдау барысындағы автор мен оқырман арасындағы өзара байланыс, танымдық үдерістер, реципиенттің автор пікірін құптауы, өзіндік ой қосуы, сананың шығармашылық қызметімен байланысты екендігі де айтылады.

Академик Д. Лихачевтің зерттеуінде өнер туындысының қабылдануы автормен шығармашылық әріптестікке түсу деп есептеліп, өнер туындысын қабылдауға үлкен эстетикалық әзірлік, талғам, жанжақты, терең білім, эстетикалық талғамға ие саналылық қажеттігі көрсетілген [19].

Көркем мәтіннің мазмұны қабылдаушы санасында қайта жалғасып, дамиды. Көркем мәтінде таным нысаны шектелмей, ондағы ақпарат жалпыға бағытталады. Сол себепті де бір мәтінді бірнеше адам әртүрлі қабылдап, түрлі пікір танытуы мүмкін. Бұл ретте қабылдау үдерісі оқырманның жеке тәжірибесіне, дүниетанымына, біліміне байланысты сараланады. Адресаттың аялық білімі мен көркем мәтінді қабылдауы нәтижесінде оны түсіну мен санасында рефлекске ұшыраған ақпарат ұштаса отырып, жаңа мазмұнды түзеді.

Білім алушылардың ұсынылған мәтінді қабылдауы мен ойқорыту деңгейлерін анықтау мақсатында бақылау жүргізілді.

Зерттеуші В.В. Савельева тұжырымында былайша берілген: Көркем мәтін «өмір сүріп», қызмет атқару үшін қажетті шарт – оқырман тарапынан оқылуы мен қабылдануы. Көркем мәтінді қабылдау, түсіну кезендері бар және аталған үдерістің басты төрт компоненті – оқу, түсіну, талқылау (интерпретация), талдау – белгілі [20].

Бұл әр көркем мәтіннің берілуі мен оқырманның қабылдау үдерістерінің бірлестікте жүзеге асырылатыны байқалады. Сонымен қатар көркем мәтіннен метамағыналарды табуда рефлексия мен интерпретация қызметін тану маңызды болады.

Келесі бір зерттеулерде рефлексивті оқуға үйрету керектігін ұсынуы да осымен байланысты деп түсіндіріледі. Онда интерпретация – мәтін мағынасын тілдік таңбалармен жеткізетін, сөзбен берілген рефлексия делінеді [21].

Интерпретация мәтіндегі ойдан басталып, оқырманның өзіндік тәжірибесімен, жеке пікірімен анықталады. Мәтін бойынша түсінгенінді, талдауды интенциялау техникасы арқылы іске асыруға болады. Мәтінге қандайда бір көркемдік идея (метамағына) өзек болады, оқырман сол мәтінді оқу кезінде өзінің нені түсінгенін ой елегінен өткізу арқылы осы метамағынаны табады. Біздің жүргізген бақылау зерттеулер аясында білім алушылардың Шәкәрімнің мәнді сөздерінен нені түсінгендерін ой елегінен өткізе отырып, «адам» метамағынасын өрбітті.

Шәкәрім Құдайбердұлы шығармашылығындағы мәнді сөздер сентенциялардың

берілуіне орай мынадай тұжырымдар жасауға болады:

Тұлға шығармашылығындағы сентенция компоненттері тұлғалық бірлік, дыбыстық сәйкестік және мағыналық жағынан өзара байланыста көрінеді.

Автор сентенцияда оқушыға ерекше әсер ететін мазмұндық өресі биік сөйлемдерді жиі қайталап беру арқылы назар аудартады

Сентенциялар құрылымдық ерекшелігі жағынан олар қарама-қарсылыққа негізделеді.

Сентенциялардың прагматикалық әлеуеті басым көрінеді.

Қорытынды

Шәкәрім шығармашылығына бойлай отырып автордың ойлы, насихатқа толы сөздерінде ақыл, ой сана, адалдық, өмір мен өлім, дін т.б. тақырыптары негізгі діңі, метамағынасы болғандығын көреміз. Ондағы әрбір мәтін күрделі құрылымнан тұрады, олардың өзіндік код тетіктер болады. Сондықтан кез келген мәтінді түзуші бірліктерді, мағыналық байланыстарды, мәтінді түсіну мен қабылдауды білу маңызды болады.

Зерттеу ретінде алынған Шәкәрім Құдайбердіұлының мәнді сөздеріндегі мәтін түзуші бірліктер мен ондағы автор ойын оқырманның қабылдау мен түсінуі маңызды болмақ. Шәкәрім Құдайбердіұлы мәнді сөздерінде кездесетін сентенциялар оқырман үшін тұжырымды ойлар мен пәлсапалық түйіндермен құнды. Бұл автордың өзіндік өрнегі, қайталанбас шеберлігін көрсетеді.

Ақпараттарды берудегі танымның қызметі, сана мен тілдің өзара байланысы дүниені түсінуге ықпал етеді. Тіл арқылы көрініс беретін мәдени құндылықтар адам дүниені қалай қабылдайды, мәдениет пен тілдік бейне қызметі қалай көрінеді деген сұрақтарға жауап береді. Осыған орай ұлт тілінде сақталған халық қазынасы түрлері мақал-мәтелдер, тұрақты тіркестер, нақыл сөздердің т.б. көркем мәтіндегі қолданысын танудың мәні зор болмақ.

Мақала BR28712491 «Шәкәрім Құдайбердіұлының рухани мұрасын әдеби-мәдени, тарихи-этнографиялық, географиялық, лингвистикалық тұрғыдан кешенді зерттеу: цифрлық интеграция және этнотуризм» атты гранттық қаржыландыру жобасы аясында дайындалды.

Әдебиеттер

- 1 Смағұлова Г. Көркем мәтін лингвистикасы: оқулық. – Алматы: Триумф, 2007. – 152 б.
- 2 Әзімжанова Г.М. Қазақ көркем проза мәтінінің прагматикалық әлеуеті. -Алматы: Қазақ университеті, 2007. - 240 б.
- 3 Манкеева Ж.А. Лингвостилистика – тілдік тұлғаны танудың басты көзі. Түркітану мен қазақ филологиясының дамуы: ғылыми мұра және ғалым феномені. – Алматы: Елтаным баспасы, 2014. – 380 б.
4. Галперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. – Москва: КомКнига, 2006. – 144 с.
5. Чернухин И.Р. Элементы организации художественно-прозаического текста. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1984. – 115 с.
6. Heinemann M., Heinemann W. Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. - Ebingen: Niemeyer, 2002. – 281 p.
7. Hoffmann M. Stil und Text. – Tübingen: Narr, 2017. – 267 p.
8. Sandig B. Textstilistik des Deutschen. Auflage. – Berlin: Walter de Gruyter, 2006. – 583 p.
9. Janich N. (Hg.) Textlinguistik. Einführungen. – Tübingen: Narr, 2008. – 383 p.
10. Sowinski B. Stilistik. Stiltheorien und Stilanalyse. – Stuttgart: Metzler, 1991.– 247 p.
11. Vater H. Einführung in die Textlinguistik. Struktur, Thema und Referenz in Texten. München: Fink, 1992. – 206 p.
12. Момынова Б. Шәкәрім тілі көркем тіл.
<https://anatili.kazgazeta.kz/news/64721>
13. Бұралқыұлы М. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: Мектеп, 2008. – 680 б.

14. Большой лингвистический словарь / В.Д. Стариченок. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 811 с. (Словари)
15. ru.wikipedia.org/wiki/Сентанция
16. Әділова А.С. «Сентенцияның тілдік табиғаты және стильдік қызметі» (Қадыр Мырза Әли шығармалары негізінде) Филология ғылымдарының канд. диссерт. – Қарағанды, 1998. – 115 б.
17. Құдайбердіұлы Ш. Шығармалары. 2-том. – Астана: Фолиант, 2018. – 376 б.
18. Сосновская И.В. Стратегия «точки фиксации рефлексии» как способ мотивации к чтению и пониманию классического текста на уроке литературы - Педагогический ИМИДЖ, раздел «Педагогические науки» педагогический имидж. – 2019. – № 3 (44). – 365 с
19. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. – 2-е изд., перераб. и доп. / сост. и науч. ред. А.С. Запесоцкий. – СПб. СПбГУП, 2015. – 540 с. – (Почетные доктора Университета).
20. Савельева В.В. Художественный текст и художественный мир: проблемы организации. – Алматы: ТОО «Дайк-Пресс», 1996. – 192 с.
21. Богин Г.И. Методологическое пособие по интерпретации художественного текста (для занимающихся иностранной филологией) (рукопись). – 76 с.

References

1. Smađulova G. Kórkem mátin lingvistikasy: oqulyq. – Almaty: Triumph, 2007. – 152 b. (in Kazakh)
2. Ázimjanova G.M. Qazaq kórkem proza mátininiń pragmatikalıq áleyeti. – Almaty: Qazaq universiteti, 2007. – 240 b. (in Kazakh)
3. Mankeeva J.A. Lingvostilistika – tildik tulǵany tanyudyń basty kózi. Túrkitanı men qazaq filologiyasynyń damýy: ǵylymi mura jáne ǵalym fenomeni. – Almaty: Eltany baspasy, 2014. – 380 b. (in Kazakh)
4. Galperin I.R. Tekst kak obekt lingvisticheskogo issledovaniya. – Moskva: KomKniga, 2006. – 144 s. (in Russian)
5. Chernuhin I.R. Elementy organizatsii hudozhestvenno-prozaicheskogo teksta. – Voronezh: Izd-vo VGU, 1984. – 115 s. (in Russian)
6. Heinemann M., Heinemann W. Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs. – Ebingen: Niemeyer, 2002. – 281 p.
7. Hoffmann M. Stil und Text. – Tübingen: Narr, 2017. – 267 p.
8. Sandig B. Textstilistik des Deutschen. Auflage. – Berlin: Walter de Gruyter, 2006. – 583 p.
9. Janich N. (Hg.) Textlinguistik. Einführungen. – Tübingen: Narr, 2008. – 383 p.
10. Sowinski B. Stilistik. Stiltheorien und Stilanalyse. – Stuttgart: Metzler, 1991. – 247 p.
11. Vater H. Einführung in die Textlinguistik. Struktur, Thema und Referenz in Texten. – München: Fink, 1992. – 206 p.
12. Momynova B. Shákárim tili kórkem til <https://anatili.kazgazeta.kz/news/64721> (in Kazakh)
13. Buralqyuly M. Qazaq tiliniń túsindirme sózdigi. – Almaty: Mektep, 2008. – 680 b. (in Kazakh)
14. Bolshoi lingvisticheskii slovar / V.D. Starichenok. – Rostov n/D: Feniks, 2008. – 811 s. (Slovari.) (in Russian)
15. ru.wikipedia.org/wiki/Sentantsiya
16. Ádilova A.S. «Sententsiyanıń tildik tabıǵaty jáne stildik qyzmeti» (Qadyr Myrza Áli shyǵarmalary negizinde) Filologiya ǵylymdarynyń kand. dissert. – Qaragandy, 1998. – 115 b. (in Kazakh)
17. Qudaiberdiuly Sh. Shyǵarmalary. 2-tom. – Astana: Foliant, 2018. – 376 b. (in Kazakh)
18. Sosnovskaya I.V. Strategiya «tochki fiksatsii refleksii» kak sposob motivatsii k chteniyu i ponimaniyu klassicheskogo teksta na uroke literatury – Pedagogicheskii IMIDZh, razdel «Pedagogicheskie nauki» pedagogicheskii imidzh. – 2019. – № 3 (44). – 365 s. (in Russian)
19. Lihachev D.S. Izbrannye trudy po russkoi i mirovoi kulture. – 2-e izd., pererab. i dop. / sost. i nach. red. A.S. Zapesotskii. – SPb.: SPbGUP, 2015. – 540 s. – (Pochetnye doktora Universiteta).
20. Saveleva V.V. Hudozhestvennyi tekst i hudozhestvennyi mir: problemy organizatsii. – Almaty: TОО «Daik-Press», 1996. – 192 s. (in Russian)

21. Bogin G.I. Metodologicheskoe posobie po interpretatsii hudozhestvennogo teksta (dlya zanimayushchihsya inostrannoi filologii) (rukopis). – 76 s. (in Russian)

А.М. Жумагулова
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глилки, 20А
ORCID: 0000-0001-5535-0030
E-mail: azhumagulva@mail.ru

СЕНТЕНЦИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА ОСНОВЕ ЗНАЧИМЫХ СЛОВ ШАКАРИМА КУДАЙБЕРДИУЛЫ)

Аннотация. Текст представляет собой единую коммуникационную единицу со специфическим содержанием, основанную на логических, грамматических и семантических связях. Поэтому важно определить структуру текста, законы его существования в определенном пространстве и времени. Изучение как явных, так и неявных текстообразующих единиц в литературных текстах имеет большое значение. В тексте автор использует определенные языковые маркеры для передачи своей точки зрения и определенного содержания. В современном языковом употреблении необходимо понимать функцию предложения, группы предложений, обладающих особым содержанием и воздействием в литературном тексте. Сегодняшний анализ лингвистики литературных текстов рассматривается в связи с проявлением языковой индивидуальности в культурном, социальном и национальном аспектах. В этой связи, опираясь на значимые слова Шакарима Кудайбердыулы, поставлена цель показать использование предложения в литературных текстах и его прагматическое воздействие на слушателя.

Лингвистический аспект анализа литературного текста имеет большое практическое значение с точки зрения формирования собственных суждений посредством восприятия и понимания эстетической и поэтической силы слов. Лингвистический анализ типов текста основан на устоявшейся методологии. Метод наблюдения использовался в соответствии с темой исследования. Важность и необходимость использования результатов новых направлений и исследований, появляющихся в современной лингвистике, в процессе анализа текста велики.

Ключевые слова: Шакарим Кудайбердиев, художественный текст, значимые слова, сентенция, лингвистика текста, языковая личность.

A.M. Zhumagulova
Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka Street
ORCID: 0000-0001-5535-0030
E-mail: azhumagulva@mail.ru

A SENTENCE IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE SIGNIFICANT WORDS OF SHAKARIM KUDAIBERDIULY)

Abstract. A text is a unified communication unit with specific content, based on logical, grammatical, and semantic connections. Therefore, it is important to define the structure of a text and the laws of its existence in a specific space and time. The study of both explicit and implicit text-forming units in literary texts is of great importance. In a text, the author uses specific linguistic markers to convey their point of view and specific content. In modern linguistic usage, it is necessary to understand the function of a sentence, a group of sentences that has special content and impact in a literary text. Today's analysis of the linguistics of literary texts is considered in connection with the manifestation of linguistic individuality in cultural, social and national aspects. In this regard, based on the significant words of Shakarim Kudaiberdiuly, the goal is to show the use of the sentence in literary texts and its pragmatic impact on the listener.

The linguistic aspect of the analysis of a literary text is of great practical importance in terms of forming one's own judgments through the perception and understanding of the aesthetic and poetic power of words. Linguistic analysis of text types is based on established methodology. The observation method was used in accordance with the research topic. The importance and necessity of integrating the results of new trends and research emerging in modern linguistics into the text analysis process are great.

Keywords: Shakarim Kudaiberdiuly, literary text, meaningful words, maxim, text linguistics, linguistic personality

Автор туралы мәліметтер

Жумагулова Алия Матаевна – филология ғылымдарының кандидаты, Шәкәрім университеті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: azhumagulva@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5535-0030>.

Сведения об авторе

Жумагулова Алия Матаевна – кандидат филологических наук, Шәкәрім Университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: azhumagulva@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5535-0030>.

Information about the author

Aliya Zhumagulova – candidate of philological sciences, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: azhumagulva@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5535-0030>.

Редакцияға енуі 11..02.2026

Өңдеуден кейін түсуі 02.03.2026

Жариялауға қабылданды 28.03.2026

IRSTI: 16.31.41

Z.K. Teshaboeva

Tashkent State University of Uzbek Language and Literature named after Alisher Navo'i,
100100, Republic of Uzbekistan, Tashkent, Yusuf Khos Khojib –103.

ORCID: 0000-0002-5917-756X

e-mail: zteshaboeva@mail.ru

THE ENGLISH TRANSLATION VERSIONS OF PHRASEOLOGICAL UNITS OF «BABURNAMA»

Abstract. The *Baburnama* is widely recognized as a significant work of world literature and a key monument of Uzbek literary heritage, offering valuable material for translation studies, particularly in relation to stylistic features and translation strategies. Despite extensive research, the rendering of culturally marked phraseological units in its translations remains insufficiently explored. The present study aims to conduct a comparative analysis of phraseological units associated with the lexeme *ko'ngil* ('heart/mind') in the original text of the *Baburnama* and their equivalents in the Russian translation and three English translations by John Leyden (1826), A. S. Beveridge (1921), and W. Thackston (1996). The research employs a qualitative comparative method focusing on semantic, stylistic, and cultural aspects of translation. The findings reveal that translators apply a range of strategies, including literal translation, semantic substitution, and contextual adaptation, which vary in their ability to preserve the national-cultural specificity of the source text. The study demonstrates that differences in translation approaches reflect both the translators' individual styles and the historical context of translation. The results contribute to a deeper understanding of phraseological translation and highlight the challenges of conveying culturally embedded meanings across languages.

Key words: «Baburnama», *ko'ngil*-soul, original text, interpretation, Russian-English translation, phraseological units.

Introduction

When speaking of *ko'ngil* in original text «Baburnama», it may seem somewhat inappropriate to classify among somatic phraseological units. This is because the term *ko'ngil* can also be understood as an expression denoting a spiritual, emotional or abstract concept at its core. The concept of *ko'ngil* primarily refers to a general notion tied to human psychology, evaluating a person's character, worldview, and mentality.

However, despite its abstract nature in the Uzbek language, *ko'ngil* is conceptually associated with a specific part of the human body, namely the heart. This implicit somatic localization allows it to be considered within the category of somatic phraseological units, particularly in translation.

From this perspective, English translations provide a clear illustration of this shift, as many equivalents explicitly employ the lexeme *heart*. In English, phraseological units related to *ko'ngil*

form a large group. For example: *from the heart* – от всей души / *chin qalbdan*; one's heart goes out to smth – душа не лежит к чему-либо / *ko'ngli* (biror narsaga) *bormaslik*; is eager of smth – сильно желать чего-либо / *ko'nglini* (biror narsaga) *qo'umoq*; – страстно желать что либо, possess one's soul in patients – запастись терпением [1].

Although phraseological units have been examined in Russian–English translation studies, no comprehensive comparative analysis has yet been conducted on phraseological units within the lexical-semantic field of *ko'ngil* in the *Baburnama*, particularly in English–Uzbek translations. This gap highlights an underexplored area in translation studies and underscores the need for focused research in this domain.

The concept of *ko'ngil* is semantically rich and encompasses a wide spectrum of emotional and psychological states, including mood, fear, emotional tension, and other affective experiences. In the classical text of the *Baburnama*, phraseological units associated with *dil*, *qalb*, *yurak*, and especially *ko'ngil* are actively employed, reflecting the central role of this concept in expressing inner states and attitudes.

The conceptual sphere of *ko'ngil* thus covers a broad range of meanings, which are realized through various phraseological units, such as:

- *hazin ko'ngul* (melancholy heart/mind);
- *ko'ngul bermoq* (to give one's heart / to take an interest);
- *ko'nglida ne dog'larkim yo'q* (a heart free from any stain / a clear conscience);
- *ko'ngli tilamoq* (to love with);
- *ko'nglug'a shubha kechmoq* (doubt to creep into one's heart /to suspect);
- *ko'ngluga kechurmoq* (to think about).

These phraseological units, used by the author, serve to reveal the emotional feature of a hero. They arise in connection with various characters and in various events and situations. Indeed, it would not be an exaggeration to say that the author himself is the true “hero of «*ko'ngil*» in «*Baburnama*». The issue of *ko'ngil* being reflected in its diverse meanings becomes even more clearly visible in the following illustration. The *ko'ngil* associated with the author's state of mind in «*Baburnama*» struggles from the beginning to the end of the work with the *dil*, *yurak*, *qalb*, conscience and experiences of the hereafter; it is even refined through his thoughts, worldview and systematic analysis – polished by the experiences of the *qalb*.

Materials and Methods

This study applies a comparative and descriptive methodology to analyze the English translation versions of phraseological units in *Baburnama*. The primary source is the original Chagatai (Old Uzbek) text, with reference to the modern Uzbek and Russian editions for semantic clarification. The English translations examined include those by Leyden, Beveridge, and Thackston.

Phraseological units were identified through continuous sampling based on semantic cohesion, structural stability, and figurative meaning, in accordance with established principles of phraseological theory. The selected units were analyzed in their textual context to determine their semantic and stylistic functions.

A comparative analysis was conducted to assess translation strategies, including full equivalence, partial equivalence, descriptive translation, contextual substitution, and omission. The degree of semantic accuracy, preservation of imagery, and transfer of cultural specificity were evaluated. The methodological framework integrates approaches from comparative linguistics, phraseology, and translation studies to ensure systematic analysis of equivalence and intercultural adaptation.

Results and Discussion

These historical events are reflected in phraseological units that vividly construct the images of warrior rulers and arise naturally within specific narrative contexts. This demonstrates the author's exceptional mastery of language and stylistic expression.

The phraseological unit *ko'ngul bermoq* is used in modern literary language with the meaning of «to fall in love», but this is not the case in «*Baburnama*». In fact, it describes a relationship between a man (the situation with Mirzakhon) and is employed in the sense of «to cheer up» or «to

raise one's spirits». We will shed light on this phenomenon through information about Ahmad Qosim Kohbur, one of the author's begs:

Ahmad Qosim Ko'hbur was a beg who actively participated in the political events of Babur's era. When Babur captured Samarkand, Abulqosim Kohbur sent his brother Ahmad Qosim to assist him. After Babur was defeated by Shaybani Khan and forced to abandon Samarkand, Ahmad Qosim Ko'hbur obtained permission from him to go to Uratapa, and later joined Ahmad Tanbal (1501). For some time he served in Akhsi under Shaykh Bayazid, the brother of Ahmad Tanbal. Subsequently, he returned to Babur's side (1504-1505). When Babur arrived in Hisar, Ahmad Qosim Ko'hbur was with him.

After Babur seized control of the Kabul province, he set out for Khurasan with the sons of Sultan Husayn to fight against Shaybani Khan, entrusting the administration of the province to Ahmad Qosim Ko'hbur, Ahmad Yusuf, Babayi Pashoghari, and Muhibali Qorchi. In 1506, when Mirzakhan and Muhammad Husayn Kuragan rebelled and besieged Kabul, Babur's begs held the fortress firmly in their hands. After Babur returned, the rebellion was suppressed. To capture the fugitive Mirzokhan and bring him back, Babur dispatched a detachment led by Ahmad Qosim Ko'hbur [2].

The emperor's act of cheering up a guilty person who had risen in rebellion against him, and helping him overcome his fear, is manifested in the following example through the phraseological unit: «...Men aning bilan ko'ngul berdim, ko'nglig'a yetkuzib tasalli berdim».

Ahmad Qosim Ko'hbur va yana ba'zi bir necha yigitnikim, Mirzoxonning so'ngicha yiborib edi, Qarg'a buloq pushtalarida Mirzoxong'a yetarlar, qocha olmas, ilik tebratguncha quvvat va jur'ati ham yo'q edi, olib keldilar. Men eski devonxonaning sharqi-shimoliy sorig'i ayvonida o'turub erdim, men dedimki, kel ko'rushaling. Oldarag'ondin yukunub kelguncha ikki qatla yiqildi, ko'rushgandin so'ng, yonimda o'turg'uzub, ko'ngul berdim [3].

Ko'ngul bermoq is not only a phraseological unit in the original text, but it has also retained its expressive power in interpretation (in modern Uzbek).

– *Mirzoxonning ortidan yuborilgan Ahmad Qosim ko'hbur (tog'kesar) va yana bir necha yigitlar Qarg'abuloq qirlarida Mirzoxonga yetadilar. U qocha ham olmasdi, qo'l ko'tarishga ham quvvat va jur'ati yo'q edi, olib keldilar. Men eski devonxonaning sharqi-shimoliy tomonidagi ayvonda o'tirgandim. Men: «Kel ko'rishaylik», dedim. Dovdiraganidan egilib kelguncha ikki marta yiqildi. Ko'rishgandan so'ng, yonimda o'tqazib, ko'nglini ko'tardim [4].*

The Russian translation of this example of faithfulness also vividly expresses the essence of authenticity.

– Ахмед Касим Кухбур и те несколько йигитов, которые были посланы вслед Мирзахану, настигли его у холмов Карга Булака. Он не мог бежать и не имел ни силы, ни смелости, чтобы пошевелить рукой. Его привели [ко мне]. Я сидел в старом здании дивана, под портиком, на северо-восточной стороне. «Подойди сюда, поздороваемся!» – сказал я. Мирзахан до того растерялся, что, прежде чем подойти и преклонить колени, два раза упал. Поздоровавшись с ним, я посадил его с собою рядом и ободрил. Принесли питье. Чтобы рассеять страх Мирзахана, я сначала выпил сам, потом дал ему [4].

From the translations, it is evident that *ko'ngul berdim* is rendered as a simple verbal phrase in the sense of «I cheered (him) up» (*ободрил – ko'nglini ko'tardim*). In the Russian translation, although it is not a phraseological unit, the phrase «Подойди сюда, поздороваемся!» («Come here, let's greet each other!») adequately reflects the original utterance *kel ko'rushaling* («let us greet warmly»). However, in the English translations, a certain deviation from the meaning of the original is also noticeable. Evidence of this can be observed below the English versions. We compare with the specific quotes the original text made by John Leyden, A.S. Beveridge and Wh. Thackston.

Ahmad Qosim Ko'hbur va yana ba'zi bir necha yigitnikim, Mirzoxonning so'ngicha yiborib edi, Qarg'a buloq pushtalarida Mirzoxong'a yetarlar, qocha olmas, ilik tebratguncha quvvat va jur'ati ham yo'q edi, olib keldilar. Men eski devonxonaning sharqi-shimoliy sorig'i ayvonida o'turub erdim, men dedimki, kel ko'rushaling. Oldarag'ondin yukunub kelguncha ikki qatla yiqildi, ko'rushgandin so'ng, yonimda o'turg'uzub, ko'ngul berdim.

J. Leyden and W. Erskine translated the given extract this way: *Ahmed Kasim Kuhber and the party who were sent in pursuit of Khan Mirza, overtook him among the hillocks of **Kurghe-Yelak**. He was unable to flee and had neither strength nor courage enough to fight. They took him prisoner and brought him before me. I was sitting in the old Divankhaneh (or Hall of Audience), in a portico on its north-east side, when he was brought. I said, «**come and embrace me**». From the agitation in which he was, he fell twice before he could come up and make his obeisance. After we had saluted, I seated him at my side and **spoke encouragingly to him** [5].*

First, translators have altered personal names from the original: Mirzoxon has been changed to Khan Mirza; there are also other aspects, such as place names: **Qarg'a buloq** → **Kuruk-Yelek**; devonxona → **Divankhaneh** (with the parenthetical addition *or Hall of Audience – or a hall for spectators or reception*) and **ayvon** has been rendered as *portico*.

The phrase we are focusing on, *ko'ngul berdim* translated as *spoke encouragingly to him* – i.e., «I spoke to him in a way that raised his spirits». No footnotes or explanations are provided for the place names, nor are they italicized. The original passage appears in A.S. Beveridge's translation as follows:

«When he came, I spoke encouragingly to him in the Aywan of the Divankhaneh at Kuruk-Delek, and gave him a royal reception» [6].

In terms of discussion, this rendering omits the second part of the original phrase (*ko'nglig'a yetkuzib tasalli berdim* — «I comforted him fully to his heart's content»), thereby reducing the emotional intensity conveyed by *ko'ngul bermoq*. Moreover, it replaces culturally specific terms such as *ayvon*, *devonxona*, and *Qarg'a buloq* with either Persianized or generalized English equivalents, without providing clarification. As a result, the translation becomes distanced from both the linguistic texture and the psychological nuance of Babur's original expression.

Ahmad-i-qasim Kohbur and the his band of warriors sent in pursuit of Mirza Khan, overtook him in the low hills of **Qargha-yilak**, not able even to run away, without heart or force to stir a finger! They took him, and brought him to where I sat in the north-east porch of the old Court-house. Said I to him, «**Come! Lets have a look at one another**» (*kurushaling*) but twice before he could bent the knee and come forward, he fell down through agitation. When we had looked at one another, I placed him by my side **to give him heart**, and I drank first of the sherbet brought in, in order to remove his fears [6].

In Beveridge's A.S. translation, the phraseological unit *ko'ngul bermoq* is explained in a footnote as the literal «**to give him heart**». If this English expression is translated word-for-word back into Uzbek, it becomes «**unga yurak bermoq**» (literally «to give him a heart»), which is completely unnatural and even illogical in Uzbek. In the target language (English), however, «**to give someone heart**» idiomatically means «**qalbga taskin bermoq**» («to bring comfort to the heart») or «**dalda bermoq, ko'nglini ko'tarib ruhlantirmoq**» («to encourage and lift the spirits»).

A.S. Beveridge's rendering the sentence «**I drank first of the sherbet brought in**» as «**Keltirilgan sharbatni birinchi o'zim ichdim**» is reinterpreted in the target language as «**berilgan sharbatni avval men ichdim**» («I myself drank the sherbet that had been served first»). This adaptation fits both meaning and form into the grammatical and stylistic system of English. It demonstrates that every translator first «rewrites» the original in their own language; the pragmatic factors of translation play a decisive role here. While recreating the content of the work, the translator circles around the meaning they have personally grasped, pays close attention to the processes and word meanings connected with the events, reworks them in their mind, then transfers them into their own language, and finally the result appears in their written speech.

A.S. Beveridge also fails to convey the true cultural value and deep meaning of Babur's warm invitation «**kel ko'rishaling**» in the context of the relationship between Babur and Mirzakhan. She renders it incorrectly as «**Come! Let's have a look at one another**», which in Uzbek would sound like «**Kel! Bir-birimizga qaraylikchi**» or «**ko'rishaylik**» a superficial and emotionally flat version that completely loses the original connotation of heartfelt reconciliation, mutual forgiveness and the restoration of trust after rebellion. How the recreation of the original meaning reflected in Wheeler

Thackston's translation can be seen in the following example (to be continued with Thackston's specific rendering of the same passage):

Ahmad Qasim Kohbur and the few other warriors who had been sent in pursuit of Mirza Khan caught up with him in the hills of **Qargha Yaylagh**. He was unable to flee; indeed, he did not have the strength or the audacity to wave his hand. They seized him and brought him in to me while I was seated in the portico on the northeastern side of the old *divankhana*. «**Come**», I said, «**let us see each other**» In his confusion, he stumbled twice by the time he knelt and came forward. After our interview, I had him sit beside me **to give him courage**. I had sherbet brought; to lessen his fear, I tasted the sherbet first, then offered it to him [7].

W. Thackston has translated the original phrase *ko'ngul berdim* as the infinitive **to give him courage** – through *unga dalda berish* – yet the realia and values in the original, such as *kel ko'rushaling*, are not fully reflected in his translation either. Let us once again recall the translations of the three original examples: *qo'lini ko'tarishga na kuchi va na dadilligi (jur'ati) bor edi, ko'ngul berdim, and kel ko'rushaling* as rendered by J. Leyden and W. Erskine:

W. Thackston translates the original phrase *ko'ngul berdim* using the infinitive «**to give him courage**» (i.e., «*unga dalda bermoq*» – to encourage him / to inspire courage). However, the cultural realia and deep value of «**kel ko'rushaling**» are not fully reflected in his translation either. Let us once again recall the three original sentences: *Qo'lini ko'tarishga na kuchi va na dadilligi (jur'ati) bor edi, ko'ngul berdim. Kel ko'rushaling* and compare their renderings in the translations by J. Leyden and W. Erskine:

1. was unable to flee, and had neither strength nor courage enough to fight – *na kuchi, va na jasorati bor*;

2. I said, «**come and embrace me**».

3. Spoke encouragingly to him by S. Beverigde:

1. Not able even to run away, without heart or force to stir a finger!

2. «**Come! Lets have a look at one another**» (*kurushaling*).

3. to give him heart – *qalbiga (yuragiga) taskin berish uchun*. W.Thackston.

1. He did not have the strength or the audacity to wave his hand.

2. «**Come**», I said, «**let us see each other**».

3. to give him courage.

Above mentioned the translations, it is clear that the English versions by J. Leyden and W. Erskine are closer to the original. The translators' efforts to develop their own translation style while ensuring semantic adequacy are evident. Although none of the three variants contain outright errors in rendering the phraseological unit itself, striking deficiencies are clearly visible in the translation of the culturally loaded expression *ko'rishmoq* (the act of mutual face-to-face reconciliation), as well as in personal names, place names, and other lexemes adjacent to the sentence. This demonstrates that cultural values are fully comprehensible only to native speakers of the source language, and that achieving an adequate rendering of phraseological units is an extremely complex task. As for the original passage, we would translate it into English as follows:

Ahmad Qasim Kohbur and the few cavalymen who were sent in pursuit of Mirzaxhan caught up with him in the hills of **Kargha Bulak**. He could not run away and had neither the strength nor the courage to skirmish. He was brought to me where I sat in the old *divankhana* (headquarter) under the portico, on the northeast side. «**Come! And let's get each other saluted!**» – I said. Mirzaxhan was so confused and fell down two times before coming up and kneeling. Having been greeted, I sat him next to me and **encouraged**. They brought a drink. To dispel Mirzaxhan's fear, I drank it myself first, then gave it to him.

Conclusion

The Baburnama demonstrates an exceptional richness of phraseological expressions that embody deep cultural and conceptual meanings. The process of comparatively analyzing its translations reveals a complex and interconnected set of challenges, where the resolution of one translation issue often leads to further questions and interpretive difficulties.

The analysis shows that equivalents of phraseological units frequently vary across translations, reflecting different interpretive strategies and linguistic constraints. This variability highlights the distinctive nature of the Turkic linguistic system, characterized by semantic nuance, cultural embeddedness, and multilayered expressiveness, which resists direct one-to-one correspondence in other languages. Consequently, the translation of such phraseological units requires not only linguistic competence but also a deep understanding of cultural and conceptual frameworks.

Drawing on the examples discussed above, it becomes possible to establish a coherent and semantically complete interpretation: when selecting passages from the original text, particular attention should be paid to the presence and prominence of phraseological units, while the selected material should form a logically structured and self-contained analytical unit.

In order to ensure the reliability of the analysis, it is appropriate to employ a descriptive method, similar to that used in the Babur Encyclopedia, which allows for the systematic presentation of information supported by authentic textual examples and phraseological evidence.

The proposed translation variants may serve as a valuable resource for translators engaged in rendering other works of classical literature into English, assisting in the selection of adequate equivalents and the achievement of semantic and cultural accuracy. Furthermore, they offer useful material for future research, as the Baburnama and its translations continue to represent an inexhaustible source for scholarly investigation.

References

1. Vardanyan L.V. The concept of «soul» in English Russian and Erzya phraseological units./C:/Users/user/Downloads/kontsept-dusha-v-angliyskih-russkih-i-erzyanskih-frazeologizmah. pdf. 1.12.2020.
2. Заҳириддин Муҳаммад Бобур энциклопедияси. – Т.: Шарқ., 2017. – 744 б. (in Uzbek)
3. Заҳириддин Муҳаммад Бобур. Бобурнома. – Т.: Шарқ, 2002. – 335 б. (in Uzbek, old Uzbek/Chagatai text edition)
4. Заҳириддин Муҳаммад Бобур. Бобурнома. – Т.: Ўқитувчи, 2008. – 287 б. (in Uzbek)
5. Leyden John. Memoirs of Zehir-Ed-Din Muhammed Baber: Babur Emperor of Hindustan. – London., 1826. – 432 p.
6. Beveridge A.S. The Babur-nama in English. Emperor of Hindustan Babur. – London, 1921. – 880 p.
7. Thackston Wh. The Baburnama. Memoirs of Babur, Prince and Emperor. – New York, 1996. – 554 p.
8. Shimmel A. «The empire of the great mughals». – London., 2004. 351p.
9. Заҳириддин Муҳаммад Бобур. Бобур-наме. – Т.: Шарқ., 2008. – 242 с. (in Russian)
10. Олимов М. «Бобурнома» да қўлланган фразеологик иборалар. Ўзбек тили ва адабиёти. – Т.: 2002. – № 6 – Б. 25-28. (in Uzbek).

З.К. Тешабоева

Әлішер Науаи атындағы Ташкент мемлекеттік өзбек тілі мен әдебиеті университеті,
100100, Өзбекстан Республикасы, Ташкент, Юсуф Хос Хожиб к-сі, 103
ORCID: 0000-0002-5917-756X
e-mail: zteshaboeva@mail.ru

«БАБЫРНАМА» ШЫҒАРМАСЫНДАҒЫ ФРАЗЕОЛОГИЯЛЫҚ БІРЛІКТЕРДІҢ АҒЫЛШЫН ТІЛІНЕ АУДАРЫЛУ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯСЫ

Аңдатпа. «Бабурнома» бүгінде әлем әдебиетінің мұрасына айналған және өзбек әдебиетінің тамаша үлгісі болып саналатын шығарма. Ол қазіргі күнге дейін шешімі зерттеліп жатқан аударма саласындағы бірқатар мәселелерді – шығарма стилін, оның аударма тарихын және аудармашылардың өзіндік аудару стильдерін қалыптастыру сынды мәселелерін шешуге үлкен үлес қосқан. Бұл тек құнды туынды ғана емес, оның аудармалары да әртүрлі мақсаттардағы зерттеулер жұмысын жүргізу үшін нағыз білім көзі болып

табылады. Мақалада «Бабурнама» шығармасында қолданылған ko'ngil («жүрек/көңіл») лексемасына қатысты фразеологиялық бірліктерге және олардың өзбек тіліндегі түпнұсқасындағы, орыс тіліндегі аудармасына және ағылшын тіліндегі Джон Лейден (1826), А.С.Беверидж (1921) және У.Текстон (1996) аудармаларына салыстырмалы талдау жасалған. Сонымен қатар фразеологиялық бірліктердің ұлттық-мәдени ерекшеліктері мен олардың аударма саласында қалай көрініс табатындығы қарастырылып, автордың өзіндік аудару стиліне сілтеме жасалады.

Кілт сөздер: «Бабурнама», ko'ngil-жан, түпнұсқа, мәтін, интерпретациясы, орыс-ағылшын тіліндегі аударма, фразеологиялық бірлік.

З.К. Тешабоева

Ташкентский государственный университет
узбекского языка и литературы имени Алишера Навои,
100100, Республика Узбекистан, г. Ташкент, ул. Юсуф Хос Ходжиб, 103
ORCID: 0000-0002-5917-756X
e-mail: teshaboyevaziyodaxon@navoiy-uni.uz

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «БАБУРНАМА» В АНГЛИЙСКОМ ПЕРЕВОДЕ

Аннотация. «Бабурнаме» уже давно стало достоянием мировой литературы; это выдающийся образец узбекской словесности и произведение, внесшее значительный вклад в решение проблем переводоведения, которые остаются актуальными и сегодня. Среди них – изучение стиля произведения, истории его переводов и индивидуальных особенностей переводчиков.

Данное произведение представляет собой не только ценность само по себе, но и в своих переводах служит богатым источником для научных исследований различной направленности.

В статье представлен сравнительный анализ фразеологических единиц с лексемой ko'ngil (сердце / душа) употреблённых в Бабурнаме, и их передачи в оригинале на узбекском языке, в русском переводе и в трёх английских версиях – Джона Лейдена (1826), А.С. Беверидж (1921) и У. Текстона (1996).

Анализируются национально-культурные особенности фразеологических единиц и проблемы их отражения в переводе; при этом в ряде случаев отмечаются особенности индивидуального стиля переводчиков.

Ключевые слова: «Бабурнаме», ko'ngil – душа, оригинальный текст, интерпретация, русско-английский перевод, фразеологические единицы.

Information about the author

Ziyodakhon Teshaboeva – Doctor of Philological Sciences, Professor of the Tashkent State University of the Uzbek Language and Literature named after Alisher Navoi, Republic of Uzbekistan, Tashkent, e-mail: zteshaboeva@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5917-756X>.

Автор туралы мәлімет

Тешабоева Зиёдахон Кадыровна – филология ғылымдарының докторы, Әлішер Науаи атындағы Ташкент мемлекеттік өзбек тілі мен әдебиеті университетінің профессоры, Өзбекстан Республикасы, Ташкент, e-mail: zteshaboeva@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5917-756X>.

Сведения об авторе

Тешабоева Зиёдахон Кадыровна – доктор филологических наук, профессор Ташкентского государственного университета узбекского языка и литературы имени Алишера Навои, Республика Узбекистан, Ташкент, e-mail: zteshaboeva@mail.ru, ORCID: 0000-0002-5917-756X.

Received 12.02.2026

Accepted 26.03.2026

IRSTI: 16.31.51

A. Kairat*, I. Dyussekeneva

Shakarim University,

071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glink street

*ORCID: 0009-0005-4125-2276

*e-mail: kayratova003@mail.ru

GAME-BASED PRACTICES AS A TOOL FOR ENHANCING MOTIVATION AND COMMUNICATIVE COMPETENCE IN INFORMAL FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Abstract. The rapid development of modern education and the growing importance of communicative competence in foreign language learning require the search for innovative pedagogical approaches. One of the promising directions is the integration of game-based practices into informal language learning environments. The purpose of this study is to examine the effectiveness of game-based technologies in increasing learners' motivation and developing communicative competence in informal foreign language learning. The research was conducted among sixth-grade students at a secondary school in Semey, Kazakhstan. The study employed a pedagogical experiment including diagnostic, formative, and control stages. The results demonstrated that the systematic use of communicative games, role-play activities, and collaborative tasks significantly increased learners' motivation, speaking activity, and confidence in using the foreign language. The findings confirm that game-based practices create favorable conditions for communicative interaction and contribute to the development of language competence in informal learning environments.

Keywords: game-based learning, informal education, foreign language learning, communicative competence, learner motivation, student engagement, communicative interaction.

Introduction

The rapid transformation of modern education and the growing role of communicative competence in global communication have intensified the search for innovative approaches to foreign language teaching. In contemporary educational research, increasing attention is being paid to learner engagement, communicative interaction, and the creation of learning environments that promote active participation and meaningful language use. Traditional approaches to language instruction, which often focus on grammar practice and controlled exercises, do not always provide sufficient opportunities for authentic communication and spontaneous language use. As a result, learners frequently demonstrate theoretical knowledge of linguistic structures while experiencing difficulties when attempting to apply them in real communicative contexts.

Recent developments in second language acquisition (SLA) research emphasize that language learning is most effective when learners are actively involved in meaningful interaction and communicative problem-solving. Sociocognitive approaches view language not merely as a system of grammatical rules but as a dynamic tool for social interaction and knowledge construction. From this perspective, language development occurs through participation in communicative practices, collaboration with peers, and engagement in authentic tasks that require the functional use of language resources. Such interaction-based learning environments encourage learners to negotiate meaning, clarify misunderstandings, and apply linguistic knowledge in real-time communication. These processes contribute to the gradual development of communicative competence, which includes not only grammatical accuracy but also pragmatic and sociocultural aspects of language use. Therefore, modern language pedagogy increasingly emphasizes interactive and learner-centered instructional approaches that support active participation and meaningful communication in the classroom.

Literature review

In addition to communicative interaction, contemporary research highlights the crucial role of motivation and emotional factors in successful language learning. According to Self-Determination Theory, sustainable learning occurs when learners' basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness are satisfied [1]. Educational environments that support these needs foster intrinsic motivation and increase learners' willingness to engage in communicative activities.

In foreign language learning, motivation is widely recognized as one of the most significant predictors of success, influencing persistence, effort, and learners' readiness to communicate [2].

Another important factor influencing language learning outcomes is learner engagement. Contemporary educational psychology defines engagement as a multidimensional construct that includes behavioral, emotional, and cognitive components [3]. Behavioral engagement is expressed through active participation in learning tasks, emotional engagement through interest and positive attitudes toward learning, and cognitive engagement through deep involvement in problem-solving and knowledge construction. Research shows that high levels of engagement are closely associated with improved academic achievement and stronger learning outcomes.

In recent years, informal learning environments have gained increasing attention as an important complement to formal language instruction. Informal foreign language learning is characterized by flexibility, voluntary participation, and opportunities for authentic communication beyond traditional classroom settings [4]. Such environments create favorable conditions for the development of communicative competence and learner autonomy, allowing students to engage with language in meaningful and socially relevant contexts.

One of the most promising approaches for increasing engagement and motivation in informal language learning is the integration of game-based technologies. Game-based learning has been widely recognized as an effective pedagogical strategy that combines cognitive, emotional, and social dimensions of learning. According to recent studies, game-based practices promote active participation, reduce foreign language anxiety, and create an emotionally supportive learning environment that encourages learners to experiment with language use [5].

From a psychological perspective, games activate important cognitive processes such as attention, memory, and problem-solving. Research in digital game-based learning demonstrates that interactive game environments require learners to make decisions, process information rapidly, and apply knowledge in dynamic situations [6]. These characteristics make game-based activities particularly valuable for language learning, where learners must constantly adapt linguistic resources to communicative contexts.

Game-based learning also aligns with contemporary communicative and task-based language teaching approaches. Task-based language teaching emphasizes the importance of performing meaningful communicative tasks as a central mechanism for language development [7]. Game-based activities naturally incorporate such tasks by creating goal-oriented situations in which language functions as a tool for achieving objectives rather than as an object of study.

Furthermore, game-based environments contribute to the development of learner autonomy and collaborative interaction. Studies in learner-centered education suggest that when students participate in collaborative problem-solving and interactive activities, they develop stronger communication skills and greater responsibility for their own learning [8]. Game formats often require teamwork, negotiation, and joint decision-making, which promote the development of social and communicative competencies.

Despite the growing interest in game-based learning, the pedagogical potential of game-based practices in informal foreign language learning environments requires further empirical investigation. In particular, there is a need for studies examining how systematic integration of game-based activities influences learners' motivation, engagement, and communicative competence [9].

Therefore, the purpose of this study is to examine the effectiveness of game-based practices in improving learners' motivation and communicative competence in informal foreign language learning [10]. The research focuses on the implementation of a game-based learning program among middle school students and aims to evaluate its impact on language development, learner engagement, and emotional attitudes toward foreign language learning [11].

In addition, the integration of game-based practices into informal educational contexts may contribute to the development of learner-centered teaching models that emphasize interaction, creativity, and collaborative problem-solving. Such approaches reflect current trends in educational innovation, which prioritize flexible learning environments and active participation of learners in the construction of knowledge. By combining elements of communication, motivation, and

experiential learning, game-based activities can support the development of both linguistic competence and broader cognitive and social skills. Consequently, investigating the effectiveness of these approaches is particularly relevant for the modernization of foreign language education and the improvement of teaching practices in contemporary schools.

Materials and Methods

The present study employed a quasi-experimental research design aimed at examining the effectiveness of game-based practices in informal foreign language learning. The research was organized as a pedagogical experiment consisting of three consecutive stages: diagnostic (pre-experimental), formative (experimental intervention), and control (post-experimental evaluation). Such a design made it possible to compare learners' language proficiency and motivation levels before and after the implementation of the game-based learning program and to identify the dynamics of change in both the experimental and control groups.

The study followed a mixed-methods approach combining quantitative and qualitative research methods. Quantitative methods were applied to assess learners' language proficiency and motivation levels, while qualitative methods were used to analyze behavioral changes, learner engagement, and interaction patterns observed during the learning process. The integration of these approaches ensured a more comprehensive interpretation of the results and increased the reliability of the research findings.

The research was conducted at Secondary School №32 in Semey, located in the Abai Region of Kazakhstan. The participants were 30 students from two parallel Grade 6 classes aged between 11 and 12 years. This age group was selected because middle school learners typically demonstrate increased cognitive activity, curiosity, and responsiveness to interactive learning formats, which makes them particularly suitable for participation in game-based learning activities. The participants were divided into two groups: an experimental group consisting of 15 students and a control group consisting of 15 students. When forming the groups, learners' previous foreign language proficiency, academic performance, age characteristics, and level of learning motivation were taken into account in order to ensure comparability between the groups and increase the validity of the experimental results.

To evaluate learners' language proficiency, a set of diagnostic tasks aligned with levels A1–A2 of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) was used. The diagnostic test included tasks designed to assess the main components of communicative competence, including lexical knowledge, grammatical accuracy, listening comprehension, and speaking skills. The lexical and grammatical section consisted of multiple-choice tasks, matching exercises, and sentence completion activities. Listening skills were assessed using short audio texts followed by comprehension questions aimed at identifying both general meaning and specific information. Speaking skills were evaluated through short oral tasks in which students were asked to introduce themselves, describe their daily routines, and respond to simple questions related to familiar topics. The assessment criteria included speech fluency, grammatical accuracy, vocabulary range, and the ability to maintain communication.

In addition to language assessment, learners' motivation toward foreign language learning was examined using a questionnaire administered at both the initial and final stages of the experiment. The questionnaire included a series of statements aimed at identifying students' interest in language learning, their willingness to participate in communicative activities, and their attitudes toward interactive learning formats. Students' responses were categorized according to three levels of motivation: high, medium, and low. The questionnaire also included open-ended questions that allowed learners to express their preferences regarding learning activities and instructional formats.

Classroom observation was used as an additional research method in order to analyze learners' behavior and engagement during the learning process. Particular attention was given to indicators such as participation in communicative tasks, willingness to speak in the foreign language, interaction with peers, and emotional responses during classroom activities. Observational data provided qualitative insights into the dynamics of learner engagement and allowed the researcher to identify behavioral changes throughout the experimental period.

The pedagogical experiment lasted eight weeks and included three stages. During the diagnostic stage, baseline data were collected concerning learners' language proficiency and

motivation levels through language testing, questionnaires, and classroom observation. These procedures made it possible to determine the initial level of communicative competence and establish the comparability of the experimental and control groups.

At the formative stage, an informal foreign language learning program based on game-based practices was implemented in the experimental group. The program consisted of weekly extracurricular sessions organized in a flexible learning environment designed to reduce psychological tension and increase learners' participation in communicative activities. The instructional process incorporated a variety of game-based practices, including communicative games, role-play simulations, information-gap tasks, team competitions, and quest-based activities. Each session followed a structured sequence that included warm-up activities aimed at activating prior knowledge and reducing language anxiety, core communicative games focused on developing speaking and listening skills, and reflective activities intended to consolidate newly acquired language material.

In contrast, the control group continued learning through traditional instructional methods such as grammar exercises, textbook-based tasks, and dialogue practice without systematic integration of game-based technologies. This methodological distinction between the two groups made it possible to compare learning outcomes and determine the influence of game-based practices on language development and learner motivation.

At the control stage, the same diagnostic procedures used at the beginning of the experiment were administered again in order to evaluate changes in learners' language proficiency and motivation levels. The comparison of pre- and post-experimental results allowed the researcher to identify improvements in communicative competence, engagement, and confidence in using the foreign language.

The collected data were analyzed using both quantitative and qualitative approaches. Quantitative analysis involved comparing the percentages of learners demonstrating high, medium, and low levels of language proficiency and motivation before and after the experiment. The results were presented in tables illustrating the dynamics of change in both groups. Qualitative analysis was based on classroom observations and learner responses during communicative tasks, which provided additional insights into learners' engagement, interaction patterns, and emotional attitudes toward foreign language learning. The combination of quantitative and qualitative methods enabled a comprehensive evaluation of the effectiveness of game-based practices in informal foreign language learning.

Results and Discussion

The results of the pedagogical experiment demonstrated noticeable improvements in the experimental group compared to the control group. First, a significant increase in learners' speaking activity was observed. Students in the experimental group became more willing to participate in communicative tasks and produced longer and more confident oral responses. The number of students demonstrating a high level of speaking skills increased considerably. During the final stage of the experiment, learners showed greater readiness to initiate dialogue, ask questions, and respond spontaneously in English. In contrast, the control group demonstrated only minor changes in speaking activity, which confirms the effectiveness of interactive and game-based learning formats in stimulating communicative interaction.

Second, vocabulary use and grammatical accuracy improved. The repeated use of language structures during game-based activities helped learners internalize new vocabulary and grammatical patterns. Game situations required students to actively apply language resources in meaningful communicative contexts, which contributed to the development of automatic language use and reduced the frequency of pauses during speech production. As a result, learners began to demonstrate greater fluency and flexibility when expressing their ideas.

Third, the level of academic motivation increased significantly. Questionnaire results showed that students in the experimental group expressed greater interest in foreign language learning and demonstrated a higher willingness to communicate in English. Many learners reported that game-based activities made lessons more engaging and enjoyable. The presence of collaborative tasks and

team-based interaction also encouraged learners to support each other during communicative activities, which strengthened the social dimension of learning.

Another important result was the reduction of foreign language anxiety. Game-based activities created a positive emotional atmosphere in which mistakes were perceived as a natural part of the learning process [12]. This contributed to increased confidence and more active participation in communicative tasks. Learners became less afraid of making errors and more willing to experiment with language use during communication.

These findings correspond with contemporary research emphasizing the role of engagement, motivation, and emotional support in effective language learning. Interactive and collaborative learning environments promote active participation and help learners develop communicative competence more effectively. Game-based practices provide opportunities for meaningful interaction, which is considered one of the key mechanisms of second language acquisition.

Overall, the experimental group demonstrated greater improvement in language proficiency, motivation, and engagement compared to the control group. The results confirm that systematic integration of game-based practices can significantly enhance the effectiveness of informal foreign language learning and create favorable conditions for developing communicative competence.

Conclusion

The findings of this study confirm that game-based practices are an effective pedagogical tool for enhancing motivation and communicative competence in informal foreign language learning. The results of the pedagogical experiment indicate that systematic integration of communicative games, role-play activities, and collaborative tasks significantly increases learners' speaking activity, motivation, and confidence in using the foreign language.

Game-based learning environments create favorable conditions for communicative interaction, reduce language anxiety, and support active learner participation. These characteristics make game-based practices particularly valuable in informal learning contexts, where voluntary participation and learner engagement play a crucial role [13].

The study also highlights the importance of methodological integration of games into the learning process. Games should be aligned with instructional objectives, learners' language proficiency level, and communicative tasks.

The findings suggest that game-based technologies can contribute to the modernization of foreign language education and the development of more interactive and learner-centered teaching practices. Such approaches not only improve language skills but also foster learners' creativity, collaboration, and critical thinking abilities, which are essential competencies in contemporary education.

Future research may focus on exploring the integration of digital games and hybrid learning environments in foreign language education. Further studies could also investigate the long-term effects of game-based learning on students' communicative competence and motivation across different age groups and educational contexts.

References

1. Ryan R. M., & Deci E. L. Self-Determination Theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness // New York: Guilford Press. – 2020. P. 1-11.
2. Mercer S., & Dörnyei Z. Engaging language learners in contemporary classrooms // Cambridge: Cambridge University Press. – 2020. P. 1–12.
3. Sato M., & Ballinger S. Peer interaction and second language learning // Amsterdam: John Benjamins. – 2016. P. 1–15.
4. Ellis R., & Shintani N. Exploring language pedagogy through second language acquisition research // London: Routledge. – 2018. P. 1–14.
5. Dewaele J.M., & MacIntyre P. D. Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner // Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2016. – Vol. 6(2). – P. 215–236.
6. Al-Hoorie A.H., & MacIntyre P. D. Research methods in language learning motivation // System. – 2020. – Vol. 89. – P. 102206.

7. Plass J.L., Mayer R. E., & Homer B. D. Handbook of game-based learning // Cambridge, MA: MIT Press. – 2020. P. 1–18.
8. Atkinson D. Language learning in mind, body, and world: A sociocognitive approach // Language Teaching. – 2018. – Vol. 51(1). – P. 1–38.
9. Van den Branden K. Task-based language education: From theory to practice // Cambridge: Cambridge University Press. – 2016. P. 1–16.
10. Fredricks J.A., Reschly A. L., & Christenson S. L. Handbook of student engagement interventions // London: Academic Press. – 2019. P. 1–20.
11. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning (3rd ed.) // London: Routledge. – 2017. P. 1–12.
12. Gee J.P. What video games have to teach us about learning and literacy // New York: Palgrave Macmillan. – 2018. P. 1–17.
13. Reinders H. & Benson P. Research agenda: Language learning beyond the classroom // Language Teaching. – 2017. – Vol. 50(4). – P. 561–578.

А.Б. Қайрат, И.М. Дюсекенева

Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
*ORCID: 0009-0005-4125-2276
*e-mail: kayratova003@mail.ru

БЕЙРЕСМИ ШЕТ ТІЛІН ҮЙРЕНУДЕ МОТИВАЦИЯ МЕН КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗІРЕТТІЛІКТІ АРТТЫРУ ҚҰРАЛЫ РЕТІНДЕ ОЙЫНҒА НЕГІЗДЕЛГЕН ТӘЖІРИБЕЛЕР

Аңдатпа. Заманауи білім берудің қарқынды дамуы және шет тілін меңгеруде коммуникативтік құзыреттіліктің маңыздылығының артуы инновациялық педагогикалық тәсілдерді іздестіруді талап етеді. Болашағы зор бағыттардың бірі — бейресми тілдік оқыту ортасына ойынға негізделген тәжірибелерді енгізу. Бұл зерттеудің мақсаты — бейресми шет тілін үйрену жағдайында білім алушылардың мотивациясын арттыру мен коммуникативтік құзыреттілігін дамытуда ойын технологияларының тиімділігін зерттеу. Зерттеу Қазақстанның Семей қаласындағы жалпы орта білім беретін мектептің алтыншы сынып оқушылары арасында жүргізілді. Зерттеу барысында диагностикалық, қалыптастырушы және бақылау кезеңдерін қамтитын педагогикалық эксперимент қолданылды. Нәтижелер коммуникативтік ойындарды, рөлдік ойын әрекеттерін және бірлескен тапсырмаларды жүйелі қолдану білім алушылардың мотивациясын, сөйлеу белсенділігін және шет тілін қолданудағы сенімділігін айтарлықтай арттырғанын көрсетті. Зерттеу қорытындылары ойынға негізделген тәжірибелердің коммуникативтік өзара әрекеттестікке қолайлы жағдай жасайтынын және бейресми оқу ортасында тілдік құзыреттіліктің дамуына ықпал ететінін дәлелдейді.

Түйін сөздер: ойынға негізделген оқыту, бейресми білім беру, шет тілін оқыту, коммуникативтік құзыреттілік, оқу мотивациясы, білім алушылардың белсенділігі, коммуникативтік өзара әрекет.

А.Б. Қайрат, И.М. Дюсекенева

Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинка, 20 А
*ORCID: 0009-0005-4125-2276
*e-mail: kayratova003@mail.ru

ИГРОВЫЕ ПРАКТИКИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В НЕФОРМАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Стремительное развитие современного образования и возрастающее значение коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам требуют поиска инновационных педагогических подходов. Одним из перспективных направлений является интеграция игровых практик в среду неформального языкового обучения. Цель данного исследования заключается в изучении эффективности

игровых технологий в повышении мотивации обучающихся и развитии коммуникативной компетенции в условиях неформального обучения иностранному языку. Исследование проводилось среди учащихся шестых классов средней школы города Семей, Казахстан. В работе был использован педагогический эксперимент, включающий диагностический, формирующий и контрольный этапы. Результаты показали, что систематическое использование коммуникативных игр, ролевых заданий и совместных видов деятельности значительно повышает мотивацию обучающихся, их речевую активность и уверенность в использовании иностранного языка. Полученные данные подтверждают, что игровые практики создают благоприятные условия для коммуникативного взаимодействия и способствуют развитию языковой компетенции в условиях неформального обучения.

Ключевые слова: игровое обучение, неформальное образование, обучение иностранному языку, коммуникативная компетенция, учебная мотивация, вовлечённость обучающихся, коммуникативное взаимодействие.

Information about the authors

Arailym Kairat - master's student of the Department of Foreign and Russian Languages, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: kayratova003@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4125-2276>.

Indira Dyussekeneva – PhD, the Department of Foreign and Russian Languages, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: i.diysekeneva@shakarim.kz, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4957-0915>.

Авторлар туралы мәліметтер

Қайрат Арайлым Біржанқызы – шетел және орыс тілдері кафедрасының магистранты, Шәкәрім университеті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: kayratova003@mail.ru, ORCID: 0009-0005-4125-2276.

Дюсекенева Индира Муратовна – PhD, шет және орыс тілдері кафедрасы, Шәкәрім университеті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: i.diysekeneva@shakarim.kz, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4957-0915>.

Сведения об авторах

Кайрат Арайлым Біржанқызы – магистрант кафедры иностранных и русских языков Шәкәрім университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: kayratova003@mail.ru, ORCID: 0009-0005-4125-2276.

Дюсекенева Индира Муратовна – PhD, кафедра иностранных и русского языков, Шәкәрім университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: i.diysekeneva@shakarim.kz, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4957-0915>.

Received 06.02.2026

Accepted 28.13.2026

IRSTI: 16.21.07

R.Zh. Saurbayev¹, A.K. Zhetpisbay^{2*}, K.M. Tekzhanov³

¹Toraighyrov University,

140008, Republic of Kazakhstan, Pavlodar, 64 Lomov Street

^{2,3} Pavlodar Pedagogical University named after A. Margulan,

140000, Republic of Kazakhstan, Pavlodar, 60 Olzhabay Batyr Street

*ORCID: 0000-0002-3126-5242

* e-mail: a_kanzhygaly@mail.ru

THROUGH TRANSFORMATIONAL ANALYSIS

Abstract. The article is an in-depth analysis of a crucial aspect of the Old English language, which is focused on the verb «Зіебан». The primary objective of this piece is to comprehensively investigate and gain a deeper understanding of the usage of this verb through the lens of Transformational analysis. This methodology involves scrutinizing the various syntactical and grammatical structures that constitute a sentence, including the transformational rules that govern how sentences can be transformed from one form to another. This allows us to uncover how the verb «Зіебан» was employed in Old English and how it can be interpreted by utilizing the principles of Transformational

analysis. The ultimate goal of this research is to unravel the complexities of the usage of this verb in Old English, including its various inflections and its role in sentence structure and meaning. This research is an indispensable addition to the field of historical linguistics as it provides invaluable insights into the grammar and syntax of Old English. By comprehensively analyzing the usage of the verb «*ȝieban*» through transformational analysis, this article sheds new light on the intricacies of the Old English language and its evolution over time.

Keywords: direct object, indirect object, model, Old English, structure, transformational analysis.

Introduction

The verb «*to give*» belongs to the first half-thousand most commonly used words and is among the top ten most commonly used English verbs [1]. With a frequency index of 2184 (5 million words), it is the fourth most frequent verb, second only to the verbs «*make, take, find*».

It is known that the maximum frequency of a word in the speech chain (regardless of the nature of the text) is an unmistakable indicator of the structural (i.e. formative) function of a given word in the language system. In English, the verbs «*to be, to have, to take, to look at, to put, to walk*» act as such string verbs, the meaning of which reflects the «semantic» («internal») form of the predicative construction (sentence), which in primary «free» conditions correspond to one of three general types of semantic classes subject-predicate relations: inherent, correlative and causation [2].

The verb «*to give*» heads the paradigmatic series of predicates of causation of the relation, forming sentences of a certain structure reflecting this coordination of concepts.

The structural minimum of the elementary sentence formed by the verb «*to give*» includes three names, which is a reflection of the elementary situation linking the three objects of reality and expressing the process in which the subject (the producer of the action) transmits to another person (addressee) something related to the material world (object).

Literature

Thus, in the meaning of the verb «*to give*», the object and addressee orientation are combined, which finds expression in the composition of its mandatory distribution, its valence. As for filling positions, animate nouns of a person are most often found in the subject and first object positions, and in the second object position – inanimate concrete nouns.

If we take into account the frequency of use of the verb «*to give*» and the fact that it is one of the «string» verbs in the English language, it becomes clear the interest in this verb of many researchers studying its semantics and syntactic connections [3].

L.A. Lvov, analyzing the syntactic properties of double-transitive verbs in the modern English language [4], considers their lexical and syntactic valence, by which he understands the ability of the lexeme to combine with various subclasses of nouns in the NiVN2N3 model. He found that the verb «*to give*» typically functions in three lexico-semantic variants of the N1VN2N3 model:

N,aVN2aN3e7

NiaVN2aN3c

NiaVN2aN3c

For the verb «*to give*», all positions of the NiVN2N3 model are mandatory. However, this applies to the first variant of the *NiaVN2aN3c* model. If the verb «*to give*» is used in the second and third versions of the NiVN2N3 model, filling in the N2 position is optional.

It is known that one or another subclass of verbs differs not only in valence but also in the possibility of participation of construction with this verb in various transformations, so that «a set (paradigm) of transformations possible for each subclass of verbs can be considered as a bundle of differential features of this subclass» [5].

The construction with the verb «*to give*», according to C. Filmore, has the following transformational property: it can take part in two passive and pronominal transformations; as well as in the transformation of the introduction of the preposition «*to*» [6]:

T – prep. → N1VN2N3 - N1VN3 to N2

T – pass. → N2 be Ven N3 (by N1)

T pass.' → N3 be Ven N2 (by N1)

T – what → what vNiVN2

T – whom to whom vNiVN3

(moreover, the pronominal transformation с whom can be applied only to a variant of the construction with the preposition «to»).

As the study of Old English dictionaries shows, the modern verb «to give» in the Old English language corresponded to a strong verb of the V class «*ziefan*» with the meaning «give, grant»; «*āziefan*» – «give, render, give back, give up»; «*forziefan*» «give, grant, give up» and the weak verb «*ziefian*» – «bestow gifts on».

It should be noted here that many English and American researchers of the Old English language [7], [8], [9], [10] unanimously note that the prefixes «a, for» when attached to the root verb morpheme very often do not change the meaning of the verb, but are amplifiers of the main meaning, or introduce a specific characteristic of the completeness of the action, or enhance the transitivity of the verb.

During the development of the language, having completely lost their meaning, these prefixes go out of use, as evidenced by the following figures: out of 200 verbs with the prefix – «for», only 9 remained, ' and out of 570 verbs with the prefix – «a», only 7 remained.

As for the Old English verbs «*agiefan*» and «*forziefan*», a comparison of their dictionary and contextual meanings indicates that they mainly differed from the verb without prefixes by species characteristics. The prefix «a» was sometimes attached to the meaning of the verb by this direction of action, emphasizing that it comes from (out, from, forth) the subject. Then three verbs (with and without prefixes) merged into one verb without a prefix. The verb «*agiefan*» disappears already in the Early Middle English period. The verb «*forziefan*» has been preserved in modern language with a different meaning, «to forgive».

The verb without a prefix also absorbed the Old English weak verb «*giefian*», because phonetic changes that occurred in Middle English, as well as the partial disintegration of the category of strong verbs, helped the process of mixing various subclasses of verbs. The strong and weak verbs merged and the result was a single verb.

The Old English verb «*giefan*» is a common Germanic verb.

Judging by the material of the Gothic and ancient Higher German and Scandinavian languages, the main meaning of the common Germanic verb «*getan*» was «to put an object in the hands of another person» [11].

Textual analysis of Old English written monuments shows that this meaning is not characteristic of the Old English verb «*ziefan*», which had the general meaning «to make someone a recipient of what is at the disposal of the subject of the action or is his property, without the obligatory actual delivery of the object» [7] and was most often used in the meaning «to give, to bestow», transfer something to someone as property. It is interesting to note that even now the frequency of using the verb «give» in this meaning is the highest and accounts for 35% of all cases of its use in various meanings.

Materials and Methods

The authors of the study have employed a method of comparative historical analysis to study the evolution of a language. This method involves a detailed examination of facts and phenomena from various periods of the language's development, as well as the application of transformational and component analysis techniques. By comparing and contrasting linguistic features and characteristics across different stages of the language's history, the authors aim to gain a deeper understanding of its evolution and transformation over time. This approach allows them to identify patterns, trends, and changes in the language's structure and usage, as well as to trace the origins and influences of different linguistic elements. Overall, this method provides a comprehensive and nuanced view of the history of a language, shedding light on its complex and dynamic nature.

Discussion and Results

As we noted, the modern verb «to give» belongs to the five most frequently used verbs. However, in Old English, it did not have such a high frequency of use. So, for example, in King Alfred's translation of «Gregory's Pastoral Saga» for 40 thousand words, there are only 5 cases of using the verb «*ziefan*», and in *Wulfstan's «Sermo Lupi ad Anglos»* (for 1620 words) – none.

This is explained, in our opinion, by the fact that at that time, along with the verb «*ziefan*» (*aziefan, forziefan*) there was a weak verb «sell», which had the meaning «to give».

For example: «*And eh sealde his suna xpellstana Kentware rice*». – «*And he gave the kingdom of Kent to his son Alstana*» (Ælfric).

The verb «*giefan*» was used when they wanted to emphasize that something was given free of charge, as a gift; in other cases, preference was given to the verb «*sellan*». This was their semantic difference. At the end of the Old English and in the early Middle English periods, the verb «*sellan*» loses its meaning in common with the verb «*ziefan*» and begins to be used only in the meaning of «to give for something», i.e. in the meaning that it has in modern English.

It is known that there is a regular and obvious tendency in the language to eliminate one member from the pairs of absolute synonyms formed in the language because absolute synonymy is. Semantic redundancy: two signs express the same meaning, differing neither in the shade of meaning nor stylistically. Since an abnormal situation is created in which two lexemes express the same semantic content, one of them turns out to be redundant and is gradually being forced out of use.

The material of our research showed that the verb «*sellan*» already in 1032 had the meaning «to sell»: «*And he ne maȝ hapor ne zyaen ne syllan*». – «*And he can neither give nor sell it*». (Ælfric)

From the moment when the verb «*sellan*», acquiring the meaning of «*sell*», ceases to be synonymous with the verb «*ziefan*», the frequency of use of the latter increases significantly. So, in «*The Peterborough Chronicle*» for 22 thousand words, 67 cases of using the verb «*ziefan*» (mainly without the prefixes «- ā, - for») were encountered.

Since the verbs «*ziefan*» (*aziefan, forziefan*) and «*ziefian*» merged into the modern verb «to give», it seemed interesting to us to study the valence of these ancient verbs.

By valence we mean the syntactic syntagmatic deep connection of verbal lexemes that generates models of elementary sentences, that is, such sentences in which all its members are necessary and sufficient for its semantic and structural completeness, sentences that reflect elementary situations of reality and which 'are the foundation on which various types of sentences can be built, such as expanded syntactic constructions.

When describing the valence of a verb, it is necessary to take into account not only how many vacant positions are allowed with the verb, but also the qualitative side of the environment that is characterized by:

1) types of syntactic relations, the implementation of which is determined by the analyzed verb in the finite form (relational valence);

2) morphological form of the components (partners) of the verb, with the help of which these syntactic relations are actualized (configuration valence);

3) semantic groups of nouns acting as verbal «*actants*» and thereby creating the lexical and semantic environment of the verb (semantic selectivity).

Only the study of the valence of the verb in its relational and configuration manifestation and its semantic selectivity will allow us to present quite consistently the complex internal structural organization of a verb.

Our research has shown that in Old English the verb «*ziefan*» was used as a directed action verb, whereas in modern English the verb «give» can be used as a directed or non-directed action verb. For example:

She gave you some coffee. (directed action verb).

They heard the kitchen door give. (non-directional verb).

The verb «*ziefan*» (*forziefan*) in the meaning of «*give, give, welcome*» had a stable (constant) valence concerning both NP – objects, and in the model of the elementary sentence N1VN2N3, all positions were mandatory.

For this verb, the presence of both NP – objects is necessary; omission of any of them leads to structural and semantic incompleteness of the sentence, makes it ungrammatical, and those rare cases of the possible absence of one or another NP – an object can equally be explained by special conditions of the context and situation, specific emotionality and rhythm.

In the model of the construction N1VN2N3, the subject position always contains a name of a person or a personal pronoun replacing it. The first object position with the syntactic status of an indirect complement is usually filled with a noun of the person in the «Dative Case» or a pronoun replacing it. There are several cases when there is Ncoll in this position and a single case is an inanimate concrete noun. The second object position with the syntactic status of a direct complement is more often filled by a noun in the «Accusative Case». In this position there are nouns of all subclasses, but more often – inanimate nouns, concrete, sometimes – abstract, and rarely – nouns of a person.

Thus, the verb «*ziefan (forziefan)*» typically functioned in three lexico-semantic variants of the N1VN2N3 model:

N1 aVN2 aN3c

N1 aVN2 aN3c

N1 aVN2 aN3a

There are isolated cases of variants:

N1 aVN2coll -N3c

N1 aVN2 aN3c

We investigated the narrow valence of the verb «*ziefan*», i.e. its manifestation concerning the narrower subclasses of N included in the NP direct object, because «the study of the valence of the verb and the structure of the deep sentence cannot be limited to the introduction of only two subclasses of N into the NP – object ..., narrower subclasses of words introduced into NP – the objects of the deep sentence also have their influence on the composition of the verb phrase, on the structure of the deep sentence» [12].

The verb «*to give*» is a verb of broad semantics. It can practically realize its basic general meaning in combination with any inanimate concrete and many abstract nouns, with animate nouns non-face, and in some cases even animate nouns of a person.

The range of nouns combined with the Old English verb «*ziefan*», registered by us as a result of the analysis, is not wide and, as it seems to us, accidental. It is determined by the nature of the texts available to us. Therefore, the study of the semantic selectivity of the verb «*ziefan*» and its specific manifestation – lexical compatibility presents some difficulties, because, among the insignificant number of nouns acting as verbal partners, it is impossible to distinguish any semantic classes (ideographic groups). And yet, after analyzing the entire set of nouns that make up the lexical compatibility of the verb «*ziefan*», we can distinguish two semantic groups and investigate whether the introduction of nouns of these groups of BNP – the second object affects the valence of the verb.

If in the second object position, there are inanimate concrete nouns, such as «*rice-kingdom, earldom-earldom; minstre-monastery; biscoprice-bishopric; abbotrice-abbey*», the valence of the verb does not change, the semantics of the verb narrows somewhat, the verb «*ziefan*» appears in one of the semantic variants of its general meaning and means «to confer, grant, or bestow (a favor, honor, office, privilege, etc)»; if in this position there are nouns that are the name of real estate (land; are – property), the verb «*ziefan*», without changing the valence (the structural minimum of the verb phrase includes two NP objects), acquires a different shade of the general meaning to confer gratuitously the ownership of some possession on another person.

Thus, the analysis of the «narrow» valence of the verb «*ziefan (forziefan)*» shows that the introduction of narrow subclasses of N in the positions of NP objects does not affect the valence of the verb; only the semantics of the verb changes somewhat, narrowing and concretizing. But since the verb already had a broad conceptual basis at that time, the logical basis of its main meaning was preserved in all its semantic variants.

In the Old English language, two passive transformations of the construction with the verb «*ziefan (forziefan)*» are simultaneously formed and begin to function;

T pass. N1VN2N3 → N3beV – en N2 (fram N)

T pass. N1VN2N3 → N2beV – en N3 (fram N).

The most common lexical and semantic variants of the N3 model with beVen N2ā and N3c be V ā en. In the latter case, when the structural minimum of the construction is limited to one NP –

the direct complement of an untransformed construction standing in the subject position of a passive transform, a change in valence signals a change in the meaning of the verb. The second passive transform appeared already in the 10th century in the following lexico-semantic version:

N2a beV – en fram N1a

There is an assumption that in verbs with two additions, the first one has a passive construction of the type «*A book was given (to) him*». When it was necessary to emphasize the importance of an indirect supplement, it was put in the first place: «*He was given a book*». This contradicted the usual, accepted word order in the sentence when the noun or pronoun preceding the verb in the personal form indicates the subject, and the words of class N following the finite verb indicate the complement, so the pronoun in the «Objective Case» was replaced by the pronoun in the «Subjective Case» and, thus, the construction «*Was not given a book*» arose.

This explanation of the occurrence of the second passive for verbs with two additions is found in Old English [13].

Unfortunately, the very initial study of Old English texts shows that this hypothesis, although tempting in its logical sequence, still cannot explain the process of the emergence of two passive transformations of the construction with the verb «*ziefan (forziefan)*».

So, back in the X century, when both verbal partners, expressed by a noun or pronoun, could precede the finite verb and practically occupy any place in the sentence, in the same author (Ælfric) in the passive transformation of the construction with the verb «*ziefan (forziefan)*» in the position of the subject, we find both N3 and N2.

For example: «*Ʒead is eare sawle forziefan to Ʒewyssienne and to styrenne hire Ʒgen lif*». – «Reason is given to the soul to direct and to govern its own life» (Ælfric).

«*Swa ic eom forziefan fram Aelmihtigan Gode*». – «So am I granted (allocated) by Almighty God». (Ælfric).

Probably since the N3be V-en (N3) models functioned simultaneously and that both N3 and N2 of the untransformed structure could occupy the position of the subject in the passive transformation, as well as N3 and N2 could be reduced when they did not occupy the position of the subject in the passive transformation by transforming, we can do conclusion about the same structural and semantic meaning of both verbal partners.

In the Old English language, since the IX century, a «prepositional transformation» of the construction N1VN2N3 was formed:

to
T prep. N1VN2N3 → N1VN3 in to N2
into

When the first position of the object was Ncoll, we almost always, with very rare exceptions, find the prepositions «to, in, to, into» before this noun used in the dative case.

In the science of language, it has been repeatedly stated that an indirect complement cannot be used independently.

With such a statement, the view is closed, according to which any individual addition is an addition to the object.

However, Pocheptsov believes that in modern English there is a small group of verbs with an address orientation, and with such verbs, the addressee's complement can be used independently without explicit or implicit connection with the object's complement. He refers to verbs to this group: «*call, write, pay*» [14].

We agree with the opinion of Pocheptsov [14]. We can find a similar group of verbs with a single addressable orientation in Old English. The weak verb «*ziefan*», meaning «to endow small and medium-sized businesses», belonged to this group.

The weak verb «*ziefan*» was rarely used. The construction, the core of which was this verb, differed from the construction with the verb «*ziefan (forziefan)*» in its structure: its «derived indicator» was limited to one NP object in the verb phrase, and N, included in this single NP object, stood in the dative case. In addition to the strong addressable valence, the verb «*ziefan*» had a weak valence concerning the circumstance of the mode of action.

«*Not him, cinelikzeoded*». – «*I didn't give him royal gifts*».

A verb with the prefix «*aziefan*» can mean «to give, to give» in the same way as a verb without a prefix. But more often the prefix «*a*» brought a shade of completeness to the meaning of the verb or emphasized the direction of the action from (*out, from, forth*) the subject of the action, and the verb «*aziefan*» implemented in the context one of the semantic variants of its general meaning «*to visualize, to restore, to return*». The verb retains its valence, and the structural scheme of the construction with the verb «*aziefan*» at the level of word classes is represented by the model N1VN2N3. The filling of model positions at the level of subclasses of words is the same as for the construction model with the verb «*ziefan*». It should only be noted that here, in position N3, inanimate concrete nouns predominate. Typical lexical and semantic variants of the model:

N1aVN2aN3c

N1 aVN2coll N3c

N1 aVN2 aN3a

The latter option is rare. The subclass of the noun filling position N3 does not affect the meaning of the verb and does not cause a change in its valence.

The application of the reductive transformation to the construction with the verb «*aziefan*» in the meaning of «*render, restore, and return*» shows that both verbal phrases NP are mandatory, i.e. necessary for its structural and semantic completeness. In some rare cases of exclusion of NP indirect complement or NP direct complement in sentences, they are easily restored from a broader context.

As for the possible transformations of this construction, the same pattern can be traced here, which we noted when analyzing the construction with a verb without the prefix «*ziefan*»: when the position of the first object is filled with noll, the prepositions «to, in to, into» are put in front of it. This NP and the addressee's prepositional NP can either precede or follow the NP direct object. The construction with the verb «*agiefan*» has one passive transformation of N3 into V – en N2.

When analyzing the «narrow» valence of the verb «*aziefan*», several semantic groups of inanimate concrete nouns were found, the introduction of which into position N3 caused not only a change in meaning but was also accompanied by a change in the valence of the verb.

These are nouns that are the name of money (the verb takes on the meaning «*to pay*») or the name of a certain tax to the sovereign or the church (the meaning of the verb is to hand over to a superior what is due or is demanded), as well as nouns that are the name of military fortifications and settlements (the meaning of the verb is *to give up, to leave*).

When a noun is introduced into the NP - direct complement, which is the name of money or a certain tax, then the mandatory environment of the verb is limited to one NP - direct complement: the inclusion of an NP – indirect complement in a verb phrase is optional. Thus, we can say that within the framework of these constructions, the verb has a strong valence for the direct object and a weak one concerning the addressee's object.

When the NP – direct object includes a noun that is the name of military fortifications or settlements, the valence of the verb «*aziefan*» is limited to one NP - object.

Conclusion

It should be noted that the nouns included in the NP – the direct complement of the construction with the verb «*ziefan*» (*aziefan, forziefan*) are difficult to reduce into semantic (ideographic) groups. The combination of the verb with some of them causes a significant shift in the lexical meaning of the first, however, these changes in semantics that the verb undergoes, the general meaning that the entire verb phrase receives, take observation of them out of the limits of syntax and makes them the subject of lexicology and phraseology research.

In the Old English language, the elements of the deep construction N1VN2N3 in surface sentences could occupy a wide variety of positions concerning each other, since their order depends the general structural organization of the sentence, as well as on what they were expressed by (noun or pronoun). However, among the numerous variants of the arrangement of the components of the construction in surface sentences in the Old English language, there are tendencies not to separate the verb from the additions, not to separate the additions from each other. The order «indirect object + direct object» prevails over all other variants of the arrangement of the components of the structure.

Even the limited material that we have obtained as a result of the analysis of Old English texts allows us to conclude that the shift of the lexical meaning of the verb from the general conceptual base of its main meaning is accompanied by a change in the valence of the verb.

References

- 1 West M.A. General Service List of English Words with Semantic Frequencies and a Supplementary Word-List for the Writing of Popular Science and Technology. – London: Longman Publishing House, – 1953. – P. 318.
- 2 Irtenyeva N.F. Theoretical Grammar of the English Language: Syntax: A Textbook for Students of Institutes and Faculties of Foreign Languages. – Moscow: Higher School, – 1969. – P. 142.
- 3 Teimi Ch. The Correspondence between Syntax and Semantics// International Journal of English Linguistics, vol. 6, no. 3, – 2016, – P. 118–130. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n3p118>
- 4 Lvov L.A. Syntactic Properties of Double-Transitive Verbs in Modern English. Abstract of Candidate Dissertation. – Leningrad, – 1970. – P. 24.
- 5 Pilar G. The Distribution of Verbs and Verb Classes in the English For-Dative Alternation: A Lexico-Paradigmatic Approach. RAEL: Revista Electrónica de Lingüística Aplicada, – 2020, – P. 120-135.
- 6 Fillmore Ch.J. The Position of Embedding Transformations in a Grammar. Word, vol. 19, –1963, – P. 208–231.
- 7 Sweet H. History of English. Legare Street Press, – 2022. – P. 409.
- 8 Alston W. Philosophy of Language. Prentice-Hall, – 1964. – P. 113.
- 9 Brian D. J. Historical Linguistics. The Blackwell Handbook of Linguistics. Blackwell, – 1999, –P. 46-70.
- 10 Fischer S. History of Language. London: Reaktion Books, –2004. – P. 240.
- 11 Sihler L.A. Language History. Amsterdam: John Benjamins Publishi– 2000. – P. 321.
- 12 Garcia L. The Basic Valency Orientation of Old English and the Causative ja-Formation: A Synchronic and Diachronic Approach. English Language & Linguistics, vol. 24, issue 1, – 2020, – P. 153-177. <https://doi.org/10.1017/S136067431800045>
- 13 Brook G.L. A History of the English Language. New York: W.W. Norton Company, Inc., –1958. – P. 224.
- 14 Pocheptsov G.G. On the Principles of Syntagmatic Classification of Verbs. №3, – 1969, –P. 73.

Р. Ж. Саурбаев¹, Ә.Қ. Жетпісбай,^{2*} Қ.М. Текжанов³

¹Торайғыров университеті,

140008, Қазақстан Республикасы, Павлодар, Ломов к-сі, 64

^{2*,3} Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті,

140008, Қазақстан Республикасы, Павлодар, Олжабай батыр к-сі, 60

*e-mail: a_kanzhygaly@mail.ru

*ORCID: 0000-0002-3126-5242

«ZIEFAN» КӨНЕ АҒЫЛШЫН ЕТІСТІГІ ЖӘНЕ ОНЫ ТРАНСФОРМАЦИЯЛЫҚ ТАЛДАУ АРҚЫЛЫ ТҮСІНДІРУ

Аңдатпа. Бұл мақала көн е ағылшын тілінің негізгі аспектілерінің бірі - айтылымның синтаксистік және семантикалық құрылымдарын қалыптастыруда маңызды рөл атқаратын «Ziefan» етістігін терең зерттеу болып табылады. Жұмыстың негізгі мақсаты – сөйлемнің түрлі құрылымдарын, түрлендіру механизмдерін анықтауға мүмкіндік беретін трансформациялық талдау әдіснамасы негізінде оны қолдану ерекшеліктерін жан-жақты талдау. Трансформациялық тәсіл етістік жұмыс істейтін синтаксистік модельдерді егжей-тегжейлі қарастыруды, оның валенттілік сипаттамаларын, актанттардың таралуын және грамматикалық категорияларды білдіру тәсілдерін талдауды қамтиды. Етістіктің әртүрлі флекциялық формаларына, соның ішінде шақ, бейімділік және дауыс формаларына, сондай-ақ олардың мәлімдемені құрылымдаудағы рөліне ерекше назар аударылады. Негізгі құрылымдардың коммуникативті міндеттер мен синтаксистік жағдайларға байланысты қалай өзгертілуі мүмкін екенін бақылауға мүмкіндік беретін туынды және трансформация процестері қарастырылады.

Зерттеу көне ағылшын тіліндегі «*ziefan*» етістігінің құрылымдық және семантикалық ерекшеліктерін жүйелеуге, сондай-ақ оны әртүрлі мәтіндік контекстерде қолдану заңдылықтарын анықтауға бағытталған. Нәтижелер көне ағылшын тілінің грамматикалық құрылымы мен оның тарихи динамикасын тереңірек түсінуге ықпал етеді. Осылайша, жұмыс тарихи лингвистиканың, синтаксистік теорияның дамуына және жалпы герман тілдерінің эволюциясын зерттеуге айтарлықтай үлес қосады.

Кілтті сөздер: тура объект, жанама объект, модель, көне ағылшын тілі, тілдік құрылым, трансформациялық талдау.

Р.Ж. Саурбаев¹, А.К. Жетпісбай^{2*}, К.М. Текжанов³

¹Торайғыров университет,

140008, Республика Казахстан, Павлодар, ул. Ломова, 64

^{2*,3}Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан,

140008, Республика Казахстан, Павлодар, ул. Олжабай батыра, 60

*e-mail: a_kanzhygaly@mail.ru

*ORCID: 0000-0002-3126-5242

К ВОПРОСУ О ДРЕВНЕАНГЛИЙСКОМ ГЛАГОЛЕ «*ZIEFAN*» И ЕГО ИНТЕРПРЕТАЦИИ С ПОМОЩЬЮ ТРАНСФОРМАЦИОННОГО АНАЛИЗА

Аннотация. Данная статья представляет собой углублённое исследование одного из ключевых аспектов древнеанглийского языка – глагола «*ziefan*», играющего значительную роль в формировании синтаксических и семантических структур высказывания. Основная цель работы заключается во всестороннем анализе особенностей его употребления на основе методологии трансформационного анализа, которая позволяет выявить глубинные и поверхностные структуры предложения, а также механизмы их преобразования. Трансформационный подход предполагает детальное рассмотрение синтаксических моделей, в которых функционирует глагол «*ziefan*», анализ его валентностных характеристик, дистрибуции актантов и способов выражения грамматических категорий. Особое внимание уделяется различным флексивным формам глагола, включая временные, наклоненческие и залоговые формы, а также их роли в структурировании высказывания. Рассматриваются процессы деривации и трансформации, позволяющие проследить, каким образом базовые конструкции могут модифицироваться в зависимости от коммуникативных задач и синтаксических условий.

Исследование направлено на систематизацию структурных и семантических особенностей функционирования глагола «*ziefan*» в древнеанглийском языке, а также на выявление закономерностей его употребления в различных текстовых контекстах. Полученные результаты способствуют более глубокому пониманию грамматического строя древнеанглийского языка и его исторической динамики. Таким образом, работа вносит существенный вклад в развитие исторической лингвистики, синтаксической теории и изучение эволюции германских языков в целом.

Ключевые слова: прямой объект, косвенный объект, модель, древнеанглийский язык, структура, трансформационный анализ.

Авторлар туралы мәліметтер

Саурбаев Ришат Журкенович – филология ғылымдарының кандидаты, профессор, Торайғыров университеті, Қазақстан Республикасы, Павлодар, e-mail: rishat_1062@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-7361>.

***Жетпісбай Әлия Қожамұратқызы** – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Павлодар, e-mail: a_kanzhygaly@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3126-5242>.

Текжанов Қайрат Мұхамедхафизович – филология ғылымдарының кандидаты, профессор, Әлкей Марғұлан атындағы Павлодар педагогикалық университеті, Қазақстан Республикасы, Павлодар, e-mail: tekzhanov.kairat@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5133-1051>.

Сведения об авторах

Саурбаев Ришат Журкенович – кандидат филологических наук, профессор, Торайғыров университет, Республика Казахстан, Павлодар, e-mail: rishat_1062@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-7361>.

***Жетписбай Алия Кожамуратқызы** – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Павлодарский педагогический университет имени Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан, Павлодар, e-mail: a_kanzhygaly@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3126-5242>.

Текжанов Қайрат Мухамедхафизович – кандидат филологических наук, профессор, Павлодарский педагогический университет им. Әлкей Марғұлан, Республика Казахстан, Павлодар, e-mail: tekzhanov.kairat@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5133-1051>.

Information about authors

Rishat Saurbayev – Candidate of Philology, Professor, Toraighyrov University, Republic of Kazakhstan, Pavlodar, e-mail: rishat_1062@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-7361>.

***Aliya Zhetpisbay** – Candidate of Philology, Associate Professor, Higher School of Humanities, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Marghulan, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: a_kanzhygaly@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3126-5242>.

Kairat Tekzhanov – Candidate of Philology, Professor, Higher School of Pedagogy, Pavlodar Pedagogical University named after Alkey Marghulan, Pavlodar, 140008, Republic of Kazakhstan, e-mail: tekzhanov.kairat@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-5133-1051>.

Received 13.02.2026

Accepted 26.03.2026

IRSTI: 15.20.30

I.A. Emir*, N.A. Slyambekova, A.V. Tagiltseva

Shakarim University,

071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka Street

*ORCID: 0009-0002-5898-7891

*e-mail: issaemir03@gmail.com

SPEAKING ANXIETY IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING: A QUALITATIVE STUDY OF UNIVERSITY STUDENTS IN KAZAKHSTAN

Abstract. Foreign language speaking anxiety is widely recognized as a major factor that negatively affects learners' oral performance and participation in language classrooms. Despite extensive international research on this topic, limited attention has been given to speaking anxiety in the context of foreign language learning in Kazakhstan. The present study aims to explore the nature of speaking anxiety and to identify the factors that contribute to and reduce anxiety among foreign language learners. Adopting a qualitative research design, the study involved students from a university department of foreign languages studying Chinese, English, German, and Turkish. Data were collected through the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) and semi-structured phenomenological interviews consisting of ten open-ended questions. The interview data were transcribed verbatim and analyzed thematically. The findings indicate that most students perceive speaking anxiety as a significant barrier to effective language learning, particularly during oral activities. Key anxiety-inducing factors include fear of making mistakes, negative evaluation by peers, public correction by teachers, low self-confidence, and limited language proficiency. Conversely, supportive teacher attitudes, constructive feedback, peer collaboration, and increased speaking practice were identified as important anxiety-reducing factors. Students reported physical, emotional, and behavioral manifestations of anxiety, such as nervousness, embarrassment, and avoidance of speaking tasks. Differences in anxiety levels were also observed across languages, with Chinese reported as the most anxiety-provoking and English as the least. The study underscores the importance of creating a supportive and low-anxiety classroom environment to enhance students' speaking confidence and communicative competence.

Keywords: Foreign language anxiety, speaking anxiety, oral communication, qualitative study, foreign language learning, classroom environment, learner perceptions.

Introduction

Many studies emphasize that speaking anxiety can hinder foreign language achievement and production. In the scientific literature, the term «speaking anxiety» is used to describe a special state

of excitement that occurs in students during oral communication in a foreign language. Researchers note that it includes the fear of making a mistake, getting a negative assessment, feeling awkward in front of others, and lack of confidence in their knowledge. The element of learning languages and anxiety has not been discovered in Kazakhstan. The aim of the study is to identify those factors, which may lead to speaking anxiety by utilizing qualitative method.

Literature review

In the works [1], [2] It is emphasized that this anxiety is associated precisely with situations of oral speech and manifests itself more strongly than the usual educational excitement.

The findings [3] demonstrated that students had a moderate-to-serious level of FLSA, that they thought web-based language learning may reduce their speaking anxiety, and that they had a favorable opinion of the learning websites. According to the interviews, speaking in front of ASR-based websites made students feel less nervous than speaking in front of their peers or other individuals. Future research should examine how learners' speaking abilities actually improve over a longer time period in order to assess the true efficacy of ASR-based learning websites.

The concept of «speaking competence» usually describes a student's ability to express thoughts aloud, build sentences correctly, select appropriate vocabulary, and keep up a conversation. Many authors note that a high level of anxiety significantly reduces the quality of oral speech: students begin to speak less confidently, more slowly, and more often avoid participating in discussions [4].

The relevance of the topic is confirmed by a large number of studies examining the factors influencing anxiety. International students experience stress due to the language barrier, cultural differences, and fear of being misunderstood and made to seem ridiculous. Other works emphasize the role of personality characteristics, self-esteem, and motivation for language learners. [5], [6], [7]. Researchers agree that students suffering from anxiety, despite their level of language proficiency, are more likely to avoid communication, do not participate in discussions, are afraid of speaking, and generally demonstrate a lower level of oral speech. [8]. The article [9] states that students who have anxiety more likely to struggle during conversation. According to [10] students with high level of language can not speak language fluently due to speaking anxiety.

A number of studies identify specific factors that affect the level of anxiety. For example, fear of making mistakes is noted as one of the most powerful factors in many articles, such as [8], [20], [11]. According to article [12], [13], [14] other important reasons include a lack of vocabulary, difficulty pronouncing, low confidence, and negative communication experiences they've had in the past and don't want it to happen again.

In other works [15], [16], [17] the influence of gender, educational context, cultural background, and even teaching style is emphasized. The researchers note that gender differences can affect the level of confidence: female students are more likely to worry about mistakes, while students are more likely to worry about public speaking. In addition, the cultural background determines the students' attitude to mistakes and public speaking. For example, in cultures where a mistake is perceived as a «loss of face», as in my experience of teaching in Kazakhstan, where in some schools students experience much more fear of speaking than writing or exercising, which creates a more passive style of participation in the lesson, which increases anxiety.

It can also be added that the teaching style directly affects students' perception of their own competence. Teachers who often interrupt students' speech, give harsh criticism or focus mainly on mistakes, increase the level of anxiety. On the contrary, a supportive style, the use of pair work, gentle correction and the creation of a safe atmosphere significantly reduce the feeling of fear and promote more active speaking. Therefore, as a future teacher, I believe that we should not frighten students, but help them develop all aspects of the language they are learning. After all, if we put pressure on students, they will develop a sense of pressure, like Chinese students, who, according to research [18], [19], often experience additional pressure due to a tradition of academic rigor and a learning style that makes mistakes «shameful» rather than a natural part of the process that is corrected later in learning a language.

At the level of teaching methods, much attention is paid to how the learning environment either reduces or increases anxiety. So, research [20], They show that a supportive atmosphere, a

variety of activities and a reduction in pressure on correctness increase confidence. At the same time, excessive error correction, lack of interaction, and teacher-centricity increase stress [21]. Of course, this does not mean that mistakes cannot be corrected at all, but it emphasizes that doing it in a rough manner is also unacceptable. I think we need to find a balance in which the teacher listens to the student's speech to the end without interrupting – this is very important. And after the student has finished, it is worthwhile to work on the mistakes, but not in the «you said it wrong» format, but gently suggest how to express the same words or sentences more correctly and naturally [21].

Further research in the field of foreign language anxiety focuses on the cognitive and emotional mechanisms underlying speaking difficulties. Several studies emphasize that anxiety interferes with working memory, making it harder for learners to retrieve vocabulary and apply grammatical rules during oral communication [21]. As a result, students may know the correct forms but fail to produce them in spontaneous speech, which further reinforces their fear of speaking.

Another important area of research examines the relationship between anxiety and classroom assessment. Oral exams, presentations, and spontaneous questioning are often identified as the most anxiety-provoking tasks for language learners. According to Horwitz et al. [22], evaluative situations increase students' fear of negative evaluation, which leads to avoidance strategies such as silence or minimal responses. This suggests that assessment methods play a crucial role in shaping learners' emotional experiences and their willingness to communicate.

Recent studies also highlight the role of peer interaction in reducing speaking anxiety. Pair and group work allow students to practice oral speech in a less threatening environment, as attention is shifted away from individual performance and shared among participants [22]. Collaborative tasks promote mutual support and help learners perceive mistakes as a natural part of communication rather than personal failure. This is especially important for students with low self-confidence or limited speaking experience.

In addition, technological tools are increasingly discussed as a means of lowering anxiety. Some researchers note that digital platforms, virtual classrooms, and simulated speaking environments reduce the fear associated with face-to-face communication [23]. These tools allow learners to rehearse speech, receive delayed feedback, and control the pace of interaction, which can significantly improve confidence. Virtual environments, in particular, create a sense of psychological distance that helps students focus on content rather than fear of evaluation.

Another strand of research explores the connection between emotional regulation strategies and speaking anxiety. Mindfulness-based approaches and relaxation techniques have been shown to reduce stress and improve learners' emotional resilience [24]. Students who are able to manage their anxiety demonstrate higher levels of engagement and are more willing to participate in oral activities. This indicates that addressing emotional factors is as important as developing linguistic competence.

The study [25] also demonstrates that speaking anxiety is not a problem that schools prioritize. This could be because speaking anxiety is viewed as a social difficulty rather than a language teaching issue. However, speaking worried pupils struggle more than other students to achieve the educational objectives because oral proficiency is a significant component of the English course at the Swedish upper secondary school. It's critical to aim for a welcoming environment in the classroom where all students can feel at ease and inspired to speak up in order to promote speaking.

According to [26] Linguistic anxiety could be used to predict speaking performance. When speaking in English, the anxious learner often fared worse than the native speaker, especially in vocabulary and comprehension. This study suggests that instruction is necessary for pupils who are really concerned about language. Teachers can give students the opportunity to talk freely in English by assigning simple, engaging, varied, and enjoyable oral assignments.

Anxiety related to public speaking is a very common disease that causes excessive physiological and psychological reaction. Most people with SAD have it, and there is strong evidence that it might be a different kind of SAD. It can be treated, especially with the use of contemporary technology like virtual worlds and online cognitive-behavioral self-help programs. [27]

Overall, the literature suggests that speaking anxiety is a multifaceted phenomenon influenced by cognitive, emotional, social, and pedagogical factors. Effective reduction of anxiety requires an

integrated approach that combines supportive teaching practices, thoughtful assessment, interactive learning environments, and attention to students' emotional well-being. These findings highlight the need for teachers to adopt learner-centered strategies that foster confidence and encourage active oral communication.

Materials and Methods

The aim of the study was to make a qualitative exploration of how speaking anxiety work, what factors causes speaking anxiety for students who learn foreign languages.

This study utilized qualitative study tradition. Participants were foreign language learners. Attention was focused on learner's experience.

In an effort to comprehend the phenomenon and provide answers to these fundamental research issues, the qualitative approach enables the researcher to record the students' own voices and analyze their words and beliefs:

1. Do students think that worry prevents them from learning a language?
2. What elements do students think cause anxiety?
3. What elements do students think could lessen anxiety?
4. How do students show signs of anxiety?
5. Do students think any of the three languages under investigation cause more concern than the others?

Students from department of foreign languages (Chines, English, German, and Turkish) were interviewed by utilizing a set of 10 question which were developed to hit the aim of the study as well as answering 5 research questions. Anxiety Scale (FLCAS) was completed by participants before the phenomenological interview. This series of questions, which were designed to elicit replies without restricting or obstructing the respondents, was used in accordance with a standard interview guide.

- 1) Could you please explain how you feel about your foreign language course?
- 2) Tell me what aspects of your foreign language course you find most enjoyable.
- 3) Could you tell me what causes you the greatest discomfort in your foreign language class?
- 4) Do you think you're doing well in your language studies? In other words, do you have confidence in your skills?
- 5) Could you tell me about any other concerns you have regarding your foreign language class and how you handle them?
- 6) If you make mistakes, how do you think your classmates will respond?
- 7) Do you actively look for a solution or do you just worry when you're in a stressful situation?
- 8) Have your teachers influenced how you feel about your foreign language studies, either positively or negatively?
- 9) Do you have any suggestions for reducing the stress of the foreign language course?
- 10) How do you feel now that this problem has been resolved?

Answers were taken and analyzed. The recorded answers were transcribed verbatim by the researchers. The interview transcriptions were examined using fundamental categories derived from the interview questions: anxiety-causing variables, anxiety-reducing factors, anxiety manifestations, student awareness of anxiety, and most anxiety-inducing language.

Results and Discussion

The qualitative analysis of the interview data revealed several recurring themes related to foreign language speaking anxiety. These themes were organized in accordance with the research questions and the predefined analytical categories: students' perceptions of anxiety, anxiety-causing factors, anxiety-reducing factors, manifestations of anxiety, and differences among foreign languages.

Most participants reported that anxiety negatively affected their ability to learn and use a foreign language, particularly in speaking activities. Students stated that worry and nervousness often interfered with their concentration, memory, and willingness to participate in class. Several participants explained that even when they were well prepared, anxiety caused them to forget vocabulary or grammatical structures during speaking tasks. A small number of students, however,

believed that a moderate level of anxiety motivated them to study harder, although excessive anxiety was viewed as harmful.

Analysis of the interview responses indicated that multiple factors contributed to students' speaking anxiety. The most frequently mentioned sources of anxiety included fear of making mistakes, negative evaluation by classmates, and being corrected publicly by teachers. Students also expressed discomfort when speaking in front of the class, particularly during oral exams or presentations.

Lack of self-confidence and insufficient language proficiency were additional factors that increased anxiety. Some participants stated that they compared themselves with more fluent classmates, which heightened feelings of inadequacy. Time pressure, unfamiliar topics, and fast-paced classroom interactions were also reported as anxiety-inducing elements.

Students suggested several factors that could help reduce foreign language anxiety. Supportive and encouraging teacher attitudes were considered one of the most important anxiety-reducing elements. Participants reported feeling more relaxed when teachers allowed mistakes, provided constructive feedback, and created a non-threatening classroom environment.

Peer support was another factor that helped lower anxiety levels. Working in pairs or small groups made students feel less exposed and more confident. Increased practice opportunities, especially in informal speaking activities, were also perceived as helpful in reducing anxiety. Some students mentioned that preparation, self-study, and positive self-talk enabled them to manage their anxiety more effectively.

Participants described a range of physical, emotional, and behavioral symptoms associated with speaking anxiety. Common physical symptoms included sweating, trembling, increased heart rate, and difficulty breathing. Emotionally, students reported feelings of fear, embarrassment, and panic. Behaviorally, anxiety manifested in avoidance strategies such as remaining silent, avoiding eye contact, or skipping classes that involved speaking tasks.

When comparing the languages under investigation, students reported varying levels of anxiety depending on the language they were learning. Chinese was frequently identified as the most anxiety-provoking language due to its unfamiliar writing system and pronunciation. German was also described as challenging because of its grammatical complexity. English was generally perceived as less anxiety-inducing, which students attributed to greater exposure and familiarity. Turkish learners reported moderate anxiety, often related to speaking accuracy rather than comprehension.

Conclusion

This qualitative study aimed to explore foreign language speaking anxiety and identify the factors that contribute to or reduce anxiety among foreign language learners. The findings indicate that speaking anxiety is a common and influential factor that can hinder students' participation and performance in foreign language classes. Most students perceived anxiety as an obstacle to effective language learning, particularly in speaking situations.

The results demonstrate that anxiety is caused by a combination of internal factors, such as lack of confidence and fear of making mistakes, and external factors, including classroom practices, peer reactions, and teacher feedback. At the same time, the study highlights the important role of supportive teaching approaches and positive classroom environments in reducing anxiety.

Students exhibited anxiety through physical, emotional, and behavioral symptoms, which often led to avoidance of speaking opportunities. Additionally, differences in anxiety levels across languages suggest that linguistic distance, familiarity, and exposure play a role in shaping learners' emotional responses.

Overall, the findings emphasize the need for foreign language instructors to be aware of students' emotional experiences and to adopt strategies that foster a low-anxiety learning environment. Creating supportive classroom dynamics, encouraging risk-taking, and providing meaningful speaking opportunities may help reduce anxiety and improve students' confidence and communicative competence.

References

1. Fallah N. Mindfulness, coping self-efficacy and foreign language anxiety: A mediation analysis // *Educational Psychology*. – 2017. – T. 37. – №. 6. – С. 745-756.

2. Horwitz E.K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety //The Modern language journal. – 1986. – Т. 70. – №. 2. – С. 125-132.
3. Woodrow L. Anxiety and speaking English as a second language //RELC journal. – 2006. – Т. 37. – №. 3. – С. 308-328.
4. Abdullah K. I., Abdul Rahman N. L. A study on second language speaking anxiety among UTM students //A Study on Second Language Speaking Anxiety among UTM Students. – 2010. – С. 1-6.
5. Basic L. Speaking anxiety: an obstacle to second language learning?. – 2011.
6. Daymiel R.J. et al. Anxiety in second language in relation to students' speaking performance //Sprin Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. – 2022. – Т. 1. – №. 08. – С. 396-410.
7. Blöte A. W. et al. The relation between public speaking anxiety and social anxiety: A review //Journal of anxiety disorders. – 2009. – Т. 23. – №. 3. – С. 305-313.
8. Damayanti M. E., Listyani L. An analysis of students' speaking anxiety in academic speaking class //Eltr Journal. – 2020. – Т. 4. – №. 2. – С. 152-170.
9. Rajitha K., Alamelu C. A study of factors affecting and causing speaking anxiety //Procedia Computer Science. – 2020. – Т. 172. – С. 1053-1058.
10. Rajitha K., Alamelu C. A study of factors affecting and causing speaking anxiety //Procedia Computer Science. – 2020. – Т. 172. – С. 1053-1058.
11. Tercan G., Dikilitaş K. EFL students' speaking anxiety: a case from tertiary level students //ELT Research Journal. – 2015. – Т. 4. – №. 1. – С. 16-27.
12. Sutarsyah C. An analysis of student's speaking anxiety and its effect on speaking performance //IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics). – 2017. – Т. 1. – №. 2. – С. 143-152.
13. Woodrow L. Anxiety and speaking English as a second language //RELC journal. – 2006. – Т. 37. – №. 3. – С. 308-328.
14. Suleimenova Z. Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan //Procedia-social and behavioral Sciences. – 2013. – Т. 93. – С. 1860-1868.
15. Allen M., Hunter J. E., Donohue W. A. Meta-analysis of self-report data on the effectiveness of public speaking anxiety treatment techniques //Communication Education. – 1989. – Т. 38. – №. 1. – С. 54-76.
16. Yalçın Ö., İnceçay V. Foreign language speaking anxiety: The case of spontaneous speaking activities //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Т. 116. – С. 2620-2624.
17. Sari D. Speaking anxiety as a factor in studying EFL //English Education Journal. – 2017. – Т. 8. – №. 2. – С. 177-186.
18. Öztürk G., Gürbüz N. Speaking anxiety among Turkish EFL learners: The case at a state university //Journal of language and Linguistic Studies. – 2014. – Т. 10. – №. 1. – С. 1-17.
19. Abdullah K. I., Abdul Rahman N. L. A study on second language speaking anxiety among UTM students //A Study on Second Language Speaking Anxiety among UTM Students. – 2010. – С. 1-6.
20. Bashori M. et al. Web-based language learning and speaking anxiety //Computer Assisted Language Learning. – 2022. – Т. 35. – №. 5-6. – С. 1058-1089.
- Suparlan S. Factors contributing students speaking anxiety //JOLLT Journal of Languages and Language Teaching. – 2021. – Т. 9. – №. 2. – С. 160-169.
21. Katz L. Public speaking anxiety //UTM Counseling and Career Services. – 2000. – Т. 1. – С. 1-3.
22. El Shazly R. Effects of artificial intelligence on English speaking anxiety and speaking performance: A case study //Expert Systems. – 2021. – Т. 38. – №. 3. – С. E12667.
23. Tridinanti G. The correlation between speaking anxiety, self-confidence, and speaking achievement of undergraduate EFL students of private university in Palembang //International Journal of Education and Literacy Studies. – 2018. – Т. 6. – №. 4. – С. 35-39.
24. Tianjian W. Speaking Anxiety: More of a Function of Personality than Language Achievement //Chinese Journal of Applied Linguistics (Foreign Language Teaching & Research Press). – 2010. – Т. 33. – №. 5.
25. Daud A. et al. Factors contributing to speaking anxiety: A case study of pre-service English teachers //Journal of Educational Sciences. – 2019. – Т. 3. – №. 3. – С. 412-422.

26. Pull C. B. Current status of knowledge on public-speaking anxiety //Current opinion in psychiatry. – 2012. – Т. 25. – №. 1. – С. 32-38.
27. Pull C. B. Current status of knowledge on public-speaking anxiety //Current opinion in psychiatry. – 2012. – Т. 25. – №. 1. – С. 32-38.

И.А. Емир*, **Н.А. Слямбекова**, **А.В. Тагильцева**
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей, Глинка к-сі, 20А
*ORCID: 0009-0002-5898-7891
*e-mail: issaemir03@gmail.com

ШЕТЕЛ ТІЛІН ҮЙРЕНУДЕГІ СӨЙЛЕУ МАЗАСЫЗДЫҒЫ: ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ УНИВЕРСИТЕТ СТУДЕНТТЕРІНЕ ЖҮРГІЗІЛГЕН САПАЛЫҚ ЗЕРТТЕУ

Аңдатпа. Шет тілінде сөйлеу уайымы оқушылардың ауызша сөйлеуіне және тілдік сыныптарға қатысуына теріс әсер ететін негізгі фактор ретінде кеңінен танылды. Осы тақырып бойынша ауқымды халықаралық зерттеулерге қарамастан, Қазақстанда шет тілін оқыту контекстінде сөйлеу мазасыздығына шектеулі көңіл бөлінді. Бұл зерттеу сөйлеу уайымы табиғатын зерттеуге және шет тілін үйренушілер арасында уайымды тудыратын және төмендететін факторларды анықтауға бағытталған. Зерттеудің сапалық дизайнын қабылдай отырып, зерттеуге Университеттің шет тілдері кафедрасының Қытай, ағылшын, неміс және түрік тілдерін оқитын студенттері қатысты. Деректер Шет Тіліндегі Сыныптағы Мазасыздық Шкаласы (FLCA) Және он ашық сұрақтан тұратын жартылай құрылымдық феноменологиялық сұхбаттар арқылы жиналды. Сұхбат деректері сөзбе-сөз транскрипцияланып, тақырыптық талдаудан өтті. Нәтижелер оқушылардың көпшілігі сөйлеу мазасыздығын тілді тиімді үйренуге, әсіресе ауызша сөйлеу кезінде айтарлықтай кедергі ретінде қабылдайтынын көрсетеді. Мазасыздықты тудыратын негізгі факторларға қателіктер жіберуден қорқу, құрдастарының теріс бағалауы, мұғалімдердің қоғамдық түзетулері, өзіне деген сенімділіктің төмендігі және тілді меңгерудің шектелуі жатады. Керісінше, мұғалімнің қолдау көрсететін көзқарасы, сындарлы кері байланыс, құрдастарының ынтымақтастығы және сөйлеу тәжірибесінің артуы алаңдаушылықты төмендететін маңызды факторлар ретінде анықталды. Студенттер мазасыздықтың физикалық, эмоционалдық және мінез-құлық көріністері туралы хабарлады, мысалы, жүйке, ұялу және сөйлеу тапсырмаларынан аулақ болу. Уайым деңгейіндегі айырмашылықтар әртүрлі тілдерде де байқалды, Қытай тілі ең көп алаңдаушылық тудыратын, ал ағылшын тілі ең аз алаңдаушылық тудыратын тілдер болып табылады. Зерттеу оқушылардың сөйлеу сенімділігі мен коммуникативті құзыреттілігін арттыру үшін сыныпта қолдау көрсететін және алаңдаушылығы төмен ортаны құрудың маңыздылығын көрсетеді.

Тірек сөздер: Шет тіліндегі мазасыздық, сөйлеу мазасыздығы, ауызша қарым-қатынас, сапалы оқу, шет тілін үйрену, сыныптағы орта, оқушылардың қабылдауы.

И.А. Емир*, **Н.А. Слямбекова**, **А.В. Тагильцева**
Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинка, 20А
*ORCID: 0009-0002-5898-7891
*e-mail: issaemir03@gmail.com

РЕЧЕВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: КАЧЕСТВЕННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ КАЗАХСТАНА

Аннотация. Тревожность при разговоре на иностранном языке широко признана в качестве основного фактора, который негативно влияет на устную речь учащихся и их участие в языковых занятиях. Несмотря на обширные международные исследования по этой теме, тревожности при разговоре в контексте изучения иностранного языка в Казахстане уделяется мало внимания. Целью настоящего исследования является изучение природы речевой тревожности и выявление факторов, которые способствуют возникновению и снижению тревожности у изучающих иностранный язык. В исследовании приняли участие студенты факультета иностранных языков университета, изучающие китайский, английский, немецкий и турецкий языки. Данные были собраны с помощью шкалы тревожности в классе иностранного языка (FLCAS) и полуструктурированных феноменологических интервью, состоящих из десяти открытых вопросов. Данные интервью были расшифрованы дословно и проанализированы тематически. Полученные данные свидетельствуют о том, что

большинство студентов воспринимают беспокойство при разговоре как серьезное препятствие для эффективного изучения языка, особенно во время устных занятий. К ключевым факторам, вызывающим тревогу, относятся боязнь совершить ошибку, негативная оценка со стороны сверстников, публичное исправление со стороны учителей, низкая уверенность в себе и ограниченное владение языком. И наоборот, в качестве важных факторов, снижающих тревогу, были названы поддерживающее отношение учителей, конструктивная обратная связь, сотрудничество со сверстниками и увеличение разговорной практики. Студенты сообщали о физических, эмоциональных и поведенческих проявлениях тревоги, таких как нервозность, смущение и уклонение от выполнения речевых заданий. Различия в уровнях тревожности также наблюдались в зависимости от языка: китайский был назван наиболее тревожным, а английский - наименее. Исследование подчеркивает важность создания благоприятной обстановки в классе с низким уровнем тревожности для повышения уверенности учащихся в разговоре и коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: Тревога по поводу иностранного языка, тревога по поводу говорения, устное общение, качественное обучение, изучение иностранного языка, обстановка в классе, восприятие учащегося.

Information about the authors

Issa Emir* – master of pedagogical science, msc in sport medicine and Rehabilitation, 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>.

Nurgul Slyambekova – master of pedagogical science, Lecturer of the Department of foreign and russian languages Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: nurgul_slyambekova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6091-7353>.

Alexandra Tagiltseva – master of pedagogical science, Lecturer of the Department of foreign and russian languages Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: alexandratagiltseva@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2676-1187>.

Авторлар туралы мәлімет

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

Слямбекова Нұргүл Асқарқызы – педагогика ғылымдарының магистрі, Шәкәрім университеті шетел және орыс тілдері кафедрасының оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: nurgul_slyambekova@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6091-7353>

Тагильцева Александра Владимировна – педагогика ғылымдарының магистрі, Шәкәрім университеті шетел және орыс тілдері кафедрасының оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: alexandratagiltseva@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2676-1187>.

Информация об авторах

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

Слямбекова Нұргүл Асқарқызы - магистр педагогических наук, преподаватель кафедры Иностранных и русского языков Шәкәрім Университет, Семей, Республика Казахстан, e-mail: nurgul_slyambekova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6091-7353>.

Тагильцева Александра Владимировна – магистр педагогических наук, преподаватель кафедры Иностранных и русского языков Шәкәрім Университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: alexandratagiltseva@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2676-1187>.

Received 15.01.2026

Revised 10.02.2026

Accepted 28.12.2026

FTAMP: 16.21.49

Т.К. Мүрсәлімов
Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
ORCID: 0009-0003-6525-5629
e-mail: mursalimov.toleugazy@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ ҚИЫСУ БАЙЛАНЫСЫНЫҢ ГРАММАТИКАЛЫҚ ТАБИҒАТЫ

Аңдатпа. Мақала қазақ тіліндегі сөз бен сөздің синтаксистік байланысының қиысу деп аталатын түрінің грамматикалық табиғатын толық сипаттауға арналған. Қиысу – сөйлем құрамындағы сөздердің синтаксистік байланысының жеке түрі ретінде ертеден бар ұғым, алайда оның грамматикалық табиғаты, атап айтқанда, синтаксистік компоненттерді байланысқа түсіретін тұлғалардың, атау септігі жалғауының қызметі ішінара болмаса, қазақ тіл білімінде де, түркологияда да толық ашылып көрсетілмеген. Мақала осы олқылықтың орнын толтыру мақсатын көздейді. Сондықтан сөз бен сөзді байланыстырудағы атау септігінің рөлі туралы автордың көзқарасы нақты тілдік фактілермен сипатталады. Сонымен қатар мақалада біржақты қиысу немесе жартылай қиысу ұғымы ғылыми айналымға енгізу үшін ұсынылып отыр. Бұл ұсыныс түркологиядағы қиысу мен матасу байланыстарының грамматикалық табиғаттарын дұрыс ажыратуға септігін тигізеді үміт бар. Зерттеуде салыстыру, сипаттау, түсіндіру әдістері қолданылды. Зерттеу нәтижелерін жоғары оқу орындарында оқытылатын «Қазіргі қазақ тілінің морфологиясы», «Қазіргі қазақ тілінің жай сөйлем және сөз тіркесі синтаксисі» пәндерінде пайдалануға болады. Мақала филолог мамандар мен ізденушілерге, жалпы қазақ тілінің грамматикалық жүйесіне қызығушылығы бар көпшілікке арналған.

Тірек сөздер. Қиысу, басыңқы сыңар, бағыныңқы сыңар, атау септігі, жіктік жалғауы, бастауыш, баяндауыш.

Кіріспе

Қазақ тіл білімінде сөйлемдегі сөздердің байланысу ерекшеліктерін алғаш сөз еткен ғалым – Қ. Жұбанов. Ғалымның «Қазақ тілінің програмынан» VII сыныпқа арналған білім мазмұнының «Жай сөйлем» тақырыбының аясында оқытылатын мәселелер қатарында мына мәтінді кездестіреміз: «4. Айқындауыш. Айқындауыштың жетектесетін жолдары: жетекші сөздің ауанына қарай өзіне белгілі бір септеу жалғап алатындығы, я жалғауыш қосатындығы (септес сөз); жетекші сөзге көну үшін айқындауыш сөздің (ілік жалғауыш сөздің) ілік жалғаулы түрге түсіп, оның ішіне жетекшіні де өз ауанына қаратып өзімен жақтас тәуелдендіруі (іліктес сөз); етістік жетекшіге көну үшін соның ауанына қарай, соған лайық (шак) түрге көсемше болуы; «ған-ша», «-ға-сын», «-ға-лы» түрлеріне түрлеріне түсетіндігі, шартты («-са-лы» түрге түсуі үшін жетекшіге ешбір жалғаусыз көніп, сөйтсе де орын талғамай, алыста тұрып-ақ жетек бола алатын айқындауыштар (жанас сөздер); жетекшіге жалғаусыз көнгенмен, арасына басқа сөз салып алыстай алмай қабыса жанасатын айқындауыштар (қабыс сөздер)» [1].

Бұл – қазіргі қазақ тіліндегі сөз бен сөздің синтаксистік байланысының меңгеру (септес сөз), матасу (іліктес сөз), жанасу (жанас сөздер), қабысу (қабыс сөздер) деген терминдермен аталып жүрген ұғымдарға берілген алғашқы сипаттама. Мұндағы айқындауыш деп отырғаны – бүгінгі ұғымдағы тұрлаусыз мүшелердің жалпы атауы, жетек сөзі – сөз тіркесіндегі бағыныңқы сыңар, жетекші сөзі – сөз тіркесінің басыңқы сыңары.

Бұл еңбектен сөз еткелі отырған қиысу терминін кездестірмейміз. Алайда білім мазмұнына енгізілген «1. Сөйлемнің мәнісі. Бастауыш пен баяндауыш: баяндауыштың бастауышпен жақтастығы. Айқындауыш сөздер; 2. Бастауыш. Бастауыш бола алатын сөз таптары, бұларды бастауыш болдыра алатын сөз тұлғалары» деген жолдардан төмендегідей ой түюге болады. Ғалым бастауыш пен баяндауыш қызметіндегі сөздердің синтаксистік байланысын арнайы сөз етпек болған. «Баяндауыштың бастауышпен жақтастығы» деген сөздерінен баяндауыш қызметіндегі сөздің құрамында келетін жіктік жалғаудың оны бастауыш қызметіндегі сөзбен бір жақта үйлестіре байланыстыратынын айтқысы келгенін

түсінеміз. Ал сөзді «бастауыш болдыра алатын сөз тұлғалары» деген сөздерінен қай тұлғаны сөз етпек болғанын бүгін дәп басып айту қиын. Тек атау септігінің рөлі туралы айтпақ болды ма екен деген болжам ғана жасаймыз.

Қазақ тіл білімінде қиысу терминін алғаш қолданған ғалым – С. Аманжолов. Ғалымның жеке авторлығымен 1939 жылы шыққан «Қазақ тілінің грамматикасы» атты мектеп оқулығында сөйлем мүшелерінің байланысы аясында қиысуға төмендегідей анықтама берілген: «Сөздердің бірімен бірінің жақ жалғау, немесе көптік жалғауы арқылы байланысты болуын қиысу дейміз» [2]. Ғалымның дәл осы жылы Н. Сауранбаевпен бірлестікте шыққан «Қазақ тілінің грамматикасында» синтаксистік байланыстың қиысу түріне берілген анықтамада бір ғана айырмашылық бар: ол – байланыс сөздердің арасындағы құбылыс емес, сөйлем мүшелерінің арасындағы құбылыс ретінде көрсетіледі. «Бастауыш пен баяндауыштың жақ жалғау, көптік жалғауы арқылы бір-бірімен үйлесуін қиысу дейміз» [3].

С. Аманжоловтың тұжырымдауынша, қиысу байланысының басты тұлғасы – баяндауыш құрамында келетін жіктік жалғауы. Сонымен қатар, бастауыш та, баяндауыш та есім сөзден болса, екеуінде де көптік жалғау болатынына назар аударады, мысалы, *Стахановшылар – еңбек ерлері. Еңбекшілердің алдыңғы отрядтері - коммунистер* [2].

М. Балақаев қиысу туралы былай дейді: «Согласование в казахском языке является из основных типов синтаксической связи, при котором подчиненные по смыслу слово следует за ведущими и принимает соответствующие формы, вытекающие из грамматических форм или грамматических значений подчиняющих слов (исключение составляют такие примеры, где сказуемое, выраженные личными местоимениями, оформляются не по значению подлежащего, а по значению самого сказуемого: *айтушы менмін, тыңдаушы сенсің*). Оно применяется для связи как именных, так и глагольных сочетаний» [4]. «Қиысуда сөйлемнің бағыныңқы мүшесі (баяндауыш) басыңқы мүшенің (бастауыштың) грамматикалық тұлғасына не грамматикалық мағынасына қарай тұлғаланады. Мысалы, *Мен көрдім ұзын қайын құлағанын* (Абай) деген сөйлемде *мен көрдім* – қиыса байланысқан сөздер. Онда *мен* деген бастауыштың I жақтық грамматикалық мағынасымен үйлесіп, *көрдім* деген баяндауыш та бірінші жақтық жіктік жалғауда айтылған. *Сіздер талапты жеткіншексіздер* дегенде, баяндауыш *сіздер* деген бастауыштың II жақтық грамматикалық мағынасына және *–дер* деген грамматикалық тұлғасына қарай, дәл сондай жалғауларда айтылып тұр» [5].

Түркологияда қиысу байланысы туралы ғалымдардың тұжырымдары біртекті емес.

А.Н. Кононов [6], Н.К. Дмитриев [7], И.А. Батманов [8] сияқты ғалымдар сөз бен сөздің байланысының қиысу түріне бағыныңқы сыңары ілік септігі тұлғасында, басыңқы сыңары тәуелдік жалғауында келген изафет III үлгісіндегі екі жақты байланыстағы сөз тіркестерін жатқызады. Қазақ тілінде бұл байланыс түрі матасу деп аталып жүргені белгілі. Аталған ғалымдар бастауыш пен баяндауыш мүше болып табылатын сөздердің байланысын қиысу деп танымаған.

Түркі тілдеріндегі қиысу байланысын өзара предикаттық қатынастағы бастауыш қызметіндегі сөз бен баяндауыш қызметіндегі сөздердің арасында болатын баланыс түрі деп тану басым. Бұл тұрғыдан Н.А. Баскаовтың [9], Э.Н. Гаджиев пен У.И. Асадуллаева [10] сияқты алымдарын жұмыстарын атауға болады. Соңғы жылдары қырғыз тілінің ғалымдары да [11] қиысу бастауыш қызметіндегі сөз бен баяндауыш қызметіндегі сөздің арасында болатын байланыс түрі екенін сөз етіп жүр.

Алайда бұл еңбектерде де қиысудың басты ерекшелігі ретінде баяндауыш қызметіндегі бағыныңқының басыңқымен жіктік жалғау арқылы байланысатыны көрсетілгенмен, басыңқыдағы атау септігі туралы еш сөз болмайды.

Материалдар мен әдістер

Қиысу – синтаксистік байланыстың екі жақты түрі екенін алғаш сөз еткен ғалым – Ә. Аблақов деуге болады. Ол «Қазақ тілінің энциклопедиясындағы» қиысу туралы мақаласында бастауыш қызметіндегі сөздің атау септігінің нөлдік тұлғасында келетінін және баяндауыш қызметіндегі сөздің үшінші жақта жіктік жалғаудың нөлдік тұлғасында тұратынын сөз етеді [12].

Осыдан келіп қиысудың грамматикалық табиғатын дұрыс тану үшін байланысқан сөздер құрамындағы атау септігі мен жіктік жалғаудың өзі жалғанған сөзге үстеген грамматикалық мағыналарына үңіліп, сол грамматикалық мағынаның синтаксистік байланысқа қатысын сөз ету қажеттігі туындайды.

Нәтижелер және талқылау

Қиысу байланысын басқа байланыс түрлерінен ерекшелендіретін басты грамматикалық белгі – басыңқы сөздің үнемі атау септігінде келуі.

Атау септігі – септік жалғауларының қатарына енгізіліп, септеу жүйесінде бірінші болып аталғанмен, өзіне тән арнайы қосымшасы болмағандықтан, оқулықтар мен мәселеге қатысты ғылыми әдебиеттерде орны толық көрсетілмей жүрген тұлға. Сол себепті көпшілік тарапынан кейде сөйлемдегі түбір тұлғадағы зат есім мен атау септігінде тұрған зат есімді бір бірінен ажырата алмау жиі орын алып жатады. Атау септігінің басқа септік жалғаулары сияқты қосымшасы болмаса да, өзіне тән грамматикалық мағынасы бар. Атау септік туралы С. Исаев былай дейді: «Атау септік – қазақ тіліндегі жеті септіктің бірі. Атау септіктің арнайы қосымшасы жоқ, сырттай зат есімнің түбір тұлғасына ұқсас. Көптік, тәуелдік жалғаулары да атау септікте тұра алады. Атау септіктің өзіне тән басқа септік түрлері сияқты білдіретін әрі грамматикалық мағынасы, соның арқасында атқаратын қызметі (сол тұлғада тұрған сөздің синтаксистік және септік тұлғасы ретінде сөзбайланыстырғыштық қызметі бар, сондықтан да атау септігі түбір тұлғамен бір емес және басқа септік тұлғаларына негіз бола алмайды. Атау септігі – ерекше, нөлдік тұлға. Атау септігі өзіне тән арнайы грамматикалық тұлғасы болмаса да, арнайы грамматикалық мағынасы (ойдың иесі, грамматикалық субъект қимылдың заттануы) мен синтаксистік қызметі (атау тұлғадағы сөз сөйлемде бастауыш қызметін атқарады және атау септіктің нөлдік тұлғасы предикат-баяндауыштың жіктік жалғауымен қиыса байланысады) арқылы зат есімнің түдір тұлғасынан да, басқа септіктерге негіз болатын тұлғадан да ажыратамыз» [12].

Сонымен, атау септігі – өзі жалғанған сөзге бастауышта аталған зат баяндауыштағы қимылдың, не жай-күйдің иесі екенін білдіретін мағынасы бар септік. Басқаша айтсақ, сөйлемдегі атау септігімен түрленген (атау септігін қабылдаған, жалғаған) сөз қандай да бір (етістік арқылы аталған) қимылдың, (етістіктер мен есім сөздер арқылы аталған) жай-күйдің иесі болып тұрады. Сондықтан атау септігіндегі сөз баяндауышта баяндалған қимылды, жай-күйді атайтын сөздердің грамматикалық бастауышы қызметін атқарады. Тіпті бұл – кез келген бастауыш мүшенің жасалуының негізгі және жалғыз жолы. Яғни, сөйлемдегі, үйірлі мүшедегі бастауыш тек атау септігі арқылы жасалады. Мысалы, *бала* сөзі түбір қалпында, сөйлемнен тысқары тұрғанда, заттың атын ғана білдіреді. Ал енді осы сөздің түрлі септіктердегі қызметтеріне назар аударайық: *баланы шақыр* дегенде табыс септігі арқылы тура толықтауыш қызметінде келген, бұған себеп – табыс септігі өзі жалғанған зат есімге зат қимылдың тура объектісі екенін білдіретін грамматикалық мағына жамап тұр; *баланың кітабы* деген тіркесте бағыныңқы зат есім ілік септігі арқылы анықтауыш болды, себеп – ілік септігі өзі жалғанған сөзге зат өзге заттың иесі екенін білдіретін мағына жамады. Бұл мысалдардан көрінетіні – *бала* сөзінің синтаксистік қызметтері оған жалғанған септік жалғауларының грамматикалық мағыналарымен байланысты екендігі. Атау септігі де өзі түрлендірген сөзге зат қимылдың, немесе жай-күйдің иесі екенін білдіретін мағына жамайды және сол мағынасы арқылы өзі жалғанған сөзді үнемі бастауыш қызметіне қойып, баяндауыш қызметіндегі сөзбен байланыстырады. Міне, атау септігінің септік жалғауларының қатарынан орын алуының себебі де және септеу жүйесіндегі орны да осы қасиетімен тікелей байланысты. Мысалы, *Талдан таяқ жас бала таянбайды*, *бала бүркіт түлкіден аянбайды* деген мысалдағы бірінші *бала* сөзі атау септігінде тұр, өйткені бұл сөз арқылы аталған зат (*бала*) қимылдың (*таяну*) иесі болып, бастауыш қызметінде тұр; құрмалас сөйлемнің екінші сыңарындағы *бала* сөзі атау септігінде тұрған жоқ, өйткені бұл сөз қандай да бір қимылдың немесе жай күйдің иесін атап тұрған жоқ, керісінше бүркіт деген заттың жас ерекшелігіне байланысты сындық белгіні атап тұр,

ендеше бұл сөз түбір қалпында жұмсалған, ал оның сындық белгіні атауы сөздің адъективтену құбылысымен байланысты.

Ертеректердегі әдебиеттерден «қиысу – бастауыш пен баяндауыштың арасында орын алатын байланыс түрі» сияқты анықтамаларды кездестіреміз. Бірақ бұл анықтама – байланыс тәсілінен шығарылған анықтама емес, байланысқа түскен компоненттердің синтаксистік қатынасына негізделген анықтама. Сондықтан жоғарыдағы анықтама «байланыстың қандай түрін қиысу деп атаймыз?» деген сұраққа жауап бере алмайды, «қиысу байланысы қандай қатынастағы сөздердің арасында болады?» деген сұрақтың жауабы ғана болып табылады. Жоғарыдағы анықтама бірізділік принципіне сай емес, өйткені байланыстың басқа түрлеріне берілген анықтамаларға сөздердің арасындағы синтаксистік қатынастың мазмұны емес, байланыстың тәсілі негіз болған.

Қиысу байланысында жіктік жалғаудың рөлі ертеден белгілі. Кейінгі жылдардағы оқулықтарда «қиысу дегеніміз – сөз бен сөздің жіктік жалғауы арқылы, немесе жіктелу реті бойынша байланысы» деген мазмұндағы (немесе осыған ұқсас) анықтама кең орын алып отыр. Бұл анықтама – байланыстың басқа түрлері сияқты байланыс тәсіліне негізделген, соның ішінде жіктік жалғауының қызметін негіз еткен анықтама. Бұл анықтамадағы автордың «жіктелу реті» деп отырғаны – баяндауыштың үшінші жақта жұмсалыуымен байланысты термин. Жіктік жалғаудың бірінші және екінші жақта арнайы жалғауларының болуы, үшінші жақта (етістіктің көсемше тұлғасы мен бұйрық рай тұлғасынан басқа сөз тұлғаларында) жіктік жалғау қосымшасының болмауы, бірақ үшінші жақтық мағынаның болуы «сөздер бірінші және екінші жақта жіктік жалғаулары арқылы, ал үшінші жақта (жіктік жалғаудың көрсеткіші болмағандықтан) жіктелу реті бойынша байланысады» деуіне себеп болған. Қиысу байланысында жіктік жалғаудың рөлі бары еш дау тудырмайды. Ол өзі жалғанған баяндауышқа жақтық (I, II, III жақ мағыналарының бірін) және сандық (жекеше-көпше) мағыналар үстеп, баяндауышты бастауыштың жақтық, сандық мағыналарымен сәйкестендіреді. Мысалы, *мен келдім* дегенде жедел өткен шақ жұрнағы арқылы етістіктен жасалған баяндауыш жіктік жалғаудың бірінші жақ жекеше түрін қабылдаған. Бұл қосымшасыз баяндауыш өз бастауышымен байланыса алмайды. Жіктік жалғау баяндауышқа бірінші жақтық, жекеше мағына жамаған. Ал бұл – бастауыштың (*мен* жіктеу есімдігінің) жақтық, сандық мағыналарына сәйкес. Сөйтіп екі сөздің арасында жақтық және сандық мәндерінде сәйкестік, үйлесім пайда болды. Ендеше, жіктік жалғау – баяндауышты бастауышпен жақтық және сандық мағыналары бойынша сәйкестендіре байланыстыратын қосымша. Енді мысалдың екінші сыңарына үңілейік. Мұнда жіктеу есімдігі атаған зат (бірінші жақтағы жеке тұлға) қимылдың иесі болып тұр. Ендеше бастауыш атау септігінде тұр және атау септігі арқылы өз баяндауышымен байланыс орнатқан. Яғни, атау септік зат баяндауышта аталған қимылдың иесі екенін білдіруі арқылы есімдіктің етістікке қатысты грамматикалық мағынасын реттеген, байланыстырған. Сондықтан қиысу байланысын екі жақты байланыс деп танымыз: байланыстың бастауыш қызметіндегі бірінші сыңары екіншісімен атау септігі арқылы байланысады, баяндауыш қызметіндегі екінші компонент біріншімен жіктік жалғауы арқылы байланысады.

Баяндауыш қызметінде келген есім сөздерде, сол сияқты етістіктің бұйрық райының екінші жағынан кейін, етістіктің көсемшеден басқа тұлғаларында (шартты рай, жедел өткен шақ, нақ осы шақ, есімше тұлғаларынан де жіктік жалғау үнемі үшінші жақта нөлдік тұлғада келетіні, жақтық-сандық мағыналарын сақтап тұратыны С. Исаевтың еңбегінде толық сипатталған [13].

Сонымен, қиысу байланысына берілетін анықтама нұсқасы төмендегідей болмақ: **бастауыш қызметіндегі бірінші сыңары екіншісімен атау септігі арқылы байланысатын, баяндауыш қызметіндегі екінші компонент біріншімен жіктік жалғауы арқылы байланысатын екі жақты байланыс түрін қиысу деп атаймыз.**

Тіліміздегі жақты сөйлем қатарына жататын сөйлемдердің предикаттық орталығы – бастауышы мен баяндауышы – әрқашан екіжақты қиыса байланысып тұрады. Мұндай екіжақты қиысу түрі толық қиысу деп танылады.

1) Қиысу байланысы кейде біржақты ғана жүзеге асуы мүмкін. Атап айтқанда, кейбір сабақтас құрмаластардың бағыныңқы сөйлемінің баяндауыштары (ол баяндауыштар әр түрлі тұлғалармен тұлғаланған есімшелі және қимыл есімді етістіктерден, көсемше тұлғалы етістіктен болғанда) жіктік жалғаусыз жұмсалатыны белгілі. Мысалы, *Біз келіп, үйдегілер тыныштала қалды*. Бағыныңқы сөйлемнің баяндауышы (*келіп*) көсемше арқылы етістіктен жасалған, тиянақсыз тұлғада келген. Бұл баяндауыштың тиянақсыз болу себебін жіктік жалғаусыз келуімен байланыстырамыз. Баяндауыш жіктік жалғау болмағандықтан, үш жаққа да бейтарап: *мен келіп, сен келіп, ол келіп, т.б.* Ендеше баяндауыш бастауышпен қайта синтаксистік байланыс орнатпаған, сөздердің арасындағы байланыс бастауыш қызметіндегі сөздің құрамындағы атау септігінің зат қимылдың иесі екенін білдіретін грамматикалық мағынасы арқылы баяндауыш қызметіндегі сөзге қарай біржақты бағытталған, сондықтан синтаксистік байланыс бастауыш қызметіндегі сөздің құрамындағы атау септігі арқылы ғана жүзеге асқан. Ендеше бұл мысалдағы байланыс – бір жақты ғана қиысу немесе жартылай қиысу. Тіпті мұндай байланысты сөздердің арасында предикаттық қатынас орнамағанда, байланыс бір жақты және септік жалғауы арқылы жүзеге асқандықтан, меңгерудің қатарында тануға болар болар еді. Алайда сөздердің арасындағы предикаттық қатынас байланысты қиысу деп тануға негіз болады. Жартылай қиысу үйірлі мүше деп танылып жүрген синтаксистік құрылымдардың құрамындағы сөздер арасында да орын алады. Мысалы, *Жолаушылар қозылары жаңа жамыраған, құлындары шіңгірлеп кісінеген, иттері үріп шулаған, көп үнді даңғаз болған ауылға келді (М.Ә)*. деген сөйлемде сөйлемнің негізгі бастауышы мен баяндауышы болып тұрған *жолаушылар келді* сөздерінің арасында толық қиысу орын алса, сөйлемнің бірыңғай үйірлі анықтауышы болып тұрған *қозылары жамыраған, құлындары кісінеген, иттері шулаған* сөздерінің арасы біржақты қиыса байланысқан. Мұнда да үйірлі мүшелердің бастауышы қызметіндегі сөздер атау септігінің нөлдік тұлғасында келіп, сол атау септігінің мағынасы арқылы баяндауыш қызметіндегі етістіктермен біржақты байланыс орнатқан, ал үйірлі мүшенің баяндауышы қызметіндегі сөздердің құрамында жіктік жалғау жоқ. Бір қызығы үйірлі мүше болып табылатын синтаксистік құрылым өзі бастауыш қызметінде келсе, сол үйірлі мүшенің құрамындағы сөздердің құрамынан екі атау септігі кездеседі. Мысалы, *Аузы күйген үріп ішер*. Сөйлемнің үйірлі бастауышы – *аузы күйген* өзара предикаттық қатынастағы сөздердің байланысынан тұрады. Бұл байланыс бірінші сөздің атау септігінде келуі арқылы орнаған, ал екінші сыңардың құрамында жіктік жалғау жоқ, есесіне, тіпті ол да атау септігінде тұр. Бұл мысалда есімшелі тіркес синтаксистік транспозицияға ұшырап, зат есімге тән қызмет атқарған. Бұл құбылыс төмендегідей тәртіппен жүрген деуге болады: *Аузы күйген үріп ішер* деген сөйлем *Аузы күйген адам үріп ішер* деген сөйлемдегі атау септігінде тұрған зат есімі бар сөйлемнің ықшамдалуынан, атап айтқанда, бастауыш қызметіндегі *адам* сөзінің эллипсистенуі арқылы қалыптасқан. Түсіп қалған зат есім атау септігі арқылы бастауыш қызметін атқарып, сол атау септігі арқылы баяндауышпен байланыс орнатқан болатын. Ал түсіп қалған зат есімге қатысты *аузы күйген* тіркесі зат есім қамтылған сөйлемде анықтауыш қызметінде келген. Енді зат есім түсіп қалғанда, есімшелі тіркес сол зат есімнің есебінен заттанып, зат есімді етістікпен байланыстырушы атау септігін қабылдап, зат есім атқарып тұрған синтаксистік қызметке, бастауыш қызметіне көшкен.

Қиыса байланысқан сөздердің басыңқы және бағыныңқы сыңарларын анықтауда кейде баяндауыштық қызметтегі компонентті басыңқы деп жаңсақ көрсетулер кездесіп қалады. Қиысу – сабақтас байланыстың нәтижесі. Ендеше оның мағыналық, тұлғалық жақтарынан басыңқы және бағыныңқы сыңарлары болуы заңды. Мағыналық жақтан алғанда қиыса байланысқан сөздердің басыңқысы әрқашан бастауыш қызметіндегі бірінші компонент болады. Өйткені ол – баяндауышта баяндалған іс-әрекет немесе жай-күй арқылы сипатталып тұратын компонент. Баяндауыш қызметіндегі компонент байланыстың семантикалық бағыныңқысы болып табылады, Өйткені ол бастауыштың іс-әрекет, жай-күйін білдіре сипаттайды. Ал тұлғалық жақтан келсек, басыңқы болатыны тағы да – бастауыш қызметіндегі компонент. Өйткені ол – баяндауыштың үш жақтың бірінде тұруын талап

ететін сыңар. Баяндауыш қызметіндегі компонент бастауыштың талабын орындап, бастауыш қай жақта тұрса, сол жақтағы жіктік жалғауын жалғанады. Бастауыш қызметіндегі семантикалық басыңқы атау септігін баяндауыш қызметіндегі етістіктің талабы (міндетті түрде атау септігінде тұруын талап етуі) бойынша қабылдамайды, онымен предикаттық қатынас орнату үшін қабылдайды. Сөйтіп байланыс – екі жақты байланыс болғанмен, матасу байланысынан ерекшеленеді. Матасуда бағыныңқы ілік септігінің жалғауын тәуелдеулі сөздің талап етуі бойынша қабылдайды және басыңқы тәуелдік жалғауын ілік септігіндегі бағыныңқының талабы бойынша қабылдайды. Сондықтан матасудың компоненттері сөйлемнен бірін бірі семантикалары арқылы іздеп тұрады.

Қиысу байланысының қатарына *Ол – студент* үлгісіндегі интонация арқылы байланысқан деп танылып жүрген байланыстар да жатады, бірақ олар бір-бірімен дауыс кідірісі арқылы байланысқандықтан емес, бірі (бастауыш қызметіндегі сөз) атау септікте, екіншісі (Баяндауыш қызметіндегі сөз) жіктік жалғаудың нөлдік тұлғаларында келгендіктен қиысу деп танылуы тиіс.

Қорытынды

Сонымен, қиысу байланысына тән мына ерекшеліктер болатынын атап өтуге болады:

1) Қиысу байланысының басты белгісінің бірі – байланысқан сөздер арасында предикаттық қатынастың болуы. Сондықтан қиысу байланысы сөйлемдегі бастауыш қызметіндегі сөзден баяндауыш қызметіндегі сөздер арасында орын алады. Мұндағы бастауыш қызметіндегі сөз атау септігінде тұрып баяндауыш қызметіндегі сөзбен байланысса, ал баяндауыш қызметіндегі сөз бастауышпен жіктік жалғауы арқылы байланысып, байланыс екі жақты болады. Қиысуға өзара предикаттық қатынаста келген үйірлі мүше құрамындағы сөздердің байланысы да, тиянақсыз баяндауышы шартты рай тұлғасынан басқа тұлғалармен жасалған сабақтастың бірінші компонентінің предикаттық орталығын құрайтын сөздердің арасындағы байланыс та жатады. Бірақ бұл қатардағы қиысу баяндауыш қызметіндегі сөз жіктік жалғауында тұрмағандықтан, біржақты немесе жартылай қиысу болып табылады.

2) Қиысу байланысының бастауыш қызметіндегі семантикалық басыңқы сыңары үнемі атау септіктің нөлдік тұлғасында келіп, баяндауыш қызметіндегі бағыныңқымен сол атау септігінің грамматикалық мағынасы арқылы байланысады. Бұл – қиысу байланысының басқа байланыс түрлерінен ажырататын негізгі және басты белгі.

3) Қиысу байланысы жақсыз сөйлемдердің логикалық предикаттық орталығын атайтын сөздер арасында болмайды. Өйткені жақсыз сөйлемдердегі логикалық субъектіні атайтын сөз атау септігінде тұрмайды.

Әдебиеттер

1. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: «Ғылым», 1999. – 581 б.
2. Аманжолов С. Қазақ тілінің грамматикасы. Бірінші бөлім. Морфология. Орталау, орта мектептердің 5-6 кластарына арналған. – Алма-Ата: Қазақ мемлекет баспасы, 1939. – 105 б.
3. Аманжолов С., Сауранбаев Н. Қазақ тілінің грамматикасы. II бөлім. Синтаксис. Орталау жана орта мектептерге арналған. – Алма-Ата: Қазақ мемлекет баспасы, 1939. – 87 б.
4. Балақаев Б.М. Современный казахский язык. Синтаксис словосочетания и простого предложения. – Алма-Ата: Издательство академии наук Казахской ССР, 1959. – 235 с.
5. Балақаев М., Қордабаев Т. Қазіргі қазақ тілі грамматикасы. Алматы: Қазақтың мемлекеттік оқу педагогика баспасы, 1961. – 293 б.
6. Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого языка. – М.: Изд. АН СССР, 1960. – 446 с.
7. Дмитриев Н.К. Грамматика башкирского языка. – М.-Л.: Изд. АН СССР, 1948. – 276 с.
8. Батманов И.А. Способы выражения синтаксических отношений киргизском языке. Фрунзе: Киргизгосиздат, 1940. Стр. 11-13.
9. Баскаков Н.А. Тюркские языки / ред. Г. Санжеев. 4-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2010.- 248 с.
10. Гаджиев Э.Н. Асадуллаева У.И. К проблеме согласования в кумыкском и турецком языках // «Известия ДГПУ», – № 4, 2014. – Р. 80-82.

11. Акунова А., Раимбекова М., Карамендеева Ч. Азыркы кыргыз тили. Синтаксис. – Бишкек, 2010. – 170 б.
12. Қазақ тілі. Энциклопедия / Бас ред.: Ә.Т.Қайдар. – Алматы: IDK-ТИПО, 1998, – 509 б.
13. Исаев С. Қазіргі қазақ тіліндегі сөздердің грамматикалық сипаты. – Алматы: «Рауан», 1998. 304 бет.

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

THE GRAMMATICAL NATURE OF SYNTACTIC AGREEMENT IN THE KAZAKH LANGUAGE

Abstract. The article provides a detailed description of the grammatical nature of the so-called agreement in the syntactic connection of words in the Kazakh language. Agreement has long been regarded as a separate type of syntactic connection within a sentence; however, its grammatical nature particularly the functions of the forms that bind syntactic components, such as nominative case forms has not been fully explored in Kazakh linguistics or Turkology and has only been partially addressed. The article aims to fill this gap. The author's view on the role of the nominative case in word combinations is substantiated through specific linguistic evidence. In addition, the article proposes introducing the concept of unilateral or incomplete agreement into scholarly discourse. This proposal contributes to a more precise distinction between the grammatical types of agreement and subordination (matasu) in Turkology. The study employs comparative, descriptive, and interpretative methods. The findings can be applied in the courses "Morphology of the Modern Kazakh Language" and "Syntax of the Simple Sentence and Phrase in the Modern Kazakh Language," taught in higher education institutions. The article is intended for philologists, researchers, and all readers interested in the grammatical system of the Kazakh language.

Key words: Matching, principal component, subordinate component, nominative case, personal ending, subject, predicate.

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

ГРАММАТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА СВЯЗИ СОГЛАСОВАНИЯ В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. Статья предназначена для подробного описания грамматической природы так называемого согласования в синтаксической связи слов в казахском языке. Согласование – понятие, существующее с ранних времен как отдельный вид синтаксической связи слов в предложении, однако его грамматическая природа, в частности, функции форм, связывающих синтаксические компоненты, а именно формы именительного падежа не раскрывается полностью ни в казахском языкознании, ни в тюркологии, затронуты только частично. Статья преследует цель восполнить этот пробел. Поэтому взгляд автора на роль именительного падежа в сочетании слов описывается конкретными языковыми фактами. Кроме того, в статье предлагается ввести в научный оборот понятие одностороннего или неполное согласования. Это предложение способствует правильному различению грамматических видов связей согласование и соподчинение (матасу) в тюркологии. В исследовании использовались методы сравнения, описания, интерпретации. Результаты исследования можно использовать в дисциплинах «Морфология современного казахского языка», «Синтаксис простого предложения и словосочетания современного казахского языка», преподаваемых в высших учебных заведениях. Статья посвящена специалистам-филологам и соискателям, а также на широкую общественность, интересующуюся грамматической системой казахского языка в целом.

Ключевые слова. Согласование, главный компонент, подчиненный компонент, именительный падеж, личные окончание, подлежащий, сказуемое.

Автор туралы мәлімет

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

Сведения об авторе

Мүрсәлімов Төлеуғазы Каметаевич – старший преподаватель кафедры казахской филологии НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: mursalimov.toleugazy@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6525-5629>.

Information about author

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

Редакцияға енуі 18.02.2026

Өңдеуден кейін түсуі 17.03.2026

Жариялауға қабылданды 28.03.2026

ӘДЕБИЕТТАНУ
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
LITERARY STUDIES

МРНТИ:17.07.5

С.Г. Алиева

Бакинский славянский университет,
AZ1014 Азербайджан, Баку, ул. Сулеймана Рустама, 25.
e-mail: sevinj230623@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6878-6148

**СИМВОЛИЧЕСКИЙ КОД В ПОСТМОДЕРНИЗМЕ
БОРИСА АКУНИНА И УМБЕРТО ЭКО**

Аннотация: В данной статье рассматривается параллель между рассказами «Перед концом света» Бориса Акунина и романа «Имя Розы» Умберто Эко. Используя различные элементы постмодернизма, такие как игра, ирония, интертекстуальность Б. Акунин умело пародирует роман известного постмодерниста Умберто Эко. В статье рассматриваются образы, символы, сюжетные линии произведений, а так же анализируются символы-образы, раскрываются символы-коды. Делается вывод, что «чужой» авторский код способствует формированию философского плана во вторичном тексте, что значительно усложняет идейное содержание произведения, выводя его за пределы массовой литературы.

Объектом исследования выступают тексты указанных произведений, предметом – система образов, символов, сюжетных параллелей и культурных кодов, формирующих философский план повествования. Методологическую основу работы составляют сравнительно-типологический, интертекстуальный, культурно-семиотический и мифопоэтический методы анализа.

В ходе исследования установлено, что Акунин использует элементы постмодернистской поэтики – игру, иронию, двойное кодирование, аллюзивность, – не как простое подражание, а как способ художественной переработки «чужого» текста. Пародийная стратегия по отношению к Эко сочетается с созданием самостоятельной смысловой структуры, в которой символы-образы и символы-коды выполняют функцию философского углубления детективного сюжета. Выявлено, что за внешней занимательностью повествования скрывается многослойная семиотическая модель «мира как текста».

Научная значимость работы заключается в уточнении роли интертекстуальности в современной русской прозе и в расширении представлений о границах массовой и элитарной литературы. Практическая ценность исследования определяется возможностью использования его результатов в курсах по теории литературы, сравнительному литературоведению и истории постмодернизма.

Ключевые слова: постмодернизм, символ-код, детектив, новейшая литература, текст, интертекстуальность.

Введение

В наши дни ряд критиков дискутируют о том, как правильнее оценивать ощутимую разницу между традиционной элитарной и массовой литературой, которая приобрела определённую популярность на рубеже XX-XXI веков и обогатилась новыми яркими именами. Этот вопрос приобретает, на наш взгляд, особую остроту и актуальность, когда речь идёт о творчестве Бориса Акунина – известного писателя современности, нередко балансирующего в своём творчестве на грани элитарной и массовой литератур.

В свете отмеченного попытаемся выяснить, какое место среди такого рода произведений занимают романы Бориса Акунина в современной прозе? Основываясь на определённой разнице между двумя видами литератур, одни критики относят романы Бориса Акунина к элитарной культуре, другие – к массовой. Но в том и ином случаях талантливый писатель способен расширить круг своих читателей: умело раскрученная сюжетная нить или интрига в его произведениях всегда содержит некий «код», который читателям и предстоит разгадывать. И не только в его детективных произведениях. А это, как представляется, является специфической областью символического видения той или иной проблемы на определённом уровне интеллектуальной подготовки человека.

Однако разница нами заявлена, и она, естественно, требует ответа. Чтобы каким-либо удовлетворительным образом разрешить указанное противоречие, некоторые учёные приводят доводы в пользу того факта, что массовая русская литература (фантастика или детектив – прежде всего) носит подражательный характер по отношению к литературе «элитарной», «высокой». Иными словами, такая литература стремится использовать её же приемы, темы, характеры и способы решения поставленных задач – духовно-эстетических, или, напротив, развлекательно-коммерческих.

Но существо данного вопроса заключается в том, чтобы выяснить: какими путями и методами это используется?

Материалы и методы

Вопрос интертекстуальности, символики и мифопоэтики в прозе Борис Акунин изучался рядом российских и зарубежных исследователей. М.А. Черняк рассматривает Акунина как «новомодного писателя», совмещающего детективную интригу с элементами постмодернизма и культурными кодами [8], а А. Ранчин акцентирует внимание на мифологических и библейских архетипах в его произведениях [6]. О.М. Бочкарёва анализирует интертекстуальные связи с У. Эко и Х.Л. Борхесом, выявляя общие художественные стратегии и семиотические приёмы [4]. Идеи зарубежных теоретиков, таких как Умберто Эко («открытое произведение»), Хорхе Луис Борхес (метатекст и символическая игра), а также Юлия Кристева и Ролан Барт (интертекстуальность, роль читателя), служат методологической основой для анализа Акунина как автора, балансирующего между массовой и элитарной литературой, создающего сложный многослойный текст, насыщенный культурными кодами и мифологическими мотивами.

Видный исследователь современной русской литературы, в частности массовой литературы М.А. Черняк [8], говоря об Акуanine, называет его «новомодным писателем», который *«эксплуатируя некоторым образом технику западных постмодернистов (двойное кодирование, символика, разные аллюзии, цитаты, интертекстуальность, идеи предъявления «мира как текста или же хаоса»), одновременно сочетая их с детективной интригой, всё же выходит за границы одной лишь развлекательности. Б. Акунин осуществляет проекты не только коммерческих, но и социальных задач»* [8].

Результаты и обсуждение

В работах критиков современной литературы, часто упоминается факт связи творчества Б. Акунина с некоторыми признаками западноевропейского постмодернизма. Действительно, правы те критики, которые обращают на это внимание. Особенно показательным, на наш взгляд, является один из первых его рассказов – «Перед концом света» [2], начинающий собой серию о сыщике Фандорине. Акунин в основном пишет в историко-беллетристическом жанре, где основой детективных романов служит строго определённый по хронологии исторический слой, где действия практически всегда происходят в XIX столетии.

В данном отношении, как и по ряду специфических приёмов, этот рассказ напоминает знаменитый роман У. Эко «Имя розы». Символика почти повсеместно играет в нём большую, если не сказать первостепенную роль. Чтобы разгадать «символический код», который в итоге должен привести к раскрытию преступления, читателю предлагается «догадаться» о схожести некоторых сюжетных линий с романом У. Эко. Впрочем, Акунин особо и не настаивает на подобных философских аллюзиях или реминисценциях. Можно сказать, что для тех читателей, которые не обладают подобной проницательностью, он как бы ретранслирует философию европейских писателей-постмодернистов своим так называемым «открытым текстом» [9]. Попробуем выделить некоторое сходство сюжетных линий из знаменитого романа.

Во-первых, вступлением к названному рассказу ясно служит пародия на У. Эко. Как и Вильгельм Баскервильский, Фандорин с несколькими спутниками приезжает в старообрядческие деревни, где вскоре и должно совершится преступление. Надежды, которые возлагает на Вильгельма Баскервильского настоятель монастыря, не оправдываются. Сыщик не может предотвратить ни одно из убийств, которые продолжают

происходить. То же самое происходит и с Фандориным. К месту преступления он приходит позднее. Как и в романе У. Эко, следует цепь символических знаков, таинственных намёков, из которых в дальнейшем складываются серьёзные умозаключения Фандорина. Только Акунин с иронией относится к «глубокомыслию» выводов своего центрального героя, так как они не приводят ни к раскрытию конкретных преступлений, ни даже к их предотвращению. Фандорин в одном из первых рассказов Акунина находится ещё на «стадии ученичества». Старообрядцы продолжают сооружать «мины» и закапываться в них вместе со своими семьями, оставляя при этом посмертные записки, которые и заставляют Фандорина искать истинного виновника, наталкивающего суеверных жителей на самоубийство.

Во-вторых, схожими оказываются пространственно-временные границы двух произведений. А именно: монастырь в романе мало похож на обычные монастыри того времени: большой, богатый, в котором царствуют строгие порядки. Староверческие деревни, в которые приезжают герои Б. Акунина, также впечатляют размерами своих построек. Дома в два с половиной этажа, с десятком окон по фасаду. Опрятность и ухоженность царит повсюду. Жители, как и монахи монастыря, «работяги», придерживающиеся самого строгого порядка.

В-третьих, при внимательном рассмотрении немало общего можно найти в других персонажах. Так, образ Хорхе и образ матери Кириллы отмечены печатью трагизма. Если Хорхе слепой, то Кирилла приняла пожизненный старообрядческий обет с ношением черной повязки на глазах, что равносильно слепоте. Чёрная повязка – сплошная аллегория. Её символический смысл в рассказе Акунина совершенно прозрачен: оба являются фанатиками своей идеи, под маской хранителей древних учений они не гнушаются убийствами тех, кто стоит у них на пути.

В-четвёртых, в основе символического поединка Фандорина и Кириллы (смысл которого раскрывается на последних страницах рассказа) – борьба за жизнь детей. Ни у Хорхе, ни у Кириллы коварный замысел не имеет успеха, так как главные герои оказываются в конце романа хитрее своих противников. В интеллектуальной схватке Кириллы, убеждающей детей выбрать черного голубя, и Фандорина, – убеждающего выбрать белого, побеждает желание жизни, желание вернуться к своим родным. Очевидно, что чёрный цвет в литературе и культуре подавляющего большинства народов есть олицетворение смерти, белое же означает свет, оздоровление человека или общества и т.д. Но здесь у Акунина символическое противопоставление полярных цветов глубже. Через познание жизни русский писатель приходит к мысли о желании познать неизведанное. Но в том и другом случаях в романе и рассказе соответственно, Баскервильский и Фандорин выступают как олицетворение добра, милосердия, справедливости, жизни во всей её полноте, а Хорхе и Кирилла – зла, коварства и фанатизма.

В-пятых, и тот, и другой погибают в схватке с противником. Хорхе поджигает библиотеку и в конечном итоге сгорает в ней сам. Кирилла погибает в сооруженной ею же mine. Добро в конечном итоге побеждает зло. Хорхе и Кирилла – это учёные, живущие среди книг. Хорхе хранит редкие книги в библиотеке, не предоставляя туда никому доступа. Кирилла переписывает и разрисовывает старинные книги. Хорхе, хотя и слеп, наизусть запоминает большое число разных текстов, хранит их, но не помогает ученым монастыря создавать при этом новые. Монахи только переписывают, переводят старинные рукописи, но лишь те, которые непосредственно предлагаются для работы Хорхе. Следовательно, библиотека для него – это место, где только хранятся старинные рукописи, редкие книги, но не создаются новые.

Сказительница, ходящая по деревням и проповедующая на память те знания, которые получила, будучи зрячей, употребляет их с целью увлечь детей мыслью о скорейшей смерти. Кроме того, роль знаний у Хорхе и Кириллы одинакова – приносить зло окружающим. Кирилла, проповедуя сказки, старинные писания мудрецов, выворачивает их наизнанку и преподносит жителям, а главное, маленьким детям в ином свете с целью осуществления своей «миссии – забрать детей в загробный мир» [6]. Одним словом, знания Хорхе и Кириллы не несут в себе положительный заряд на зарождение новых текстов.

Тексты, подлежащие изучению и переписыванию, полны символических тайн, они буквально испещрены знаками, малодоступными для обыденного сознания. Баскервильский, как и Фандорин, расшифровывают различные знаки, оставленные на месте преступления, в том числе и предсмертные записки старообрядцев. В конечном итоге оба сопоставляемых нами героя пытаются спасти горящую библиотеку и книги. Фандорин спасает горящий общинный дом, нечто вроде библиотеки, где собирались жители деревни и читали книги. Соборная сгорает дотла, как и средневековый монастырь.

Небезынтересно отметить, что с помощью расшифровки тайнописи, знаков – верного признака использования символики ясно проступают контуры философской концепции Акунина – «мир как текст». Хотя в рассказе и описаны древние монастыри, писатель делает ставку, прежде всего, на современного читателя – феномена письменной культуры, где его сознание уподобляется набору символических знаков, точнее, их собрание, организующему некий текст. А это означает, что мир воспроизводится в его сознании как безграничный, бесконечный текст. Здесь всё глубоко символично, и потому, по мысли Акунина, бесполезно вообще отыскивать означаемое; реальность элементарным путём перетекает в ирреальность. Заметим, что такого художественного приёма мы не встретили у русских писателей-символистов периода «Серебряного века». Убеждены, что это сугубо «Акунинское» и к тому же современное видение, возможно, дань причудливого симбиоза классического реализма и западноевропейского постмодерна.

Впрочем, очевидно, что сконструировать *такую* картину мира при его традиционном восприятии, то есть пользуясь старыми способами, очень сложно. «Мир как текст», в котором, как видели, символика играет важную роль, легко дополняется отзвуками аналогичной концепции – «Мир как хаос». Этот мир в современной русской литературе (не только на примере творчества Акунина или детективного жанра) всё время создается заново, он требует и другого способа воплощения в искусстве. Ведь нет ни правил создания этого мира-текста, ни утвердившихся истин, мир предстает в своем первозданном хаосе, где человек сам, без опоры на авторитеты и предшествующее знание, творит его.

Конечно, трудно смириться с идеей, что в мире не может быть порядка. Эта же философия, но в легкодоступном для массового понимания читателей виде использована Акуниным в «Коронации». В этом романе Фандорин обнаруживает хаотичность мира через неупорядоченность его составляющих элементов. Вот почему в замысловатой форме герой обращается к дворецкому с такими словами: *«Жизнь наша – это не что иное, как самый настоящий хаос. В ней нет и вовсе никаких правил и никакого порядка, тоже нет»* [2].

Но как-то выходить из этого противоречия всё же необходимо. Хочется заметить в скобках: в период, когда силы разъединительные берут верх над интегрирующими, беспорядок, длящийся несколько лет подряд, в сознании людей начинает восприниматься уже как порядок. И это не только в наши дни, но, как следует из логики Акунина, отмечалось даже в XIX столетии. Так что нам необходимо дать некоторое пояснение. Русская классическая литература имеет немало характерных примеров, в которых обстоятельно показано, как жизнь налагает на героев своеобразные ограничения; правила жизни в разных кругах диктуют определённые условия существования, и отклонение от них порою жестоко карается. Достаточно указать на один из самых ярких примеров из жизни Вронского («Анна Каренина»).

Толстой пишет: *«Жизнь Вронского тем была особенно счастлива, что у него был свод правил, несомненно определяющих всё, что должно и не должно делать. Свод этих правил обнимал очень малый круг условий, но зато правила были несомненны, и Вронский, никогда не выходя из этого светского круга, никогда ни на минуту не колебался в исполнении того, что должно»* [7].

В этом жизненном кредо толстовского героя нет иронии и символики. Всё предельно ясно, так как свод правил Вронского, по идее автора, подчёркивает не столько индивидуальные запросы светской личности, сколько продиктовано соблюдением приличий, принятых в том обществе XIX века. Идеиная подоплёка поведения Фандорина в данном отношении иная, точнее, противоположная герою Толстого. Использование символов в художественной ткани

литературного произведения усиливает связь автора и читателя, делая его сопричастным ко всему, о чём повествует автор, даже если автор находится в исторически отдаленной от него эпохи. Символика его произведения «прочитывается» читателем благодаря его собственному интеллекту. А его воображение погружает в глубины произведения, помогая читателю оценивать заложенное в символе в контексте собственного мировосприятия переосмысливая и интерпретируя.

Сложно судить о том, отчего конкретно происходят истоки одиночества как главного героя, так и некоторых второстепенных персонажей Б. Акунина. Можно говорить о наличии экзистенциальных мотивов, когда одиночество персонажей осложняется драматической развязкой. Ещё раз повторим, какое большое значение на философию и символику произведений оказала эстетика постмодернизма, в особенности роман У. Эко «Имя Розы». Но вряд ли это внесёт ясность в наше исследование, так как большинством русских критиков было установлено: Акунин не стремится к искусственной подражательности в буквальном смысле слова. Для его творческой манеры письма характерно как принятие некоторых мировоззренческих позиций других писателей извне, так и откровенная непричастность к тем или иным возобладавшим литературно-философским течениям. Всё зависит от манифестируемых Акуниным идей в конкретных произведениях.

Вместе с тем, говоря об этапах его пути, важно отметить, что следующим поворотным моментом в судьбе Акунина стал выход в свет «Открытого произведения» У. Эко [9]. В нашу задачу не входит его критический анализ, но на один из аспектов мы обязаны обратить внимание. Оказывается, название глубоко символично. У. Эко установил в итальянской литературе новые критерии европейского постмодернизма. По существу дела он идентифицировал понятия символизм и свободное волеизъявление творца. Казалось бы, эти тематические линии мало совместимы, во всяком случае, разноплановые.

Но вот что по этому поводу писал Х.Л. Борхес: *«Любые талантливые произведения искусства требуют свободного и творческого ответа на него, иначе понять их по-настоящему не представляется возможным, если читатель не открывает заново значение этих произведений в творческом единении с самим автором. Это вторичное осознание творческого акта сродни символике, и в новой роли интерпретации свойственно, прежде всего, художнику, творцу, такому автору, который выбирает «открытость» произведения в качестве своей творческой программы и представляет произведение так, чтобы лучше способствовать возникновению максимально возможной открытости»* [10].

Итак, по словам Х.Л. Борхеса, «максимально возможная открытость» текста чуть ли не сама панацея разработки нового мировидения (вторичной интерпретации текста), что, понятно, практически приравнивается к знаково-символическому осмыслению реальной действительности. Идея, выдвинутая У. Эко в названии произведения, натолкнула Акунина на мысль в своих романах несколько приглушить голоса персонажей. Пусть каждое действующее лицо изрекает собственную, раз и навсегда данную истину. «Открытый» характер произведений стал стержнем поэтики новых детективных романов Б. Акунина.

В романе Левиафан наблюдается нарушение первоначально обозначенной причинно-следственной связи между убийством и утраченной рукописью. На начальном этапе повествования данная связь лишь намечается, однако впоследствии она вытесняется другим значимым элементом – символической деталью, платком с индийским орнаментом. Если в трагедии Отелло платок выступает как знаковый предмет, играющий ключевую роль в развитии конфликта и ведущий к трагической развязке, то Борис Акунин интерпретирует данный мотив в ином жанровом контексте, разворачивая повествование в русле детективной интриги с элементами иронии и фарса. На коническом платке вышито указание направления поиска сокровищ, некогда спрятанных индийским вождём Багдассаром. Эта деталь приобретает символическое значение, выступая метафорой неуловимости и иллюзорности человеческого стремления к внезапному обогащению.

По мере развития сюжета пассажиры корабля предпринимают многочисленные попытки отыскать данный предмет, однако всякий раз при его обнаружении платок загадочным образом исчезает. В результате он начинает функционировать в тексте как

символическое воплощение зла, становясь причиной новых преступлений. Осознавая потенциальную разрушительную силу этой вещи, Эраст Фандорин намеренно распахивает окна салона и позволяет платку улететь наружу. Подобная композиционная организация произведения, в центре которой находится символически значимая деталь, нередко связана с мотивом иллюзорности и миража. В финале повествования платок уносится ветром в открытое море, постепенно растворяясь в туманной дымке, что усиливает семиотическую многозначность данного образа.

Помимо ярко выраженной исторической составляющей вышеуказанных романов Акунина, читатель может обнаружить такой интересный пласт, как символично-мифологический. Он пронизывает многие романы о Фандорине и Пелагеи. Уместно здесь отметить, какое большое значение играли разные ритуалы ещё со времён средневековой литературы. Как нам видится, чаще всего писатель предпочитает символизировать библейские мифы. Покажем это на примере романа «Азазель». Известно, что в иудаизме Азазель является демоническим существом. В Библии он включён в контекст символического ритуала под названием «День искупления». Грехи народа в этот день принимали на себя два козла. В этом необычном ритуале не было ничего ироничного; один козёл (он же, как в поговорке – «козел отпущения») являлся искупительной жертвой Яхве, другой предназначался Азазелю.

Акцент Акунина на символику ритуалов или древних обрядов усиливается, когда в одной из апокрифических частей «Азазеля» («Книга Еноха») главный персонаж выступает в роли падшего ангела, поднявшего против Бога мятеж. Азазель как мифическое существо, несомненно, напоминает нам библейского Каина. Но в отличие от подлинника в Библии и даже байроновской трактовки, в романе Акунина он негативный герой, совратитель человечества, который мужчин научил искусству вести войны, а женщин – процедуре избавления от плода, что является большим грехом.

Миф об Азазеле для Б. Акунина – это способ создать в романе особый, символический мир, в котором царят законы террористической организации, мечтающей захватить бразды правления в свои руки и перевернуть мир. Это тот условный мир, на котором строится все романное повествование, а главный герой должен раскрыть истинное «лицо» и замысел организации. Характерно, что не только обряды и ритуалы могут составлять условный мир в романах Акунина. В некоторых из них даже предметы нематериального мира мастерски символизируются.

Например, в Ветхом Завете есть морское чудовище (кит), с которым Акунин соотносит своего Левиафана. В одноименном романе, Левиафан – это символический чудо-корабль, результат современного технического прогресса, в котором достижения прогрессивной техники сочетаются с уютом и комфортом пассажиров. Корабль огромных размеров вызывают у читателя ассоциации с морским китом из Библии. Комиссар Гош находит на месте преступления золотую эмблему с изображением кита, символом корабля, что становится причиной того, что сыщик стал видеть кошмарные сны. Эти сны для комиссара становятся вещими. Гош начинает расследовать «преступление века», но его убивают, чтобы замести все «следы» преступления. Чудо-корабль «Левиафан» оказывается для комиссара монстром, символическим прообразом «чудовища», «поглотившего его в безбрежном океане» [1].

Далее, в другом произведении Акунина «Смерть Ахиллеса» так же встречается символично-мифологический дискурс, связанный с античным мифом об Ахиллесе. Подобно древнегреческому герою, прославленный полководец Михаил Соболев после бесчисленного количества побед в Туркестане и Плевне был прозван Ахиллесом. Таким образом, само имя Ахиллеса становится знаковым. Это – прообраз силы, мужества и непоколебимости. После многочисленных побед Белого Генерала на поле боя его стали называть «неуязвимым Ахиллесом». Но, так же как и у античного героя, у Михаила Соболева была своя «ахиллесова пята»: он был большим любителем прекрасного пола. Генерал начал представлять большую угрозу для императора, и поэтому был приговорен тайным императорским судом к смерти.

Прекрасная женщина преподносит вино с сильнодействующим ядом, от чего и погибает прославленный герой.

В том же символическом ключе дан и образ Эраста Фандорина в романе «Любовник Смерти». Тут Фандорин сравнивается с героем Гомера Одиссеем. Словно античный герой, он проникает в подземелья Хитровки и сражается там с Циклопом, хозяином Хитровки, а именно с Будочником, хладнокровным убийцей и бандитом. Хитровка – это общеизвестное место в истории России конца XIX столетия, как логово сбора воров и грабителей. Вновь нам хотелось бы провести параллель с теми произведениями, в которых реальные события теряют всяческий символический смысл.

Прежде всего, укажем на знаменитый роман В.А. Гиляровского «Москва и москвичи» [5]. В нём описывается встреча московского сыщика с «Некоронованным королём Хитровки», в результате чего выясняется, «чьи люди брали Ризницу». Но у Гиляровского всё описание даётся в мрачных и строго реалистических тонах. Никаких сравнений или сопоставлений с героями прошлого, как нет авторских комментариев, цитат из других произведений и т.п. У Акунина те же самые исторические события подаются совершенно в ином свете. В поединке с вымышленным Будочником сыщик одерживает верх и выходит на свет целым и невредимым.

В художественном мире Борис Акунин сознательно отходит от исторической достоверности, придавая повествованию выраженное символическое измерение. В ряде произведений образ Бога интерпретируется как многозначная категория, связанная с идеей множественности истин и пересмотра традиционных религиозных представлений. Сомнению подвергаются устоявшиеся догматы и сакральные символы, что особенно заметно в романе «Пелагия и красный петух», где библейский сюжет получает альтернативное художественное прочтение. Используя приём намеренного искажения исторической реалии, автор создаёт эффект достоверности вымышленного мира, превращая его в пространство философского эксперимента.

Свободная трактовка библейских и античных мифов позволяет писателю соединить детективно-приключенческий уровень повествования с семиотическим. В результате формируется сложная структура текста, насыщенная скрытыми кодами, требующими интерпретации. Герои расшифровывают символы и знаки, чтобы приблизиться к истине, как это происходит, например, в романе «Азазель», где анализ геометрических фигур помогает раскрыть тайную организацию. В этом контексте уместно привести мысль Линды Хатчеон: «Постмодернистская литература выдвигает на первый план сам процесс интерпретации, превращая читателя в соучастника создания смысла».

В «Статском советнике» Грин, выполняющий функции сыщика, пытается расшифровать анонимные записки, подбрасываемые Боевой Группе, в которых аноним подталкивал нигилистов к очередному террористическому акту. Грин, не сумев расшифровать имя адресата, в конце концов, погибает. Важно отметить, что Фандорин предстаёт не вполне классическим сыщиком, безошибочно сопоставляющим улики, – он семиотик, новый тип сыщика, который, кстати, в своё время выдвинул У. Эко. А о творческих заимствованиях Акунина отдельных художественных приёмов своего итальянского коллеги мы уже в работе сказали немало.

Расшифровка знаков – стойкий и часто повторяющийся в романах Акунина приём. Например, герои в интересах дела устраивают маскарад, и каждая, даже малая деталь внешности становится символически значимой. Эраст Фандорин использует накладные бакенбарды как знак принадлежности к высшему сословию. В таком виде он проникает в клуб «Любовники смерти», назвавшись именем японского принца, искателя острых ощущений Гэндзи. Члены некоторых клубов, подобно приключениям принца Флоризеля из известного романа Стивенсона, убивают друг друга согласно плану, ими разработанному. Правда, убийство «выглядит» в глазах света либо как несчастный случай, скоропостижная смерть, либо как самоубийство.

Фандорин на протяжении своего пребывания в одном из таких клубов разгадывает смысл таинственных знаков, посылаемых «любовникам» в целях предотвращения

очередного преступления. То, что для всех в предсмертных письмах молодых поэтов – молчащие предметы, мелочи, не говорящие ни о чем: для Фандорина – говорящие знаки, приведшие сыщика к преступнику. Разгадав коды, сыщик и обнаружил убийцу. Им оказался председатель «клуба самоубийц» – сеньор Просперо. Как и принц Флоризель, Фандорин вершит правосудие.

Заключение

Таким образом, анализ творчества Бориса Акунина, дает возможность утверждать, что его произведения занимают особое место в новейшей литературе. Находясь между массовой и элитарной литературой, оно соединяет в себе занимательный сюжет, глубокое философское содержание с активным использованием символики, культурных кодов и мифов. Сравнение с всемирно известным романом Умберто Эко «Имя розы» выявляет не только близость художественных стратегий, с использованием многоуровневых смыслов и культурных кодов, а так же и обращение обоих авторов к мифологическим мотивам и аллюзиям, что позволяет рассматривать эти произведения в контексте постмодернистской эстетики. Акунин смог создать такую художественную модель, где детективный сюжет превращается в инструмент познания мира как текста, а сам главный герой в исследователя смыслов и культурных пластов. Эта особенность позволяет рассматривать произведения автора в контексте постмодернистской литературы, характерной чертой которой является игра, ирония, интертекстуальность, черный юмор, обращение к мифам и символике.

Литература

1. Акунин Б. Коронация или Последний из романов. – Москва: Захаров, 2002.
2. Акунин Б. Перед концом света. – Москва: Захаров, 2002.
3. Алиева С.Г. Символика и ее художественные функции в новейшей русской прозе: специальность 5715.01 «Теория литературы, литературный анализ и критика»: диссертация на соискание ученой степени доктора философии по филологии /Алиева Севиндж Гасан гызы. – Баку, 2023. –164 с.
4. Бочкарёва Н.С. Роман о художнике как «роман творения»: генезис и поэтика: монография. – Пермь: Изд-во Пермского ун-та, 2000. – 390 с.
5. Гиляровский В.А. Москва и москвичи: роман. – Минск: Народная асвета, 1989.
6. Ранчин А. Романы Б. Акунина и классическая традиция: повествование в четырех главах с предуведомлением, нелирическим отступлением и эпилогом // Новое литературное обозрение. – 2004.
7. Толстой Л.Н. Анна Каренина: роман // Толстой Л. Н. Собрание сочинений: в 12 т. – Т. 7. – Москва: Правда, 1989.
8. Черняк М.А. Массовая литература XX века. – Москва: Флинта, 2007.
9. Эко У. Открытое произведение. Форма и неопределенность в современной поэтике. – Санкт-Петербург: Академический проект, 2004.
10. Borges J.L. Selected Non-Fictions / ed. by E. Weinberger; trans. by E. Allen, S. J. Levine, E. Weinberger. – New York: Viking, 1999.
11. Hutcheon L. A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction. – New York: Routledge, 1988.

References

1. Akunin B. Koronaciya, ili Poslednij iz romanov. – Moskva: Zaharov, 2002. (in Russian)
2. Akunin B. Pered koncom sveta. – Moskva: Zaharov, 2002. (in Russian)
3. Alieva S.G. Simvolika i ee hudozhestvennyye funkicii v novejshej russkoj proze: special'nost' 5715.01 «Teoriya literatury, literaturnyj analiz i kritika»: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora filosofii po filologii /Alieva Sevindzh Gasan gyzy. – Baku, 2023. –164 s. (in Russian)
4. Bochkaryova N.S. Roman o hudozhnike kak «roman tvoreniya»: genezis i poetika monografiya. – Perm': Izd-vo Permskogo un-ta, 2000. – 390 s. (in Russian)
5. Gilyarovskij V.A. Moskva i moskvichi: roman. – Minsk: Narodnaya asveta, 1989. (in Russian)

6. Ranchin A. Romany B. Akunina i klassicheskaya tradiciya: povestvovanie v chetyrekh glavah s preduvedomleniem, neliricheskim otstupleniem i epilogom // Novoe literaturnoe obozrenie. – 2004. (in Russian)
7. Tolstoj L.N. Anna Karenina: roman // Tolstoj L. N. Sobranie sochinenij: v 12 t. – T. 7. – Moskva: Pravda, 1989. (in Russian)
8. CHernyak M.A. Massovaya literatura XX veka. – Moskva: Flinta, 2007. (in Russian)
9. Eko U. Otkrytoe proizvedenie. Forma i neopredelennost' v sovremennoj poetike. – Sankt-Peterburg: Akademicheskij proekt, 2004. (in Russian)
10. Borges J.L. Selected Non-Fictions / ed. by E. Weinberger; trans. by E. Allen, S. J. Levine, E. Weinberger. – New York: Viking, 1999.
11. Hutcheon L.A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction. – New York: Routledge, 1988.

С.Х. Алиева

Баку Славян университеті,
AZ1014, Әзербайжан Республикасы, Баку, Сулейман Рустам к-сі, 25
e-mail: sevinj230623@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6878-6148

БОРИС АКУНИН МЕН УМБЕРТО ЭКО ПОСТМОДЕРНИЗМІНДЕГІ СИМВОЛДЫҚ КОД

Аңдатпа. Мақалада Борис Акуниннің «Перед концом света» әңгімесі мен Умберто Эконың «Имя розы» романы арасындағы параллель қарастырылады. Ойын, ирония, интертекстуалдылық сияқты постмодернизм элементтерін пайдалана отырып, Б. Акунин белгілі постмодернист У. Эконың романын шебер түрде пародиялайды. Мақалада екі шығарманың образдары, символдары мен сюжеттік желілері талданып, символ-бейнелер мен символ-кодтардың мәні ашылады. «Бөгде» авторлық кодтың екіншілік мәтінде философиялық деңгей қалыптастыруға ықпал ететіні, сол арқылы туындының идеялық мазмұнын күрделендіріп, оны бұқаралық әдебиет шеңберінен шығаратыны жөнінде қорытынды жасалады.

Зерттеу нысаны ретінде аталған шығармалардың мәтіндері алынды, ал пәні – баяндаудың философиялық қабатын қалыптастыратын образдар, символдар, сюжеттік параллельдер мен мәдени кодтар жүйесі. Жұмыстың әдіснамалық негізін салыстырмалы-типологиялық, интертекстуалдық, мәдени-семиотикалық және мифопоэтикалық талдау әдістері құрайды.

Зерттеу барысында Акунин постмодернистік поэтиканың ойын, ирония, қос кодтау, аллюзивтілік сияқты элементтерін жай еліктеу ретінде емес, «бөгде» мәтінді көркемдік тұрғыдан қайта өңдеу тәсілі ретінде қолданатыны анықталды. Экоға қатысты пародиялық стратегия дербес мағыналық құрылым жасаумен ұштасып, символ-бейнелер мен символ-кодтар детективтік сюжеттің философиялық тереңдеуіне қызмет етеді. Сыртқы тартымдылықтың астарында «әлем – мәтін» қағидасына негізделген көпқабатты семиотикалық модель жасырынғаны айқындалды.

Зерттеудің ғылыми маңызы – қазіргі орыс прозасындағы интертекстуалдылықтың рөлін нақтылау және бұқаралық пен элитарлық әдебиет шекараларын кенейту. Практикалық құндылығы – нәтижелерін әдебиет теориясы, салыстырмалы әдебиеттану және постмодернизм тарихы курстарында пайдалануға болатындығында.

Түйін сөздер: постмодернизм, символ-код, детектив, заманауи әдебиет, мәтін, интертекстуалдылық.

S.H. Aliyeva

Baku Slavic University,
AZ1014, Azerbaijan, Baku, 25 Suleyman Rustam Street,
e-mail: sevinj230623@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6878-6148

THE SYMBOLIC CODE IN THE POSTMODERNISM OF BORIS AKUNIN AND UMBERTO ECO

Abstract. This article examines the parallel between the short story «Before the End of the World» by Boris Akunin and the novel The Name of the Rose by Umberto Eco. Employing various elements of postmodernism such as play, irony, and intertextuality Akunin skillfully parodies the novel of the renowned postmodernist Eco. The study analyzes the characters, symbols, and plot structures of both works, paying particular attention to symbolic images and

symbolic codes. It argues that the incorporation of an «alien» authorial code contributes to the formation of a philosophical dimension within the secondary text, significantly complicating its ideological content and moving it beyond the boundaries of mass literature.

The object of the research is the texts of the aforementioned works, while the subject is the system of images, symbols, narrative parallels, and cultural codes that shape the philosophical layer of the narrative. The methodological framework includes comparative-typological, intertextual, cultural-semiotic, and mythopoetic approaches.

The study demonstrates that Akunin employs elements of postmodern poetics playfulness, irony, double coding, and allusiveness not as mere imitation but as a means of creative transformation of a «foreign» text. His parodic strategy toward Eco is combined with the construction of an independent semantic structure in which symbolic images and codes deepen the philosophical dimension of the detective plot. The research reveals that beneath the entertaining surface lies a multilayered semiotic model of the «world as text».

The scholarly significance of the article lies in clarifying the role of intertextuality in contemporary Russian prose and expanding the understanding of the boundaries between mass and elite literature. Its practical value consists in the possibility of applying the findings in courses on literary theory, comparative literature, and the history of postmodernism.

Keywords: postmodernism, symbol-code, detective, modern literature, text, intertextuality.

Сведения об авторе

Алиева Севиндж Гасан гызы – PhD, старший преподаватель кафедры теории литературы Бакинского славянского университета, Азербайджан, Баку, e-mail: sevinj230623@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6878-6148>.

Information about the author

Sevinj Aliyeva – PhD, Senior Lecturer at the Department of Theory of Literature, Baku Slavic University, Azerbaijan, Baku, e-mail: sevinj230623@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6878-6148>.

Автор туралы мәліметтер

Алиева Севиндж Гасан гызы – PhD, Баку Славян университетінің Әдебиет теориясы кафедрасының аға оқытушысы, Әзербайжан, Баку, e-mail: sevinj230623@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6878-6148>.

Поступила в редакцию 06.02.2026

Принята к публикации 16.03.2026

МРНТИ: 17.07.61

Т.М. Демежанов

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

ФУНКЦИИ ЗАГЛАВИЯ В ПОЭТИКЕ РОМАНА К. ТОКАЕВА «СОЛДАТ УШЁЛ НА ВОЙНУ»

Аннотация. В статье рассматривается поэтика заглавия как ключевой элемент художественной структуры романа Кемеля Токаева «Солдат ушёл на войну». Опираясь на идеи Ю.М. Лотмана о заглавии как семиотическом «ключе» к тексту, автор исследует, каким образом название романа концентрирует его идейно-эмоциональное содержание и определяет направление читательской интерпретации. Объектом исследования является художественный текст романа, а предметом – поэтические и смыслообразующие функции его заглавия, определяющие читательскую интерпретацию и структуру произведения. Цель работы состоит в выявлении того, каким образом заглавие участвует в формировании тематического ядра текста, организует композицию и определяет направления смыслового восприятия. В соответствии с поставленной целью решаются следующие задачи: проанализировать семантику ключевых слов заглавия; охарактеризовать его роль в создании историко-культурного контекста; определить связь заглавия с традиционными мотивами романа; установить его влияние на формирование образа героя и развитие сюжета; проследить трансформацию смыслов заглавия по мере раскрытия повествования.

В основе исследования лежит гипотеза, согласно которой заглавие «Солдат ушёл на войну» выполняет не только номинативную, но и концептуально-организующую функцию: оно задаёт рамку интерпретации, кодирует центральный конфликт и определяет эмоционально-экзистенциальный тон повествования. Предполагается, что заглавие выступает своеобразным прологом к смысловой структуре романа, инициируя процесс чтения как движение от буквального события к многослойному осмыслению судьбы человека на войне.

Ключевые слова: «лейтенантская проза», роман, К.Токаев, заглавие, «Солдат ушёл на войну», «окопная правда».

Введение

Выдающимся достижением казахской литературы XX века являются книги о Великой Отечественной войне. Первые произведения крупной эпической формы относятся к послевоенному десятилетию, когда один за другим появляются такие романы, как «Солдат из Казахстана» (1945) Г. Мусрепова, «Курляндия» (1950) А. Нурпеисова, «Грозные дни» (1958) Т. Ахтанова, мемуары «За нами Москва: записки офицера» (1960) Б. Момышулы, посвящённые подвигу советских солдат и офицеров, судьбе человека в годы военного лихолетья. Характерной чертой этих произведений является панорамное изображение войны и присущий им героико-патетический пафос, который пронизывает всё произведение от первой до последней страницы.

С 1960-х гг. в литературе намечается художественное переосмысление темы войны. Появляется «лейтенантская проза» или «проза лейтенантов», представителями которой выступили авторы, прошедшие войну в звании младших командиров и обратившиеся к собственному фронтовому опыту. Это, например, Г. Бакланов, В. Богомолов, В. Быков, Ю. Бондарев, К. Воробьёв, А. Курочкин и т.д. Парадному панорамному взгляду на войну они противопоставили «взгляд из солдатского окопа». В центре внимания оказывалась нелюбимая и неприкрытая «окопная правда» о фронтовых буднях, о боях местного значения (а не крупных сражениях), о бойцах одной роты, взвода, батареи, отделения (а не целой армии или полка). Героями «лейтенантской прозы» часто становились вчерашние курсанты, ещё не нюхавшие пороху, то поколение молодых людей, которое ушло на фронт, «не долюбив, не докурив последней папиросы». Главный акцент делался не на героическом пафосе (который тоже присутствовал), а на драматической, порой, трагической стороне войны. На наш взгляд, писателя-фронтовика Кемеля Токаева вполне можно назвать одним из первопроходцев казахской «лейтенантской прозы», а его роман «Солдат ушёл на войну», который гармонично сочетает в себе художественный вымысел с автобиографизмом, документальной правдивостью и глубоким лирико-философским осмыслением судьбы человека на войне, считать «первой ласточкой» казахской «лейтенантской прозы». Не случайно, маститый литературовед Ш. Елеукенов после знакомства с романом заметил, что он большей частью читается как репортаж из окопа, непосредственного места боевых действий.

Актуальность обращения к роману Токаева вызвана необходимостью более полного раскрытия поэтики произведения, начиная с многофункциональной значимости заглавия как ключевого компонента художественной организации текста, который в таком ракурсе ещё не рассматривался.

Цель статьи – выявление роли и художественного значения рамочного компонента (эпиграфа, заглавия, посвящения) как поэтического кода романа К. Токаева «Солдат ушёл на войну» и определение его функции в формировании целостности произведения.

Для достижения цели нами решались следующие **задачи**:

- раскрытие роли эпиграфа в аспекте связи с заглавием романа;
- семантическая и символическая интерпретация заглавия;
- установление взаимосвязи между эпиграфом, заглавием и названиями глав как элементами единой художественной системы.

Научная **новизна** исследования заключается в том, что впервые анализ романа К. Токаева проводится через исследование заглавия как поэтического кода к идейно-эмоциональному содержанию, сюжетно-композиционной организации и основным мотивам романа.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили различные издания романа Кемея Токаева «Солдат ушёл на войну». В работе применены сравнительно-семантический метод, структурно-поэтический анализ, а также элементы мифопоэтического подхода. Для выявления образной системы использовались принципы контекстуального анализа эпиграфа, посвящения и заглавия как взаимосвязанных компонентов поэтики и структуры. Особое внимание уделялось интертекстуальным параллелям – в частности, сопоставлению с произведениями К. Симонова, М. Шолохова, где мотив «ожидания» и «прощания» играет структурообразующую и символическую роль.

Обзор литературы

Методологической основой статьи послужили фундаментальные труды о заглавии произведения как знаке-«ключе», который открывает систему значений художественного текста и ставит его в ряд культурных, литературных, семиотических связей. Согласно Ю. Лотману, заглавие – не просто ярлык, но элемент семиотической системы, который задаёт режим чтения, уровень заложенных кодов, отправную точку для рассекания текста. Можно выделить такие точки: как заглавие функционирует как знак-представитель текста; как оно влияет на чтение; как связь заглавия и текста может быть обратной (ретроспекция) и прямой (проспекция).

Для нашей темы важен акцент на выявлении заглавия как «порога» читательского восприятия, как «кода», предшествующего прочтению текста, управляющего читательским ожиданием и интерпретацией. В специальных работах заглавие рассматривается как часть паратекста – рамочного окружения произведения, которое влияет на восприятие текста [1], как путь к тексту, раскрывающий основное содержание книги или указывающий на ее достоинства [2] и подчёркивающий подготовительную роль заглавия перед самым чтением текста [3], как ось, вокруг которой строится текст, как «голова тела» [4], как «первый шаг к интерпретации» произведения. [5]. Системная типология заглавий, анализ их функций и роли в структуре текста представлена в монографических исследованиях [6].

Роман К. Токаева «Солдат ушёл на войну» в последние десятилетия становится объектом растущего интереса литературоведов, историков и критиков. Современные исследования и статьи посвящены главным образом историко-литературному контексту, автобиографизму, реализму повествования и вкладу произведения в казахскую военную прозу. Анализ существующей литературы позволяет выделить несколько направлений интерпретации романа: документально-реалистическое, автобиографическое, нравственно-психологическое и художественно-эстетическое [7].

Ряд исследователей, рассматривая роман через призму личной судьбы автора, отмечают использование архивных источников, личных документов писателя и воспоминаний членов семьи, что позволяет К. Токаеву «на основе собственного фронтового опыта создать образ войны без героизации, но с глубоким гуманистическим звучанием». [8]

В разных исследованиях роман «Солдат ушёл на войну» характеризуется как социально-психологический документ эпохи, где судьба героя – отражение судеб народа, как один из лучших образов реалистической военной прозы, где правда жизни становится главным художественным принципом, как честный рассказ солдата о войне, где центральное место занимает тема человеческого достоинства и мужской дружбы.

В целом, современные исследователи отходят от чисто идеологической трактовки и стараются рассматривать литературно-художественные особенности произведения, включая его в широкий этнокультурный и исторический контекст, формирующий целостную картину казахской литературы и национальной духовности [9].

В целом, в существующих исследованиях и откликах отмечается, что роман «Солдат ушёл на войну» занимает важное место в литературе Казахстана как свидетельство фронтового опыта, написанное фронтовиком-писателем. Он играет роль зеркала поколения и служит историко-памятным документом в художественной форме. Основным воздействием произведения является его «реализм»: не идеализация войны, не пафос, а внимание к простому солдату, к подвигу как части человеческой жизни, с его потерями и ожиданиями.

С точки зрения литературоведения, роман интересен именно тем, что соединяет документальность и художественность: личный опыт автора пронизывает текст, создавая эффект аутентичности.

Вместе с тем, структурно-семантическая организация текста остаётся на периферии исследовательского внимания. Настоящее исследование призвано восполнить данный пробел, рассматривая роман «Солдат ушёл на войну» как систему взаимосвязанных поэтических кодов, выражающих авторское понимание памяти, долга и человеческого достоинства.

Результаты и обсуждение

Заглавие романа К. Токаева «Солдат ушёл на войну» обладает не только номинативной, но и глубоко символической функцией. Оно выступает в качестве **поэтического кода произведения**, концентрируя в себе его мотивную и смысловую энергию. Через заглавие задаётся **опорный семантический вектор**, который затем раскрывается и детализируется в названиях отдельных частей и глав. Роман открывается эпитафией: «*Посвящаю его полтруку Касыму Болтаеву, навшему смертью храбрых в возрасте 22 лет на фронте Великой Отечественной войны*».

Касым Болтаев – родной брат автора, заменивший ему отца в детстве и героически погибший в начале войны. Так с первых строк романа задаётся особая интонация повествования, совмещающая документальность и лирическую проникновенность. В целом эпитафия к роману «Солдат ушёл на войну» выполняет роль идейно-эмоционального центра, объединяющего личное и общее, историческое и поэтическое. Он звучит как литературный реквием, посвящённый героизму и доблести поколения-фронтовиков. В этом заключается его глубокое художественное и нравственное значение эпитафии как смыслового ключа ко всему роману.

Заглавие романа Кемея Токаева «Солдат ушёл на войну» занимает центральное место в системе поэтических кодов произведения. Оно не только обозначает фабульное начало повествования – уход героя на фронт, – но и выполняет символическую функцию и играет особую роль: становится выражением и темы, и внутренней драмы героев, и философии писателя. Сюжет романа строится вокруг судьбы простого казахского юноши-курсанта, выпускника военного училища. Его путь – от мирной жизни до фронтовых дорог – символизирует движение от личного к общему, от частной судьбы к судьбе народа.

Первоначально в оригинале роман назывался «Солдат алысқа кетті» («Солдат ушёл вдаль / далёко») [10], в последующих изданиях – «Солдат соғысқа кетті» («Солдат ушёл на войну») [11].

«Солдат ушёл вдаль / далёко» – название лирико-философское, индивидуальное, с акцентом на экзистенциальный опыт героя. Его можно прочесть как лирическое странствие героя, уходящего навстречу неизведанному миру, где его ждёт взросление, боль, потери. Однако отсутствие слова «война» в заголовке лишает его исторического контекста и придаёт ему открытость и многозначность. Оно несёт в себе тему неизвестности и судьбы: солдат уходит, и не ясно, вернётся ли он.

Во втором случае – «Солдат ушёл на войну» – название историко-эпическое, коллективное, отражающее народную память и патриотическую идею. Сюжет воспринимается иначе: это уже эпос о долге и героизме, о человеке, который идёт не просто в «даль», а в историю, навстречу своей миссии. Название «Солдат ушёл на войну» звучит обыденно, почти документально. В ней нет внешнего пафоса, но именно эта простота подчёркивает истинный масштаб человеческого подвига. Автор сознательно выбирает бытовую, почти нейтральную лексику: не «пошёл в бой», не «отправился на фронт», а «ушёл» – слово, в котором чувствуется и неизбежность, и печаль, и мужественное принятие судьбы.

Подчёркнутая простота и «недосказанность» заглавия явление весьма характерное в «лейтенантской прозе». Сравн. повести А. Курочкина «На войне как на войне» (т. е., «ничего особенного, выполняли свой долг перед Родиной») или повесть А. Генатулина «Вот кончится война» («и тогда вернёмся домой», «тогда заживём по-настоящему»)

Слово «солдат» в этом контексте становится обобщённым образом, символом всех, кто воевал, всех, кто выполнял свой долг. К. Токаев, как представитель «лейтенантской прозы», показывает вселенскую человечность этого образа: каждый солдат – часть народа, его жертвы и надежды. Таким образом, заглавие превращается в метафору судьбы поколения, ушедшего на войну и часто не вернувшегося, и придаёт заглавию трагическую интонацию, подготавливая к размышлению не о героике, а о цене человеческой жизни на войне.

Оба заглавия романа по-своему раскрывают одну тему – уход человека из мирного пространства в пространство испытаний, где решается вопрос не только о жизни и смерти (Солдат ушёл вдаль / далёко), но и о человеческом достоинстве («Солдат ушёл на войну»).

Вместе с эпиграфом заглавие образует смысловую рамку романа, превращая его в художественное свидетельство и нравственный памятник поколению фронтовиков.

Наряду с этим название романа задаёт тон повествования, определяет эмоциональную доминанту и основные мотивные линии произведения. Уже сама формула «ушёл на войну» концентрирует в себе архетипический для военной прозы мотив проводов на фронт, тесно сопряжённый с мотивом прощания и ожидания. Эти мотивы, традиционно ассоциирующиеся с трагическим опытом войны, у Токаева получают новое идейно-художественное звучание, раскрывая характер героя и национально-нравственные основы казахской военной прозы.

В произведениях о Великой Отечественной войне сцена проводов на фронт является устойчивым композиционным элементом, своеобразным прологом военного пути героя (вспомним классический пример – рассказ М. Шолохова «Судьба человека», где пронзительно и очень трогательно изображается сцена прощания героя со своей семьей на вокзале).

Роман К. Токаева также начинается с эпизода проводов: на рассвете курсантов военного училища поднимают по тревоге и объявляют об отправке на фронт (часть первая – «Из дневника солдата»). Главный герой Мухаммед – сирота, у которого нет семьи, способной поддержать его в эту судьбоносную минуту напутственным словом. Однако автор вводит массовую сцену проводов, в которой участвуют население города:

«Несмотря на такую рань, казалось, все жители большого города собрались здесь. Люди молча смотрели на нас через решётчатые створки железных ворот, сидели поверх глиняных заборов казармы. На их лицах печать жалости, сочувствия, печали».

Эта сцена подчёркивает, что война – не частная судьба, а общенародное испытание. Молчаливое присутствие людей символизирует коллективное переживание горя и единение народа, провожающего своих сыновей в неизвестность. Мотив проводов в романе приобретает эпический масштаб и становится символическим реквиемом всем, кто уходил на войну. Эмоциональная сдержанность повествования придаёт сцене особую силу – она превращается в знаковый эпизод, задающий тон всему роману: трагический, но светлый, проникнутый верой и достоинством.

В традиционной военной прозе сцены проводов и прощания часто воплощаются через образ женщины, которая остаётся в тылу и символизирует ожидание и верность (от матери до возлюбленной). В романе Токаева этот мотив представлен особым образом. Герою, сироте Мухаммеду, «некому сказать на дорогу напутственное слово» и «некому ждать его возвращения». Однако автор не исключает из повествования столь значимый эмоциональный компонент: мотив «*прощания – ожидания*» проявляется в эпизоде случайной встречи героя с незнакомой женщиной-торговкой и её семнадцатилетней дочерью Сауле на железнодорожной станции во время короткой стоянки эшелона.

Женщина рассказывает о сыне, ушедшем добровольцем на фронт, – этот образ становится символом материнской памяти и народного сострадания. Её традиционный наряд – *кимешек и камзол* – выполняет функцию этнокультурного символа, связывающего героя с утраченными родовыми корнями и миром предков. В свою очередь, юная Сауле воплощает мотив надежды и духовного обновления. Её слова: «*После войны приезжайте к нам в аул. Я буду вас ждать*», – становятся лаконичной формулой верности и веры в будущее, своеобразным обещанием жизни после войны. Это не просто реплика эпизодического

персонажа, а мотивная точка, в которой трагическая интонация романа впервые оборачивается поэтическим просветлением.

Эпизод прощания Мухаммеда и Сауле вступает в поэтический диалог с военной лирикой – прежде всего со знаменитым стихотворением К. Симонова «*Жди меня*». Как и у Симонова, у Токаева ожидание показано не как пассивное ожидание чуда, а как активная духовная сила, помогающая выстоять в нечеловеческих условиях войны. Такое перекрёстное звучание усиливает гуманистическую идею романа: война может разрушить судьбы, но не уничтожить веру, память и любовь

«Заходя в вагон, я невольно оглянулся и увидел, что девушка пристально смотрит мне вслед, в её черных смородиновых глазах прочитывалось много недосказанного. На душе у меня что-то растаяло, и я с теплотой смотрел на неё. Теперь мне хотелось одного - чтобы поезд не трогался с места, а девушка, всё так же стояла бы и смотрела на меня. Поезд тронулся. Я видел, как она сняла красную косынку, обвивавшую шею, и помахала им над головой. Постепенно поезд, набирая ход, стал удаляться. Мне долго казалось, что на маленькой станции все ещё ярко полыхает алый букет». (часть первая «Из дневника солдата»).

Заглавие «Солдат ушёл на войну» многофункционально: оно определяет основную тему, намечает главные сюжетные линии и художественную структуру. Роман имеет чётко продуманную композицию и состоит из двух самостоятельных частей, каждая из которых разделена на главы с названиями, тесно связанными с заглавием произведения. В первую часть входят главы: «Первый выстрел по врагу», «В дальней дороге», «Перед боем», «Их было семеро», «В тылу врага». Во вторую часть включены главы: «Особое задание», «Такова солдатская жизнь», «Нераскрытая тайна».

Каждая глава предваряется подзаголовком «Из дневника солдата», который фиксирует точную хронологию событий (с 24 августа 1942 года по 10 октября 1943 года.) и служит ориентиром в процессе чтения, активизируя читательское восприятие текста, расширяя и углубляя его понимание, делая более доступным и понятным.

Повествование в романе ведётся от автора и от лица героя – Мухаммеда. Записи из «Дневника солдата» представляют собой размышления и впечатления героя об увиденном и пережитом, а также содержат описания событий, которые либо не вошли в основное авторское повествование, либо, наоборот, кратко намечают эпизоды, получающие далее подробное раскрытие в авторском изложении.

В поэтике романа сочетание дневниковых записей и авторского повествования создаёт многоплановую композицию, позволяющую глубже раскрыть внутренний мир героя и показать войну не только через внешние события, но и через личное восприятие участника.

Названия глав романа отражают этапы жизненного и духовного пути героя, становление его как воина и личности, задаёт направление восприятия читателя. Так, в первой части прослеживается постепенное вхождение солдата в военную действительность. Уже название первой главы – «Первый выстрел по врагу» – символизирует начало боевого пути, момент, когда герой впервые сталкивается с войной лицом к лицу. «В дальней дороге» передаёт мотив движения, перехода от мирной жизни к фронтовым испытаниям. В главе «Перед боем» на первый план выходят чувства ожидания и тревоги, внутреннее напряжение перед сражением. «Их было семеро» акцентирует внимание на солдатском братстве, на единстве и взаимной поддержке бойцов. «В тылу врага» показывает высшую степень опасности и самоотверженности, когда герои действуют в тяжёлых условиях, рискуя жизнью ради общего дела.

Названия второй части подчёркивают зрелость героя и углубление тематики. «Особое задание» говорит о возросшей ответственности и доверии, «Такова солдатская жизнь» – философское осмысление военного быта и судьбы человека на войне, а «Нераскрытая тайна» придаёт повествованию интригу и символический смысл, намекая на неразгаданность человеческой души и памяти. Другими словами, система названий глав выстраивает внутреннюю логику повествования – от первых шагов на войне до осознания её сущности и цены, помогая читателю проследить духовный рост героя и глубже понять авторский замысел.

Заклучение

Проведённый анализ показал, что заглавие романа К. Токаева «Солдат ушёл на войну» является не только формальной частью текста, но и важнейшим поэтическим кодом, определяющим структуру, смысл и эмоциональный тон произведения. Оно концентрирует в себе основные мотивы романа – уход, дорогу, ожидание, память и веру, – выступая семиотическим ключом, который открывает читателю смысловую систему текста.

Сопоставление двух вариантов заглавия («Солдат ушёл вдаль» и «Солдат ушёл на войну») позволяет увидеть художественную эволюцию авторского замысла: от личного, интимно-лирического начала к историко-эпическому обобщению. Такое преобразование отражает движение от индивидуальной судьбы героя к коллективной памяти народа, от частной биографии к общенациональному подвигу.

Заглавие, эпиграф и система названий глав образуют единую поэтическую структуру, в которой реализуется философия К. Токаева – вера в моральную стойкость человека и духовное единство народа перед лицом испытаний войны. Тем самым, заглавие романа выполняет функцию символического и этического центра, превращая произведение в художественный реквием поколению фронтовиков и важный текст национальной памяти.

Литература

1. Zhenett Zh. Paratexts. Thresholds of Interpretation. Cambridge University Press, 1991 (рус. перевод: Женётт Г. «Паратекст. Пороги восприятия»).
2. Nord Ch. Paving the Way to the Text: Forms and Functions of Book Titles in Translation. Russian Journal of Linguistics, 23 (2), 2019. 328-343. DOI: 10.22363/2312-9182-2019-23-2-328-343.
3. Palvannazirova Z.M., & Mirjalilova M.J. Titles as one of the main components of a literary text. Journal of New Century Innovations. №29 (5), 2023. 10-12.
4. Al-Hindawi F.H., & Ayoub, K. Title Semiotic in Creative Texts. Journal of College of Languages. 33, 2018. 104-142.
5. Ламзина А.В. Заглавие. Введение в литературоведение. – М.: Изд-во «Высшая школа», 1999
6. Веселова Н.А. Заглавие литературно-художественного текста (Антология и поэтика). — (год и издательство: Веселова Н.А. Заглавие литературно-художественного текста. М., 2005).
7. Кемел Тоқаев – дара тұлға. – Алматы: Қазақ университеті, 2022. – 172 б.
8. Шакиев М.Н., Садықов Т.С., Жеребцов И.Л. Кемель Токаев в годы Великой Отечественной войны (на основе романа «Солдат ушел на войну») // Вестник ЕНУ им. Л. Гумилева Серия: Исторические науки. Философия. Религиоведение. – 2024 – Т. 146 – No.1. – С. 215-232.
9. Бейсенова А. Память о войне // Республиканская экономическая газета «Деловой Казахстан», 4 апреля 2025 г. №12(959)
10. Тоқаев К. Солдат алысқа кетті. Роман. А.: «Жазушы», 1983.
https://kk.wikipedia.org/wiki/Кемел_Тоқаев
11. Токаев К. Солдат ушел на войну Романы / Кемел Токаев. [Худож. К. Утебаев]. – Алма-Ата: Жазушы, 1983. – 400 с.

Reference

1. Zhenett Zh. Paratexts. Thresholds of Interpretation. Cambridge University Press, 1991 (Russian translation: Zhenétt G. «Paratekst. Porogi vospriyatija») (in English / in Russian)
2. Nord Ch. Paving the Way to the Text: Forms and Functions of Book Titles in Translation. Russian Journal of Linguistics, 23(2), 2019, 328–343. DOI:10.22363/2312-9182-2019-23-2-328-343 (in English)
3. Palvannazirova Z.M., & Mirjalilova M.J. Titles as one of the main components of a literary text. Journal of New Century Innovations, №29(5), 2023, 10–12 (in English)
4. Al-Hindawi F.H., & Ayoub K. Title Semiotic in Creative Texts. Journal of College of Languages, 33, 2018, 104–142 (in English)

5. Lamzina A.V. Zaglavie. In Vvedenie v literaturovedenie. Moscow: Vysshaya shkola, 1999 (in Russian)
6. Veselova N.A. Zaglavie literaturno-khudozhestvennogo teksta (Antologiya i poetika). Moscow, 2005 (in Russian)
7. Toqayev K. Dara tulga. Almaty: Qazaq universiteti, 2022 (in Kazakh)
8. Shakiev M.N., Sadyqov T.S., Zherebtsov I.L. Kemel Tokayev v gody Velikoy Otechestvennoy voyny (na osnove romana «Soldat ushel na voynu»). Vestnik ENU im. L. Gumileva. Seriya: Istoricheskie nauki. Filosofiya. Religiovedenie, 2024, T.146, No.1, 215–232 (in Russian)
9. Beysenova A. Pamyat' o voyne. Respublikanskaya ekonomicheskaya gazeta «Delovoy Kazakhstan», 4 April 2025, №12(959) (in Russian)
10. Toqayev K. Soldat alysqa ketti. Roman. Almaty: Zhazushy, 1983. https://kk.wikipedia.org/wiki/Kemel_Toqayev (in Kazakh)
11. Tokayev K. Soldat ushel na voynu. Romany. [Illustrations by K. Utebaev]. Alma-Ata: Zhazushy, 1983, 400 p. (in Russian)

Т.М. Демежанов

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

К. ТОҚАЕВТЫҢ «СОЛДАТ СОҒЫСҚА КЕТТІ» РОМАНЫ ПОЭТИКАСЫНДАҒЫ АТАЛЫМНЫҢ ҚЫЗМЕТТЕРІ

Аңдатпа. Мақалада Кемел Тоқайевтың «Солдат соғысқа кетті» романының көркемдік құрылымындағы негізгі элементтердің бірі ретінде әдеби шығарманың атауының поэтикасы қарастырылады. Ю. М. Лотманның шығарманың атауы мәтінге семиотикалық «кілт» ретінде қызмет етеді деген идеяларына сүйене отырып, автор роман атауының оның идеялық-эмоционалдық мазмұнын қалай жинақтайтынын және оқырман интерпретациясының бағытын қалай айқындайтынын зерттейді.

Зерттеудің нысаны – романның көркем мәтіні, ал зерттеу пәні – шығарманың құрылымы мен оқырман қабылдауын айқындайтын аталымның поэтикалық және мағыналық қызметтері. Зерттеудің мақсаты – аталымның мәтін тақырыбының өзегін қалыптастырудағы, композицияны ұйымдастырудағы және мағыналық қабылдау бағыттарын анықтаудағы рөлін ашу. Осы мақсатқа сәйкес мынадай міндеттер қойылады: аталымдағы негізгі сөздердің семантикасын талдау; оның тарихи-мәдени контекст жасауға ықпалын сипаттау; аталымның романның мотивтік жүйесімен байланысын анықтау; кейіпкер бейнесінің қалыптасуына және сюжет дамуына әсерін белгілеу; баяндау барысында шығарма атауының мағыналық трансформациясын қадағалау.

Зерттеу гипотезасы бойынша «Солдат соғысқа кетті» аталым тек номинативтік қана емес, сонымен бірге концептуалды-ұйымдастырушы қызмет атқарады: ол интерпретация шеңберін белгілеп, орталық қақтығысты кодтайды және баяндаудың эмоциялық-экзистенциалдық реңін айқындайды. Романның атауы семантикалық құрылымына өзіндік пролог ретінде қызмет етіп, оқу үдерісін нақты оқиғадан адамның соғыс кезеңіндегі тағдырын көпқабатты түсінуге қарай бағыттайды.

Тірек сөздер: «лейтенанттық проза», роман, К. Тоқайев, атау, *Солдат соғысқа кетті*, «окоп шындығы».

Т.М. Demezhanov

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

FUNCTIONS OF THE TITLE IN THE POETICS OF K. TOKAYEV'S NOVEL «THE SOLDIER WENT TO WAR»

Abstract. The article examines the poetics of the title of a literary work as a key element of the artistic structure of Kemel Tokayev's novel «*The Soldier Went to War*». Drawing on Yuri Lotman's ideas about the title as a semiotic «key» to the text, the author explores how the novel's title concentrates its ideological and emotional content and determines the direction of reader interpretation. The **object** of the study is the literary text of the novel, while the

subject includes the poetic and meaning-forming functions of its title, which shape the reader's perception and the overall structure of the work. The **aim** of the research is to identify how the title contributes to forming the thematic core of the text, organizes the composition, and defines the vectors of semantic perception. In accordance with this aim, the study sets the following **tasks**: to analyze the semantics of the key words in the title; to characterize its role in creating the historical and cultural context; to determine the connection between the title and the motivational system of the novel; to establish its influence on the formation of the protagonist's image and the development of the plot; and to trace the transformation of the title's meanings as the narrative unfolds.

The research is based on the **hypothesis** that the title «*The Soldier Went to War*» performs not only a nominative but also a conceptually organizing function: it sets the framework for interpretation, encodes the central conflict, and defines the emotional and existential tone of the narrative. It is assumed that the title acts as a kind of prologue to the semantic structure of the novel, initiating the reading process as a movement from a literal event toward a multilayered comprehension of a human fate in wartime.

Keywords: «lieutenant prose», novel, K. Tokayev, title, *The Soldier Went to War*, «trench truth».

Информация об авторе

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

Автор туралы мәлімет

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

Information about the author

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

Поступила в редакцию 23.01.2026

Принята к публикации 26.03.2026

FTAMP: 17.01.07

А.Т. Смагулова^{1*}, Г.О. Мүрсәлім²

¹Шәкәрім университеті,

071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А

²Alikhan Bokeikhan University,

071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Мәңгілік ел, 11

*ORCID: 0000-0002-7509-7025

*e-mail: akma.2000.2006@mail.ru

МҰХТАР ӘУЕЗОВТІҢ «БУДДА» АУДАРМАСЫ: ФИЛОСОФИЯЛЫҚ ЖӘНЕ МӘДЕНИ ТРАНСФОРМАЦИЯ

Аңдатпа. Мақалада Мұхтар Омарханұлы Әуезовтің Лев Толстойдың «Будда» әңгімесін қазақ тіліне аударуының әдеби-тарихи, идеялық және көркемдік маңызы түрде талданады. Зерттеуде аударманың жазушының шығармашылық қалыптасуындағы орны, ағартушылық бағдарымен байланысы және гуманистік дүниетанымының эволюциясына ықпалы айқындалады. Сонымен қатар тәржіманың қазақ оқырманына тигізген әсері, ұлттық әдеби кеңістікте жаңа танымдық бағдар қалыптастырудағы қызметі сараланады.

Талдау барысында Толстой философиясындағы зорлық-зомбылыққа қарсы тұру, рухани кемелдену, адамгершілік құндылықтарды дәріптеу идеяларының Әуезов аудармасында берілу ерекшеліктері қарастырылады. Аудармашының түпнұсқа мәтінді ұлттық мәдени кодпен үйлестіру тәсілдері, көркемдік трансформация амалдары және стильдік шешімдері анықталады.

Мақалада тарихи-әдеби, салыстырмалы, мәтінтанулық және интерпретациялық әдістер қолданылып, Әуезов аудармасының қазақ әдебиетіндегі орны мен рухани мәдениетті дамытудағы маңызы ғылыми тұрғыда негізделді. Зерттеу нәтижелері көркем аударма теориясын жетілдіруге, әуезовтану және аударматану

салаларын тереңдетуге, жоғары оқу орындарындағы әдебиеттану пәндерін мазмұндық тұрғыдан байытуға және болашақ ғылыми ізденістерге әдіснамалық бағдар беруге мүмкіндік береді. Бұл материал гуманитарлық ғылымдар саласындағы зерттеушілерге, магистранттарға, докторанттарға, оқытушыларға, әдебиет мұғалімдеріне, сондай-ақ ұлттық руханият мәселелеріне қызығушылық танытатын кең оқырман қауымға пайдалы дереккөз ретінде ұсынылады. Ал алынған тұжырымдар академиялық басылымдарда жариялауға, ғылыми жобаларда пайдалануға, конференцияларда талқылауға, пәнаралық зерттеулерге енгізуге және практикалық білім беру үдерісін жетілдіруге нақты негіз бола алады. Сондықтан мақала өзектілігімен ерекшеленіп, заманауи әдебиеттану талаптарына толық сәйкес келеді және ғылыми қауымдастықта қызығушылық тудырады бүгін қазір кеңінен болашақта.

Тірек өздер: М. Әуезов, Л. Толстой, аударма, будда, түпнұсқа, гуманизм, әуезовтану.

Кіріспе

Қазақ әдебиетінде Мұхтар Омарханұлы Әуезовтің шығармашылығы ерекше орын алады. Ол абайтанудың ғылыми негізін қалыптастырып, сөз өнерін терең зерттеп, көркем шығармалар мен аудармалар арқылы ұлттық руханиятты байытты. Әуезовтің аудармалық еңбектері оның әдеби талғамы мен интеллектуалдық көкжиегін, сондай-ақ қазақ оқырманының рухани мәдениетін қалыптастырудағы рөлін айқын көрсетеді.

Мұхтар Әуезовтің аудармашылық қызметі, әсіресе Лев Толстойдың «Будда» әңгімесін тәржімалауы, жас қаламгердің гуманистік көзқарасын және ағартушылық миссиясын айқын танытады. Осы аударма арқылы Әуезов қазақ оқырманына орыс әдебиетінің озық үлгілерін таныстырумен қатар, адамгершілік, әділеттілік, зорлық-зомбылыққа қарсы тұру сияқты идеяларды жеткізуді мақсат етті.

Мақаланың мақсаты – Әуезов аудармасының көркемдік ерекшеліктерін, философиялық мазмұнын және қазақ әдебиеті мен мәдениетіне ықпалын талдау арқылы оның шығармашылығын жан-жақты бағалау. Сонымен қатар аударманың тарихи контекстін қарастыру, Толстой шығармасындағы идеяларды Әуезов тәржімесінде ашу, аудармашылық тәсілдерін сипаттау және оның ұлттық руханияттағы рөлін ғылыми тұрғыдан дәлелдеу.

Мұхтар Әуезов орыс жазушысы Лев Толстойдың «Будда» әңгімесін аударып, 1918 жылы «Абай» журналының бірінші санында жариялаған. Бұл шығарма – жас Мұхтардың аударма саласындағы алғашқы қадамдарының бірі.

«Қазақтың өзгеше мінездері», «Адамдық негізі – әйел», «Оқудағы құрбыларыма» деп қазақ санасын оятуға талпынған жастың Толстойды тәржімалауы қайран қалдырмай қоймайды. Мұхтар Әуезов орыс әдебиетінің озық шығармаларын жастайынан бастап-ақ оқи бастаған десек те, неліктен Толстойдың «Буддасын» тәржімалаған? Әңгімені қазақ оқырманына жеткізе отырып, нені астарлады екен?

Материалдар мен әдістер

Зерттеу объектісі ретінде Мұхтар Әуезов аударған Лев Толстойдың «Будда» әңгімесі қолданылды. Сондай-ақ Әуезовтің әдеби шығармалары мен мақалалары, атап айтқанда «Абайдың туысы мен өмірі» және оның ғылыми жазбалары мен қазақ әдебиетінің тарихына қатысты еңбектері материал ретінде қарастырылды. Толстойдың түпнұсқа мәтіндері және Алаш қайраткерлерінің, атап айтқанда Әлихан Бөкейханның философиялық ойлары зерттеу контекстінде қосымша дерек көзі ретінде қолданылды.

Зерттеуде тарихи-әдеби талдау, салыстырмалы мәтіндік талдау, контексттік және интерпретациялық талдау әдістері қолданылды. Бұл тәсілдер аударманың көркемдік ерекшеліктерін, философиялық идеяларын және ұлттық мәдениетке ықпалын ғылыми тұрғыдан анықтауға мүмкіндік береді. Сонымен қатар зерттеу барысында әдебиеттану және аударматану теориялары негізінде әдістемелік талдау жүргізіліп, аударманың түпнұсқа мен қазақ тіліндегі мәтін арасындағы сабақтастығы қарастырылды.

Талдауда Лев Толстойдың философиялық ізденістері мен буддизм және шығыстық ілімдер әсері туралы зерттеулерге назар аударылды [1]. Зерттеушілер Толстойдың шығармашылығында буддизм, дін философиясы және шығыс ойларының белгілі әсері бар екенін көрсетеді: жас Толстойдың буддизм принципін негізделген бейбітшілік пен зорлықсыздық идеяларымен кездескендігі оның философиялық ізденістеріне әсер еткені

айтылады, бұл оның діни-философиялық көзқарастарының қалыптасуында маңызды рөл атқарғанын дәлелдейді [2].

Сонымен қатар, Л.Н. Толстойдың діни және философиялық ойлары тек батыстық діни дәстүрлермен ғана шектелмей, әлемдік діндермен, оның ішінде буддизм мен универсализм идеяларымен де тығыз байланысқанын көрсететін зерттеулер бар [3].

Әуезовтің аударма тәжірибесі мен теориясы туралы қазақ әдебиеттанушылары мен әдебиет сыншылары зерттеген еңбектер де бар [4]. Әуезов – көрнекті қазақ жазушысы ретінде ғана емес, аудармашы ретінде де әдебиет тарихына елеулі үлес қосқан қаламгер, оның аударма жұмыстары қазақ тілінде көркем аударма теориясының қалыптасуына әсер етті.

Әуезовтің шығармашылық портретіне қатысты әдебиеттану еңбектерінде оның көркем аударма мәселелері, әсіресе шығыс философиялық сюжеттер мен идеяларды қазақ әдебиетіне ықшамдап жеткізу тәсілдері туралы айтылады, бұл оның аударма өнерінің әдеби-теориялық маңызын көрсетеді.

Осы деректерге сүйене отырып, Л. Толстой мен М. Әуезов мәтіндерін салыстырмалы зерттеу олардың шығармашылық әдістерін мәдени-философиялық контексте түсінуге мүмкіндік береді.

Нәтижелер мен талқылау

«Толстойдың бұл шығармасын тәржімалаудағы Әуезовтің бір мақсаты – қазақ жұртының танымдық көкжиегін кеңейту болса, екінші ойы оқырманды адамзаттың озық ой үлгілерімен тәрбиелеуге талпыну», – дейді ғалым Б. Жақып [5].

Алаш көсемі Әлихан Бөкейхан да Толстой философиясына ерекше назар аударған: «Бостандық, теңдік, туысқандық XVIII ғасырдан бері жарыққа шыққан таза пікір. Мұны майданға салған Франция жұртының саяси ерлері. Осы үш түрдің бірі біздің Шарифаттан, Инжілден, Будданың оқуынан, Толстой философиясынан табылады, көзі ашық, талапты ер ізденсе. Бұл үш ұраннан бөлек адам баласының бақыт, махаббатына жол жоқ. Бұл жолдан шыға сала жайылған хайуандыққа қайтқан болады» [6].

Кейінірек, яғни 1933 жылы жазған «Абайдың туысы мен өмірі» мақаласында М. Әуезов былай дйді: «Көп кітап оқып, бұрын сезбей, білмей жүрген көп жаңалық есіткен соң Абайдың ішінде қатты толқын, үлкен ой-пікір өзгерістері болады. Мұның мысалына, берірек ұлғайып келген уақытта Абайдың өзі айтқан бір сөзін еске алуға болады. Өзі айтуынша: «Отыздың ішінен бастап Еуропа оқымыстыларының көп кітаптарын оқып, қырыққа таман келген уақытта, бұрынғы дүниенің асты үстіне шығып өзгеріп: күншығысым күнбатыс, күнбатысым күншығыс болып кетті» депті. Берірек келіп оқуға салынып оқып, кітап деген нәрсе әншейін қазақтың ет пен қымызы сияқты тіршілік азығының ең үлкен шартының бірі болып алғандай Абай әрбір жақсы сөзді оқығанның артынан, соның ағымына ақыл, оймен құлай сүйсініп, шын сүйетін сияқты әдеттер тауыпты. Мәселен, будданы оқып шыққанның артынан: «Шіркін будданың сөзі қалай терең еді, жасымда кез келмеді-ау» деген сияқты. Өмір бойы Лермонтовты сүйіп: бұл махаббатқа уланған шын ақын, «махаббатын улаған ашу» деген сияқты сөздері бар» [7].

Лев Толстойдың будда іліміне қызығушылық танытуы мен бұл тақырыпқа жүйелі түрде ден қоюының тарихы туралы бірізді пікір қалыптаспаған. Кейбір зерттеушілер бұл үдерісті жазушының 1880 жылдардың ортасындағы рухани ізденістерімен байланыстырса, енді бір еңбектерде оның Шығыс дүниетанымына бет бұруы әлдеқайда ертерек, жас шағындағы өмірлік тәжірибелерімен сабақтастырыла қарастырылады. Осы тұрғыдан алғанда, Толстойдың буддизмге қатысты дереккөздермен танысуы, нақты мәтіндерді пайдалану тарихы және жеке өмірлік әсерлерінің ықпалы мәселені кешенді түрде пайымдауды қажет етеді. Төменде келтірілетін деректер Толстойдың будда іліміне ден қоюының әр кезеңін, оның интеллектуалдық және рухани эволюциясындағы орнын айқындауға мүмкіндік береді.

Будда туралы материал жинауға Толстой, шамамен 1885 жылдың соңында немесе 1886 жылдың басында кіріскен. 1886 жылғы 21 шілдеде Н.Н. Страхов Толстойға хат жазып, екі күннен кейін оған буддизм туралы белгілі Г. Бюрнфуаның «Лотос» атты еңбегін жіберетінін

хабарлаған. Толстой бұл еңбектің Э. Шюрениң Будда туралы кітабымен қатар өзіне ерекше ықпал еткенін айтқан. Шамамен осы кезеңде Чертков та Толстойға С. Бильдің «Қытай дереккөздері бойынша буддизм тарихының очеркі» («Outline of Buddhism. From Chinese Sources», Лондон, 1870) атты кітабын жолдаған. Бұл еңбек Толстойдың жұмысында кеңінен пайдаланылған.

1905 жылы Толстой «Круг чтения» («Оқу шеңбері») жинағын құрастыруына байланысты «Будда» тақырыбына қайта оралды. Сол жылы ол «Будда» атты очерк жазды. 1908 жылы «Круг чтения» жинағының екінші басылымы үшін бұл очерк қайта өңделді. Сонымен қатар 1909-1910 жылдары Толстойдың жетекшілігімен және редакциясымен П.А. Буланженің «Сиддарта Готаманың (кемелденген, яғни Будда атанған) өмірі мен ілімі» атты кітапшасы жазылды.

«Сиддарта, Будда атанған» атты мақаланы «Посредник» баспасының қызметкерлері М.А. Новоселов, А.И. Эртель, А.П. Барыкова және әсіресе В.Г. Чертков бірлесіп дайындады. 1916 жылы Чертков «Единение» журналында «Сиддарта, яғни әулие деп аталған Будданың өмірінен» атты мақаласын жариялады. Бұл мақалаға кіріспе бөлім, 3-8-тараулар және Толстой жазған алғашқы екі тарау енгізілді.

П.И. Бирюков 1925 жылы неміс тілінде жарық көрген «Толстой және Шығыс» деп аталатын еңбегінің алғысөзінде: «Өз күнделіктерінің алғашқы беттерінде-ақ ол болмашы бір ауруға байланысты Қазан лазаретінде біраз уақыт болғанын баяндайды. Бұл 1847 жыл еді. Лев Николаевич менімен әңгімесінде сол госпитальда оның жанында жолда қарақшы шабуыл жасап, жаралаған бір бурят-лама жатқанын айтқан. Толстой одан егжей-тегжейлі сұрағанда, таңданысқа толы күйде лама буддист ретінде қарақшыға қарсыласу орнына, көзін жұмып, дұға ете отырып, өлімін сабырмен күткенін білген. Бұл оқиға да Толстойдың жас жанына терең әсер етіп, оның бойында шығыс даналығы мен шығыс халықтарының рухани даналығына деген зор құрмет оятты».

П.И. Бирюков госпитальда Лев Толстой танысқан буддист (бурят) ламаның есімін атамайды. Ал қазіргі зерттеушілер 1847 жылы Лев Толстой танысқан буддист лама – 1842-1856 жылдары Қазанда өмір сүріп, қызмет еткен көрнекті ғалым, буддист және буддизмді зерттеуші Галсан Гомбоев (1818-1863) болған деп тұжырымдайды. Бұл пікірді алғашқылардың бірі болып бурят жазушысы Илья Мадасон ұсынған. Ал бұл болжам Д.Б. Улымжиевтің еңбегінде неғұрлым жан-жақты дәлелденген. Галсан Гомбоев Қазандағы өмірінің бір кезеңінде (қалмақ даласына жасаған сапары кезінде) шынында да қарақшылардың шабуылына ұшырап, жарақат алып, белгілі бір уақыт емделген, соның ішінде Қазанда да ем қабылдаған. Д.Б. Улымжиев аталған еңбегінде бұл оқиғаларды 1847 жылдың басымен байланыстырады, яғни дәл сол кезеңде Лев Толстой да Қазан университетінің клиникасында болған.

Сол монахтан орыс жазушысы Л.Н. Толстой алғаш рет «Ахмис» (зорлық-зомбылық жасамау) заңының талаптарын естиді. Яғни Толстой жамандыққа күшпен қарсылық көрсетпеу идеясын мақұлдаған.

Әңгімені салыстырайық. Аудармашы еркін аударма жасаған. Мәселен,

Л. Толстойда: *«Две тысячи четыреста лет тому назад жил в Индии царь Судходана. У него было две жены, две родные сестры, но детей ни от одной, ни от другой не было. Царь очень огорчался этим, и вдруг, когда он уже перестал надеяться, старшая жена его, Майя, родила сына»* [8].

М. Әуезовте: *«Ғайса пайғамбар дүниеге келместен жүз жыл бұрын Гималай тауының етегінде бір Саки деген халық тұрыпты. Патшасы Судхудана деген кісі екен. Патшаның екі қатыны болыпты. Бірақ ешбірінен де бала болмапты. Кәрілік алқымдап қалып, артында бала қалмайтындығы уайым болып жүрген уақытта патшаның зор қуанышына үлкен қатыны Майядан бір еркек бала туды»* [9].

М. Әуезовтің мәтінінде тарихи уақыт хронологиялық тұрғыдан нақты берілмеген, оны «Ғайса пайғамбар дүниеге келместен жүз жыл бұрын» деп баяндау арқылы исламдық мәдени

контекстке байланыстырады. Сонымен қатар, автор Гималай тауының етегінде өмір сүрген Саки халқы мен патшаның жағдайын сипаттай отырып, оқиғаға географиялық және этнографиялық нақтылық қосады. Әуезов мәтінінде патшаның қайғысы мен үмітсіздігі тек жеке адамның трагедиясы ретінде ғана емес, сонымен қатар әлеуметтік және моральдық сипатқа ие: кәрілік, бала қалмау уайымы, патшаның зор қуанышы. Бұл тәсіл оқиғаны драматизациялайды және кейіпкерлердің эмоционалды психологиясын аша түседі.

Л. Толстойда: *«Долго он мучился, но один раз, когда он сидел под деревом и думал всё о том же, ему вдруг открылось то, чего он искал: открылся путь спасения от страданий, старости и смерти. Путь спасения представился ему в четырех истинах. Первая истина была в том, что все люди подвержены страданиям. Вторая истина в том, что причина страданий – страсти. Третья истина в том, что для того, чтобы избавиться от страдания, надо уничтожить в себе страсти. Четвертая истина в том, что для того, чтобы уничтожить страсти, нужно четыре дела».*

Әуезов бұл жолдарды былайша аударарды: *«Оңашада көп заман нәфсі жауымен алысып, бір күні ағаштың түбінде әуелгі тыныштығын бұзған ойды қуып отырғанда, адасқан беттен құтылудың анық жолын тапты. Ол айқын жолдар мынау еді: дене деген уақытша нәрсе, уақыт бітсе күйремек, адам денемен тірлік қылып тұрғанда бейнетке де, тозуға да, өлімге де кіріптар. Бұдан қалай құтылу керек? Адамның жаны нәфсімен байланып тұрғанда өмір сүргісі келеді. Ал өмір қанағатсыз тілекпен, өлімнің қорқынышымен ылғи бейнет тугызады. Сондықтан нәфсінің тілегін жоғалту керек деген Сейдхартаның үміті төрт түрлі хақиқатқа тірелді. Бірінші хақиқаты: адам баласы газап көрмек. Екінші хақиқаты: газап нәфсіден туады. Үшінші хақиқаты: адам нәфсіні жойса, газаптан да құтылады. Төртінші хақиқаты: нәфсіден құтылуға төрт саты бар...».*

Түпнұсқадағы *«открылся путь спасения от страданий, старости и смерти»* деген жолдарды *«адасқан беттен құтылудың анық жолын тапты»* деп шынайыландыра береді. Ал, *«Ол айқын жолдар мынау еді: дене деген уақытша нәрсе, уақыт бітсе күйремек, адам денемен тірлік қылып тұрғанда бейнетке де, тозуға да, өлімге де кіріптар. Бұдан қалай құтылу керек? Адамның жаны нәфсімен байланып тұрғанда өмір сүргісі келеді. Ал өмір қанағатсыз тілекпен, өлімнің қорқынышымен ылғи бейнет тугызады»* деген пәлсапалық жолдар да Мұхтар Әуезов жанынан қосылған.

М. Әуезов мәтінінде философиялық идея қазақ әдебиетінің эпикалық және образдық стилімен беріледі. Ол Будданың ойын кеңірек сипаттап, оқиғаның психологиялық және моральдық аспектілеріне мән береді. Мәтінде нәфсінің жау екені, адамның өмір сүру тәсілі мен өлім қорқынышы, бейнеттің шығу себептері егжей-тегжейлі баяндалады. Әуезов төрт шындықты қысқаша емес, түсіндірмелі формада береді: азап нәфсіден туады, нәфсінің тілегін жеңгенде ғана адам бейнеттен құтылатыны айқындалады. Сонымен қатар, мәтінде философиялық идеялар күнделікті өмірдің психологиялық контекстімен байланыстырылған.

Сейдхарта ұсынған он парыз бен олардың аудармалары мен интерпретациялары адамның рухани дамуы мен моральдық жетілуіндегі маңызды құрал екенін көруге болады. М. Әуезовтің аудармалары қазақ мәдениеті мен дәстүрлі этикасына үйлесімді, оқырманға тәрбиелік мәнін жеткізетін көркем тілде берілген. Ал Толстойдың философиялық тұжырымдары адамның өзіне деген сенімі, ішкі ізденісі және рухани тұрақтылығының ақиқатқа жетудегі рөлін айқындайды. Осылайша, шығыс даналығы мен қазақ әдебиеті арасындағы үйлесімділік, адам болмысының жан-жақты дамуы және моральдық, интеллектуалды жетілу қажеттігі көрініс табады. Қысқаша айтқанда, бұл талдау адамгершілік, ой-пікір тазалығы және ізденімпаздық қағидаларының өзара байланысын нақты көрсетеді және олардың әр дәуірде өзектілігін сақтайтынын дәлелдейді.

Түпнұсқадағы: *«В продолжение пятидесяти лет Будда, переходя из места в место, проповедовал свое учение. Последние годы Будда был слаб, но все еще ходил и проповедовал»* деген жолдарды М. Әуезов былайша тәржімалайды: *«Будда қажымастан 60 жыл бір жерден бір жерге көшіп жүріп халықты үгіттеді. Ақыры бір-екі қышлақтың арасында келе жатқанда ажал сағаты келіп жетті. Сол уақытта жасы 80-де еді. Әбден*

нашарланып әлсіресе де үгітін қоймап еді». Будданың неше жасында дүниеден өткендігі туралы Толстойда жоқ.

Немесе орысша нұсқасындағы: *«Друзья мои, – прибавил он, обращаясь к другим ученикам, – живите так, как я учил вас. Освобождайтесь от опутывающей людей сети страстей. Идите по тому пути, который я указал вам. Помните всегда, что телесное все разрушается, только истина неразрушима и вечна. В ней ищите спасение. Это были последние слова его»*, - деген ойды Әуезов былай деп аударған: *«Дүниеде мәңгілік не бар дейсің достарым! – деп басқа шәкірттеріне қарап, – менің үйретуімше өмір сүріңдер, нәфсінің тұзағынан құтылыңдар, мен нұсқаған жолмен жүріңдер. Әрдайым естеріңде болсын: тән ойран болмақ, бұзылмайтын мәңгілік – жалғыз хақиқат. Сол себепті хақиқатқа жабыссаңдар, жандарыңды құтқарасыңдар»*. Данышпан Будданың ақырғы сөзі болды. Сонан кейін көзін мәңгілікке жауып, ақырын дүниеден көшіп жүріп кетті». Дүниеден көшіп кетті деп Будданың өмірден озғанын қазақ түсінігіне жақындата береді.

Дүниеден бас тартып, ел аралап, жер шарлаған Сейдхарта өз шәкірттеріне берген он парыздың әрқайсысы терең философиялық мәнге ие. М. Әуезов бұл жолдарды қазақ тілінде өз түсінігімен аударып, олардың рухани мәнін көркем әдеби тілде жеткізуге тырысқан. Мысалы, «Будь целомудрен и в мыслях, и в жизни» деген түпнұсқа жолды Әуезов «Арамдықтан сақтан, әйелден аулақ бол» деп аударған. Мұнда сөзбе-сөз аударма емес, ойдың мәні мен тәрбиелік аспектісі берілген: бұл жол адамға тек сыртқы мінез-құлықпен ғана емес, ойымен де таза болуға, моральдық тазалықты сақтауға үндейді. Әуезовтің аудармасында «арамдықтан сақтану» мен «әйелден аулақ болу» арқылы дәстүрлі қазақ қоғамындағы этикалық және моральдық қағидаларға үндес тұстар айқындалады. Яғни, бұл аударма арқылы ол шығыс даналығы мен қазақ мәдениетіндегі әдептілік арасындағы байланысын көрсеткен.

Толстойда кездесетін «Старайся понять истину» парызы да терең философиялық мәнге ие. Толстой бұл ұғымды тек қана ақиқатқа жету әрекеті ретінде емес, сонымен қатар адамның өзіне деген сенімінің, ізденімпаздығы мен ішкі ерік-жігерінің көрінісі ретінде қарастырады. Әуезов бұл тұжырымды қазақ оқырманына жеткізу үшін «Сенімсіздіктен құтыл, хақиқатты ұғуға тырыс» деп аударған. Бұл аудармада адамға өз күмәндерін жеңіп, ішкі сенімділік пен тұрақтылық арқылы шынайы білім мен ақиқатқа жетуге тырысуды меңзеген. Мұнда тек интеллектуалды ізденіс қана емес, моральдық, рухани және психологиялық дайындықтың маңызы да көрсетіледі. Ақиқатты тану үшін адам өзінің сенімсіздігімен күресуі, жеке тәжірибесі мен өмірлік тәжірибені үйлестіре білуі қажет.

М. Әуезовтің аудармасы мен Толстойдың философиялық тұжырымдары бір-бірін толықтырады. Әуезов жолдарында дәстүрлі қазақ этикасы мен моральдық қағидаларымен үндес мәндер бар, яғни адам бойындағы сенім, ізденімпаздық пен рухани тұрақтылықтың рөлін ерекше атап көрсетеді. Бұл талдау шығыс философиясының универсалды қағидалары мен қазақ әдебиетінің рухани дәстүрін үйлестіретін қызықты мысал болып табылады.

Салыстырмалы талдау көрсеткендей, Л. Толстой мен М. Әуезовтің мәтіндері бірдей философиялық идеяны – адам қайғы-қасіреті мен одан құтылу жолдарын – жеткізсе де, оны баяндау тәсілдері мен стильдері әртүрлі. Л. Толстой мәтнінде оқиға құрылымы логикалық және ықшамдалған. Бұл мәтін рационалды-философиялық стильде жазылып, философиялық идеяны жүйелі, тартымды түрде оқырманға жеткізеді.

Әуезов мәтіндерінде философиялық идея қазақ әдебиетінің көркемдік, моральдық және психологиялық ерекшеліктерімен беріледі. Ол оқиғаны кеңірек сипаттап, кейіпкерлердің эмоциясына, нәпсі мен бейнет арасындағы күресіне көңіл бөледі. Мәтінде мәдени және діни контекст қосылып, философиялық ой бейнелі және түсіндірмелі формада дамытылады. Мысалы, Будданың соңғы сөзі тек нұсқау емес, эмоционалды-психологиялық финал ретінде беріледі, бұл оқиғаны оқырманға түсінікті әрі есте қаларлық етеді.

Дегенмен, екі автор да негізгі идеяны – құмарлықтан құтылу, мәңгілік шындыққа жету, адам жанының рухани тазалығы – сақтап, әртүрлі мәдени және әдеби контексте бейнелейді. Бұл салыстырма қазақ әдебиеті мен орыс әдебиетінің философиялық ойды көрсету тәсілдерін

салыстыра талдауға мүмкіндік береді және әдеби мәтіндерді мәдени-когнитивтік тұрғыдан оқудың маңызын көрсетеді.

Қорытынды

Мақалада Мұхтар Әуезовтің «Будда» аудармасы философиялық және мәдени трансформация тұрғысынан кешенді түрде талданды. Қазақтың классик жазушысы Мұхтар Әуезов түпнұсқадағы буддалық ілімнің негізгі категорияларын қазақ оқырманының таным көкжиегіне жақындатып, ұғымдық сәйкестіктер арқылы жаңаша мәдени кеңістік қалыптастырған.

Философиялық тұрғыдан алғанда, шығармадағы өмір мәні, қасірет пен арылу, адамгершілік кемелдену идеялары қазақ руханиятындағы гуманистік ұстанымдармен сабақтастықта берілгені байқалды. Бұл аударма арқылы шығыстық діни-философиялық мәтін ұлттық дүниетаныммен үйлесім тауып, жаңа семантикалық реңкке ие болған. Мәдени трансформация деңгейінде мәтін мазмұны ғана емес, стильдік, бейнелік, концептуалдық құрылым да ұлттық әдеби дәстүрге икемделген.

Зерттеу нәтижесінде «Будда» аудармасының қазақ әдебиетіндегі көркем аударма тәжірибесін байытқан, философиялық прозаның дамуына ықпал еткен маңызды туынды екені дәлелденді. Сонымен қатар аударма үдерісінде авторлық интерпретацияның айқын көрінуі оның тек тәржіма емес, мәдени диалог формасы екенін көрсетеді.

Л.Н. Толстойдың «Будда» аудармасын философиялық және мәдени трансформация аясында қарастыра отырып, Әуезовтің аудармашылық стратегиясын ұлттық дүниетаныммен сабақтастыра талдауда; мәтіндегі концептуалдық өзгерістер мен мағыналық құбылыстарды жүйелі түрде саралауда; сондай-ақ аударманы өркениетаралық рухани байланыстың көрінісі ретінде бағалауда жатыр. Осы тұжырымдар мақаланың құрылымдық тұтастығын айқындап, зерттеу нәтижелерінің теориялық және практикалық маңызын нақтылайды.

Жалпы алғанда, өркениетті аңсаған кез-келген дананың негізгі пәлсапалық ойының астарында адам жанының тазаруы арқылы ғана жақсылыққа жетуге болады деген терең мән жатыр. Кез келген діндегі басты мақсат та осы адамгершілік, ізгілік қағидаларына негізделеді.

Жиырмаға енді ғана толған жас жеткіншектің пәлсапалық маңызы терең осындай шығарманы аударуға бел бууы оның даралығын айшықтай түседі. Әрі шығарманың көркемдік сипаты да жас аудармашының қабілетінің куәсі дерсіз.

Әдебиеттер

1. Серебряный С.Д. Лев Толстой и буддизм // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. – 2016, № 3. – С. 10-24.
2. Полонская Л. Махатма Ганди: смысл жизни // Новая и новейшая история: журнал. – 1991. – № 4. – С. 28-35.
3. Prali G.Z., Kunayev D. A. Mukhtar Aueзов and Ivan Turgenev // RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism (Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika). – 2025, № 30 (4). – P. 802-812.
4. Kozhakhmetova G., Tazhibayeva S., Abeshova N., Ibragimova K. National values in the translation of Kazakh literary works. Cadernos de Tradução. – 2024. - № 44 (1). – P. 1-14.
5. Kenzhebekova G., Smanov B., Tutinova N., Soylemez O., Tulekova G. Religious Worldview in the Works of Aueзов. International Journal of Literary Humanities. – 2024, № 22(1). – P 35-49.
6. Мұхтар Әуезов энциклопедиясы. – Алматы: Атамұра, 2011. – 688 б.
7. Бөкейхан Ә. Шығармаларының 9 томдық жинағы. – Астана: Сарыарқа, 2013. Т. 6. – 520 б.
8. Әуезов М. Шығармаларының елу томдық толық жинағы. – Алматы: «Дәуір», «Жібек жолы», 2014. 8-том: Мақалалар, зерттеулер, очерктер, әңгімелер, аудармалар, құжаттар. 1930-1934. – 504 б.
9. Толстой Л.Н. Собрание сочинений в восьми томах. – Т.7. – М.: Лексика, 1996. – 245 с.
10. Әуезов М. Шығармаларының елу томдық толық жинағы. – Алматы: «Дәуір», «Жібек жолы», 2014. 1-том: Мақалалар, пьесалар. 1917-1920. – 464 б

References

1. Serebryanyy S.D. Lev Tolstoy i buddizm // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya Vnutrenney Azii. – 2016, № 3. – S. 10-24. (in Russian)
2. Polonskaya L. Mahatma Gandi: smysl zhizni // Novaya i noveyshaya istoriya: zhurnal. – 1991. – № 4. – S. 28-35. (in Russian)
3. Prali G.Z., Kunayev D.A. Mukhtar Auezov and Ivan Turgenev // RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism (Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika). – 2025, № 30(4). – P. 802-812.
4. Kozhakhmetova G., Tazhibayeva S., Abeshova N., Ibragimova K. National values in the translation of Kazakh literary works. Cadernos de Tradução. – 2024. – № 44(1). – P. 1-14.
5. Kenzhebekova G., Smanov B., Tutinova N., Soylemez O., Tulekova G. Religious Worldview in the Works of Auezov. International Journal of Literary Humanities. – 2024, № 22(1). – P. 35-49.
6. Mukhtar Auezov entsiklopedyasy. – Almaty: Atamura, 2011. – 688 p. (in Kazakh)
7. Bokeikhan A. Shygharmalarynyn 9 tomdyk zhynagy. – Astana: Saryarqa, 2013. T. 6. – 520 p. (in Kazakh)
8. Auezov M. Shygharmalarynyn elu tomdyk tolyq zhynagy. – Almaty: «Däwir», «Zhibek zholy», 2014. 8-tom: Maqalary, zertteuler, ocherkyler, angimeler, audarmalar, quzhattar. 1930-1934. – 504 p. (in Kazakh)
9. Tolstoy L.N. Sobranie sochineniy v vos'mi tomah. – T.7. – M.: Leksika, 1996. – 245 s. (in Kazakh)
10. Auezov M. Shygharmalarynyn elu tomdyk tolyq zhynagy. – Almaty: «Däwir», «Zhibek zholy», 2014. 1-tom: Maqalary, piesalar. 1917-1920. – 464 p. (in Kazakh)

А.Т. Смагулова^{1*}, Г.О. Мурсалим²

¹Шәкәрім университет,

071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А

²Alikhan Bokeikhan University,

071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Мәңгілік ел, 11

*ORCID: 0000-0002-7509-7025

*e-mail: akma.2000.2006@mail.ru

МУХТАР АУЭЗОВ ПЕРЕВОД «БУДДА»: ФИЛОСОФСКАЯ И КУЛЬТУРНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ

Аннотация. В статье анализируется литературно-историческое, идейное и художественное значение перевода Мухтара Омархановича Ауэзова рассказа Льва Толстого «Будда» на казахский язык. В исследовании определяется роль перевода в формировании творческой личности писателя, его связь с просветительской направленностью и влияние на эволюцию гуманистического мировоззрения. Кроме того, рассматриваются воздействие перевода на казахского читателя и его роль в формировании нового познавательного ориентирования в национальном литературном пространстве.

В ходе анализа исследуются особенности передачи в переводе идей Толстого о противостоянии насилию, духовном совершенствовании и пропаганде моральных ценностей. Определяются приёмы Ауэзова по согласованию оригинального текста с национальным культурным кодом, методы художественной трансформации и стиливые решения.

В статье применяются историко-литературный, сравнительный, текстологический и интерпретационный методы, что позволяет научно обосновать место перевода Ауэзова в казахской литературе и его значение для развития духовной культуры. Результаты исследования способствуют совершенствованию теории художественного перевода, углублению ауэзоведения и переводоведения, содержательному обогащению курсов литературоведения в вузах и предоставляют методологическое руководство для будущих научных исследований. Материал может быть полезен гуманитарным исследователям, магистрантам, аспирантам, преподавателям, учителям литературы, а также широкой аудитории, интересующейся вопросами национальной духовности. Полученные выводы могут быть использованы для публикации в академических изданиях, научных проектов, обсуждения на конференциях, междисциплинарных исследований и совершенствования практического образовательного процесса. Таким образом, статья выделяется актуальностью, полностью соответствует современным требованиям литературоведения и вызывает интерес научного сообщества как в настоящем, так и в перспективе.

Ключевые слова: М. Ауэзов, Л. Толстой, перевод, Будда, оригинал, гуманизм, аузевоведение.

A.T. Smagulova^{1*}, G.O. Mursalim²

¹Shakarim University,

1071412, Semey, Republic of Kazakhstan, 20A Glinki Street

²Alikhan Bokeikhan University,

071412, Semey, Republic of Kazakhstan, 11 Mangilik El Street

*ORCID: 0000-0002-7509-7025

*e-mail: akma.2000.2006@mail.ru

MUKHTAR AUEZOV'S TRANSLATION OF «BUDDHA»: PHILOSOPHICAL AND CULTURAL TRANSFORMATION

Abstract. This article analyzes the literary, historical, ideological, and artistic significance of Mukhtar Omarkhanovich Auezov's translation of Leo Tolstoy's story «Buddha» into the Kazakh language. The study examines the role of the translation in shaping the writer's creative personality, its connection to his educational and enlightenment-oriented approach, and its influence on the evolution of his humanistic worldview. Furthermore, the article considers the impact of the translation on Kazakh readers and its role in establishing a new cognitive orientation within the national literary space.

The analysis highlights the ways in which Tolstoy's ideas of resistance to violence, spiritual perfection, and the promotion of moral values are conveyed in Auezov's translation. It identifies the translator's techniques for aligning the original text with the national cultural code, methods of artistic transformation, and stylistic solutions.

Historical-literary, comparative, textological, and interpretative methods are applied, which allows a scholarly justification of Auezov's translation's place in Kazakh literature and its significance for the development of spiritual culture. The findings contribute to the advancement of the theory of literary translation, the deepening of Auezov studies and translation studies, enrichment of literature courses at universities, and provide methodological guidance for future research. The material may be useful for humanities researchers, master's and doctoral students, instructors, literature teachers, as well as a wider audience interested in issues of national spirituality. The conclusions can be applied for academic publications, scientific projects, conference discussions, interdisciplinary studies, and improvement of practical educational processes. Therefore, the article is distinguished by its relevance, fully meets the contemporary requirements of literary scholarship, and is of interest to the scientific community both now and in the future.

Keywords: M. Auezov, L. Tolstoy, translation, Buddha, original text, humanism, Auezov studies.

Авторлар туралы мәліметтер

Смагулова Акмарал Тулеугазиновна - филология ғылымдарының кандидаты, «Шәкәрім университеті» КеАҚ «Абай және ұлттық руханият» ҒО жетекшісі, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: akma.2000.2006@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7509-7025.

Мүрсәлім Гүлнұр Оразбекқызы – PhD, Alikhan Bokeikhan University, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: erowkan@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7402-7885.

Сведения об авторах

Смагулова Акмарал Тулеугазиновна – кандидат филологических наук, руководитель НЦ «Абай және ұлттық руханият» КеАҚ «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, Семей, e-mail: akma.2000.2006@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7509-7025.

Мурсалим Гулнур Оразбековна – PhD, Университет «Алихан Бөкейхан», Республика Казахстан, Семей, e-mail: erowkan@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7402-7885.

Information about the authors

Smagulova Akmaral Tuleugazinovna – candidate of Philological Sciences, Head of the Research Center «Abai and National Spirituality» at Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: akma.2000.2006@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7509-7025.

Mursalim Gulnur Orzbekovna – PhD, Alikhan Bokeikhan University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: erowkan@mail.ru, ORCID: 0000-0002-7402-7885.

Редакцияға енуі 29.01.2026

Өңдеуден кейін түсуі 19.02.2026

Жариялауға қабылданды 26.03.2026

FTAMP: 17.81.31

Н.М. Мурсалимова*, Ж.Т. Салтақова

М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты,
050010, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Құрманғазы к-сі, 29

*ORCID: 0000-0003-4875-9684

*e-mail: m_nasihata@mail.ru

«ЕСІМ-ЗЫЛИҚА» ДАСТАНЫ: ҚОЛЖАЗБА НҰСҚАЛАРЫ МЕН МӘТІНДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа. Зерттеудің негізгі материалы ретінде М. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты мен Орталық ғылыми кітапхана қорларында сақталған «Есім-Зылиқа» дастанының бес қолжазба нұсқасы алынды.

Мақалада қазақ фольклортану ғылымында ғашықтық дастандарды жүйелі зерттеудің ХХ ғасырдың екінші жартысынан бастап қалыптасқаны көрсетіліп, М. Әуезов, Ә. Қоңыратбаев, Ы. Дүйсенбаев, Б. Әзібаева және басқа да көрнекті ғалымдардың еңбектері талданады. Зерттеушілердің тұжырымдарына сүйене отырып, ғашықтық дастандардың фольклор мен жазба әдебиет арасындағы өтпелі сипаты және авторлық өңдеу мен халықтық дәстүрдің өзара байланысы көрсетіледі. Әсіресе Б. Әзібаеваның жіктемесіне сүйене отырып, ғашықтық дастандардың шығыстық сюжетке негізделген, аймақтық фольклорлық және нақты тарихи оқиғаларға құрылған әлеуметтік-сүйіспеншілік жырлары болып үш топқа бөлінуі олардың көркемдік табиғатын саралауда маңызды ғылыми бағдар ретінде қарастырылады.

«Есім-Зылиқа» дастанының мазмұны шығыс классикалық хикаяларымен типологиялық ұқсастықта болғанымен, қазақ дүниетанымы, ұлттық салт-дәстүр мен тарихи-әлеуметтік шындықты бойына сіңірген төл туынды ретінде бағаланады. Зерттеу нәтижесінде Н. Ахметбеков жинап тапсырған 1923 жылғы нұсқаның ел аузынан жазылып алынған түпнұсқалық мәтін екені дәлелденіп, кейінгі өңделген нұсқаларда ақындық көркемдік толықтырулар енгізілгені көрсетіледі. Сондай-ақ, дастанның ғашықтық дастан жанрындағы орны, тарихи негізі айқындалып, қолжазба мұраларды ғылыми айналымға енгізудің маңыздылығы тұжырымдалады.

Кілт сөз: қолжазба, фольклор, Есім-Зылиқа, дастан, нұсқалар, зерттеу.

Кіріспе

Қазақ фольклорында дастан жанры ауызша дәстүрмен қатар жазба және баспа нұсқалары арқылы кең тараған көркем мұралардың бірі болып табылады. ХІХ ғасырдың бірінші жартысынан бастап қағаз бетіне түсе бастаған қисса-дастандар халық жадында сақталып, халықтық репертуардың маңызды құрамдас бөлігіне айналды. Бұл үрдіске ортағасырлық түркі және шығыс халықтары арасындағы әдеби-мәдени байланыстар елеулі ықпал етіп, төл және шығыстық сюжеттерге негізделген эпикалық шығармалардың жырлануы кең өріс алды [1].

Қазақ фольклортану ғылымында ғашықтық дастандарды ғылыми тұрғыдан зерттеу ХХ ғасырдың екінші жартысынан бастап жүйелі сипат алды. Бұл бағытта М. Әуезов, Ә. Қоңыратбаев, Ы. Дүйсенбаев, Р. Бердібаев, С. Қасқабасов, Ш. Ыбыраев, Б. Әзібаева еңбектері жанрдың поэтикасын, типологиясын және варианттылық табиғатын айқындауда маңызды ғылыми негіз қалыптастырды. Мәселен, Ы. Дүйсенбаев ғашықтық дастандардың бірқатары халық аңыздарына сүйене отырып, белгілі ақындардың қайта жырлауы мен өңдеуі арқылы жеткенін көрсетсе [2], Ә. Қоңыратбаев оларды фольклор мен жазба әдебиетті сабақтастыратын аралық жанр ретінде қарастырады [3]. Ал Б. Әзібаева ғашықтық дастандарды қазақ эпосының бір саласы ретінде қарастырып, оларды шығыстық сюжетке негізделген, аймақтық фольклорлық және тарихи оқиғаларға құрылған әлеуметтік-сүйіспеншілік жырлары деп үш топқа жіктейді:

«Есім-Зылиқа» дастаны – қазақ ауыз әдебиетіндегі ғашықтық дастан жанрына жататын көлемді мұралардың бірі. Бұл шығарма мазмұндық жағынан шығыс әдебиетінің дәстүрлі мотивтеріне негізделген. Атап айтқанда, дастан желісінде «Жүсіп-Зылиха», «Ләйлі-Мәжнүн», «Таһир-Зүһра» сияқты шығыстық классикалық хикаяларға тән кейбір сюжеттік элементтер байқалады. Дегенмен, «Есім-Зылиқа» шығармасы шығыс поэтикасының ықпалымен қатар, қазақ дүниетанымы мен ұлттық құндылықтары сіңген төл эпикалық туынды болып табылады [4].

Аталған дастанның мазмұны мен тарихи-әлеуметтік сипатына назар аударған ғалымдардың бірі – Ә. Қоңыратбаев. Ол Есім туралы жырдың көркем тілі мен идеялық мазмұнымен қатар, оның сюжеті мен оқиғалар жүйесінде тарихи өмір шындығы көрініс тапқанын атап көрсетеді [5]. Ал М. Әуезов эпикалық шығармалардың қалыптасу үдерісінде жеке ақындардың жинақтаушылық қызметімен қатар, халықтық орындаушылық дәстүрдің де маңызды рөл атқарғанын көрсетеді [6].

Осы ғылыми тұжырымдар аясында «Есім-Зылиқа» дастаны қазақ ғашықтық дастандарының мазмұны бай, варианттылығы айқын үлгілерінің бірі ретінде назар аудартады. Дастан желісінде шығыстық хикаяларға тән кейбір мотивтер сақталғанымен, оқиғалардың өрбуі мен кейіпкерлер жүйесі қазақтың дәстүрлі дүниетанымымен және тарихи-әлеуметтік ортасымен сабақтасып беріледі. Сонымен қатар шығарманың бірнеше қолжазба нұсқасының сақталуы (қыз есімінің Зылиқа/Қадиша түрінде берілуі, мәтін көлемі мен жол санының айырмашылығы) оның мәтіндік эволюциясын, орындаушылық дәстүр ықпалын және авторлық өңдеулер сипатын анықтауға мүмкіндік береді.

Осыған байланысты зерттеудің негізгі мақсаты – «Есім-Зылиқа» дастанының қолжазба нұсқаларын фольклортанулық және текстологиялық тұрғыдан саралап, нұсқалар арасындағы мәтіндік айырмашылықтардың табиғатын анықтау. Мақалада дастанның сақталған нұсқалары салыстырылып, олардың мәтіндік өзгеру ерекшеліктері мен варианттылық сипаты ғылыми тұрғыдан алғаш рет талданады.

Материалдар мен әдістер

Мақаланың деректік негізін М. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты мен Орталық ғылыми кітапхана қорларында сақталған «Есім-Зылиқа» дастанының бес қолжазба нұсқасы құрайды. Атап айтқанда, 1923 жылы Н. Ахметбеков ел аузынан жазып алып тапсырған араб әліпбиіндегі 1-нұсқа, 1930-1957 жылдары араб және кирилл жазуында хатқа түскен өзге нұсқалар, сондай-ақ Ш. Базилов көшірген мәтін зерттеу нысанына енгізілді.

Зерттеу бірнеше кезең бойынша жүргізілді:

Бірінші кезеңде қолжазбалар бірізді паспорттау үлгісімен сипатталды. Бұл ретте әр нұсқаның сақталу орны, шифры, жазылған жылы, әліпбиі, көлемі, жол саны, кейіпкерлер есімдерінің берілу ерекшеліктері мен мәтіннің құрылымы анықталды.

Екінші кезеңде нұсқалардың параллель мәтіні жасалып, оларды салыстырудың негізгі бірлігі ретінде жол, шумақ және эпизод деңгейлері алынды. Жол деңгейінде лексикалық және стилистикалық өзгерістер, шумақ деңгейінде поэтикалық құрылым мен ырғақтық ерекшеліктер, ал эпизод деңгейінде сюжет желісінің толық немесе ықшам берілуі қарастырылды.

Үшінші кезеңде нұсқалар арасындағы мәтіндік айырмашылықтар типологиялық тұрғыдан жіктелді. Олар: мәтіннің қосылуы, қысқаруы, ауыстырылуы, кейіпкер есімдерінің өзгеруі, сондай-ақ композициялық кеңею немесе ықшамдалу түрінде анықталды.

Төртінші кезеңде кейінгі нұсқалардағы көшірушілік немесе редакциялық өзгерістер айқындалып, мәтіннің толықтыру, кеңейту немесе стилистикалық өңдеу арқылы өзгеру себептері талданды. Осы салыстыру нәтижесінде дастан мәтінінің қалыптасу және даму үдерісі, сондай-ақ нұсқалар арасындағы варианттылық табиғаты айқындалды.

Зерттеу барысында салыстырмалы-тарихи, типологиялық, текстологиялық және сипаттамалық әдістер кешені қолданылды. Ал текстологиялық талдау нұсқалар арасындағы мәтіндік айырмашылықтарды анықтауға және олардың пайда болу себептерін түсіндіруге мүмкіндік берді.

Ғылыми талдау барысында М. Әуезов, Ә. Қоңыратбаев, Ы. Дүйсенбаев және Б. Әзібаева еңбектеріндегі ғашықтық дастандардың жанрлық табиғаты мен мәтіндік варианттылығы жөніндегі теориялық тұжырымдар әдістемелік негіз ретінде пайдаланылды.

Осылайша, зерттеу барысында «Есім-Зылиқа» дастанының қолжазба нұсқалары жүйелі түрде салыстырылып, олардың мәтіндік ерекшеліктері мен өзгеру заңдылықтары анықталды.

Нәтижелер мен талқылау

М. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты мен Орталық ғылыми кітапхана қорларында «Есім-Зылиқа» дастанының бес нұсқасы сақтаулы.

Зерттеу барысында 1923 жылы Н. Ахметбеков ел аузынан жазып алған бірінші нұсқа мәтіннің түпнұсқалыққа неғұрлым жақын үлгісі ретінде қарастырылды. Мұндай тұжырым оның ерте хатқа түсуі, орындаушылық ортадан тікелей жазылып алынуы, мәтіннің салыстырмалы түрде жинақы сақталуы және кейінгі нұсқаларда байқалатын редакциялық толықтырулардың мұнда аз көрінуі сияқты белгілерге негізделеді.

Қолжазба нұсқаларын салыстыру барысында олардың арасындағы негізгі айырмашылықтар бірнеше бағытта көрінді. Атап айтқанда, нұсқаларда кейіпкер есімдерінің берілуі, мәтін көлемі, жекелеген эпизодтардың толық немесе ықшам берілуі, поэтикалық сипаттамалардың кеңеюі және көшірушілік не редакциялық өңдеулер деңгейі жағынан өзгешеліктер анықталды. Осы белгілер дастан мәтінінің уақыт өте келе өзгеріп, дамығанын көрсетеді.

1-нұсқа. Есім-Зылиқа [7]. 1923 жылы ел аузынан дастан етіп жазып алып, 1936 жылы қорға тапсырған – Н. Ахметбеков. Көлемі – 51 бет, араб әрпінде жазылған.

Нұрхан Ахметбеков (1903-1964) – Қостанай облысы, Жангелдин ауданы, Жаркешу ауылында дүниеге келген. Қазақстанның халық ақыны. Ауыз әдебиеті үлгілерін жинаушы. «Абай», «Өтірік белсенділерге», «Жеңешеме», «Жөкеңе», «Киров колхозы» т.б. өлеңдердің авторы. Аталған дастанның текстологиялық және фольклортанулық тұрғыдан ғылыми айналымға түсуіне Н. Ахметбековтің еңбегі ерекше. Ол бұл нұсқаны кеңейтіп, өңдеп 1958 жылы «Тосын толғау» атты жинағында «Есім сері» деген атпен жариялаған.

«Есім-Зылиқа» ғашықтық дастанының мазмұны 3-нұсқамен (Есім-Қадиша) ұқсас, тек адам аттарында өзгешелік бар. Қыз аты 3-нұсқада Қадиша деп аталса, мұнда Зылиқа делінген.

2-нұсқа. Есім сері [8]. Қолжазбаның көлемі – 43 бет. 1930 жылдары жазылған. Қорға Н. Ахметбеков 1936 жылы тапсырған.

Шығарма «Есім сері» деп аталғанымен, оның жалпы мазмұны үшінші нұсқамен («Есім-Қадиша») бірдей. Бұл нұсқада да қыздың аты Қадиша деп беріледі. Арманына жеткен екі ғашық Сыр бойына қашып барып, онда екі айдай тұрады. Кейін Үргенішке, Қарақалпақ еліне өтеді. Одан Ташкентте екі жыл тұрады, кейін Ақмешітке келіп тұрақтайды. Сол жерде бір ұл мен бір қызды дүниеге әкеледі.

3-нұсқа. Есім-Қадиша [9]. Қолжазбаны Н. Ахметбеков қорға тапсырған. Араб әрпінде жазылған. Мәтіннің көлемі – 97 бет. Нұсқада Есім мен Қадишаның махаббат тарихы баяндалады. Есім ерлігімен танылған сері ретінде суреттелсе, Қадиша – Шора бидің ақылды, ер мінезді қызы. Екі жастың қосылу жолындағы күресі жырдың негізгі мазмұнын құрайды.

4-нұсқа. Есім-Қадиша [10]. Қорға 1957 жылы Батыс Қазақстан экспедициясы кезінде жинап, қорға тапсырған – Н. Ахметбеков. Қолжазбаның бірінші бетінде «Қыпшақ деген елдегі Есмағамбет деген қарттың туған жиені ер Есім деген жігіттің Шора бидің Қадиша атты сұлу қызына ғашып болып, соны алу жөніндегі бастан кешкен уақиға» деп жазылған. Мазмұны 3-нұсқамен бірдей.

Мәтін кирилл әрпінде көк сиямен жазылған, көлемі 26-бет.

5-нұсқа. Есім мен Қадиша [11]. Мәтінді көшіріп, қорға тапсырған – Шыңғысболат Базилов. Ол бұрынғы Целиноград облысы, Целиноград ауданы Ново Ишим совхозы Мортық бөлімшесінің тұрғыны болған деген қолжазбаның соңғы бетінде дерек берілген. М. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институтының Қолжазба қорында 682-буманың 7-дәптерінде көшірушінің қорға жазған хаты тіркелген: «Мен Сіздерге осы бір поэзиялық әңгімені жіберіп отырмын. «Есім мен Қадиша» – бұл әңгімені мен 1953 жылы сотталып қайтып келген бір орта орта жастағы адамнан көшіріп алып едім. Осы уақытқа дейін бір журналдан, не кітап болып шыққанын көре алмадым. Сондықтан сіздерде мүмкін бұл поэзиялық әңгіме жоқ шығар деп жіберіп отырмын. Ал енді бұл дастанның авторын білмеймін және көшірген адамым да біреуден алыпты. Ол адам қазір тірі, сұрастырдым. Ол: «Сотталып жүргенде бір жігіттен алып едім» – дейді. Хаттың мәтіні еш өзгеріссіз ұсынылды. Сонымен қатар

қолжазбаның соңғы бетінде ақын мәтінді қалай көшіргені жөнінде үш шумақ өлеңмен баяндайды:

Осыған үш күн болдым алаң,
Көшіріп бұл қиссаны жазып алғам.
Барлығы жаздым 380 ауыз,
Аяғы бұл қиссаның болды тәмәм.

Көшірген менің атым Шыңғыс болат,
Мадияр арғы затым деп аталат.
Есім мен Қадишаны екі ғашық,
Оқысаң оқиғасын мейірің қанат.

Көшірдім көшірілген қолжазбаша,
Дүзедім әрбір жерін өз шамамша.
Біреуден ол да көшіріп алған екен,
Рүстем қисса иесі өз қалынша.

Дастан жолма жол 4-нұсқамен бірдей. Бұл нұсқаның көлемдігіне қарағанда ақын сөздің ретіне қарай кейбір жолдарды өзі қосқан. Мәтіннің көлемі – 65 бет, кирилл әрпінде көк сиямен жазылған. Мазмұны алдыңғы нұсқалармен бірдей.

Жоғарыда көрсетілген бес нұсқа бір сюжетке негізделген. Бірінші нұсқада басты кейіпкердің есімі Зылиқа деп берілсе, ал екінші, үшінші, төртінші және бесінші нұсқаларда ол Қадиша деп аталады.

«Есім-Зылиқа» дастанының мазмұндық құрылымы Есім мен Зылиқа арасындағы шынайы махаббаттың көркем бейнесін сомдауға бағытталған. Шығармада ғашықтардың өмірлік сынақтар мен түрлі кедергілерді еңсере отырып, махаббаттарына адал қалып, қосылуға жету жолы суреттеледі. Дастанның композициялық желісі Есімнің жат елден оралып, Меңдіқара ақсақалдың шаңырағында өткен жиында нағашысы Есмағамбетпен кездесіп, өткен өмірінің оқиғаларын баяндауынан басталады. Алғашқы баяндауды Есмағамбет бастап, кейін негізгі баяндаушы ретіндегі рөлді Есімнің өзі жалғастырады. Оқиғалар желісі барысында Әлімбай есімді кейіпкер Есімнің батырлық қабілеттерін өз мақсатында пайдаланып, оны ұрлық әрекеттеріне итермелейді. Сол жорықтардың бірінде Есім Шекті елінде өтетін үлкен тойға тап болады. Аталған тойда Есім өзінің палуандық өнерімен және серілік келбетімен жұртшылық назарын аударады. Алайда, бәйгеге қосылған аты мәреге бірінші келсе де, той ұйымдастырушылары Есімді «қаңғыбас» деп төмендетіп, жүлдеден шеттету арқылы әділетсіздік танытады. Сонымен қатар, оған «атыңды ұрлап қостың» деген негізсіз айып тағылады.

Есім Шекті елінде шамамен бір жылдай тұрақтап, осы өңірдің танымал биі Шораның алдына барып, өзіне жасалған әділетсіздікке әділ төрелік сұрайды. Бұл кезеңде ол бидің қызы Зылиқаға ынтығып, жүрегін махаббат билейді. Көркем мінезі мен нәзік болмысы Есімді ғашықтық күйге бөлеп, ол сүйіктісін алып қашуға бел байлайды. Алайда олардың бұл әрекеті ұзаққа бармай, қуғыншылар ізіне түсіп, Есімді қолға түсіруге ұмтылады. Оған «ұрлық жасады» деген айып тағылып, билікке тапсыру әрекеті жүзеге аса жаздайды. Бұл хабарды естіген Есім қызды ертіп, тағы да жасырын түрде елден кетуге мәжбүр болады. Біршама уақыт бой тасалап жүрген Есім кейінірек Шашамбай есімді дәулетті адамның қолына жалданып, жұмыс істей бастайды. Алайда байдың үрейшілдігі мен қысымнан сескенуі салдарынан Есім тағы да ұсталып, билікке тапсырылмақ болады. Бұл жолы да оның сенімді күрең аты қашуға мүмкіндік беріп, тұтқыннан сытылып шығады. Қиын жағдайдан шығу жолын іздеген Есім Мұқан төреге барып, пана сұрайды, алайда одан да үміт күттірерлік көмек ала алмайды. Осы сәтте Зылиқаның басқа біреуге ұзатылмақ екенінен хабардар болған Есім үшінші мәрте сүйіктісін алып қашуға бел буады. Алайда ел ішіндегі қысым мен кедергілерден құтыла алмасын түсінген қос ғашық амалсыз қарақалпақ еліне қашып барып,

сол жерде бой тасалайды. Уақыт өте келе олар отбасын құрып, бір ұл және бір қыз сүйеді. Ақыры өмірінің ауыр белестерінен өткен Есім мен Зылиқа туған еліне қайта оралады.

Зерттеу және салыстыру жұмыстарының нәтижесінде Н. Ахметбеков жинап, тапсырған 1-нұсқа [7] ел аузынан жазылып алынған түпнұсқалық мәтін екені анықталды. Сол себепті қолжазба мәтінің «Тосын толғау» жинағымен [12] салыстырып, мәтіндердің өзгеріске ұшыраған жолдарын ғана кесте үлгісіне салуды жөн санадық:

«Есім-Зылиқа» [1]

Қалар бос жалқау құлақ берген сыйдан,
Тыңдамай қапы қалып, болма бейқам.
Ғашықтық ер жігітке бір үлкен дерт,
Қандай ер мұндай іске жанын қиған.
*Кешегі қазақшылық заманында,
Ант, уағда айтылып, арға иман.
Арғында Меңдіқара атты кісі,
Шақыртыпты бірталай үйге мейман.*

*Ішінде бірге болған Құрманбайдан
Есітіп Әбдірахман іске қонған.
Мен қанып бұл кісіден өлең қылдым,
Болмаған оқиға емес, шыққан ойдан.
Бірталай шонжарлармен басын қосқан,
Сөз аңдып бір-бірінің алдын тосқан.
Тарихи неше түрлі сөз қозғалып,
Бас қосқан жиылыс ед дұшпан, достан.
Құлдықта талайлардың күні кешіп,
Байлаулы өткен қолы болмай бостан.
Жиған мал, абырой, бақ күштінікі,
Болған күн біреулер жер, біреу аспан.
Бақталас бай бәсеке ел жіктеліп,
Момындар малын бағып артын қысқан.
Жолаушы дәулетті үйге түседі көп,
Жүргенде жортуылда әрбір тұстан.
Дуылдап түрлі кеңес қызған кезде,
«Сөйлес» деп айқай салды біреу тыстан.
Бұйырды Меңдіқара: – Бірің бар, – деп,
Түсіріп, мейман болса, қолын ал, – деп.
Жолаушы, бір құдайы мейман шығар,
Үйге әкел, пісулі дәм дайын бар, – деп.
Болғандай заманында ердің басы,
Үлгілі бір қария сөз тұлғасы.
Шой желке, түлей қабақ, қызыл шырай,
Жетпістен асыңқырап келген жасы.
Отырды бұл кісімен кеңес құрып,
Әдеппен бір-біріне мойын бұрып.
Қызынып қымыз ішіп отырғанда
«Сөйлес» деп тағы біреу сыртта тұрып.
Тағы айтты Меңдіқара: – Барып кел, – деп,
Меңдіні жұрт мақтайтын «қалыпты ер» деп.
– Оңаша үй артына атын байлап,
Құрмет қып, болса мейман алып кел, – деп.
Тағы да барды бірі қадам басып,
Сөйлесіп аз кідірді амандасып.
Байлатып үй артына атын қойып,
Әкеліп кіргізді осы үйге есік ашып.
Есіктен келіп кіріп берді сәлем,
Бір асқан көрініп тұр көрнекті адам.
Көрінді салтанаты жаннан бөлек,
Тамсанды айбатына көріп тамам.
Қолжазбада жоқ*

Есім-Зылиқа [12]

Қалар бос жалқау құлақ берген сыйдан,
Тыңдамай қапы *отырып*, қалма бейқам.
Ғашықтық ер жігітке бір үлкен дерт,
Қандай *жан* мұндай іске жанын қиған.
Меймандос мейірбанды Меңдіқара,
Шақыртып бір мәжіліске елін жиған.
Өзінің үзеңгілес қарияларын
Құрметтеп ордасына етті мейман.

*Шонжарлар майқанада басын қосқан,
Бірі айтып, бірі тыңдап, сөзін тосқан.
Құлдықта талайлардың күні кешіп
Байлауда өткен қолы болмай бостан.*

Жиған мал, абырой, бақ күштінікі,
Болған күн біреулер жер, біреу аспан.
Бақталас, бай бәсеке ел жіктесіп,
Момындар малын бағып, аузын қысқан.
Жолаушы дәулетті үйге түседі көп,
Жүргенде жортуылда әрбір тұстан.
Дүрілдеп түрлі кеңес қызған кезде,
«Сөйлес-ау» дедеді біреу сонда тыстан.
Бұйырды Меңдіқара: – Бірің бар, – деп,
Түсіріп, *үлкен* болса, қолын ал, – деп.
Жолаушы, бір құдайы мейман шығар,
Үйге әкел, пісулі дәм дайын бар, – деп.
Болғандай заманында ердің басы,
Үлгілі бір қария *бой* тұлғасы.
Шүй желке, түлей қабақ, қызыл шырай,
Жетпістен асыңқырап *кеткен* жасы.
Отырды бұл кісімен кеңес құрып,
Әдеппен бір-біріне мойын бұрып.
Қызынып қымыз ішіп отырғанда
«Сөйлес-ау!» деп *сырттан тағы тұрып*.
Және айтты Меңдіқара: – Барып кел, – деп,
Меңдіні жұрт мақтайтын «қалыпты ер» деп.
– Оңаша үй артына атын байлап,
Құрметтеп болса мейман алып кел, – деп.
Тағы да барды бірі қадам басып,
Сөйлесіп аз кідірді амандасып.
Түсіріп, *үй сыртына атын байлап*,
Әкеліп кіргізді есік ашып.
Есіктен келіп кіріп берді сәлем,
Бір асқан *көрінеді көрікті* адам.
Көрінді салтанаты жаннан бөлек,
Таңданды айбатына көріп тамам.
Кең маңдай, орта бойлы, ай қабақты,
Қыр мұрын, қызыл жүзді, ұзын жақты.
Оралған екі мұрты құлағына,

Бүкпелі белде семсер алтын сапты.

*Тақтайдай жауырыны кең, көкіректі,
Жоталы жолбарыстай сом білекті.
Келте тон, күлте белбей, қырым балақ,
Жез қалпақ, жарма қоныш көк етікті.*

*Көрмеген бұл сықылды асыл текті,
Таңырқап талайлардың есі кетті.
Бес қару белде, сайман жарасып тұр,
Көрінді әлеуметке тым келбетті.*

Қарайды манағы шал айырмай көз,
Бұзылып түрі, жүзі өзгерді тез.
Ұмтылды төрден тура қолын жайып,
Әлеумет қайырмастан отырды сөз.
Бір кезде айрылысып келді төрге,
Тізелес орын берді келген ерге.
Тым-тырыс отырысты үйдің іші,
Сөз бастап сөйлесін деп үлкендерге.
Дем алып, Мендіқара сұрады жөн:
– Меймандар, көрінбейсіз бір ерден кем.
Кісідей сағынысқан көрінесіз,
Ал, енді түсіндірші, жөндерің кім?
Қолжазбада жоқ

Қарайды манағы шал айырмай көз,
Бұзылып нұрлы жүзі болгандай жез.
Ұмтылды төрден тұра қолын жая,
Әлеумет қайырмастан отырды сөз.
Бір кезде айрылысып келді төрге,
Тізелес орын берді келген ерге.
Тым-тырыс үйдің іші отырысты,
Сөз бастап сөйлесін деп үлкендерге.
Аздан соң Мендіқара сұрады жөн:
– Меймандар, көрінбейсіз бір ерден кем.
Кісідей сағынысқан көрінесіз,
Ал, енді түсіндірші, жөндерің кім?
Өз атым Есмағамбет, руым – Қыпшақ,
Жүруші ек Қазанбас пен Аман қыстап.
Ел билеп ерлік еткен кісі емеспін,
Айтайын алсаң ұғып сөзімді ұстап.

*Атақты Әлім байға түйе бақтым,
Адалдық қызметіммен байға жақтым.
Алты жыл Қазанбасы, Аман жайлап,
Отарда он мың қара бағып жаттым.*

*Жаз жайлап үстімізге келеді Әлім,
Есептеп айтып болмас жиган малын,
Қыр жайлап, ылди қыстап көше жүріп,
Ойлаған мақсатының қылған бәрін.*

Мен өзім жалғыз баспын, балам да жоқ,
Нақақтан біреу кетер жалам да жоқ.
Бұл жігіт жалғыз менің жиенім ед,
Риясыз балалықтан алаң да жоқ.
Өскен соң Әлім алып жігіт қылды,
Бермеске мұны қолдан шарам да жоқ.
Қараңғы жортуылға аттандырды[ы],
Шығатын бұғауынан шамам да жоқ.
Қатырып ат мінгізді арғымақтан,
Ақ құмай, ақсұңқар құс қарғылатқан.
Орынбор, Омбы, Сібір, Көкшетаудай,
Мал тартып алдырады әрбір жақтан.
Атағы бұл жігіттің Есім дейд,
Атақты орта жүзге Есім білед.
Белгілі қайтпас болат, қайратты ер,
Мақал болды «Есім барса есен келед».
Қыдырып Қырым жағын, Қытай шегін,
Серімес сері болып сеніп алған.
Келеді мал айдағып Алтай жүріп,
Жерлерден ес таптырмай тартып алған.
Қараңғы жортуылда жүреді жай,
Олжасын еңбекпенен көреді бай.
Бұл Есім күрең атпен бір кеткенде,
Кешігіп келе алмады он екі ай.
Ауылым Амансордың көлбеуінде,

Мен өзім жалғыз баспын, балам да жоқ,
Ағайын, ілін жекжат, қарам да жоқ.
Бұл жігіт менің жалғыз жиенім ед,
Риясыз балалықтан алаң да жоқ.
Ұл болып қияметтік қолымда өсті,
Осыдан басқа менің панам да жоқ.
Өскен соң Әлім байға жігіт болды,
Бермеске мұны қолдан шамам да жоқ.
Қатырып ат мінгізді арғымақтан,
Ақ сұңқар алып қолға қарғылатқан.
Орынбор, Омбы, Сібір, Еділ, Жайық,
Мал тартып алдырады әрбір жақтан.
Атағы бұл жігіттің Есім дер ед,
Айтушы ед орта жүзге Есім бел ед.
Белгілі қайтпас болат, қайратты ер,
Мақал бар: «Есім барса есен келед».
Қыдырып Қырым жағын, Қытай шегін,
Есімге ел бетінде дүние тегін.
Қайратты әрі батыр, өзі сері,
Егескен талай жаудан алған кегін.
Қараңғы жортуылда жүреді жай,
Жас түлек, жүрегі мас, көңілі бай.
Бұл Есім күрең атпен бір кеткенде,
Кешігіп келмей қалды он сегіз ай.
Ауылым Амансордың көлбеуінде,

Әлімнің отырушы ем шендеуінде.
Түйеден кешке таман үйге қайттым,
Екі мес шұбатым бар теңдеуімде.
Ағаштың арасында үйге келсем,
Арыстай күрең ат тұр *белдеуін де*.
Қуанып үйге кірсем Есім отыр,
Шешпеген белден қылыш, белбеуін де.
Көргеннен сәлем бере тұрды ұшып,
Бір сүйдім білегінен қолын қысып.
Жеңгесі дайын етіп қойған екен,
«*Жүремін*» деп қарбаңдады дәмін ішіп.
Атына үйден шығып мініп алды,
Беліне *бүкпеліні* іліп алды.
«Жолыма батаңды бер, нағашым» деп,
Есікте көлденеңдеп тұрып алды.
Қоржынға азық салып алған артып,
Тоқталып тілге келмес мұнан қайтып.
«Есімді көрдім *деме* ешбір жанға», –
Деді де, күрең атпен кетті тартып.
Көзімнен «ал» дегенше болды ғайып,
Тілек қып қала бердім қолды жайып.
Есімді көрдім *дермін ба* ешбір жанға,
«*Қайда кетті-ау*, – дедім, – қолдан тайып».
Ертемен есептедім малымды кеп,
Барады күйік, шіркін, жанымды жеп.
Бір жігіт мал басына келді *маған*,
«Әлімнің қара арғымағы алынды» деп.
– *Үмітсіз Есім келсін – дедім – қайда*,
Әлім де «*келе алмас*» деп қалды ойға.
– *Жоқ еді Есім алса өкінішім*,
Құлап өліп қалмасын орға, сайға.
Әр жерге сұрау салып хат жолдады,
«*Сүйінішім кем емес – деп – он бір тайға*».
Екі атпен Есім кетті дерек болмай,
Сыындым сақтай көр деп бір Құдайға.
Есімнен, қара аттан да хабар болмай
Тағы да күн созылды бірер айға.
Отырдық *жұрдай болып* аң-таң қалып,
Бір ай өтіп, екінші ай болды жарық.
Тал түсте *екі жандарм* жетіп келіп,
Әлімді тұтқын етіп кетті алып.
Әлімнен хабар болмай үш күн дәйім,
Не ғажап іс болды деп *жедік* уайым.
Жалғыз үй мал басында отырамын,
Қарағай сусылдайды, сыңсып қайың.
Бұлт алып, түстен кейін шықты дауыл,
Арт қара Әлімнен біздің ауыл.
Маңырап ақсақ қойлар тырағайлап,
Дүрілдеп бұршақ жауып, ықты жауыр.
Желіде құлын, тайлар шұрқырасып,
Ойыннан бала қашып тырқырасып.
Қазықтап, арқан салып, дүрсілдетіп,
Шашы жүр қатындардың бұрқырасып.
Ағаштар бір-біріне басын иіп,
Салбырап мәуелері жерге тиіп.
Бүлініп жапырағы жерге түсер,
Айқасып бір-бірінің бетін сүйіп.
Басына жас келіндер желек жауып,
Бұралып, сыңқыл етіп, бие сауып.
Кешкілік қойған астау суга батпай,
Ойнақтап жылқы кеткен қайта шауып.
Орыстар мәстегімен сылпың етіп,

Әлімнің отырушы ем шендеуінде.
Түйеден кешке таман үйге қайттым,
Екі мес шұбатым бар теңдеуімде.
Ағаштың арасында үйге келсем,
Арыстай күрең ат тұр *белдеуімде*.
Қуанып үйге кірсем Есім отыр,
Шешпеген белден қылыш, белбеуін де.
Көргенде-ақ сәлем бере тұрды ұшып,
Бір сүйдім білегінен қолын қысып.
Шешесі дайын етіп қойған екен,
Жүруге ыңғайланды дәмін ішіп.
Атына үйден шығып мініп алды,
Беліне *бүкпелісін* іліп алды.
«Жолыма батаңды бер, нағашым» деп,
Есікте көлденеңдеп тұрып алды.
Қоржынға азық салып алған артып,
Тоқталып тілге келмес мұнан *артық*.
«Есім көрдім *демеңіз* ешбір жанға», –
Деді де, күрең атпен кетті тартып.
Көзімнен «ал» дегенше болды ғайып,
Дұға қып қала бердім қолды жайып.
Есімді көрдім *дегем жоқ* ешбір жанға,
«*Қапыда кетті-ау*, – дедім, – қолдан тайып».
Ертемен есендедім малымды кеп,
Барады күйік, шіркін, жанымды жеп.
Бір жігіт мал басына келді *шауып*,
«Әлімнің қара арғымағы алынды» деп.
– *Ой, тәйір-ай, Есім келсін – дедім қайдан*,
Әлім де сеніп сөзге қайтты райдан.
– *Жоқ еді Есім алса өкінішім*,
Қаралсын өлімтігі ор мен сайдан.

Әр жерге сұрау салып хат жолдады,
«*Сүйінішім айтушыға он бір тайдан*».
Екі атпен Есім кетті дерек болмай,
Тілеймін сақтай көр деп бір Құдайдан.
Отырдық *мынау іске* аң-таң қалып,
Бір ай өтіп, екінші ай болды жарық.
Тал түсте *сегіз солдат* жетіп келіп,
Әлімді тұтқын етіп кетті алып.
Әлімнен хабар болмай үш күн дәйім,
Не ғажап іс болды деп *түсті* уайым.
Жалғыз үй мал басында отырамын,
Қарағай сусылдайды, сыңсып қайың.
Белдеуге түйе қоңыр атты байлап,
Сағынып жалғыз ұлды «иә, құдайлап».
Есіктен Есім кіріп келді бір кез
Құбылып *нұрлы жүз гүл-гүл* жайнап.

Бұл жолдар жинақта кездеспеді

Ұршығы көкшолақтың бұлтың етіп.
Ағаштан кешке таман қайтқан орыс,
Арбасын өтіп жатыр тырсылдатып.
Белдеуге түйе қоңыр атты байлап,
Қамығып отыр едім, ақыл ойлап.
Есіктен Есім кіріп келді бір кез
Құбылып түрі-түсі гүл-гүл жайнап.
Есіммен амандасып тысқа шықсам,
Күрең ат, қара арғымақ тұрған ойнап.
Қара аттың тасасында бір сұлу тұр,
Тағзым қып иіледі ізет ойлап.
Сәулесі бір туған ай жанып тұрған,
Уылжып екі бетінен нұры тамып тұрған.
Кигені зерлі мақпал, асыл жібек,
Торғынмен тұла бойын таңып тұрған.
Көрдім де қайта айналып кірдім ішке:
– Абырой берсін, – дедім, – әрбір іске.
Бір ғажап үлкен жұмыс болған екен,
Ей, балам, шыдамадым қайран күшке.
Есім айтты: – Еске алдым күдіретті,
Көресің тірі болсаң нелер кепті.
Басқа сөз қайырмастан атқа мініп,
«Шұрықта жатамыз» деп жүріп кетті.
Тағы да мұнан кейін үш күн өтті,
Әлімді ұстап, ауылдың құты кетті.
Жайықтан шекті елінен қызды қуып,
Қуғыншы он жеті адам бұ да кепті.
Оралтып облыстан ісін оңдап,
Ояздан қағаз алған заңқой шекті.
Әлімді алып қасына Қостанайдан,
Даугерлер, қыз әкесі бұ да кепті.
Қолжазбада жоқ

– Қызымды сенің ұрың алып қашқан,
Баламды тәрбиелеп жастан баққан.
Қыз мінген атың айғақ, дәл сенікі,
Сен өзіңсің ақыл беріп, ойда жатқан.
Бұл жерде көп кідіріп тұра алмаймыз,
Ынтымақ Зылықасыз қыла алмаймыз.
Ақ бата арадағы бұзылғасын,
Берсең де бес мың қара тына алмаймыз.
Ер болсаң бұл ісінді тындырып бер,
Еріксіз Есімді көндіріп бер.
Есерсоқ, ел бүлдірген тентегінді,
Құл қылып жайдақ нарға мінгізіп бер.
Орысқа сені ұстаттым мұңымды айтып,
Тауып бер Есімді шыныңды айтып.
Болмаса шапқышылық көрсетемін,
Мұнан соң талай келем саған қайтып.
Әлім айтты: – Сөзімді тыңда, шекті,
Келіңсің кісі өлім боп құнға, шекті.
Қуыпсың қашақ болған бір байталды,
Әкелсе таптырармыз мұнда, шекті.
«Көзі көк, сары оязды пір тұттым» деп,
Өзіңді өзің ұлық қылма, шекті.
Ұрлаттым сол Есімге мен де атымды,
Ант, иман, нанамысың жанға, шекті.
Қолжазбада жоқ

Есіммен есендесіп тысқа шықсам,
Күрең ат, қара арғымақ тұрған ойнап.
Қара аттың тасасында бір сұлу тұр,
Тағзым қып иіледі ләззат ойлап.
Сәулесі бір туған ай, жанып тұрған,
Уылжып екі бетінен нұры тамып тұрған.
Кигені зерлі мақпал, жасыл жібек,
Торғынмен тұла бойын таңып тұрған.
Көрдім де қайта айналып кірдім ішке:
– Абырой бергей, – дедім, – әрбір іске.
Бір ғажап қиын жұмыс болған екен,
Ай, балам, шыдамадым қайрат-күшке.
Есеке, еске алғанмын күдіретті,
Көресіз тірі болсаң нелер кепті.
Басқа сөз қайырмастан атқа мініп,
«Шұрықта жатамын» деп жүріп кетті.
Тағы да мұнан кейін үш күн өтті,
Әлімді ұстап, ауылдың сиқы кетті.
Жайықта Шекті елінен қызды қуып,
Қуғыншы он жеті адам бұ да кепті.
Оралтып облыстан ісін оңдап,
Уезден қағаз алған заңқой Шекті.
Әлімді ала-мала Қостанайдан,
Даугерлер, қыз әкесі бұ да кепті.
Ақсақал, би, молдалар, шонжарымен,
Начальник, крестиян, сот, жандарммен.
Топ жмнап, топыр сайлап келіп қалды,
Ат-әнжам, қару-сайман қамдарымен.
Тентегің қызымды алып қашқан,
Баламды тәрбиелеп жастан баққан.
Қыз мінген Әлім, сенің арғымағың,
Қалыңсыз қыз алдым деп қылма мақтан.
Бұл жерде көп кідіріп тұра алмаймыз,
Ынтымақ Қадишасыз қыла алмаймыз.
Ақ бата ежеқабыл бұзылған соң,
Берсең де бес мың қара тына алмаймыз.
Ер болсаң бұл ісінді тындырып бер,
Еріксіз Есімді көндіріп бер.
Есерсоқ, ел бүлдірген тентегінді,
Құл қылып жайдақ түйе міндіріп бер.
Әкімге сені ұстаттым мұңымды айтып,
Тауып бер Есімді шыныңды айтып.
Егер де Қадишаны қайтармасаң,
Қол тартып ел шабуға келем қайтып.
Әкімге айтты: – Сөзімді тыңда, Шекті,
Келіп пе ең, кісі өлім боп құнға, Шекті.
Қуыпсың қашақ болған байталыңды,
Әкелсе қайыртармыз мұнда, Шекті.
Жалмауыз кәрі уезге арқа сүйеп,
Өзіңді өзің ұлық қылма, Шекті.
Ұрлаттым сол Есімге мен де атымды,
Ант, иман, нанамысың жанға, Шекті.
Айыпқа ерді берген кімді көрдің,
Ойнасқор бір кәнизак тұлға, Шекті.
Ақымақ бір ұл, бір қыз болды екен деп,

Егерде ақыл беріп мен алдырсам,
Іс бұлай болмас еді онда, шекті.
Орысқа отыз жылдай ұстатсаң да,
Есімді бере алмас жұрт қолға, шекті.
Балалық бірі ұл, бір қыз етті екен деп,
Елім жоқ боялатын қанға, шекті.
Арамға бір шыққансын адал болмас,
Бұл жерге ар-намысты салма, шекті.
Он жігіт қастарыңа елден алып
Ал, іздеттік ұйлығып тұрма, шекті.
Бұл Есім таптырғанмен түспес қолға,
Боларлық жігіт емес сендерге олжа.
Түйеші Есмағамбет нағашысы ед,
Бір соғып ғажап емес, кетсе сонда.
Есімнің бұл бүлігі болды уайым,
Сөнбесе жарар еді туған айым.
Зірілдеп нашандік те қысып жатыр,
«Бір күнде қыз-жігітті қыл, – деп, – дайын».
Сұрады менен келіп Есім жайын,
Мен айттым бастан-аяқ осындайын.
«Шұрықта қыз бен жігіт жатыр» дедім,
Тұрғанда елім сасып не қылайын.
Екі ел боп Есімді іздеп кетті шауып,
Шұрықтан қапылыста алды тауып.
Ұйқыдағы екеуін де ұстап алған,
Шешініп жатқан екен қылмай қауіп.
Басынан құсы ұшып, бақыты ауып,
Тіл қатпай екеуі де тұр мұңайып.
Оңаша үй тіктіріп, құлып салып,
Тұтқын қып қыз-жігітті қойды жауып.
Қолжазбада жоқ

Шектінің қызын беріп қайырмақшы,
Күрең ат айыбына бұйырмақшы.
Есімді бас ұры қыл тұтқынға алып,
Ғашықты бір-бірінен айырмақшы.
Әлімді алдап-сулап көндіреді,
Осылай даудың өртің сөндіреді.
Бұл болған әңгімені бастан-аяқ
Бір досы Есімге кеп сездіреді.
Бұл билік Есімге бастан ұнамас-ты,
Ер Есім бұл қорлыққа шыдамас-ты.
Есікті бұзып шығып қыз бен жігіт,
Жүгіріп қалың атқа араласты.
Кермеде қара арғымақ, күрең ат тұр,
Өлсе де басқа малға қарамас-ты.
Аяғын үзеңгіге сала-мала,
Екеуі екі жүйрік міне қашты.
Жабыла у-шу болып атқа мініп,
Есімнің тозаңына араласты.
Түйекөк шу дегенде бір шалатын,
Қумасам жұрт көзіне жарамас-ты.
Болмаса басқа біреу мініп құса,
Қарақты ұстап алса, айласы асты.

Боялған бар ма қазақ қанға, Шекті?
Арамға бір шыққан соң адал болмас,
Бұл жерге ар-намысың салма, Шекті.
Онан да ортаға алып сөйлеселік,
Ол Есім келген болса мұнда, Шекті.

Ол Есім таптырғанмен түспес қолға,
Боларлық жігіт емес сендерге олжа.
Түйеші Есмағамбет нағашысы ед,
Айтады оның жөнін келсе сонда.
Есімнің бұл бүлігі болды уайым,
Оңғарсын оңға оралтып бір құдайым.
Зірілдеп начальниктер қысып жатыр,
Қыз, жігіт таң атқанша болсын дайын.
Сұрады менен келіп Есім жайын,
Мен айттым бастан-аяқ осындайын.
«Шұрықта қыз бен жігіт жатыр» дедім,
Жатқанда ел бүлініп не қылайын.
Екі ел боп Есімді іздеп кетті шауып,
Шұрықтан жатқан жерден алған тауып.
Шешініп ай-жай болып жатқан ұйықтап,
Болмаған көңілінде титтей қауіп.

Ұйқыда жатқан жерде қылмай қауіп,
Сыбдырын білдірместен ебін тауып.
Екеуін ұстап алған бетіменен,
Әкеліп кигіз үйге қойды жауып.

Қамады дау түйіні шешілгенге,
Жазасы жазықтының кесілгенше.
Тергеусіз тезінен сот үкім етті,
Шай қайнап, асылған ет пісіргенше.
Шектінің қызын беріп қайырмақшы,
Күрең ат айыбына бұйырмақшы.
Есімді бейсүрікті тұтқын етіп,
Ғашықты бір-бірінен айырмақшы.
Осылай даудың артын сөндіреді,
Зорлықпен елді осыған көндіреді.
Бұл болған уақиғаны бастан-аяқ
Бір досы Есімге кеп сездіреді.
Есімге мына билік ұнамас-ты,
Ер Есім бұл қорлыққа шыдамас-ты.
Қылышпен керегені жалғыз шауып,
Қақ төрден екі ғашық шыға қашты.
Шап берген қарауылды шалып өтіп,
Жүгіріп қалың атқа араласты.
Күрең ат, қара арғымақ кермеде тұр,
Өлсе де басқа малға қарамас-ты.
Аяғын үзеңгіге сала-мала,
Екеуі екі жүйрік міне қашты.
Жабыла у-шу болып атқа мініп,
Есімнің тозаңына араласты.
Жан қалмай дақпыртпенен кетіп жатыр,
Талайлар «атты бер» деп жағаласты.

Өзім құмай болмады өз баламды
Талайлар «атты бер» деп жағаласты.
Жөнелдім түйекөкпен бұлдыр қағып,
Жылмиып жермен-жексен кетті алып.
Суырылып қалың қолдан жалғыз жеттім,
Қол қатпай келе жатыр мені бағып.
Есім айтты: – Ағаеке-ай, неге жеттің,
Көзіне жаман болды-ау мына көптің.
Айрылып Зылықадан тұтқын болып,
Жүргенше кетейін деп талап еттім.
Сол кезде бүкпелімен қалды жасқап,
Менде жоқ ұрыспаққа алған аспап.
– Нағашым, кош енді, – деп жүріп кетті,
Сыпырып төбе терімді алып тастап.
Жығылдым бет-аузым қанға малып,
Түк білмей есім танып қалдым талып.
Боялған үсті-басым қып-қызыл қан,
Көтеріп үйге әкетті теңге салып.
Құтылды қалың қолдан ерлі-зайып,
Зорығып талай тұлпар болды майып.
Төрт салдат аты жүрмей бұл да келді,
«Жеткізбей кетті, – десті, – болып ғайып».
Ісіне екі тентек ел күймесін,
Іс қылды деп ойлады болмас лайық.
Әлімді босатады мұнан кейін,
Жиналған тарап кетті елге дейін.
Бетімен қуғыншылар кетті тозып,
Сұрау сап Омбы, Сібір, Өрге дейін.
Сонан соң Есім қашқан болмай дерек,
Сағындым қолға түспей неге керек.
Есімді іздеп шыққан жолым еді,
Татқан дәм кездестірді, болып себеп.
Сол қашқан жалғыз балам мынау Есім,
Қызықтың кім біледі ерте-кешін.
Көрісіп мен жыламай, кім жыласын,
Ендігі өзі шертер әңгімесін.

Бұл жолдар қолжазбада кездеспеді.

Түйе көк шу дегенде бір шалатын,
Қумасам жұрт көзіне жарамас-ты.
Түйе көк шу дегенде кетеді ағып,
Жылмиып жермен-жексен бұлдыр қағып.
Суырылып қалың қолдан жалғыз жеттім,
Қол қатпай келе жатыр мені бағып.
Есім айтты: – Көкежан, неге жеттің,
Көзіне жаман болды-ау мына көптің.
Айрылып Қадиядан қор болғанша,
Не өліп, не кетуге талап еттім...
Сол кезде бүкпелімен қалды жасқап,
Менде жоқ ұрысқандай қолымда аспап.
– Нағашым, кош енді, – деп жүріп кетті,
Сыпырып төбе терімді алып тастап.
Жығылдым бет-аузым қанға малып,
Түк білмей есім танып қалдым талып.
Боялған үсті-басым қып-қызыл қан,
Көтеріп үйге әкетті теңге салып.
Құтылды қалың қолдан ерлі-зайып,
Зорығып талай тұлпар болды майып.
Солдаттар аты жүрмей келді қайтып,
«Жеткізбей кетті, – десті, – болып ғайып».
Ісіне екі тентек ел күймесін,
Орынсыз іс қылған соң болмас лайық.
Әлімді босатады сонан кейін,
Айналды істің беті оңға бейім.
Бетімен қуғыншылар кетті тозып,
Сұрау сап Омбы, Сібір, Өрге дейін.
Сонан соң Есім кетті, болмай дерек,
Сағындым қолға түспес, неге керек.
Елімнен іздеп шыққан жолым еді,
Бұл үйде кез келтірді ғайып себеп.
Сол қашқан жалғыз балам мынау – Есім,
Қызықтың кім біледі ерте-кешін.
Көрісіп мен жыламай, кім жыласын,
Опық жеп он тоғыз жыл көрмегенсін.
Не қып жүр содан бері, қайда кетті?
Есімнің енді өзі айтар әңгімесін...
Есекең соныменен сөзін кесті,
Бұлар да естуші едік бұрын десті.
Есімнің ерлігіне қанағаттап,
Жарайсың, сабазым деп гүлдесті.
Бір мін жоқ Есекеңнің денесінде,
Дегендей бөрікін алды көресің бе?
Бар екен ақ тақыры алақандай,
Жұрт көрді нысаны төбесінде.
Есімге Меңдіқара қымыз құйды,
Әлеумет сөз тыңдауға мойнын бұрды.
«Есіткенді көз көрер» деген осы,
Шырағым, жасырмай соқ, көрген сырды.
Сөйледі сонда Есім белін шешіп,
Бұл-дағы кетеді екен желдей есіп,
Тамаша тамсандыра сөйлеп өтті,
Өткізген уақиғасын бастан кешіп.
– Есекең айтып өтті менің сырым,
Бір талай мехнат берді Шекті зұлым.
Мен-дағы өз әкем деп іздеп келдім,
Жері жоқ жасыратын енді мұның.

Зерттеу барысында Н. Ахметбеков өңдеп жарыққа шығарған «Есім сері» дастанында бұрынғы халық арасынан жазып алынған нұсқаларға қарағанда бірқатар өзгерістер мен

толықтырулар анықталды. Сонымен қатар ақын өз нұсқасында қыздың есімін Зылиқа емес, Қадиша деп береді. Осыған байланысты халық арасындағы түпнұсқа 1-нұсқа көлемі 922 жолды құраса, Нұрхан Ахметбековтің нұсқасының көлемі 1514 жолға дейін ұлғайған. Демек, ақын жыр желісіне өз тарапынан қосымша көркем эпизодтар мен поэтикалық жолдар қосып, жалпы саны 592 жолға дейін арттырған.

«Есім-Зылиқа» дастанының сюжеттік негізі ХІХ ғасырдың екінші жартысындағы тарихи-әлеуметтік оқиғалармен сабақтас болуы мүмкін. Шығарма бастапқыда халық арасына ауызша таралып, кейін жекелеген жыршылар мен айтушылардың өңдеуі арқылы әртүрлі нұсқада хатқа түскені байқалады.

Көркем детальдың мәтіндегі мағыналық функциясы «Есім-Зылиқа» дастанында айқын көрінеді: этнографиялық және портреттік бөлшектер тек кейіпкер болмысын ашып қана қоймай, шығарманың әлеуметтік-тарихи контекстін шоғырландырады. Осы микрообраздар бүтін идеялық мазмұнды құрылымдаушы және нарративтік тұтастықты қамтамасыз ететін құрылымдық элементтер ретінде қызмет атқарады [13].

Зерттеу барысында қолжазба нұсқалар арасындағы мәтіндік айырмашылықтар мен олардың пайда болу себептері анықталды. Нәтижесінде 1-нұсқаның [7] бас жағында кездесетін:

Ішінде бірге болған Құрманбайдан,
 Есітіп Әбдірахман іске қонған.
 Мен қанып бұл кісіден өлең қылдым,
 Болмаған оқиға емес, шыққан ойдан –

деген шумақ басқа нұсқаларда кездеспейді. Бұл да ақынның өз нұсқасына жаңаша мазмұн мен мән беруге тырысқанын көрсетеді. «Есім-Қадиша» (4-нұсқа) мен «Есім-Зылиқа» (5-нұсқа) жолма жол бірдей, 5-нұсқада кейбір жолдарды ақын сөздің ретіне қарай өзі өңдеп жазған. Сараптама нәтижесінде ғашықтық сюжеттері қазақ әлеуметтік-мәдени кеңістігіне бейімделу барысында мазмұны тұрмыстық тәжірибеге жақындатылып, күрделі ұғымдар нарративтік-метафоралық бейнелер арқылы қайта түсіндірілген. Бұл тұжырым Марнелдің «кез-келген шығарманың бірнеше нұсқасы болса да, барлық шығармаға негізгі ой беріп тұратын түпнұсқа негізгі мәтін» деген тұжырымы сай келеді [15]. Ал, прецедентті мәтіндердегі заттық атаулардың таңбалық және символдық табиғаты жөніндегі қағида «Есім-Зылиқа» дастанына да тән: ұрмыстық әрі этнографиялық заттар тек баяндау деталі емес, мәдени-танымдық мағынаны кодтайтын семиотикалық бірлік ретінде көрінеді [16].

1-кесте. «Есім-Зылиқа» дастанының библиографиялық және мәтіндік көрсеткіштері

Библиографиялық сипаттама	1-нұсқа	2-нұсқа	3-нұсқа	4-нұсқа	5-нұсқа
Атауы	Есім-Зылиқа	Есім сері	Есім – Қадиша	Есім – Қадиша	Есім мен Қадиша
Әліпби	араб	кирилл	араб	кирилл	кирилл
Жинаушы	Н.Ахметбеков	Н.Ахметбеков	Н.Ахметбеков	Н.Ахметбеков	Ш.Базилов
Жазылған жылы	1923 ж.	1930 ж.	1937 ж.	1957 ж. Батыс Қазақстан экспедициясы	1953 жылы Ақмола облысы
Қыз есімі	Зылиқа	Қадиша	Қадиша	Қадиша	Қадиша
Беті	51	43	97	26	65
Жол саны	922	774	1940	1460	1520
Қоры	ОҒК:Ш.690, 1-дәп.	ОҒК:Ш.690, 2-дәп.	ОҒК:Ш.732, 1-дәп.	ӘӨИ:Қ.233, 2-дәп.	ӘӨИ:Қ.68 2; 4-дәп.
Библиография ясы	Бабалар сөзі. 22-том. 2005 ж.	Тосын толғау. 1958 ж.	-	-	-

Кестеде көрсетілгендей, қолжазба нұсқаларының көлемі, кейіпкер есімдерінің берілуі, жазылу уақыты мен әліпбиі жағынан өзара айырмашылықтарға ие.

Қорытынды

Қорыта айтқанда, «Есім-Зылиқа» дастанының бес қолжазба нұсқасын салыстырмалы талдау олардың бір сюжеттік негізге құрылғанымен, мәтіндік құрылымы, көлемі және жекелеген эпизодтарының берілуі жағынан өзара айырмашылықтары бар екенін көрсетті. Және нұсқалар арасында кейіпкер аттарының өзгеруі, мәтіннің кеңеюі немесе қысқаруы, сондай-ақ кейбір эпизодтардың толықтырылуы сияқты айырмалар анықталды.

Зерттеу нәтижесінде 1923 жылы Н. Ахметбеков ел аузынан жазып алған бірінші нұсқа мәтіннің бастапқы, халықтық сипатқа жақын үлгісі екені байқалады. Ал кейінгі нұсқаларда мәтіннің кеңейіп, кей жерлерінің өңделгені байқалады. Осы тұрғыдан алғанда, «Есім-Зылиқа» дастанының қолжазба нұсқалары жыр мәтінінің уақыт өте келе қалай өзгеріп, дамығанын көрсетуімен құнды дереккөз болып табылады. Сонымен қатар қолжазба нұсқаларын салыстыру дастан мәтінінің уақыт өте келе орындаушылар мен көшірушілер тарапынан өзгеріп, толықтырылып отырғанын дәлелдейді.

Алғыс: Мақала Қазақстан Республикасы Ғылым және жоғары білім министрлігі Ғылым комитетінің BR27101897 «Қазақстан әдебиеттануы, фольклортануы және өнертануы экокүйесінің цифрлық трансформациясы: пәнаралық зерттеулер» атты нысаналы бағдарламасы аясында жазылды.

Әдебиеттер

1. Дала фольклорының антологиясы. Құраст. Рақыш Ж.С., Мурсалимова Н.М. Алматы: Brand Book, 2019. – 528 б.
2. Дүйсенбаев Ы. Қазақтың лиро-эпосы. Алматы, 1973.
3. Қоңыратбаев Ә. Қазақ фольклорының тарихы. Алматы: Ана тілі, 1991. – 288 б.
4. Бабалар сөзі. 22-том. Астана: Фолиант, 2005. – 304 б.
5. Қоңыратбаев Ә. Шығармалар жинағы. Көптомдық. 1-том. – Алматы: МерСал, 2005. – 384 б.
6. Әуезов М. Уақыт және әдебиет. – Алматы: Қазақтың мемлекеттік көркем әдебиет баспасы, 1962. – 421 б.
7. «Ғылым ордасы» РМК Орталық ғылыми кітапханасының Сирек кітаптар, қолжазбалар және ұлттық әдебиет бөлімі. Ш.690, 1-дәптер.
8. «Ғылым ордасы» РМК Орталық ғылыми кітапханасының Сирек кітаптар, қолжазбалар және ұлттық әдебиет бөлімі. Ш.690, 2-дәптер.
9. «Ғылым ордасы» РМК Орталық ғылыми кітапханасының Сирек кітаптар, қолжазбалар және ұлттық әдебиет бөлімі. Ш.732, 1-дәптер.
10. М.Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты. 233-бума, 2-дәптер.
11. М.Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты. 682-бума, 4-дәптер.
12. Ахметбеков Н. Тосын толғау. – Алматы, 1958. – 207 б.
13. Амирова А., Таңжарықова В., Тоқшылықова Г. Әдебиеттегі деталь табиғаты мен қызметінің зерттелуі / М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты "Керуен" №4, 89-том, 2025. <https://doi.org/10.53871/2078-8134.2025.4-06>
14. Fan Y. (2024). Linked Words, Linked Worlds: Metaphor(ic) Transformation as Intertextual Narrative Strategy in Rewrites of Shakespeare's Plays. *Style*, 58, 431 - 452. Фан, Ю. (2024). Связанные слова, связанные миры: метафорическая трансформация как интертекстуальная нарративная стратегия в переработках пьес Шекспира. *Стиль*, 58, 431-452.
15. Marnel Sterk, F., van Goch, M., Burke, M., & van der Tuin, I. (2025). Popularization Writing Skills Development: A Longitudinal Case Study of the Writing Process and Writing Outcomes in Nine Undergraduate Interdisciplinary Students. *Written Communication*, 42(4), 966-998. <https://doi.org/10.1177/07410883251349204>

16. Нұрдәулетова, Б., Аймұхамбет, Ж. (2021). Прецедентті мәтіндердегі «зат-символ» мәселесі. Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің Хабаршысы. Филология сериясы, 137 (4), 78–85. <https://doi.org/10.32523/2616-678X-2021-137-4-78-85>

References

1. Dala fol'kloryniñ antologiyası. Qurast. Raqysh Zh.S., Mursalımova N.M. – Almatı: Brand Book, 2019. – 528 b. (in Kazakh)
2. Düysenbaev Y. Qazaqtıñ lıro-eposy. – Almatı, 1973. (in Kazakh)
3. Qoñıratbaev Ä. Qazaq fol'kloryniñ tarıhy. – Almatı: Ana tili, 1991. – 288 b. (in Kazakh)
4. Babalar sözi. 22-tom. – Astana: Foliant, 2005. – 304 b. (in Kazakh)
5. Qoñıratbaev Ä. Shyğarmalar jinagı. Köptomdyq. 1-tom. – Almatı: MerSal, 2005. – 384 b. (in Kazakh)
6. Äuezov M. Uaqyt jäne ädebiet. – Almatı: Qazaqtyñ memlekettik körkem ädebiet baspasy, 1962. – 421 b. (in Kazakh)
7. «Ğylym ordası» RMK Ortalyq ғılımi kitaphanasınıñ Sirek kitaplar, qoljasbalar jäne ulttyq ädebiet bölimi. Sh.690, 1-däpter. (in Kazakh)
8. «Ğylym ordası» RMK Ortalyq ғılımi kitaphanasınıñ Sirek kitaplar, qoljasbalar jäne ulttyq ädebiet bölimi. Sh.690, 2-däpter. (in Kazakh)
9. «Ğylym ordası» RMK Ortalyq ғılımi kitaphanasınıñ Sirek kitaplar, qoljasbalar jäne ulttyq ädebiet bölimi. Sh.732, 1-däpter. (in Kazakh)
10. M.Äuezov atındağı Ädebiet jäne öner institutu. 233-buma, 2-däpter. (in Kazakh)
11. M.Äuezov atındağı Ädebiet jäne öner institutu. 682-buma, 4-däpter. (in Kazakh)
12. Ahmetbekov N. Tosın tolğau. – Almatı, 1958. – 207 b. (in Kazakh)
13. Amirova A., Tanžarıqova V., Toqşılıqova G. Ädebiettegi detal' tabığatı men qızmetiniñ zerttelui / M.O. Äuezov atındağı Ädebiet jäne öner institutu «Keruen» – №4, 89-tom, 2025. – URL: <https://doi.org/10.53871/2078-8134.2025.4-06>. (in Kazakh)
14. Fan Y. Linked Words, Linked Worlds: Metaphor(ic) Transformation as Intertextual Narrative Strategy in Rewrites of Shakespeare's Plays. *Style*, 58, 431-452, 2024. Fan Y. Svyazannye slova, svyazannye miry: metaforicheskaya transformaciya kak intertekstual'naya narrativnaya strategiya v pererabotkakh p'es Shekspira. *Stil'*, 58, 431-452. (in English/Russian)
15. Marnel Sterk F., van Goch M., Burke M., van der Tuin I. Popularization Writing Skills Development: A Longitudinal Case Study of the Writing Process and Writing Outcomes in Nine Undergraduate Interdisciplinary Students. *Written Communication*, 42(4), 966-998, 2025. – URL: <https://doi.org/10.1177/07410883251349204>. (in English)
16. Nurdäuletova B., Aymuhambet Zh. Precedentti määtinderdegi «zat-sımvol» mäselesi. L.N. Gumilev atındağı Evraziya ulttyq universitetiniñ Xabarşısı. *Filologiya seriyası*, 137(4), 78–85, 2021. – URL: <https://doi.org/10.32523/2616-678X-2021-137-4-78-85>. (in Kazakh)

Н.М. Мурсалимова*, Ж.Т. Салтакова

Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова,
050010, Республика Казахстан, Алматы, ул. Курмангазы, 29

*ORCID: 0000-0003-4875-9684,

*e-mail: m_nasihath@mail.ru

ЭПОС «ЕСИМ-ЗЫЛИХА»: РУКОПИСНЫЕ ВАРИАНТЫ И ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ

Аннотация. В качестве основного материала исследования были взяты пять рукописных версий эпоса «Есим-Зылиха», хранящиеся в архивах Института литературы и искусства имени М. Ауэзова и Центральной научной библиотеки.

Системное изучение эпосов о влюбленных сформировалось в казахской фольклористике во второй половине XX века. В связи с чем в данной статье анализируются труды М. Ауэзова, А. Конаратбаева, Ы. Дуйсенбаева, Б. Азибаевой и других известных ученых. Основываясь на выводах исследователей, авторы

статьи демонстрируют переходный характер и взаимосвязь авторской обработки и народных традиций в текстах любовных эпосов между фольклором и письменной литературой. Исходя из классификации Б. Азибаевой, разделение любовного эпоса на три группы социально-любовных сказаний, основанных на восточном сюжете, региональных фольклорных и конкретных исторических событиях, рассматривается как важное научное направление для анализа их художественной природы.

Хотя содержание эпоса «Есим-Зылиха» типологически похоже на восточные классические сказания, произведение оценивается как впитавшее в себя казахское мировоззрение, национальные традиции и историко-социальные реалии. В результате исследования доказано, что версия эпоса 1923 года представленная Н. Ахметбековым, является оригинальным текстом, записанным из уст сказителей по стране, а в более поздних доработанных вариантах имеет место внесение в текст поэтических, художественных правок. Кроме того, в статье определяется место любовного эпоса в рамках жанра, его историческая основа и формулируется важность введения рукописного наследия в научный оборот.

Ключевые слова: рукопись, фольклор, Есим-Зылиха, эпос, версии, исследование.

N.M. Mursalimova^{*}, Zh.T. Saltakova
M.O. Auevov Institute of Literature and Art,
Republic of Kazakhstan, Almaty, 29 Kurmangazy Street
^{*}ORCID: 0000-0003-4875-9684,
^{*}e-mail: m_nasihath@mail.ru

THE «ESIM-ZYLIKA» EPIC: MANUSCRIPT VERSIONS AND TEXTUAL FEATURES

Abstract. Five handwritten versions of the epic «Esim-Zylika» stored in the archives of the M. Auevov Institute of Literature and Art and the Central Scientific Library were used as the main material for the present research.

The systematic study of epics about lovers took shape in Kazakh folklore studies in the second half of the 20th century. In this regard, this article analyses the works of M. Auevov, A. Konyratbayev, Y. Duisenbayev, B. Azibayeva and other well-known scholars. Based on the conclusions of these researchers, the authors of the article demonstrate the transitional nature and interconnection between authorial adaptation and folk traditions in the texts of love epics between folklore and written literature. Based on B. Azibayeva's classification, the division of love epics into three groups of social and love tales based on Eastern plots, regional folklore and specific historical events are considered as an important scientific direction for analyzing their artistic nature.

Although the content of the epic «Esim-Zylika» is typologically similar to classical Eastern tales, the work is considered to have absorbed the Kazakh worldview, national traditions and historical and social realities. The study proves that the 1923 version of the epic presented by N. Akhmetbekov is the original text recorded from storytellers across the country, while later revised versions contain poetic and artistic edits. In addition, the article defines the place of the love epic within the genre, its historical basis, and formulates the importance of introducing the manuscript heritage into scientific circulation.

Key words: manuscript, folklore, Esim-Zylika, epic, variants, research.

Авторлар туралы

Мурсалимова Насихат Мазикеновна – М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институтының ғылыми қызметкері, Қазақстан Республикасы, Алматы, e-mail: m_nasihath@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4875-9684>.

Салтақова Жанат Тоқтарқызы – PhD, М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институтының жетекші ғылыми қызметкері, Қазақстан Республикасы, Алматы, e-mail: aibolanel_27@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3161-2179>.

Сведения об авторах

Мурсалимова Насихат Мазикеновна – Ведущий научный сотрудник Института литературы и искусства имени М. О. Ауэзова, Республика Казахстан, Алматы, e-mail: m_nasihath@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3161-2179>.

Салтақова Жанат Тоқтарқызы – Научный сотрудник Института литературы и искусства имени М. О. Ауэзова, Республика Казахстан, Алматы, e-mail: aibolanel_27@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3161-2179>.

Information about authors

Nassikhat Mursalimova – Research Fellow at the M. O. Auevov Institute of Literature and Art, Republic of Kazakhstan, Almaty, e-mail: m_nasihath@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3161-2179>.

Zhanat Saltakova – Senior Researcher at the M. O. Auezov Institute of Literature and Art, Republic of Kazakhstan, Almaty, e-mail: aibolanel_27@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3161-2179>.

Редакцияға енуі 25.02.2026
Өңдеуден кейін түсуі 06.03.2026
Жариялауға қабылданды 26.03.2026

IRSTI: 17.01.07

M.S. Kairambaeva

State Historical-Cultural and Literary-Memorial Museum-Reserve
of Abai «Zhidebai-Borili»,
071400, Republic of Kazakhstan, Semey city, 11 K. Mukhamedkhanov street
ORCID: 0000-0003-2983-7720
e-mail: asyl-mira@mail.ru

SHAKARIM AND EXPEDITIONS TO THE KAZAKH LAND: THE PROBLEM OF LITERARY DISCOURSE AND NATIONAL REPRESENTATION

Abstract. The article considers the personality of Shakarim Kudaiberdiuly from the perspective of literary studies in the context of scientific expeditions to the Kazakh lands in the 20s and 30s of the 20th century. The objects of research were the expeditionary records of F.A. Fielstrup, M. Kuchinsky and other researchers, as well as Shakarim's works of historical and ethnographic content. The purpose of the work is to identify the discourse connection between expedition texts and Shakarim's works, analyze the textual representation of national identity and determine the role of the author's position in the formation of cultural memory. The methods of historical and comparative, intertextual analysis, discourse interpretation and the theory of cultural memory were used in the research. As a result, it was proven that Shakarim was not just an informant for the members of the expedition Nurkadyrov, but an intellectual figure who systematically explained the traditional worldview, customs and historical experience of Kazakh society. While the expedition materials describe the Kazakh economic system, social structure, family customs, and hunting culture, in Shakarim's works these phenomena are presented with artistic interpretation at the level of a national-spiritual concept. The intersection of these two different textual layers demonstrates the connection between the external scientific discourse and the internal literary discourse of national culture. The results of the study determine the scientific significance of considering Kazakh literature in conjunction with ethnographic sources and substantiate the relevance of studying Shakarim's heritage from a cultural-anthropological perspective.

Keywords: Shakarim Kudaiberdiuly, Kazakh literature of the early 20th century, expeditionary discourse, literary representation, theory of cultural memory, ethnographic text, national narrative.

Introduction

Scientific expeditions to the Kazakh steppe in the first quarter of the 20th century formed a new stage in the study of the national space. Although these expeditions were organized for ethnographic, anthropological, and geographical purposes, their results are not only historically and factually significant, but also culturally and literarily significant. This is because expeditionary records captured the traditional structure of Kazakh society, its economic system, its worldview, and its spiritual values in textual form, representing the national identity through an «external scientific discourse».

In this process, the personality of Shakarim Kudaiberdiuly occupies a special place. He is not only a poet, thinker, historian, and chronicler, but also a keeper of the cultural memory of Kazakh society at the beginning of the 20th century and an intellectual representative of the traditional worldview. It is no coincidence that the expedition members specially met with Shakarim and collected information about the life, customs, and historical knowledge of the Kazakh people. This fact indicates that the personality of the poet is recognized as a source of information in scientific circles. However, this issue is often considered from a historical and ethnographic perspective and has not become a subject of special study from the point of view of literary studies.

The relevance of the research topic is reflected in several aspects. First, Shakarim's work is often analyzed in a poetic, philosophical or historical context, and its connection with the expeditionary discourse is not specifically considered. Second, the connection between expeditionary texts and literary texts allows us to identify mechanisms of national representation. Third, the Kazakh cultural space of the early 20th century is a historical moment favorable for studying literary and cultural transformations, as a period of convergence of traditional society and modernization processes.

The scientific question arises: what is the discursive connection between the model of Kazakh society described in the expedition texts and the historical and ethnographic depiction in Shakarim's works? Is Shakarim only a source of ethnographic information for the expedition members or an interpreter of national culture? Answering these questions opens the way to a new understanding of the relationship between literary text and scientific data.

The purpose of the study is to analyze the personality of Shakarim Kudaiberdiuly from the perspective of literary studies within the context of scientific expeditions to Kazakh lands, to identify the discourse connection between expeditionary records and the poet's works, and to analyze the textual representation of national identity.

In accordance with this goal, the following tasks were set:

- systematization of the content of expeditions to Kazakh lands in the 20s-30s of the 20th century;
- Analysis of the image of Shakarim in the writings of F.A. Fielstrup and other researchers;
- To consider Shakarim's works of historical and ethnographic content from a discursive perspective;
- identifying narrative and representational connections between literary text and expeditionary data.

The object of research is the representation of the personality of Shakarim Kudaiberdiuly in expeditionary texts and literary works.

The subject of research is the peculiarities of national representation and cultural memory in literary and scientific discourse.

The article justifies the need to study Shakarim's legacy in a cultural and anthropological context by examining Kazakh literature in conjunction with ethnographic sources and is aimed at determining the place of the literary text in the historical and scientific space.

Materials and methods

The research material was taken from the records collected during scientific expeditions to the Kazakh lands in the 20-30s of the 20th century, archival data, and historical and ethnographic works of Shakarim Kudaiberdiuly. More specifically, the expedition materials of F.A. Fielstrup in 1926-1927, the works of M. Kuchinsky on the Kazakh steppe, as well as documents of the melioration expedition organized in the Semipalatinsk region were considered as research sources. The total volume of the archival materials includes more than 300 pages of handwritten text and systematically presents the economic system, social structure, marriage and funeral customs, hunting culture, and linguistic features of Kazakh society.

As literary material, Shakarim's «Turkish, Kyrgyz-Kazakh and Khans' Genealogy», «Kalkaman-Mamyr», «Enlik-Kebek» and other works of historical content were used. These texts reflect the historical memory, ethnographic characteristics, clan structure, social relations and traditional worldview of Kazakh society in an artistic form. These two different textual layers - expeditionary records and literary works - were taken as the object of comparative analysis.

The qualitative aspect of the study was based on the interpretative analysis of textual data. Quantitatively, ethnographic concepts, social terms, and descriptions of customs and traditions found in expeditionary records were systematized and divided into thematic groups. The geographical coverage of the textual data covers the Semipalatinsk, Shyngystau, Zhetysu, and Aktobe regions, which allows comparing regional features of national culture.

Several methods were used in the research. First, the historical-comparative method was used to compare the historical-ethnographic characteristics of expeditionary materials and Shakarim's works. Second, the method of discourse analysis was used to identify the representation of national identity in expeditionary texts and the internal author's position in the literary text. Third, the method of intertextual

analysis was used to identify the narrative coherence between ethnographic data and literary text. In addition, the theory of cultural memory (the concept of Ya. Assman) was taken as a theoretical basis for explaining the features of the textual transmission of national historical experience. The theory of representation made it possible to differentiate the mechanisms of transmission of national culture through «external scientific discourse» and «internal literary discourse».

In the works of domestic researchers, Shakarim's work is considered mainly in poetic, philosophical and historical terms, while expedition materials are often evaluated as an object of ethnographic research. However, from the point of view of literary studies, the intersection of these two directions has not been specifically analyzed. Although foreign studies have considered the expedition text as a scientific form of describing national culture, the role of local intellectuals in this discourse has not been sufficiently revealed. In this regard, the research work was aimed at filling the scientific gap by examining the place of Shakarim's personality in the expedition text from the point of view of literary and cultural interpretation.

Based on these methodological principles, the study allows for a comprehensive analysis of the features of the implementation of national representation through two different textual models.

Results and Discussion

The results of the study showed that the relationship between expeditionary texts and the works of Shakarim Kudaiberdiuly is much more complex than a simple correspondence at the level of «data-fictional text»: here the national identity is represented in various ways through external scientific discourse (expeditionary writing) and internal literary discourse (author's narrative). The concepts of «cultural memory», «narrative», «representation», which have become widespread in the humanities over the past five years, have been identified as a productive methodological basis for analyzing the interweaving of such texts [1], [2], [3].

In addition, it is indicated that journals included in the Scopus database are automatically included in the list of scientific publications recommended by the Committee for Quality Assurance in the Field of Science and Higher Education of the Republic of Kazakhstan. This confirms the full compliance of the Scopus sources used in the justification of the article with the requirements from a legal and regulatory perspective.

1. National space in the expeditionary text: the «external perspective» of the scientific narrative

Expeditionary records are usually aimed at systematizing the «object»: such units as space (land), community (ethnos), experience (tradition), material culture (thing), language (term) are classified. Here, the researcher's position is that of an observer, and the main function of the text is to record. As a result, Kazakh society is seen as a «set of traditional structures.» Despite the high documentary value of such descriptions, modern humanities studies show that the expeditionary text itself is dependent on a certain ideological and epistemological framework, that is, it is not a «neutral mirror», but a product of a specific scientific discourse [4], [5], [6].

According to this logic, expeditions to the Kazakh steppe are not just «data collection», but also become textual practices that reduce national space to a certain linguistic-scientific dimension and present it as an object to be interpreted/classified. For example, in works analyzing travelogues and expedition descriptions about Central Asia from the perspective of post/colonial theory, it is argued that the «outside perspective» often constructs space as an object to be «managed» and «explained» [6].

In our material, a special phenomenon is observed within this «external perspective»: the role of the local intellectual who provided the data for the expedition. That is, the expeditionary discourse is not imposed only from the outside; at times it is partially interpreted as an equal by the local cultural mediator (not the informant, but the interpreter). In recent years, this has been widely interpreted through the concepts of «memory actor/agency» [1].

2. The status of Shakarim's personality in the expeditionary discourse: not an «informant», but a cultural mediator

The analysis revealed that Shakarim Kudaiberdiuly is not only an objective figure, designated as a «poet/pilgrim» in the expedition materials, but also appears in a subjective position,

systematically interpreting data related to the traditional Kazakh way of life. This role is described as a «cultural mediator» (a person who «translates» the cultural code into external discourse). This position is consistent with modern research on «cultural memory agents»: certain groups and individuals act as active «actors» in the production and retelling of memory [1].

At this point, one important difference becomes apparent:

An expository text often answers the question «What happened?» (fact, procedure, character), and Shakarim's position carries with it the question of why (meaning, reason, measure).

This distinction is crucial for literary analysis, because the nature of a literary text is to produce not only a fact, but also its meaning (symbolic, ethical, philosophical).

3. Historical and ethnographic content in Shakarim's works: artistic interpretation and cultural memory

In Shakarim's historical and cognitive works and poems (genealogical thinking, historical events, characteristics of customs and traditions), ethnographic content is presented not at a purely descriptive, but at a value-philosophical level. Here, national experience is organized as a «cultural memory»: the past event is not just «information», but is transferred to artistic language as a «meaning» that orients the present and the future. This very mechanism is described in the theory of cultural memory by such concepts as «selective memory» and «collective self-interpretation» [7].

In recent years, research on the reconstruction of historical narratives and cultural memory in Kazakhstan has shown that the national past is reinterpreted at different stages, influenced by the scientific community and intellectuals [1]. This allows us to consider Shakarim's text not only as a «literary heritage», but also as an important layer of national historical self-narration.

4. «External text» and «internal text»: discourse differences

During the analysis, the following consistent discourse differences were identified between the expeditionary record and the Shakarim texts:

The purpose of the presentation:

on an expedition – registration and classification;

In Shakarim - interpretation and moral-philosophical summary.

Time organization:

in the expedition – «present control» prevails;

In Shakarim, the connection of «historical continuity» (past-present-tomorrow) prevails.

Seeing space: in the expedition, space is an «object to be mapped»; in Shakarim, space is an «experience of inhabitation» and a «spiritual environment.»

Such differences are also highlighted by modern studies that consider literary space as a «cultural supertext»: national space is recognized as a complex semiotic system constructed through recurring motifs and symbols that do not fit into an ethnographic character [8].

5. Expeditionary discourse and national self-image: post/colonial perspective

It is well known that expeditionary texts have historically been intertwined with the interests of colonial administration and scholarship. This aspect is often revisited in contemporary literary studies through a post/colonial lens: the «external text» constructs national space through normalization, interpretation, and sometimes exoticization [9]. Such an approach is also important in relation to Shakarim's legacy, as it suggests ways of preserving and re-narrating national knowledge in the context of colonial modernity.

In this logic, the results of research on memory-making and cultural branding processes in Central Asia are also useful: they consider the past as a cultural resource that is «represented» and «circulated» [9]. This allows us to explain that expeditionary texts were also a channel for producing cultural resources («collecting» culture).

6. Conclusions summarizing scientific results

The discussion led to the following main scientific conclusions:

Expeditionary records, as a result of the scientific systematization of Kazakh society, form a national model in external discourse; these texts are important in compiling facts and procedures, but their non-neutrality should also be taken into account [10].

Shakarim Kudaiberdiuly appears in the expeditionary context not as a simple informant, but as a cultural mediator interpreting the national cultural code; this phenomenon is consistent with modern views on «memory actors/agency» [11].

Shakarim's works reinterpret ethnographic material on an artistic and philosophical level, transforming national experience into a textual form of cultural memory [12].

The intersection of the expeditionary text and the literary text opens up two channels of national representation: scientific registration and artistic and spiritual interpretation. This allows us to recognize the complex, multi-layered nature of the Kazakh cultural space of the early 20th century [13].

Conclusion

The main goal of the research was to analyze the personality of Shakarim Kudaiberdiuly from the perspective of literary studies in the context of scientific expeditions to Kazakh lands in the 20s and 30s of the 20th century, to identify the discourse connection between expedition texts and the poet's works. In achieving this goal, methods based on historical-comparative, discourse analysis, intertextual interpretation, and the theory of cultural memory were used.

The results of the study allowed us to draw several important scientific conclusions.

First, although expeditionary records are scientific texts that record the traditional structure of Kazakh society, they appear as an «external discourse» that systematizes national identity within a certain scientific paradigm. Such texts describe Kazakh society as an ethnographic object, systematizing its social structure, economic system, customs, and everyday elements.

Secondly, Shakarim Kudaiberdiuly appears in the expeditionary context not as a mere informant, but as an intellectual figure who interprets the national cultural code, systematizes historical memory, and interprets the traditional worldview. The data he provided were not only factual in nature, but also of a cultural-cognitive nature.

Thirdly, in Shakarim's works, ethnographic content is reinterpreted on an artistic-philosophical level, and national identity is conveyed through historical tragedy, moral choices, and spiritual concepts. This indicates that the literary text performs a deeper interpretative function, different from scientific registration.

Fourth, a comparative analysis between expeditionary text and literary text has proven that national representation is realized through two different channels:

- scientific registration and systematization;
- artistic interpretation and conceptualization.

The scientific novelty of the study is that for the first time, the place of Shakarim's personality in the expeditionary discourse was comprehensively considered from the point of view of literary studies, and his function as a cultural mediator was identified. At the same time, the intersection of expeditionary data and literary text was analyzed as a process of forming national historical consciousness.

The practical significance of the research is that it allows for the study of Kazakh literature in a cultural and anthropological context, the development of the discipline of Shakarimology in a new methodological direction, and the reinterpretation of national historical narratives.

In the future, it is important to introduce into scientific circulation the complete materials on Kazakh ethnography from the F.A. Fielstrup archive, systematically compare them with the works of Shakarim, and conduct work on the study of Kazakh literature of the early 20th century using an interdisciplinary approach.

Thus, the results of the study prove the scientific validity of considering Kazakh literature in the context of ethnographic and cultural memory and allow us to recognize Shakarim's legacy from a new perspective.

References

1. Kurmanov B., (and authors). Making the Golden Horde «Great Again»: Historians as memory actors and reinterpretation of historical narratives in independent Kazakhstan // Nationalities Papers. - 2024/2025.

2. Malinova O. (ed./as a reference to the thesis) Official historical narrative and memory politics (theoretical context) // Nationalities Papers and other works.
3. Assmann J. Cultural memory (theoretical basis; classical source).
4. Atanova SA The «Applied Orientalism» of French Travelogues on Central Asia // Etnograficheskoe obozrenie. - 2022. - No. 3. - P. 124-141. DOI:10.31857/S0869541522030071. (in Russian).
5. Sartor V. How Perceptions of the English Language Have Changed in Kazakhstan: A Narrative Analysis // Central Asian Affairs. - 2021. - Vol.8. – P.27–57. DOI:10.30965/22142290-bja10016.
6. (Travelogue/discourse analysis) Travelogues in the perspective of (post)colonial analysis (Central Asia case studies) // The New Research of Tuva (or similar corpus). – 2020–2022. (in English/Russian).
7. Zhumagalikyzy G. The main stages of the formation of historical memory in Kazakhstan // (article) - 2025. (in Russian/English).
8. The Kazakh Text as a Cultural Supertext // (article). - 2026.
9. Yusupova G. Tourism, Memory Production and Contested Ethnicity... (Almaty case) // Europe-Asia Studies. - 2023.
10. Abdinassir N. Global research discourse and local narratives (Kazakhstan studies) // (article). - 2025.
11. Yerlanova A. Aities as a Cultural Phenomenon: Historical Development ... // (journal). - 2025.
12. (Domestic journal) Vestnik Toraygyrov University. Philological series: «Literary image of the city of Semey...» // - 2024/2025. (in Russian).
13. (Domestic/regional journal) Language and literature: theory and practice. Imagological images of Kazakhstan in foreign literature // – 2025. (in English/Russian).
14. Provision/excerpt on the automatic inclusion of Scopus journals in the list of scientific publications recommended by the Committee. (in Kazakh).
15. Official documents section of the Committee for Quality Assurance in Science and Higher Education (information about the list) (in Kazakh).

М.С. Қайрамбаева

Абайдың «Жидебай-Берілі» мемлекеттік тарихи-мәдени және
әдеби-мемориалдық музей-қорығы,
071400, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Қ. Мұхамедханов к-сі, 11
ORCID: 0000-0003-2983-7720
e-mail: asyl-mira@mail.ru

**ШӘКӘРІМ ЖӘНЕ ҚАЗАҚ ЖЕРІНЕ ЖАСАЛҒАН ЭКСПЕДИЦИЯЛАР:
ӘДЕБИ ДИСКУРС ПЕН ҰЛТТЫҚ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ МӘСЕЛЕСІ**

Аңдатпа. Мақалада Шәкәрім Құдайбердіұлы тұлғасы ХХ ғасырдың 20–30 жылдарында қазақ жеріне жасалған ғылыми экспедициялар контекстінде әдебиеттану тұрғысынан қарастырылады. Зерттеу нысаны ретінде Ф.А. Фиельструп, М. Кучинский және басқа да зерттеушілердің экспедициялық жазбалары, сондай-ақ Шәкәрімнің тарихи-этнографиялық мазмұндағы шығармалары алынды. Жұмыстың мақсаты – экспедициялық мәтіндер мен Шәкәрім шығармалары арасындағы дискурстық байланысты айқындау, ұлттық болмыстың мәтіндік репрезентациясын талдау және авторлық позицияның мәдени жад қалыптастырудағы рөлін анықтау. Зерттеу барысында тарихи-салыстырмалы, мәтінаралық талдау, дискурстық интерпретация және мәдени жад теориясы әдістері қолданылды. Нәтижесінде Шәкәрімнің экспедици Нуркадырова я мүшелері үшін жай ғана ақпарат беруші емес, қазақ қоғамының дәстүрлі дүниетанымын, салт-санасын, тарихи тәжірибесін жүйелеп түсіндіруші интеллектуал тұлға болғаны дәлелденді. Экспедициялық материалдарда қазақтың шаруашылық жүйесі, әлеуметтік құрылымы, отбасылық ғұрыптары, аңшылық мәдениеті сипатталса, Шәкәрім шығармаларында осы құбылыстар ұлттық-рухани концепт деңгейінде көркемдік пайыммен беріледі. Бұл екі түрлі мәтіндік қабаттың тоғысуы ұлттық мәдениеттің сыртқы ғылыми дискурс пен ішкі әдеби дискурс арасындағы байланысын көрсетеді. Зерттеу нәтижелері қазақ әдебиетін этнографиялық дереккөздермен сабақтастыра қарастырудың ғылыми маңызын айқындайды және Шәкәрім мұрасын мәдени-антропологиялық тұрғыдан зерттеудің өзектілігін негіздейді.

Кілт сөздер. Шәкәрім Құдайбердіұлы, ХХ ғасыр басындағы қазақ әдебиеті, экспедициялық дискурс, әдеби репрезентация, мәдени жад теориясы, этнографиялық мәтін, ұлттық нарратив.

М.С. Қайрамбаева

Государственный историко-культурный и литературно-мемориальный
музей-заповедник Абая «Жидебай-Бөрілі»,
071400, Республика Казахстан, г. Семей, ул. К. Мухамедханова, 11
ORCID: 0000-0003-2983-7720
e-mail: asyl-mira@mail.ru

**ШАКАРИМ И ЭКСПЕДИЦИИ В КАЗАХСКУЮ СТЕПЬ: ЛИТЕРАТУРНЫЙ
ДИСКУРС И ПРОБЛЕМА НАЦИОНАЛЬНОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ**

Аннотация. В статье личность Шакарима Кудайбердиева рассматривается в контексте научных экспедиций 1920-30-х годов на территории Казахстана с позиций литературоведения. Объектом исследования послужили экспедиционные материалы Ф.А. Фиельструпа, М. Кучинского и других исследователей, а также историко-этнографические произведения Шакарима. Цель работы – выявить дискурсивную связь между экспедиционными текстами и литературным наследием поэта, проанализировать механизмы текстовой репрезентации национальной идентичности и определить роль авторской позиции в формировании культурной памяти. В исследовании применены историко-сравнительный метод, интертекстуальный анализ, элементы дискурсивной интерпретации и теория культурной памяти. Установлено, что Шакарим выступал не только как информант для исследователей, но и как интеллектуальный интерпретатор традиционного уклада казахского общества. Экспедиционные записи фиксируют хозяйственную систему, социальную структуру, обрядовую культуру и охотничьи традиции казахов, тогда как в художественных текстах Шакарима эти же явления осмысляются на уровне национально-философской концепции. Сопоставление двух типов текстов позволяет выявить взаимодействие внешнего научного дискурса и внутреннего литературного нарратива. Полученные результаты подтверждают необходимость комплексного рассмотрения казахской литературы в культурно-антропологическом контексте и обосновывают актуальность изучения наследия Шакарима в междисциплинарном аспекте.

Ключевые слова. Шакарим Кудайбердиев, казахская литература начала XX века, экспедиционный дискурс, литературная репрезентация, теория культурной памяти, этнографический текст, национальный нарратив.

Автор туралы мәліметтер

Қайрамбаева Мейрамгүл Сейітжапаровна – Абайдың «Жидебай-Бөрілі» тарихи, мәдени және әдеби-мемориалдық музей-қорығы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: asyl-mira@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2983-7720>.

Сведения об авторе

Қайрамбаева Мейрамгүл Сейітжапаровна – Историко-культурный и литературно-мемориальный музей-заповедник Абая «Жидебай-Бөрілі», Республика Казахстан, Семей, e-mail: asyl-mira@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2983-7720>.

Information about the author

Meiramgul Kairambayeva – Abai «Zhidebai-Borili» Historical, Cultural and Literary Memorial Museum-Reserve, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: asyl-mira@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2983-7720>.

Received 23.01.2026

Accepted 27.03.2026

FTAMP: 17.01.07

Ж. Секей

Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А
Orcid: 0000-0002-0984-7860
e-mail: janbota2010@mail.ru

М. МАҒАУИННИҢ «ЖАРМАҚ» РОМАНЫНДАҒЫ ШИЗОИДТЫ КЕЙІПКЕР БЕЙНЕСІ ЖӘНЕ «ШИЗОФРЕНИКАЛЫҚ ДИСКУРС»

Андатпа: Мақалада М. Мағауиннің «Жармақ» романындағы шизоидты кейіпкер бейнесі шизофреникалық дискурс аясында қарастырылады. Мақаланың мақсаты – туындыдағы тұлғаның екіге жарылуы, ішкі «мен», бұйығылық, интеллектуализация құбылыстарының көркемдік репрезентациясын айқындап, олардың баяндау құрылымын анықтау. Зерттеуде нарратологиялық, дискурсивтік талдау, контент-талдау әдістері қолданылды. Сонымен бірге сапалық-сандық тәсіл арқылы шизоидты белгілердің мәтіндегі жиілігі мен тұрақтылығы анықталды.

Зерттеу нәтижесінде романдағы шизоидты кейіпкер бейнесі тек психологиялық күйде ғана емес, нарративтік құрылым, фрагментті баяндау, ішкі монолог, уақыт пен шындықтың субъективтенуі арқылы іске асырылатыны анықталды. Сонымен бірге «дертке шалдыққан өркениет» жағдайындағы адам болмысының шекаралары жөніндегі экзистенциалдық мәселелер де назардан тыс қалмады. Романның бас кейіпкерлері – Мұрат пен Марат арасындағы қостұлғалық оппозиция тұлғаның екіге жарылуын, қазіргі қоғамдағы құндылықтар дағдарысы мен сананың ішкі қақтығысын бейнелейтін концептуалдық модель ретінде негізделді.

Зерттеудің ғылыми маңыздылығы қазақ әдебиетінде шизоидты кейіпкер мен «шизофреникалық дискурсты» теориялық тұрғыда кешенді зерделеумен айқындалады. Ал тәжірибелік құндылығы әдебиеттану, нарратология, психологиялық проза мәселелерін оқытуда, сонымен бірге қазіргі қазақ прозасын интерпретациялауда қолданысқа ие. Зерттеу қорытындылары сөз өнеріндегі маргиналды сананы зерделеуде және заманау қазақ әдебиетін оқыту тәжірибесінде қолдануға негіз бола алады.

Тірек сөздер: шизоидты кейіпкер, ішкі «мен», екіге жарылу, жатсыну, нарратив, шизофреникалық дискурс.

Кіріспе

Бүгінде қазіргі гуманитарлық білімде аутсайдер санасына және оның өнердегі репрезентациялануына деген қызығушылық артуда. «Дертке шалдыққан өркениет» жағдайында [1], түптеп келгенде тұлғалық бірегейлік дағдарысы тереңдеп, жатсыну үдерісі күшейіп, нарциссистік мәдениетке тән жеке болмыстың жекелеген қырларының жаппай жария етілуі белең алған кезеңде, ішкі әлемі социумға тікелей тәуелді шизоид тұлғаның бейнесі айрықша мәнге ие болып отыр. Әдебиетте бұл тұлға типінің қалай пайымдалатынын зерттеу қайсыбір дәуірге тән рухани дерттерді танып-білуге мүмкіндік береді. Шизоидты кейіпкерлерді сомдау арқылы көркемдік құралдардың – баяндаудың ұйымдасуы, кеңістік-уақыттық координаттар мен образдар жүйесінің – шизоидты әлем суретін қалай бейнелейтіні айқын көрсетіледі. Жаһандану, құндылықтар дағдарысы, әлеуметтік және мәдени трансформациялар жағдайында тұлғаның ішкі тұтастығы әлсіреп, «меннің» тұрақсыздығы көркем мәтіннің басты тақырыптарының біріне айналды. Осы тұрғыдан алғанда, әдебиеттегі шизоидты кейіпкер бейнесі мен шизофреникалық дискурс қазіргі заман шындығын бейнелеудің маңызды көркемдік формаларының бірі ретінде өзекті зерттеу нысаны болып табылады.

Зерттеудің өзектілігі – М. Мағауиннің «Жармақ» романындағы кейіпкер бейнесінің жеке психологиялық трагедия шеңберінен шығып, қоғамдық және мәдени дағдарыстың көркем моделіне айналуымен тікелей байланысты. Романда кейіпкердің ішкі бөлшектенуі әлеуметтік бақылау, идеологиялық қысым және рухани жатсыну үдерістерімен астасып, субъективті шындықтың тұрақсыздығын айқын көрсетеді. Бұл жағдай туындыны тек постмодернистік не болмаса философиялық тұрғыдан ғана емес, шизоидты сана мен шизофреникалық дискурс контекстінде зерделеудің қажеттілігін айқындайды.

Зерттеудің мақсаты – М. Мағауиннің «Жармақ» романы негізінде қазақ әдебиетіндегі шизоидты кейіпкер бейнесінің көркемдік және психологиялық ерекшеліктерін анықтау, сондай-ақ шизоидты сананың мәтінде қалай құрылымданатынын сапалық және сандық талдау арқылы дәлелдеу. Зерттеу барысында кейіпкер санасының бөлшектенуі, ішкі

«меннің» екіге жарылуы, эмоционалдық бұйығылық, интеллектуализация және фрагментті ойлау сияқты шизоидты белгілердің романдағы жүйелілігі мен таралу жиілігі айқындалады. Сонымен қатар романда қолданылған нарративтік құрылым, ішкі монологтар, ой үзіктері мен баяндау тәсілдері арқылы қалыптасатын «шизофреникалық дискурстың» көркемдік табиғатын ашу. Осы арқылы шизоидты кейіпкер бейнесін жеке психологиялық феномен ретінде ғана емес, қоғамның рухани-мәдени ахуалын, тұлғалық дағдарыс пен маргинал сананы бейнелейтін көркем модель ретінде тұжырымдау көзделеді.

Материалдар мен әдістер

Зерттеудің негізгі материалы ретінде қазақ әдебиетіндегі шизоидты кейіпкер бейнесін және «шизофреникалық дискурсты» талдауға мүмкіндік беретін репрезентативті мәтін ретінде М. Мағауиннің «Жармақ» романы таңдалып алынды. Зерттеу материалының сапалық сипаты – туындыдағы шизоидты санаға тән белгілердің (ішкі «меннің» екіге жарылуы, диссоциация, эмоционалдық бұйығылық, интеллектуализация, фрагментті ойлау) көркемдік деңгейде көрінуімен анықталады. Ал сандық сипатында туындыдағы ішкі монологтар саны, өзін-өзі бақылау, бөлшектену мотивтерінің қайталану жиілігі, фрагментті нарратив элементтерінің (ой үзгі) қолданылу саны тақылеттес шизоидты белгілер есепке алынды. Бұл көрсеткіштер мәтіндегі шизоидты дискурстың эпизодтық емес, тұрақты құрылым екенін дәлелдеуге септеседі.

Осы зерттеу пәнаралық әдіснамалық негізге сүйенеді. Шизоидты кейіпкер бейнесін психологиялық, нарративтік әрі мәдени-философиялық қырларынан кешенді түрде талдауды мақсат етеді. Әдіснамалық тұғырды таңдауда шизоидты тұлға феноменін клиникалық диагноз ретінде емес, көркемдік және экзистенциалдық құрылым сипатында қарастыратын заманауи гуманитарлық зерттеулердің ұстанымдары басшылыққа алынды.

Баяндаудың субъект-объектілік ұйымдасуын, ішкі монолог пен көпдауыстылықты, нарративтің фрагменттелуін талдау барысында Б.О. Корманның субъектілік құрылым теориясы басшылыққа алынды [2]. Нарратологиялық әдіс туындыдағы «кім сөйлеп тұр?», «қай жақтан баяндалып отыр?» деген сауалдарды нақтылауға және шизоидты сананың көркем мәтінде қалай репрезентацияланатынын айқындауға жәрдемдеседі. Сонымен қатар роман мәтіндегі үзік ойлау, логикалық тұрақсыздық, субъективті шындықтың басымдығы сияқты белгілерді шизоидты дүниетанымның көркемдік формалары ретінде қарастыру үшін дискурсивтік талдау әдісі қолданылды. Бұл әдіс шизоидты кейіпкер бейнесін жеке психологиялық феноменнен гөрі қоғамдық-мәдени сын формасы ретінде ұғынуға көмектеседі. Мақалада қолданылған интерпретациялық тәсіл кейіпкер санасының бөлшектенуін, нарративтік құрылым мен психологиялық мазмұнның өзара байланысын тұтас көркем жүйе ретінде түсіндіруге қызмет етеді. Контент-талдауға негізделген сапалық-сандық әдістерді қолдану шизоидты дискурстың мәтіндік құрылымда эпизодтық емес, тұрақты әрі доминантты сипатқа ие екенін дәлелдеуге бағытталады.

Әдебиетке шолу

Шизоидты тұлға типін зерттеу психология, философия және әдебиеттану тоғысындағы пәнаралық бағыт ретінде ХХ ғасырдың екінші жартысынан бастап қарқын ала бастады. Бұл мәселенің теориялық негізін қалыптастырған іргелі еңбектер, ең алдымен, клиникалық психология мен психоанализ саласына тиесілі.

Шизоидты тұлғаның психологиялық табиғатын алғашқы зерттеген – Гарри Гантрип. Ол шизоидтық күйді «махаббатқа айналған аштық» ретінде түсіндіріп, бұл тұлға типінің басты ерекшелігі ішкі әлемге үңілу мен сыртқы шындықтан қорғану екенін көрсетті [3]. Гантрип шизоидтықты тек патология ретінде емес, адамның қорғанысқа негізделген психикалық стратегиясы деп түсіндіреді. Бұл тұжырым әдеби кейіпкерлерді талдауда шизоидты тұлғаны «ауытқыған» адам емес, ішкі әлемі басым субъект ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Осы бағытта зерттеу жұмыстарын жазған ғалым – Нэнси Мак-Вильямс. Оның еңбектерінде шизоидты тұлғаға тән негізгі белгілер – жақындыққа деген амбивалентті қатынас, эмоцияны ішке бұту, интеллектуализация талданады [4]. Мак-Вильямс шизоидтықты клиникалық диагноздан гөрі тұлғалық ұйымдасу типі ретінде сипаттайды. Бұл тәсіл әдебиеттануда шизоид кейіпкерді көркем антропология тұрғысынан зерделеуге жол ашады.

Философиялық және мәдениеттанымдық тұрғыдан шизоидты сана мен фрагментті ойлау табиғатын түсіндіруде Жиль Делез және Феликс Гваттари еңбектері айрықша мәнге ие [5]. Олардың «шизофреникалық дискурс» турасындағы тұжырымдамасы шизофренияны клиникалық құбылыс деп емес, қоғамдық және мәдени құрылымдарды әшкерелеудің тәсілі ретінде қарастырады. Делез бен Гваттари шизоидтық ойлауды «нормаға қарсы» шығармашылық күш ретінде түсіндіреді. Бұл идея әдеби мәтіндердегі үзік нарратив, көпдауыстылық, логикалық тұрақсыздық құбылыстарын талдауға теориялық негіз береді.

Сананың, ақыл-естің және қоғамның шекараларын зерттеуде Мишель Фуко еңбектері де айрықша мәнге ие. Фуко «қадағалау», «қалыпты» және «ауытқу» ұғымдары арқылы шизоидты тұлғаның қоғамдағы маргиналдық орнын түсіндіреді [6]. Ғалым «қалыпты» мен «қалыптан тысқары» ұғымдарының тарихи-конструктивтік сипатын нақты көрсетеді. Осы ретте шизоид кейіпкер қоғамның дертін бейнелейтін айна ретінде көрініс табады.

Әдебиеттануда шизоидты кейіпкер мен оған сәйкес нарративтік құрылымды талдауда Борис Корман еңбектері іргелі мәнге ие [2]. Ол көркем мәтіндегі субъект-объект қатынастарын жүйелеп, баяндаудың «кім айтып отыр?», «қалай айтып отыр?» деген сауалдарды алдыңғы қатарға шығарады. Корман шизоидты сананың мәтінде субъект мен объектінің орын ауыстыру арқылы орын тебетінін анықтайды.

Бұл бағытты ары қарай дамытушы орыс ғалымы В. Руднев психикалық семиозис теориясы арқылы әр тұлға өзіне тән «шындықты» қалыптастырады деген тұжырым ұсынады [7]. В. Руднев объективті шындықтың мүмкін еместігін тілге тиек ете келе, оны әдеби мәтіннің көпқабатты субъективті құрылымымен байланыстырады. Бұл қағида шизоидты кейіпкер бейнесін «бір ғана дұрыс интерпретациясы бар» объект ретінде емес, ашық семиотикалық құрылым ретінде талдауға мүмкіндік береді.

Соңғы жылдардағы зерттеулер ішінде Н.А. Петрованың ХХ ғасыр әдебиетіндегі шизоидты персонаж бен «шизофреникалық дискурсқа» арналған еңбегі ерекше назар аударады [8]. Автор шизоидты кейіпкерді ішкі әлем мен сыртқы шындық арасындағы алшақтық тұрғысынан жүйелі түрде талдап, нарратив, хронотоп және образдар жүйесінің бұл алшақтықты қалай бейнелейтінін көрсетеді. Н.А. Петрова психологиялық және нарратологиялық әдістерді синтездейді.

Отандық әдебиеттануда шизоидты кейіпкер арнайы термин ретінде сирек қолданылғанымен, тұлғаның екіге жарылуы, ішкі «меннің» жарықшақтануы мәселелері ХХ ғасырдың екінші жартысындағы қазақ прозасында көрініс тапты. М. Мағауин шығармашылығы көбіне тарихи сана, ұлттық жад мәселелерімен байланыста зерттелгенімен, «Жармақ» романы контекстінде шизоидты сананың көркем репрезентациясы арнайы талдау нысанына айнала қойған жоқ. Осы олқылық аталған романды шизоидты кейіпкер мен «шизофреникалық дискурс» тұрғысынан зерттеудің ғылыми қажеттілігін айқындайды.

Қазақ әдебиеттану ғылымында тұлғаның екіге жарылуы мен қостұлғалық мәселесі көбінесе философиялық, әлеуметтік және мифопоэтикалық тұрғыдан қарастырылып келді. А.Б. Мұхамеджанова «Мұхтар Мағауиннің жаңа прозасы» атты кандидаттық диссертациялық еңбегінде [9] «Жармақ» романы жазушының жаңа прозасына тән экзистенциалдық ізденістерді танытып, тұлғаның ішкі бөлшектенуін, сананың екіұдай құрылымын бейнелейтін интеллектуалдық шығарма екендігін айта келе, романдағы қостұлғалық кейіпкердің жеке психологиялық күйзелісін ғана емес, қазіргі қоғамдағы рухани және құндылық дағдарысты көрсететін көркем модель ретінде қарастырады.

Зерттеушілер Қ. Байтанасова мен Г. Нұрлыбек [10] романдағы Мұрат пен Марат бейнелерін фольклорлық егіздік, қосарланған кейіпкер мотивтерімен байланыстырып, қостұлғалықты архаикалық дүниетанымнан бастау алатын көркемдік тәсіл ретінде түсіндіреді. Авторлардың ойынша, «Жармақ» романындағы адамның екіге бөлінуі мифологиялық сана үшін заңды құбылыс, ол «ескі қазақ» пен «жаңа қазақ» арасындағы рухани-өркениеттік қақтығысты бейнелейді. Мұрат бейнесі ұлттық жад пен рухани жауапкершілікті танытса, Марат бейнесі нарықтық қоғамға бейімделген прагматикалық сананың көрінісі ретінде сипатталады. Алайда бұл тұжырымдарды шизоидты тұлға теориясы

тұрғысынан қарастырғанда, романдағы қостұлғалық тек мифологиялық немесе әлеуметтік бинарлық оппозиция ғана емес, шизоидты сананың көркем репрезентациясы ретінде де танылады. Мұрат бейнесіне тән ішкі рефлексияның басымдығы, эмоционалдық бұйығылық, өзін-өзі бақылау және қоғамнан жатсыну белгілері Гантрип пен Мак-Вильямс сипаттаған шизоидты тұлға типімен толық сәйкес келеді. Ал Марат – осы шизоидты сананың сыртқы шындыққа бейімделген, рационал әрі прагматикалық қыры ретінде көрінеді.

С. Ертайдың «Қазіргі қазақ романдары: жанрлық трансформация» атты еңбегінде М. Мағауиннің «Жармақ» романы қазіргі қазақ прозасындағы жанрлық және философиялық ізденістердің көрнекті үлгісі ретінде бағаланады [11]. Ғалым Мағауин шығармашылығын Батыс әдебиетіндегі екіұдайылық, дуализм парадигмасымен (А. Камю, З. Фрейд, К. Юнг) сабақтастыра отырып, романдағы қостұлғалықты постмодернистік дүниетанымның көркем көрінісі деп түсіндіреді. Аталмыш роман отандық әдебиеттануда көбіне мифопоэтикалық немесе жанрлық трансформация аясында қарастырылғанымен, шизоидты тұлға типі және «шизофреникалық дискурс» теориясымен кешенді байланыста талдау әлі де өзекті ғылыми міндет болып қала береді.

Нәтижелер мен талқылау

Теориялық еңбектерде қаламгерлердің шизоидты кейіпкер типіне деген қызығушылығы түрлі себептермен түсіндіріледі. Әсіресе бұл XIX-XX ғасырлар тоғысында қалыптасқан модернистік парадигмамен тікелей байланысты. Себебі, модернизмде суреткерлер жеке адамға, оның ішкі әлеміне, жалғыздығына, қоғамнан оқшаулануға айрықша мән берді. Олар шынайы өмірден гөрі қиялға, ойдан шығарылған әлемге, ішкі сезімдерге көбірек үнілді. Қысқа мерзім аралығында – 1880-ші жылдардан бастап Екінші дүниежүзілік соғыстың басына дейін қаламгерлер өздерін қоғамдағы ерекше тұлға ретінде сезінді. Ницшенің «Құдай өлді» деген теориясы пайда болған кезде оның орнын уақытша өнер адамы басты. Ол әлемді өзгелерден бөлек, өзгеше сезіне алатын демиург іспетті қабылданды. Мұндай кейіпкерлер, яғни ішкі әлемі күрделі, рухани жалғыздыққа бейім тұлғалар, әлем әдебиетінің бірқатар көрнекті туындыларында кеңінен көрініс тапқан. Бұл бейнелердің едәуір бөлігі автордың жеке дүниетанымымен, өмірлік тәжірибесімен сабақтасып, белгілі бір деңгейде автобиографиялық сипатқа ие болады. Аталған типтегі кейіпкерлер О. Уайльд «Дориан Грейдің портреті», Ж. К. Гюисманс «Кері бағытта», Г. Гессе «Димиан», «Далалық қасқыр», А. Камю «Бөгде» сынды туындыларда, сондай-ақ Т. Маннның «Тонио Крегер», «Тристан», «Венециядағы өлім» новеллаларында ұшырасады. Бұл шығармаларда адам болмысының қоғамнан оқшаулануы, рухани дағдарысы, өзіндік «менін» іздеуі негізгі тақырыптардың біріне айналады. Қоғамнан оқшау, өмірді өзгеше қабылдайтын шизоидты бейнеге жақын мұндай кейіпкерлері бар туынды деп М. Мағауиннің «Жармақ» романын айтуға болады. Бұл романда сананың екіұдай күйге түсуі, тұлғаның екіге жарылуы сынды шизофреникалық дискурстың нышан-белгілері бас қылтитады. Делез бен Гваттари түсіндіргендей, шизофреникалық дискурс клиникалық диагнозды емес, тілдің, нарративтің, «меннің» фрагментациясын білдіреді. Бұл құбылыс романда кейіпкер психологиясымен ғана емес, мәтін құрылымымен де тығыз байланысты.

Туындының негізгі өзегі – Мұрат бейнесіндегі ішкі «меннің» бөлінуі. Кейіпкер өзін тұтас субъект ретінде емес, жартылай өмір сүріп жүрген, толық іске аспаған болмыс ретінде сезінеді. Бұл күй роман мәтнінде тікелей айтылады: «...Бірге туған бауыр да емес, егіздің сыңары да емес, бір кісі – бүтіннен бөлінген жармақ екенбіз... [12]. Бұл үзілімдер Мұраттың психологиялық ахуалын ғана емес, бүкіл романның философиялық векторын айқындайды. Мұндағы «мен» – бөлшектенген, өзін-өзі нық ұстап тұра алмайтын құрылым. Шығармада Делез-Гваттари сипаттаған шизофреникалық сана дәл осылай бір орталыққа бағынбайтын, үнемі ыдырап отыратын жүйе ретінде көрініс тапқан.

Тұлғаның екіге жарылуы романда Мұрат пен Марат оппозициясы арқылы күшейтіледі. Бұл екі бейне бір адамның ішкі және сыртқы «менін» білдіріп қана қоймай, сананың өз-өзімен сөйлесуін, ішкі қақтығысын бедерлейді. Мұрат – рефлексияға, рухани ізденіске бейім

ішкі «мен», ал Марат – әлеуметтік бейімделген, прагматикалық сыртқы «мен». Осы бинарлық құрылым романның шизофреникалық дискурстық табиғатын айқындайды.

Сонымен қатар шизофреникалық дискурс романда фрагментті баяндау құрылымы арқылы іске асады. Мәтін бірізді фабулаға емес, ой үзіктеріне, естелікке, ішкі есеп берулерге негізделеді. Кейіпкердің санасы оқиғаны емес, өзін түсінуге тырысады. Осы себепті роман оқырманға дайын шындық ұсынбайды, керісінше, оны кейіпкер санасының ішіне бүгеді. Мұраттың күйзелісі романда ашық эмоция арқылы емес, ой арқылы беріледі. Кейіпкер жыламайды, айқайламайды, сезімін сыртқа шығармайды. Керісінше, ол өзін бақылап, бағалап, саналы түрде «диагноз» қояды. Мұраттың өз хал-жағдайын «жармақ» деп анықтауы – эмоцияның емес, интеллектуалдық рефлексияның нәтижесі. Кейіпкер адамдармен қарым-қатынасқа түсуге қабілетті болғанымен, ол байланыстан гөрі ішкі әлеміне үнілуді таңдайды.

Шизофреникалық дискурс романда уақыт трансформациясы арқылы да көзге бірден шалынады. Өткен, қазіргі және болашақ уақыт нақты хронологиямен емес, сананың логикасымен беріледі. Мұрат өткен өмірін қазіргі санасынан бөлек тұрған құбылыс ретінде қабылдайды, ал болашақ анық бағдар емес, белгісіз кеңістік ретінде көзге түседі. М. Мағауин романында шизофреникалық дискурс жеке психологиялық трагедиямен шектелмейді. Ол қоғам мен тұлға арасындағы қайшылықтың көркем формасына айналады. Мұрат қоғам нормаларына толық сіңісе алмайды, бірақ оларды түбегейлі жоққа да шығармайды. Осы аралық күй – шизоидты болмыстың әлеуметтік өлшемін айқындайды.

Романның басты кейіпкері Мұрат бейнесі ең алдымен ішкі «меннің» бөлінуімен сипатталады. Кейіпкер өзін тұтас, біртұтас субъект ретінде емес, үнемі өзін сырттан бақылап, бағалап, тіпті айыптап отыратын сана иесі ретінде қабылдайды. Бұл жағдай оның ішкі монологтарынан айқын байқалады: «Тақаудағы төрт-бес жылда, ғасырдың соңына дейін бітіріп-ақ қалар едім – аяқ астынан шыққан пәлекет – арылмас сор боп жабысқан. Ойым онға емес, өзім екіге бөліндім. Бүтін емес, жарты кісі сияқтымын» [12]. Аталған үзіндіде кейіпкердің өз болмысын «жарты кісі» ретінде сезінуі оның тұлғалық тұтастығының күйрегенін, ішкі бірліктің жоғалғанын көрсетеді. Мұрат үшін бұл бөлшектену кездейсоқ психологиялық күй емес, оның өмір сүру тәсіліне айналған тұрақты жағдай ретінде бейнеленеді. Бұл көрініс Г. Гантрип сипаттаған шизоидты тұлғаның негізгі күйімен толық сәйкес келеді. Ғалымның пікірінше, шизоидты адам «өзін шын мәнінде тірі сезінуден гөрі, өзін бақылаушы сана ретінде өмір сүреді», яғни ол әрекет етуші субъект болудан гөрі, өз болмысын сырттай талдаушы позицияда қалады [4]. Мұраттың санасы да дәл осылай әрекеттен гөрі рефлексияға, өмірді тікелей бастан кешіруден гөрі оны ой елегінен өткізуге бағытталған. Кейіпкер ішкі драманы іс-қимыл арқылы шешпейді, керісінше оны сананың ішінде үздіксіз қайта ойлаумен, өз-өзіне сұрақ қоюмен тереңдете түседі. Осылайша, Мұрат бейнесіндегі ішкі «меннің» бөлінуі романның психологиялық өзегін құрап, шизоидты сананың басты белгісі ретінде көрінеді. Бұл екіге жарылу кейіпкердің жалғыздығын күшейтіп қана қоймай, оны сыртқы әлемнен барған сайын алшақтата түседі.

1-кесте. «Жармақ» романындағы шизоидты кейіпкер бейнесінің (Мұрат) құрылымы

Шизоидтық белгі	Мұрат бейнесі	Нарратив	Қызметі
Ішкі «меннің» бөлінуі (диссоциация)	Өзін біртұтас субъект ретінде емес, «өзін-өзі сырттан бақылаушы» ретінде сезіну	Ішкі монолог, өзін-өзі айыптау; екі «меннің» қақтығысы	Тұлғалық тұтастықтың күйреуін көрсету
Эмоционалдық бұйығылық	Сезімді ашық айтуға қиналу; жақын қарым-қатынастан қашық жүру	Сыртқы диалогтың сиреуі; ішкі сөздің басымдығы	Жалғыздық пен жатсыну мотивін күшейту
Интеллектуализация (қорғаныс механизмі)	Сезімнің орнына ойлау, талдау, моральдық-этикалық өзін-өзі таразылау	Философиялық пайым, рефлексиялық ой ағымы	Ішкі драманы «ақыл» арқылы тіреп тұру, бірақ оны шешпеу

1-кестенің жалғасы

Жақындыққа амбиваленттілік	Бір жағынан байланысқа мұқтаждық, екінші жағынан «жұтылып кету» қорқынышы	Қайшылықты ішкі диалог; тұрақсыз шешімдер	Шизоидты трагизмнің психологиялық өзегін ашу
Әлеуметтік жатсыну	Ортамен үйлеспеу; қоғам нормаларын бөтен сезіну	Сыртқы әлемді қабылдаудың «суық» модусы; бақылаушы позиция	Қоғам–тұлға қайшылығын айқындау
Өзіндік бақылау, өзін «объект» ету	Өз әрекетін, ойын, мінезін үздіксіз өлшеп, бағалау	Автоанализ, өзіндік есеп беру риторикасы	Кейіпкердің «менін» объектілендіру, ішкі қысымды күшейту
Фрагментті сана (ойдың үздіктілігі)	Естелік, әсер, ойдың үзік-үзік келуі; тұтастықтың үзілуі	Фрагментті құрылым, эпизодтардың үзік монтажы	«Шизофреникалық дискурс» әсерін жасау
Уақыттың субъективтенуі	Өткен-қазіргі-болашақ араласып кетуі	Ретроспекция, ой арқылы уақыттың «секіруі»	Сананың ішкі қозғалысын фабуладан жоғары қою
«Мен» мен «әлем» шекарасының тұрақсыздығы	Өзгелерді «бөгде» сезіну, әлемге толық кіріге алмау	Қашықтықты сақтайтын баяндау	Шизоидтың «ішке бүккен болмысын» бейнелеу
Қостұлғалық оппозиция (Мұрат ↔ Марат)	Мұрат — рухани/рефлексиялық «ішкі мен»; Марат — прагматикалық/бейімделгіш «сыртқы мен»	Бинарлық композиция, қарсы қою	Құндылықтар дағдарысын және тұлғалық бөлінуді модельдеу

Жоғарыдағы кестеден көріп отырғанымыздай, шығармадағы шизоидты кейіпкер бейнесі (Мұрат) шизоидты тұлға типіне тән белгілер бойынша жүйеленіп берілді. Шизоидтық сипат жеке бір мінез ерекшелігі емес, кейіпкердің бүкіл болмысын, шығарманы баяндау құрылымын да ұйымдастыратын жүйе ретінде іске асырылады. Демек, шизоидтық тек мазмұндық деңгейде (кейіпкер психологиясы) ғана емес, құрылымдық деңгейде (нарратив формасы) де көрініс табады.

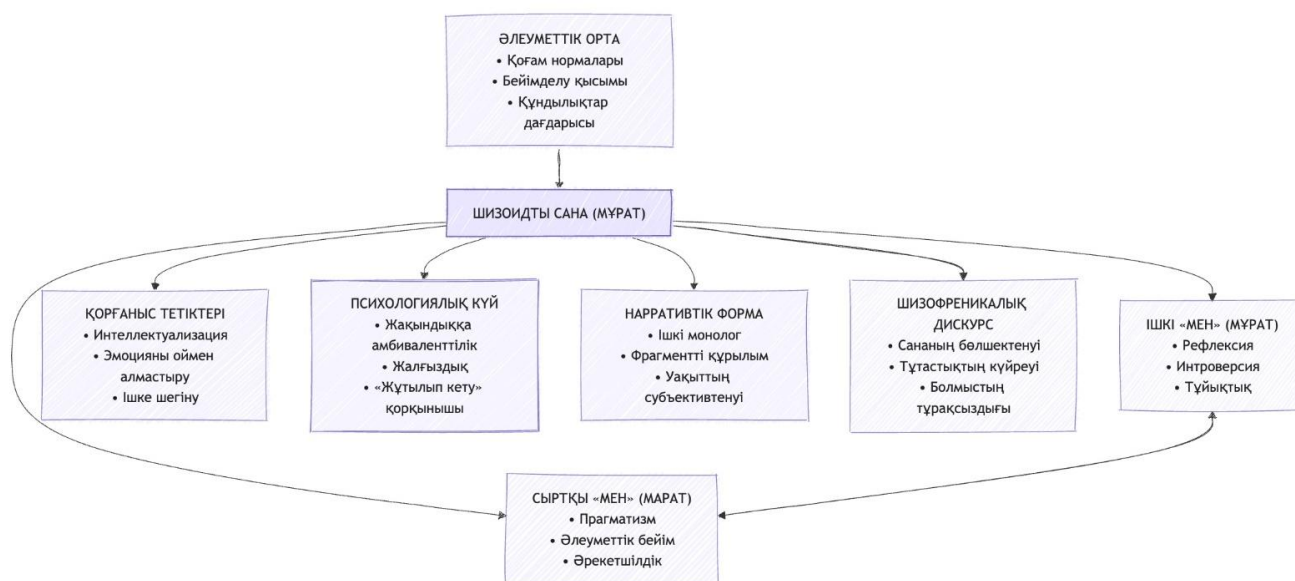
Ішкі «меннің» бөлінуі (диссоциация) Мұрат бейнесіндегі барлық өзге шизоидты сипаттардың бастау нүктесі. Кейіпкердің өзін «өзін-өзі сырттан бақылаушы» сана ретінде қабылдауы оның субъектілік тұтастығының күйрегенін аңғартады және романның идеялық өзегін айқындайды. Осы ішкі бөлшектену эмоционалдық бұйығылыққа, интеллектуализацияға және өзін объектілеуге алып келетін психологиялық тізбек қалыптастырады. Эмоционалдық бұйығылық пен интеллектуализация кестеде көрсетілгендей, Мұраттың негізгі қорғаныс тетіктері болып қызмет етеді. Кейіпкер сезімді тікелей бастан кешіруден қашып, оны ой арқылы өңдеуге бейімделеді. Бұл жағдай нарратив деңгейінде сыртқы диалогқа түспеуінен, ішкі монологтың басымдығымен және философиялық пайымның көбеюімен көзге түседі. Нәтижесінде кейіпкердің ішкі драмасы шешімін таппай, сананың ішінде «тоқтап» қалады, бұл шизоидты трагизмнің тереңдеуіне әкеледі.

Мұрат адамдармен араласуға, сөйлесуге мұқтаж болғанына қарамастан ішкі жан дүниесі оңашалануды қалап тұрады, адамдардан секемденеді. Оның бұл мінезі жақындыққа амбиваленттілік екіұдайылық тұрақсыз шешімдер мен қайшылықты ішкі диалог арқылы әдіптеліп, шизоидты тұлғаның психологиялық өзегін ашады. Осы амбиваленттілік әлеуметтік жатсынумен ұштасып, кейіпкердің қоғам нормаларын бөтен сезінуіне және сыртқы әлемге бақылаушы позицияда қарауына себеп болады.

Нарративтік тұрғыдан қарағанда кестеде көрсетілген фрагментті сана, уақыттың субъективтенуі және «мен», «әлем» шекарасының тұрақсыздығы романның баяндау құрылымын айқындай түседі. Оқиғалар бірізді фабуламен емес, ой үзіктігі, ретроспекция арқылы беріледі. Бұл тәсіл романда «шизофреникалық дискурс» әсерін қалыптастырып, шындықты бөлшектенген субъективті тәжірибе ретінде ұсынады.

Соңында, қостұлғалық оппозиция (Мұрат ↔ Марат) кестеде шизоидты кейіпкер бейнесінің концептуалдық түйіні ретінде көрсетілген. Бұл бинарлық модель бір адамның ішкі қақтығысын ғана емес, қазіргі қоғамдағы құндылықтар дағдарысын, тұлғаның ішкі және сыртқы талаптар арасындағы бөлінуін символдық түрде бейнелейді.

Жалпы алғанда, 1-кесте романдағы шизоидты кейіпкер бейнесінің құрылымын көпдеңгейлі жүйе екендігін көрсете отырып, оның психологиялық, нарративтік және идеялық қызметін тұтастай көрсетуге мүмкіндік алады. Демек, Мұрат бейнесі қазақ әдебиетіндегі шизоидты сананың көркем репрезентациясы ғана емес, қазіргі заман адамының рухани бөлшектенуін модельдейтін көркемдік құрылым ретінде танылады.



1-сурет. М. Мағауиннің «Жармақ» романындағы шизоидты кейіпкер бейнесінің құрылымдық моделі

Ұсынылып отырған концептуалдық диаграмма М. Мағауиннің «Жармақ» романындағы шизоидты кейіпкер бейнесінің құрылымын көпдеңгейлі жүйе ретінде көрсетеді. Диаграмманың орталық өзегін шизоидты сана (Мұрат) құрайды, ол ішкі «мен» мен сыртқы «меннің» (Мұрат ↔ Марат) қақтығысы арқылы модельденеді. Бұл оппозиция тұлғалық бөлшектенудің көркем бейнесі ретінде қызмет атқарып, кейіпкердің рухани болмысы мен әлеуметтік бейімделу стратегиясының арасындағы қайшылықты көрсетеді.

Құрылымдық модельде шизоидты сананың қорғаныс тетіктері (интеллектуализация, эмоцияны оймен алмастыру, ішке бүге беру) және психологиялық күйлері (жақындыққа амбиваленттілік, жалғыздық, жұтылып кету қорқынышы) жеке блоктар ретінде берілген. Бұл элементтер кейіпкердің ішкі драмасын түсіндірумен қатар, Н. Мак-Вильямс пен Г. Гантрип сипаттаған шизоидты тұлға типімен теориялық тұрғыда үндеседі.

Диаграммада нарративтік форма (ішкі монолог, фрагментті құрылым, уақыттың субъективтенуі) көрсетіліп, шизоидты сананың тек мазмұндық емес, баяндау деңгейінде де іске асатыны айқындалады. Осы элементтердің жиынтығы романда «шизофреникалық дискурстың» қалыптасуына алып келеді, яғни шындық тұтас әрі тұрақты құрылым ретінде емес, бөлшектенген субъективті тәжірибе ретінде ұсынылады.

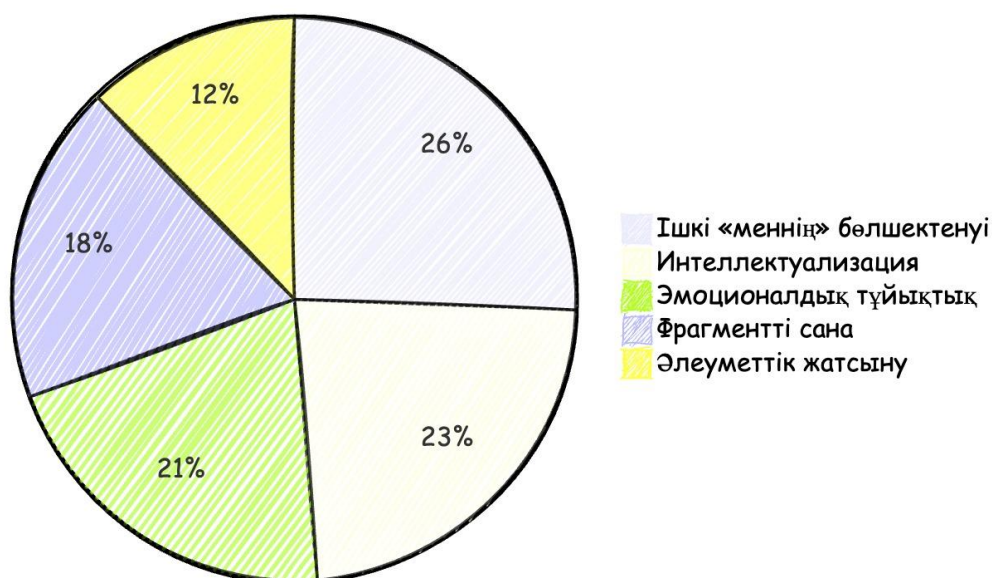
Ендігі кезекте контент-талдауға сүйене отырып, шизоидты белгілерге қатысты сандық талдауға ойысайық. Мәтінмен жұмыс барысында шизоидты санаға тән белгілерге сәйкес келетін 82 мәтіндік фрагмент анықталды. Оларды 2-кестеден көруге болады.

2-кесте. М. Мағауиннің «Жармақ» романындағы шизоидты белгілердің мәтін бойына таралу жиілігі

Шизоидты белгі	Мәтіндегі көрініс түрі	Фрагмент саны	Үлесі (%)
Ішкі «меннің» бөлшектенуі (диссоциация)	Өзін-өзі бақылау, қостұлғалық ой, «мен» туралы рефлексия	21	25,6 %
Интеллектуализация	Философиялық ойлау, моральдық өзін-өзі талдау, рационал пайым	19	23,1 %
Эмоционалдық бұйығылық	Сезімді басу, ашық эмоциядан қашу	17	20,7 %
Фрагментті сана	Ой үзкітері, естелік монтажы, логикалық секірістер	15	18,3 %
Әлеуметтік жатсыну	Қоғамнан алыстау, бөгделік сезімі	10	12,3 %
Барлығы		82	100 %

Кестеде көрсетілген ең жоғары үлес ішкі «меннің» бөлшектенуіне (25,6 %) тиесілі, бұл туындыдағы тұлғалық диссоциацияның негізгі ядро екенін көрсетеді. Интеллектуализация (23,1 %) мен эмоционалдық бұйығылықтың (20,7 %) жоғары көрсеткіші шизоидты тұлғаға тән қорғаныс тетіктерінің мәтін бойына біркелкі таралғанын айғақтайды.

Фрагментті сана мен әлеуметтік жатсыну белгілерінің жиілігі (18,3 % және 12,3 %) романдағы нарративтің «шизофреникалық дискурс» логикасына сәйкес ұйымдастырылғанын дәлелдейді. Бұл сандық деректер туындыдағы шизоидты белгілердің эпизодтық емес, жүйелі әрі тұрақты құрылым екенін дәлелдейді.



2-сурет. М. Мағауиннің «Жармақ» романындағы шизоидты белгілердің таралу тығыздығы

Диаграммадағы сандық талдау нәтижелері туындыдағы шизоидты белгілердің басым бөлігін ішкі психикалық үдерістер құрайтынын көрсетті. Ішкі «меннің» бөлшектенуі мен интеллектуализация жалпы көрсеткіштің жартысына жуығын қамтиды. Бұл романда сыртқы әрекетке қарағанда сананың ішкі қозғалысы басты орын алатынын дәлелдейді. Эмоционалдық бұйығылық пен фрагментті ойлау «шизофреникалық дискурстың» нарративтік негізін қалыптастырып, кейіпкердің әлеммен толыққанды байланыс орната алмауын көрсетеді.

Қорытынды

М. Мағауиннің «Жармақ» романындағы шизоидты тұлға клиникалық мағынадағы психологиялық ауытқу емес, тұлғаның ішкі күйі әлсіреп, күйреген, өз-өзімен қақтығыстағы экзистенциалдық субъект ретінде бейнеленеді.

Зерттеу барысында романдағы басты кейіпкердің ішкі «менінің» екіге бөлінуі, диссоциация, эмоционалдық бұйығылық пен интеллектуализация тақылеттес шизоидты санаға тән нышандар көркем мәтіннің құрылымдық қағидатына айналғаны анықталды. Кейіпкердің санасы бір орталықтан басқарылмайтын, үнемі өзіне қарсы сөйлейтін көпдауысты құрылым ретінде көрінеді. Бұл ерекшелік романдағы нарративтің үзіктілігін, субъективті шындықтың басымдығын және объективті әлемнің тұрақсыздығын айқындайды. Шизоидты кейіпкер арқылы қаламгер қазіргі қоғам жағдайындағы тұлғалық тұтастықтың күйреуін, ішкі әлем мен сыртқы шындық арасындағы бітіспес алшақтықты және гуманизм шекаралары туралы күрделі философиялық мәселелерді көтереді.

Сонымен қатар туындыдағы шизоидты кейіпкер бейнесі тек жеке бастың психологиялық трагедиясын ғана емес, қоғам мен адам арасындағы күрделі қатынасты, әлеуметтік бақылау мен рухани еркіндіктің шектелуін бейнелейтін көркем модель ретінде танылады. Осы тұрғыдан алғанда, шизоидты сана романда «ауытқыған» құбылыс емес, керісінше, «дертке шалдыққан» қоғамдық жүйенің ішкі қайшылықтарын әшкерелейтін маргинал субъект позициясында көрінеді.

Зерттеуде қолданылған сандық тәсіл туындыдағы шизоидты белгілердің кездейсоқ немесе эпизодтық сипатта емес, тұрақты жүйелі құрылым түзгенін дәлелдейді. Сандық деректер романда ішкі психикалық үдерістердің сыртқы әрекетке қарағанда басым екенін, ал сананың ішкі қозғалысы фабуладан жоғары тұрғанын айқын көрсетеді. Бұл ерекшелік шығарманың психологиялық-экзистенциалдық табиғатын күшейтіп, оны қазақ әдебиетіндегі шизоидты кейіпкер бейнесін кешенді түрде танытатын концептуалды мәтіндер қатарына қосады.

Қорытындылай келе, аталған зерттеу қазақ әдебиетіндегі шизоидты кейіпкер бейнесін кешенді талдаудың ғылыми қажеттілігін айқындап, ұлттық прозаны әлемдік әдеби-теориялық контекстпен сабақтастыра зерделеуге маңызды үлес қосады. Алынған тұжырымдар алдағы уақытта қазақ әдебиетіндегі маргинал сана, психологиялық нарратив және субъективті шындық мәселелерін зерттеуде әдіснамалық негіз бола алады.

Әдебиеттер

1. Deleuze G., & Guattari F. Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia [Электрондық ресурс]. - 1977. – URL: https://monoskop.org/images/d/da/Deleuze_Gilles_Guattari_Felix_Anti-Oedipus_Capitalism_and_Schizophrenia.pdf (қаралды 12.2025)
2. Корман Б.О. Изучение текста художественного произведения. - Москва: Просвещение, 1972. – 110 с.
3. Guntrip H. Schizoid Phenomena, Object Relations and the Self [Электрондық ресурс]. - 1969. – URL: <https://psptraining.com/wp-content/uploads/Guntrip-H.-1968.-Schizoid-phenomena-object-relations-and-the-self.pdf> (қаралды 01.2026)
4. McWilliams N. Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process. [Электрондық ресурс]. - 1994. – URL: https://therapistuncensored.com/wp-content/uploads/2019/10/Psychoanalytic_Diagnosis_-_Nancy_McWilli.pdf (қаралды 01.2026)

5. Deleuze G., & Guattari F. (1987). A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia. [Электрондық ресурс]. – 1987. – URL: <https://files.libcom.org/files/A%20Thousand%20Plateaus.pdf> (қаралды 01.2026)
6. Фуко М. История безумия в классическую эпоху [Электрондық ресурс]. - 2010. – URL: <https://dao-in-out.ru/upload/iblock/0e5/0e555e8acaf1196c318106b706099e21.pdf>. (қаралды 01.2026)
7. Руднев В. Философия языка и семиотика безумия: избранные работы. – Москва: Издательский дом «Территория будущего», 2007. – 742 с.
8. Петрова Н.А. Литература в неантропоцентрическую эпоху. Опыт О.Мандельштама: монография. – Пермь, 2001. – 311 с.
9. Мұхамеджанова А.Б. Мұхтар Мағауиннің жаңа прозасы. Филология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертацияның авторефераты. – Алматы, 2009. – 24 б.
10. Байтанасова Қ., Нұрлыбек Г. Қазіргі қазақ прозасындағы фольклорлық мотивтер // Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің ХАБАРШЫСЫ. ФИЛОЛОГИЯ сериясы. – 2019. - №2(127). – Б. 36-44.
11. Sultan Y. Modern Kazakh novels: the genre transformation // «Keruen» scientific journal M.O. Auezov Institute of Literature and Art. – 2021. – Volume 2. №71. – Б. 36-44.
12. Мағауин М. Жармақ. [Электрондық ресурс]. – 2007. – URL: <http://kerey.kz/?p=2532> (қаралды 12.2025)

References

1. Deleuze G., Guattari F. Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia [Elektronдық resurs]. – 1977. – URL: https://monoskop.org/images/d/da/Deleuze_Gilles_Guattari_Felix_Anti-Oedipus_Capitalism_and_Schizophrenia.pdf (qaraldi 12.2025) (in English)
2. Korman B.O. Izuchenie teksta khudozhestvennogo proizvedeniya. – Moskva: Prosveshchenie, 1972. – 110 s. (in Russian)
3. Guntrip H. Schizoid Phenomena, Object Relations and the Self [Elektronдық resurs]. – 1969. – URL: <https://psptraining.com/wp-content/uploads/Guntrip-H.-1968.-Schizoid-phenomena-object-relations-and-the-self.pdf> (qaraldi 01.2026) (in English)
4. McWilliams N. Psychoanalytic Diagnosis: Understanding Personality Structure in the Clinical Process [Elektronдық resurs]. – 1994. – URL: https://therapistuncensored.com/wp-content/uploads/2019/10/Psychoanalytic_Diagnosis_-_Nancy_McWilli.pdf (qaraldi 01.2026) (in English)
5. Deleuze G., Guattari F. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia [Elektronдық resurs]. – 1987. – URL: <https://files.libcom.org/files/A%20Thousand%20Plateaus.pdf> (qaraldi 01.2026) (in English)
6. Fuko M. Istoriya bezumiya v klassicheskuyu epokhu [Elektronдық resurs]. – 2010. – URL: <https://dao-in-out.ru/upload/iblock/0e5/0e555e8acaf1196c318106b706099e21.pdf> (qaraldi 01.2026) (in Russian)
7. Rudnev V. Filosofiya yazyka i semiotika bezumiya: izbrannyye raboty. – Moskva: Izdatelskiy dom «Territoriya budushchego», 2007. – 742 s. (in Russian)
8. Petrova N.A. Literatura v neantroposentricheskuyu epokhu. Opyt O. Mandelshtama: monografiya. – Perm': 2001. – 311 s. (in Russian)
9. Mukhamedzhanova A.B. Mukhtar Magauin'niñ jaña prozası. Filologiya ğilimdarınıñ kandidati ğilmi дәrejesin alu üşin dayındalğan dissertaciyanıñ avtoreferatı. – Almatı, 2009. – 24 b. (in Kazakh)
10. Baitanasova Q., Nürlybek G. Qazirgi qazaq prozasındağı fol'klorlıq motivter // L.N. Gumilev atyndağı Evraziya Ultyq Universitetiniñ XABARŞISI. Filologiya seriyası. – 2019. – №2(127). – B. 36-44. (in Kazakh)
11. Sultan Y. Modern Kazakh novels: the genre transformation // «Keruen» scientific journal M.O. Auezov Institute of Literature and Art. – 2021. – Volume 2. №71. – B. 36-44. (in English)

12. Magauin M. Jarmaq [Elektronдық resurs]. – 2007. – URL: <http://kerey.kz/?p=2532> (qaraldi 12.2025) (in Kazakh)

Ж. Секей

Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А
ORCID: 0000-0002-0984-7860
e-mail: janbota2010@mail.ru

ОБРАЗ ШИЗОИДНОГО ПЕРСОНАЖА В РОМАНЕ М. МАГАУИНА «ЖАРМАК» И «ШИЗОФРЕНИЧЕСКИЙ ДИСКУРС»

Аннотация: В статье рассматривается образ шизоидного персонажа в романе М. Магауина «Жармак» в рамках шизофренического дискурса. Цель статьи – выявить художественное представление феноменов расщепления личности, внутреннего «я», спонтанности, интеллектуализации в произведении и определить их нарративную структуру. В исследовании использованы методы нарратологического, дискурсивного и контент-анализа. При этом частота и устойчивость шизоидных признаков в тексте определены качественно-количественным подходом.

В результате исследования установлено, что образ шизоидного персонажа в романе реализуется не только в психологическом состоянии, но и через нарративную структуру, фрагментарное повествование, внутренний монолог и субъективацию времени и реальности. В то же время не игнорировались экзистенциальные вопросы о границах человеческого существования в условиях «болезненной цивилизации». Двойственное противостояние главных героев романа – Мурата и Марата – обосновывалось как концептуальная модель, отражающая расщепление личности, кризис ценностей в современном обществе и внутренний конфликт сознания.

Научная значимость исследования определяется всесторонним теоретическим изучением шизоидного характера и «шизофренического дискурса» в казахской литературе. Практическая ценность имеет применение в преподавании проблем литературоведения, нарратологии, психологической прозы, а также в интерпретации современной казахской прозы. Результаты исследования могут служить основой для всестороннего изучения маргинального сознания в искусстве речи и в практике преподавания современной казахской литературы.

Ключевые слова: шизоидный персонаж, внутреннее «я», расщепление личности, отчуждение, нарратив, шизофренический дискурс.

Zh. Sekey

Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, Glinka Street 20 A
Orcid: 0000-0002-0984-7860
e-mail: janbota2010@mail.ru

THE IMAGE OF A SCHIZOID CHARACTER IN M. MAGAUIN'S NOVEL «ZHARMAK» AND «SCHIZOPHRENIC DISCOURSE»

Abstract: The article examines the image of a schizoid character in M. Magauin's novel «Zharmak» within the framework of schizophrenic discourse. The purpose of the article is to identify the artistic representation of the phenomena of personality splitting, inner self, spontaneity, and intellectualization in the work and to determine their narrative structure. The research uses the methods of narratological, discursive, and content analysis. At the same time, the frequency and stability of schizoid signs in the text are assessed using both qualitative and quantitative approaches.

As a result of the study, it was found that the image of a schizoid character in the novel is realized not only in a psychological state, but also through a narrative structure, fragmentary narration, internal monologue, and subjectivation of time and reality. At the same time, existential questions about the limits of human existence in a "painful civilization" were not ignored. The dual confrontation of the novel's main characters, Murat and Marat, was justified as a conceptual model reflecting the split of personality, the crisis of values in modern society, and the internal conflict of consciousness.

The scientific significance of the study is determined by a comprehensive theoretical study of the schizoid nature and «schizophrenic discourse» in Kazakh literature. It has practical value in teaching problems of literary criticism, narratology, and psychological prose, as well as in interpreting modern Kazakh prose. The results of the study can serve as a basis for a comprehensive study of marginal consciousness in the art of speech and in the practice of teaching modern Kazakh literature.

Keywords: schizoid character, inner self, split personality, alienation, narrative, schizophrenic discourse.

Автор туралы мәліметтер

Секей Жанбота – филология ғылымдарының кандидаты, қазақ филологиясы кафедрасының аға оқытушысы, Шәкәрім университеті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: janbota2010@mail.ru, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0984-7860>.

Сведения об авторе

Секей Жанбота – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры казахской филологии, Шәкәрім Университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: janbota2010@mail.ru, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0984-7860>.

Information about the author

Sekey Zhanbota – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Kazakh Philology, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: janbota2010@mail.ru, Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0984-7860>.

Редакцияға енуі 29.01.2026

Өңдеуден кейін түсуі 02.03.2026

Жариялауға қабылданды 27.03.2026

IRSTI: 17.01.07

К.А. Aubakirova, Е.К. Berikbolova*

Shakarim University,

071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20A Glinka Street

*ORCID: 0009-0002-7096-4510

*e-mail: shakarimtanu.semey@mail.ru

TEXTUAL STUDIES OF ABAI'S WORKS (BASED ON THE RESEARCH OF KAIYM MUKHAMEDKHANOV)

Abstract. This article analyzes the textual (textological) problems of Abai Kunanbayuly's literary heritage and examines scholarly approaches to restoring the authenticity of the poet's original texts. The relevance of the study lies in the numerous textual distortions found in various editions of Abai's poetry and prose published in different historical periods, which significantly influence the interpretation of their meaning and ideological content.

The research is primarily based on Kayim Mukhamedkhanov's fundamental work «On the Textology of Abai's Works». A comparative analysis is conducted between Murseit Bikeyuly's manuscripts (1905-1910), the first printed collection of Abai's works published in 1909, and later Soviet-era editorial versions.

The article presents concrete examples of textual discrepancies in several poems. It substantiates that «Internatta okyp jur» («Studying at a Boarding School») and «Gylym tappai maktanba» («Do Not Boast Without Knowledge») were originally parts of a unified work. In the poem «Zhaz» («Summer»), the misprinted line «Azildesip, sylkyldap» is corrected to the authentic version «Kenesip, kulip, sylqyldap». Lexical, phonetic, and semantic inaccuracies in works such as «Bolys boldym, mineki», «Bireudin kisisi olse, karaly ol», and «Aittym salem, Kalamkas» are also analyzed based on Mukhamedkhanov's arguments.

The study further reviews contemporary English-language research on Abai's textology, including issues of digital corpus creation, orthographic and phonetic variation among manuscripts, and interpretative challenges related to the «Words of Edification».

The findings confirm that restoring Abai's authentic texts is essential for preserving the historical memory of national spirituality. Mukhamedkhanov's methodology laid the foundation for a new direction in Kazakh literary studies and remains central to modern Abai studies.

Keywords: Abai, textology, textual studies, original text, manuscript, comparative analysis, poetics.

Introduction

The legacy of the great Abai constitutes an unparalleled treasure of Kazakh spiritual culture. Abai studies (Abai studies), which have been formed as an independent scholarly field, aim to comprehensively examine the philosophical views reflected in the poet's poems and prose writings.

One of the most pressing issues in this field is the consistency and authenticity of the textual versions of Abai's works. The discipline concerned with restoring a literary text as accurately as possible to its original authorial form and correcting distortions introduced in later editions is known as textology.

In its conceptual essence, textology is a branch of philological science that studies literary texts, identifies their authentic form, and prepares them for scholarly publication. Among the scholars who conducted systematic research in this field are V.V. Vinogradov, A.B. Shapiro, and other prominent textologists. The concept of textology initially emerged within the scientific and cultural space of Western scholarship and later became one of the significant directions in national literary studies. A dictionary of literary terms defines textology as follows: «(from Latin *textus* and Greek *logos* - word, study) a branch of philology that verifies and publishes literary texts by comparing them with preserved manuscripts and original versions» [1].

The scholar S.A. Reiser, one of the leading theorists of textology, formulates the principal achievements of modern textology in the following way: «The text of a literary work is a priceless treasure of national culture. To a certain extent, it belongs not only to the author but also to the people as a whole. Therefore, care for the accuracy of the text, its closeness to the original, and its comprehensibility to the public acquires social significance» [2].

The initial stage of textological research in Kazakh literature was closely connected with the collection, comparison, and classification of written heritage. However, the absence of original manuscripts of literary works created between the late nineteenth century and the 1930s posed serious difficulties for scholars in this field. Such shortcomings hindered the development of textology and complicated the identification of primary textual sources. Among the most notable textological studies is Professor Yeset Zhubanov's analysis of various versions of the epic «*Kozy Korpesh-Bayan Sulu*». In addition, the distinguished Abai scholar Kayim Mukhamedkhanov devoted nearly twelve years to this field and made a substantial contribution to establishing the textological foundations of Abai's works. His pioneering study in this area is entitled «*On the Textology of Abai's Works*». Although the research was submitted for publication in 1956, it was only published in 1959. This work became not only a milestone in the study of Abai's language but also the first foundational step in the development of Kazakh textology as a scholarly discipline.

Indeed, despite the richness of Abai's literary heritage, conducting meticulous textological analysis of every word and determining the most accurate versions of his texts remains one of the key tasks of Abai studies. While working at the Abai Museum in the 1940s, Kayim Mukhamedkhanov began systematically collecting and examining the poet's legacy. Searching for and comparing early manuscript copies of Abai's works constituted the core of his methodological approach as a textologist. Since Abai's original autographs have not survived, the scholar relied primarily on the 1909 poetry collection published at Boragansky's printing house, as well as on manuscripts preserved by other researchers. In particular, Mukhamedkhanov paid special attention to the manuscripts written by Murseit Bikeuly in 1905, 1907, and 1910, as well as to the manuscripts discovered by Orazke Uakbayev in 1951. He also drew upon the testimonies of Abai's contemporaries and fellow countrymen, including Madi Abenov, Akimal Mamyrbayev, Sapargali Alimbetov, Arkham Yskakov, and Rakhymzhan Mamyrkazov. The scholar analyzed Abai's poems and prose works individually, provided detailed scholarly commentaries on each text, and corrected errors that had been repeatedly transferred from one edition to another. His persistent and methodical work in the field of textology became a scientific foundation for Abai studies and has served as a canonical model for subsequent researchers.

Materials and Methods

The study is based on the theoretical foundations of literary studies and provides a comprehensive analysis of the textological features of Abai's works. The primary sources include Kayim Mukhamedkhanov's seminal study «*On the Textology of Abai's Works*», various editions of Abai Kunanbayuly's writings published in different years, as well as available manuscript versions. Through contextual and comparative analysis, textual discrepancies among different versions were identified and subjected to scholarly interpretation. In addition, historical -comparative, philological, and intertextual methods - widely employed in textological research - were

systematically applied. The poetic structure of Abai's works, including rhyme and rhythm, as well as their thematic and ideological coherence, was examined using psycholinguistic and content - analytical approaches. This multifaceted methodology made it possible to identify the authentic textual nature of the works and to analyze the causes and consequences of semantic and structural changes within the texts.

The research materials consist of various versions of Abai Kunanbayuly's literary heritage. First, the manuscripts compiled by Murseit Bikeuly were treated as primary source materials, as they preserve the earliest recorded versions of Abai's works. Second, early printed editions dating from 1905 to 1910 were examined, enabling a comparative analysis with the Mürseit manuscripts. Third, edited versions from the Soviet period - particularly those studied and prepared by Mukhtar Auezov – served as a basis for identifying textological modifications and editorial omissions. In addition, English – language translations of Abai's works were analyzed to place the textological issues within an international scholarly context. The research corpus includes individual poems, the «Words of Edification» (Kara Sozder), narrative poems, and Abai's philosophical reflections.

Results and Discussion

Abai Kunanbayuly's poems were first published in book form in 1909 in Saint Petersburg. The preparation of this edition involved the poet's son, Turagul, his younger cousin Kakitai, as well as the prominent Alash activist Alikhan Bokeikhanov. The 1909 book, titled Poems of the Kazakh Poet Ibrahim Kunanbayuly, represents the first, though incomplete, edition of Abai's poetry. Subsequently, collections of the poet's poems were republished in Tashkent and Kazan during 1921-1922. After the textual corpus of Abai's works became widely recognized, a scholarly edition compiled by Mukhtar Auezov was published in 1933. In 1945, on the occasion of the poet's 100th anniversary, a comprehensive and complete collection was released.

With each of these editions, certain poems underwent textual modifications. Some of these changes were made to adapt the poet's legacy to contemporary standards (for example, simplifying archaic religious terminology or softening critiques of folk poets), while others arose from simple technical errors or misinterpretations. In his 1959 study, Kayim Mukhamedkhanov systematically documented the main recurring textual inconsistencies in editions published between 1909 and 1954, providing reasoned explanations for each. Below, we highlight several key textual findings identified by Mukhamedkhanov.

When analyzing the textual features of Abai Kunanbayuly's works, it is particularly appropriate to focus on his poetic compositions that call on young people to pursue education and science. In this regard, one of Abai's poems on the theme of learning, «Internatta okyp zhur» («Studying at the Boarding School»), stands out. In his textual study, Kayim Mukhamedkhanov provides the following scholarly observations regarding this poem:

Both «Internatta okyp zhur» and «Gylym tappai maktanba» («Do Not Boast Without Knowledge») appear as a single poem in the 1909 edition as well as in the Orazke manuscript [3]. In the 1909 collection, the poem begins with the lines of Internatta okyp zhur and concludes with the lines from Do Not Boast Without Knowledge:

Do not take lightly, it is necessary indeed
There is also science, there is also thought
How and where to enter,

Do not boast without knowledge,
Do not celebrate without preparation,
Do not rejoice in pleasure,
Or play in vain.

The thematic relevance, ideological content, artistic structure, rhyme, and rhythmic organization of these two poems collectively indicate that they were originally a single, unified work. On this basis, Kayim Mukhamedkhanov argues for the scholarly correctness of treating the poems as one integrated textual unit rather than separating them.

Furthermore, Mukhamedkhanov also presents his conclusions regarding the textual history of Abai's poem «Jaz» («Summer»). According to him, the twenty - seventh line of this poem has been incorrectly reproduced in later collections [3]:

Jasy ulkender bir bolek,
Kenesip kulip, sylkyldap,

In editions published in 1954 and earlier, this line appears erroneously as azildesip, sylkyldap («jokingly, giggling»). The researcher emphasizes the phrase jasy ulkender («elders») and asserts that kenesip, kulip («consulting, laughing together») is the correct reading according to Abai's original intention. Additionally, in line forty-nine:

Zhylkyshylar kep tursa,
Tanertenmen salpyldap,

was published in later editions, whereas the 1909 collection gives it as Tanertennen salpyldap («fluttering from the morning»). Similarly, the ninth stanza of «Olen - sozdin patshasy, soz sarasy» («Poetry is the king of words, the treasury of words») was rendered differently in recent publications.

Kazakka olen degen bir kadorsiz,
Bylzhyrak korinedi bari dandak, [4]

Here, the word bari («all») misrepresents the poet's intended view on poetry. It implies that all poetry is worthless and trivial («dandak»), which distorts Abai's perspective. The wise and insightful Abai, who was born with poetry and would die with it, could not have meant such a sweeping judgment. The lines actually refer to those who, carrying a qobyz and a dombra, perform and recite praise poems for everyone, soliciting rewards, money, or livestock, thereby diminishing the true value of poetry:

«Kobyz ben dombra alyp topta sarnap,
Maktau olen aitty arkimge arnap,
Ar elden olenmenen kayir tilep,
Ketirgen soz qadirin jurtty sharlap»,

In contrast, Abai's original 1909 collection renders the lines as:

«Kazakka olen degen bir kadorsiz,
Bylzhyrak korinedi solar dandak».

Here, the word solar («those individuals») specifically identifies the boastful performers who toured villages seeking alms, rather than condemning all poetry. If Abai himself had considered poetry inherently worthless, it would not have endured as a spiritual and cultural treasure to this day. Scholars conclude that the 1909 version reflects the correct reading and preserves Abai's original intent.

«Bolys boldym mineki» («So, I Became a Bolys») is a poem in which Abai humorously depicts the risks of serving as a local administrator, where the position could ultimately lead to imprisonment. In the first stanza, the line «Noktaga basy kirildi» has been printed in all editions from 1909, 1933, and 1945. According to Mukhamedkhanov, the correct wording should be «kerildi». Reading it as «Noktaga basy kerildi» conveys the intended meaning: «his head was pressed against the 'nokta'», that is, the neck was constrained, and he was fettered. In contrast, the word kirildi literally suggests the horse's head entering the noqta, which does not convey the intended figurative meaning and weakens the poem's underlying message. By comparing this line with manuscript versions, the textologist demonstrated that correcting it clarifies the poem's meaning.

In the final stanza of the same poem, another disputed line is «Ozi zalym, zakunshik» («He is cruel, a petty thief»), which was printed in the 1954 edition. This correction was not made by Mukhamedkhanov but was proposed by another scholar of the time, B. Kenzhebayev, who argued that the line should read «Ury zalyım, zakunshik» («He is a thief, cruel, a petty thief»). The reasoning is that the preceding line, «Kylmysyndy synaidy» («He judges the crime»), implies that the criticism applies

not only to cruelty but also to theft and petty wrongdoing. Mukhamedkhanov endorsed Kenzhebayev's interpretation and, in his 1959 study, restored this line to match the original meaning.

«Bireudín kisisi ólse, karaly ol» («When Someone Passes Away, There Is Mourning») is a poem whose textology Mukhamedkhanov examines in detail. In the 1954 academic edition, the commentary states that the text of this poem was based on the 1909 collection and Mursayit's manuscripts. However, Mukhamedkhanov notes that the editorial board compiled some lines of one stanza from the 1909 book and others from the manuscript, which resulted in distortions in certain parts of the poem.

For example, the last line of the second stanza was printed in the 1909 edition as «Buringy jaksylardan kalğan ornek» («A Pattern Left by the Good Ones of the Past»), whereas in Mursayit's manuscript it appears as «...kalğan mıras» («...the Inheritance Left Behind»). In the 1954 edition, editors independently chose the version «Ornek» and published it. Mukhamedkhanov regards this as an unwarranted correction, stating boldly: «Indeed, the line 'Búryngý jaksylardan kalğan mıras' (not '...ornek') is closer to the Turkic original». The word *mıras* conveys the idea of a heritage passed down from ancestors, a legacy left for future generations. In this poem, Abai values the rich spiritual heritage of his people - their ancestral sayings, proverbs, and moral lessons - as a cultural inheritance that continues for subsequent generations.

This interpretation aligns with Abai's philosophical remark: «When one is born, one opens the door of the world with poetry; with poetry, your body will enter the earth». In other words, life is interwoven with poetry, making *mıras* (inheritance) a concept fully consistent with the poem's idea, whereas *ornek* (pattern) would distort its meaning.

Mukhamedkhanov's conclusion is further supported by the well – known literary scholar B. Kenzhebayev, who writes: «Abai was not a nihilist who condemned everything that came before him. He took good examples from the past and criticized what was bad. Therefore, it is impossible that he said 'all is flawed, all is constructed'; rather, he could only say 'some is flawed, some is constructed». Indeed, in the tenth stanza of this poem:

In the 1954 edition, the lines:

«Shortanbay, Dulat, and Bukhar zhyrau,

Some of their poems are flawed, some are constructed»

were altered by the editors, changing the word «some» to «all». At first glance, this might appear to strengthen the statement, as if declaring that all three poets' works are entirely flawed. However, this is contrary to Abai's intention. In these lines, Abai did not seek to denounce Shortanbay, Dulat, and Bukhar entirely; rather, he critiqued the imperfections found in their works. The subsequent line, «Their shortcomings are visible everywhere», reinforces that he did not judge the entire poetic heritage as defective. Therefore, preserving the original phrase «some are flawed, some are constructed» is essential to accurately convey Abai's meaning. Mukhamedkhanov was the first to demonstrate this scientifically, and as a result, later academic editions restored these lines to the version written by the poet.

A similar issue appears in the textology of Abai's love lyrics. For example, in the poem «Aittym salem, Kalamkas» («I Greet You, Kalamkas»), one line in the 1954 collection reads:

«Tan shymırlap, boi erip»,

(«The body tightens, the spirit melts»),

whereas in the original 1909 edition, it appears as:

«Boi shymırlap, tan erip»,

(«The spirit tightens, the body melts») [5].

Similarly, in the second stanza of «Bilektei arkasynda orgen burym» («The Braid Woven on the Back Like a Bracelet»), the opening line reads:

«Alasyz kara kozi ainalaiyn»,

(«Your black eyes without blemish, my dear»),

and in the poem «Kaktagan ak kumistei ken mandaiy» («Broad Forehead Shining Like White Silver»), the second line reads:

«Alasyz kara kozi nur jainaidy»,
(«Your black eyes shine with light»).

In these instances, the term *alasyz* (literally «without white») is a textual error. Abai did not mean «eyes without color» or «white-free eyes»; rather, he intended to describe «eyes with a touch of light, a slight whiteness» (*agy az, alasy az*). Such misreadings distort the poet's intended imagery. In the study of the textological features of Abai Kunanbaiuly's works, it is evident that even minor textual distortions in over a hundred of his poems could alter their meaning. Kaiym Mukhamedkhanov, through his meticulous textological research, restored these texts as faithfully as possible to their original forms, providing scholarly justification for each correction. As a result, contemporary academic editions of Abai's works are based on the texts corrected by Mukhamedkhanov. His textological solutions were incorporated into the 150th anniversary complete collection of 1995 and the 10 - volume academic edition of 2005. By establishing the correct versions of Abai's poems, the full ideological and artistic power of his works has been revealed.

Following the guidance of Mukhtar Auezov, Kaiym Mukhamedkhanov pioneered a previously non – existent field of textual research in Kazakh literary studies in the mid - 20th century. He comprehensively analyzed the reasons for textual distortions in Abai's works. Academic collections from the Soviet era (1933, 1945) contained recurring issues, including displaced lines and textual inaccuracies. Mukhamedkhanov systematically compared these editions, scientifically examining each deviation.

The scholarly value of Mukhamedkhanov's work lies in its rigor and systematic approach. He presented each textual variant alongside the original, explaining causes and consequences. In correcting texts, he took into account historical chronology, linguistic features, and poetic meter and rhyme. For instance, a minor alteration in a line affecting meter or rhyme was carefully adjusted to preserve the rhythmic and intonational integrity of Abai's poetry. His thorough analysis ensured that his corrections were well-founded and accurate. Mukhamedkhanov's scholarly precision is particularly evident in his citations - he based his corrections on Mursait Bikeyuly's manuscripts, the 1909 edition, or orally transmitted lines preserved in memory. Each change in his works is annotated, and where necessary, multiple textual variants are provided. This systematic approach characterizes Mukhamedkhanov's entire methodology: he conducted individual textological analyses of all of Abai's works, establishing general principles for standardizing texts. His extensive monograph and articles, published in the late 1950s, represent the culmination of this rigorous research.

Next, we turn to studies in English that address the textological issues of Abai's works.

A. Baimyrza, K. Pirmanova, and A. Serikbayeva, in their research, examine the textological challenges encountered when creating a digital corpus of Abai's poetry. They systematize textual differences between Mursait's manuscripts and later printed editions, highlighting difficulties in computationally processing orthography, phonetics, and variant poetic lines. They also clarify the scientific principles for corpus development: fidelity to the original, marking variants, and providing complete metadata. Their study demonstrates the essential role of textology in the digitization of Abai's poetry [6].

M. Adilov and E. Petek analyze phonetic and orthographic differences across various manuscripts of Abai's poems. Their primary research material comprises multiple copies by Mursait and other variants, focusing on discrepancies in sound representation. The authors quantify the frequency of phonetic variants such as й/и, н/н, к/к, demonstrating their significance for determining textual authenticity. The article provides a concrete linguistic method for textological comparison [7].

S. Beylur, in a comprehensive analytical review, examines the historical formation, preservation, and primary textual sources of Abai's works. He addresses differences between Mursait's manuscripts and Soviet - era edited versions, illustrating the role of the Auezov school in establishing a canonical text of Abai's legacy. Specific examples of textual distortions, omissions, and added lines are provided, offering a holistic understanding of the evolution of Abai's texts [8].

B.O. Buteyev conducts a textological comparison of the opening lines of the collection *Gaklialar* across different versions. He highlights differences among the original manuscript in Arabic script, the 1909 printed edition, and later Soviet transcriptions. The study demonstrates how semantic changes emerge during transcription and shows that variations in the rendering of philosophical terms directly affect text interpretation. This work makes a significant contribution to understanding textual variability in *The Book of Words* [9].

The 2020 English - language complete edition provides editorial principles for analyzing the original texts of Abai's works. The foreword discusses differences between Mursait's manuscripts and Soviet - era editions, and translators note lines with multiple variants, explaining the rationale for selecting a specific version. The English edition of *The Book of Words* also includes explanations of textual inconsistencies, making it one of the first publications to introduce English-speaking readers to the textological aspects of Abai's writings [10].

Conclusion

Through his profound and systematic study of the textual criticism of Abai Kunanbayuly's works, Kaiym Mukhamedkhanov left an invaluable legacy in Kazakh literary studies. As a result of his scholarly efforts, the widely circulated texts of Abai's poems and Words of Edification were brought as close as possible to their original versions, previously unknown works by the poet were identified, and a comprehensive scholarly commentary was developed for each text. Mukhamedkhanov's research created the necessary conditions for an accurate understanding and in-depth interpretation of the ideological and artistic significance of Abai's heritage.

Today, it would not be an exaggeration to state that Kaiym Mukhamedkhanov's textual studies serve as a fundamental methodological foundation in the field of Abai studies. The words and lines he restored and corrected have been taken into account in all subsequent editions of Abai's works and incorporated into the poet's academic collections. Research on certain issues identified by Mukhamedkhanov continues to this day, which confirms that textual criticism is not a finite process but an ongoing scholarly endeavor that requires constant refinement and enrichment with new evidence. From this perspective, the textual study of Abai's works initiated by Qayym Mukhamedkhanov will not lose its relevance over time. On the contrary, new technological possibilities - such as manuscript digitization and advanced linguistic analysis - are expected to further deepen and expand this field of research.

The study of Abai's texts is not merely an exploration of a single poet's oeuvre, but an act of respect toward the cultural code and historical memory of an entire nation. Qayym Mukhamedkhanov, who regarded every word of Abai as a priceless treasure, devoted all his intellectual strength and scholarly dedication to preserving this heritage in its purest form for future generations.

References

1. Literary Studies. Dictionary of Terms (Compilers: Z. Akhmetov, T. Shangbayev). – Almaty: Ana Tili, 1998. – 384 p. (in Kazakh)
2. Reyser S.A. Paleography and Textology. – Moscow: Prosveshchenie, 1970. (in Russian)
3. Abaitanu (Abai Studies). – Nur-Sultan: Foliant, 2020. Vol. 2: Selected Works. Five-volume series. – 2020. – 512 p. (in Kazakh)
4. Mukhamedkhanov K. On the Textology of Abai's Works. – 2nd edition. – Almaty, 2010. – 164 p. (in Kazakh)
5. Mukhamedkhanov K. Scientific Commentary on Abai's Works. (Scholarly publication). – Almaty, 2009. – 232 p. (in Kazakh)
6. Aimyrza K., Pirmanova A. Serikbayeva. Challenges and Prospects of Creating Abai Poetic Corpus. Bulletin of the Karaganda university. Philology series, 29, 4 (116), 2024. – 56-66. <https://doi.org/10.31489/2024ph4/56-66>.
7. Adilov M., Petek E. Language of Abai poems manuscripts (some phonetic differences). Turkic Studies Journal, 4(1), 2022. – 70-85. <https://doi.org/10.32523/2664-5157-2022-1-70-85>.

8. Beylur S., Hanayi O. The Wisdom of the Great Steppe – Abai Kunanbaiuly. – Almaty, 2021, – 338 p.
9. Buteyev B. Translation and Analysis of the First Word of Abai’s Book of Edification. Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University. PHILOLOGY Series, 152(3), 2025. – 287-304. <https://doi.org/10.32523/2616-678X-2025-152-3-287-304>.
10. Abai. Poems. Long Poem s. Edifying Words. / Foreword by Kassym-Jomart Tokayev. Printed in 2020.

К.А. Аубакирова, Е.К. Берикболова*

Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А

*ORCID: 0009-0002-7096-4510

*e-mail: shakarimtanu.semey@mail.ru

ТЕКСТОЛОГИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ АБАЯ (НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЙ КАЙЫМА МУХАМЕДХАНОВА)

Аннотация. В статье проводится всесторонний анализ текстологических проблем литературного наследия Абая Кунанбаева и рассматриваются научные подходы к восстановлению подлинности авторского текста. Актуальность исследования обусловлена многочисленными текстовыми искажениями, выявленными в различных изданиях стихов и «Слов назидания» Абая, опубликованных в разные исторические периоды, что непосредственно влияет на интерпретацию их содержания и идейного смысла.

В основу исследования положен фундаментальный труд Кайыма Мухамедханова «О текстологии произведений Абая». В статье проводится сравнительный анализ рукописей Мурсеита Бикеулы (1905-1910 гг.), первого печатного издания 1909 года и редакционных версий советского периода.

Приводятся конкретные примеры текстовых расхождений в ряде произведений поэта. Обосновывается положение о том, что стихотворения «Интернатта оқып жүр» и «Ғылым тапшай мақтанба» первоначально представляли собой единое произведение. В стихотворении «Жаз» доказывается аутентичность строки «Кенесіп, күліп, сылқылдап» вместо искажённого варианта «Әзілдесіп, сылқылдап». Лексические, фонетические и семантические неточности в произведениях «Болыс болдым, мінеки», «Біреудің кісісі өлсе, қаралы ол», «Айттым сәлем, Қаламқас» анализируются с опорой на научные аргументы К. Мухамедханова.

Также рассматриваются современные англоязычные исследования по текстологии Абая, в том числе вопросы создания цифровых корпусов, орфографической и фонетической вариативности рукописей, а также интерпретационные проблемы текста «Слов назидания».

Сделан вывод о том, что научная реконструкция текстов Абая является важным средством сохранения исторической памяти национальной духовности. Методология, разработанная Кайымом Мухамедхановым, заложила основу нового направления в казахском литературоведении и стала ключевой методологической базой абаеведения.

Ключевые слова: Абай, текстология, текстоведение, аутентичность, рукопись, сравнительный анализ, поэтика.

Қ.Ә. Әубәкірова, Е.Қ. Берікболова*

Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А

*ORCID: 0009-0002-7096-4510

*e-mail: shakarimtanu.semey@mail.ru

АБАЙ ШЫҒАРМАЛАРЫНЫҢ ТЕКСТОЛОГИЯСЫ (ҚАЙЫМ МҰХАМЕДХАНОВ ЗЕРТТЕУЛЕРІ НЕГІЗІНДЕ)

Аңдатпа. Бұл мақалада Абай Құнанбайұлының әдеби мұрасындағы текстологиялық мәселелер жан-жақты талданып, ақын шығармаларының түпнұсқалық қалпын қалпына келтіруге бағытталған ғылыми ұстанымдар қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі әр тарихи кезеңде жарық көрген Абай өлеңдері мен қарасөздерінің әртүрлі басылымдарында кездесетін мәтіндік бұрмалаулармен байланысты. Мұндай ауытқулар шығармалардың мазмұны мен идеялық мағынасын түсіндіруге тікелей әсер етеді.

Зерттеу негізіне Қайым Мұхамедхановтың «Абай шығармаларының текстологиясы жайында» атты іргелі еңбегі алынды. Мақалада Мүрсейіт Бікеұлының 1905-1910 жылдары көшірген қолжазбалары, 1909 жылғы тұңғыш басылым және кеңестік кезеңдегі редакциялық нұсқалар салыстырмалы түрде талданады.

Абайдың бірқатар өлеңдеріндегі мәтіндік айырмашылықтарға нақты мысалдар келтіріледі. «Интернатта оқып жүр» және «Ғылым таппай мақтанба» өлеңдерінің бастапқыда біртұтас шығарма болғаны негізделді. «Жаз» өлеңіндегі «Әзілдесіп, сылқылдап» жолының орнына түпнұсқадағы «Кеңесіп, күліп, сылқылдап» нұсқасының дұрыстығы дәлелденеді. Сонымен қатар «Болыс болдым, мінеки», «Біреудің кісісі өлсе, қаралы ол», «Айттым сәлем, Қаламқас» сияқты өлеңдердегі лексикалық, фонетикалық және семантикалық дәлсіздіктер Қ. Мұхамедхановтың ғылыми тұжырымдары негізінде сараланады.

Сондай-ақ мақалада Абай текстологиясына қатысты заманауи ағылшын тіліндегі зерттеулерге шолу жасалып, цифрлық корпус жасау, қолжазбалардағы орфографиялық және фонетикалық вариативтілік, «Қара сөздер» мәтіндерін интерпретациялау мәселелері қарастырылады.

Зерттеу нәтижелері Абай мәтіндерін ғылыми тұрғыдан қалпына келтіру ұлттық руханияттың тарихи жадын сақтаудың маңызды тетігі екенін айқындайды. Қайым Мұхамедханов қалыптастырған текстологиялық әдіс қазақ әдебиеттану ғылымында жаңа бағыттың негізін қалап, абайтанудың әдіснамалық тұғырына айналды.

Тірек сөздер: Абай, текстология, мәтінтану, түпнұсқа, қолжазба, салыстырмалы талдау, поэтика.

Information about the authors

Karlygash Aubakirova – PhD, senior lecturer, Department of kazakh philology and journalism, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: kz.aubakirova@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1872-9591>.

Erkezhan Berikbolova* – master’s student of Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: shakarimtanu.semey@mail.ru. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7096-4510>.

Авторлар туралы мәліметтер

Аубакирова Карлыгаш Адильхановна – PhD, қазақ филологиясы және журналистика кафедрасының аға оқытушысы, Шәкәрім университеті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: kz.aubakirova@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1872-9591>.

Берікболова Еркежан Қанатқызы* – Шәкәрім университетінің магистранты, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: shakarimtanu.semey@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7096-4510>.

Сведения об авторах

Аубакирова Карлыгаш Адильхановна – PhD, старший преподаватель кафедры казахской филологии и журналистики, Шәкәрім университета, Республика Казахстан, Семей, e-mail: kz.aubakirova@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1872-9591>.

Берікболова Еркежан Қанатқызы* – магистрант Шәкәрім университета, Республика Казахстан, Семей, e-mail: shakarimtanu.semey@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7096-4510>.

Received 08.02.2026

Accepted 26.03.2026

ТІЛ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

GTAMP: 14.35.09

Ж.М. Әубәкір, А.С. Ақтанова*

Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті,
010010, Қазақстан Республикасы, Астана қ., Қажымұқан к-сі, 11

*ORCID: 0000-0002-0444-5336,

*e-mail: aimanaktan71@gmail.com

АБАЙТАНУДЫҢ ӨЗЕКТІ БАҒЫТТАРЫ ЖӘНЕ ОНЫ ОҚЫТУ ӘДІСТЕРІ

Аңдатпа. Мақалада Абай Құнанбайұлының әдеби-философиялық мұрасын оқытудың ғылыми-теориялық негіздері мен тәжірибелік мәселелері қарастырылған. Абай шығармашылығын меңгерудің әдебиеттанулық, философиялық, педагогикалық және мәдениеттанулық қырлары жүйеленіп, пәнді оқытудың теориялық ұстанымдары айқындалған. Сонымен қатар, абайтанудың дербес ғылыми сала ретіндегі қалыптасуы мен оның білім беру жүйесіндегі орны сараланған. Заман талабына сай Абай Құнанбайұлының мол мұрасын жас ұрпаққа жеткізудің инновациялық жолдары жоғары білім беру жүйесіндегі ерекшелігі мен орта білім беруде ақын мұрасын оқытудағы сабақтастығы дәйектеліп берілген. Бұл өзара байланыстың бүгінгі күні біраз алшақтау кетуінің себептері мен қазіргі салдарлары да мақалада нақтылы мысалдармен дәлелді түрде көрсетілген. Мақала авторлары оқытудың қалыптасқан және қазіргі цифрлық технологиялар арқылы ақын мұрасын танытудың жолдарын көрсеткен. Абай Құнанбайұлы шығармашылығын оқытудағы өзекті бағыттарды да ғылыми негіздеп, әдіснамалық тұғырын дәйектеп берген. Атап айтсақ: ақын мұрасын танытудағы тарихилықтың кезеңдік ерекшелігіне байланысты әр түрлі пайымдар мен М.О. Әуезов қалыптастырған Абайдың ақындық мектебі ғылыми тұжырымын оқыту ерекшелігі мәселесіне жіті назар аударылуы; сонымен бірге ақын шығармашылығын оқытуға байланысты жазылған ғылыми-әдістемелік зерттеулердегі ой-пікірлердің сараланып, ерекше деп саналғандарына заманға сай талдаулар жасалуы; абайтанудың теориялық негіздерін оқытудың басты бағыттардың анықталуы мақаланың өзектілігін негіздейді.

Тірек сөздер: абайтану, білім беру жүйесі, ғылыми-теориялық негіздер, оқыту әдістемесі, әдебиеттану.

Кіріспе. Абай Құнанбайұлының шығармашылық мұрасы қазақ руханиятының алтын қазығы ретінде ұлттық әдебиет пен мәдениеттің дамуын айқындайтын ерекше құбылыс болып саналады. Ұлы ойшылдың поэзиясы мен қарасөздері көркемдік, философиялық және қоғамдық ойдың тоғысқан күрделі жүйесін құрайды. Абай туындыларында адам болмысы, моральдық-этикалық ұстанымдар, білім мен ғылымға ұмтылыс, ұлттық сана мен өркениеттік бағдар терең пайымдалады. Сондықтан Абай мұрасын жоғары оқу орындарында оқыту тек әдеби білім берумен шектелмей, кешенді ғылыми-теориялық талдауды талап етеді.

Қазіргі білім беру кеңістігінде ұлттық рухани құндылықтарды жүйелі меңгерту, оларды заманауи педагогикалық парадигма аясында жаңаша пайымдау өзекті мәселелердің біріне айналды. Себебі Абай Құнанбайұлының әдеби-философиялық мұрасын оқытудың ғылыми-теориялық негіздерін айқындау және оны тәжірибеде тиімді жүзеге асыру тетіктерін саралау маңызды және дәл бүгінгі күні атқарылатын іс болуы керек. Абай мұрасы қазақ руханиятының темірқазығы ғана емес, ұлттық дүниетанымның, адамгершілік ілімнің, эстетикалық танымның және әлеуметтік ойдың синкретті жүйесі. Сондықтан оны оқыту кешенді, пәнаралық және әдіснамалық тұрғыдан негізделген сипатта жүргізілуі тиіс.

Елімізде бүгінгі күні Абай шығармашылығына үлкен көңіл бөлініп, оны мемлекеттік маңызды тұжырымдардың тірек негізі ретінде алуы да бұл мәселенің өзекті екенін айқындайды. Президент Қ. Тоқаев өзінің әр сөзінде Абай шығармаларынан дәйексөздер келтіріп, халыққа арналған жолдауларында үнемі назарда ұстауы да бүгінгі қазақ елінің өркениеттік дамуында негізгі бағдардың ақын шығармашылығынан бастау алатынын дәлелдей түседі. Президент: «М. Әуезовтің «Абай жолы» романы арқылы Абай бейнесі көркем образ ретінде әлем әдебиетінде жоғары бағаланғаны белгілі. Бірақ бұл – Абайды танудың бір қыры ғана. Нағыз Абайды, ақын Абайды тану үшін оның өлеңдері мен

қарасөздерінде айтылған ой-тұжырымдардың мән-маңызы ашылуы керек. Ол әлемнің кең таралған негізгі тілдеріне барлық бояуын сақтай отырып аударылуға тиіс. Бұған біз толық қол жеткізе алдық деп айту қиын. Нағыз ұлт ақындарын өзге тілдерге аудару – оңай шаруа емес. Аудармашы да сол ойшылдың деңгейіндегі талант болуы керек. Біздің абайтанушы ғалымдарымыз, тіл мамандары мен жанашыр азаматтар осы мәселеге ерекше мән бергені жөн», – деп абайтанудағы басты бағыттарды айқындады [1].

Қазіргі жоғары білім беру кеңістігінде абайтану пәнін оқыту мазмұнын жаңғырту, оны заманауи педагогикалық технологиялармен ұштастыру, студенттердің танымдық және тұлғалық дамуын қамтамасыз ету өзекті мәселелердің қатарына жатады. Осы тұрғыдан алғанда, Абай шығармаларын оқытудың ғылыми-теориялық негіздерін айқындау, әдіснамалық ұстанымдарын жүйелеу және оқыту нәтижелерін талдау – әдебиеттану мен педагогика ғылымдарының тоғысындағы маңызды зерттеу нысаны болып саналады. Мақаланың мақсаты – жоғары оқу орындарында Абай шығармаларын оқытудың мазмұны мен әдістерін ғылыми тұрғыда негіздеу және олардың тиімділігін талдау.

Абай шығармашылығын меңгертудің әдебиеттанулық негізі ақын поэзиясының жанрлық, стильдік, поэтикалық ерекшеліктерін, көркемдік жүйесін, образдар әлемін, тілдік-стильдік жаңашылдығын талдауға сүйенеді. Бұл бағытта мәтінтанулық, герменевтикалық, құрылымдық-семиотикалық талдау әдістерін ұтымды қолдану ақын поэзиясының ішкі архитектурасын терең түсінуге мүмкіндік береді. Әсіресе, Абайдың «толық адам» концепциясы, реалистік поэтикасы, аудармашылық мектебі, өлең құрылысындағы реформаторлық сипаты әдебиеттанулық талдаудың өзегіне айналуы қажет. Осы бағытта жарық көрген ғылыми еңбектерді студенттерге дұрыс саралап беру маңызды болмақ. Алғашқы абайтанушылар Ә. Бөкейхан, А. Байтұрсынұлы, М. Дулатұлы сияқты алаш зиялыларынан бастап бүгінгі күнге дейінгі зерттеулерді саралағанда абайтану тарихы мен теориялық негіздері туралы ғылыми пайымдаулар бар болғанымен оқыту әдістеріне байланысты зерттеу еңбектердің тым аз екенін байқаймыз.

Философиялық тұрғыдан Абай мұрасында адам болмысы, иман, әділет, қайрат, ақыл, жүрек категориялары арқылы өрілген антропоцентристік жүйе бар. Ақынның «толық адам» ілімі, қарасөздеріндегі моральдық-философиялық тұжырымдары, таным теориясына қатысты пайымдары қазіргі гуманитарлық білім жүйесінде аксиологиялық және онтологиялық талдау нысаны болуға тиіс. Бұл ретте Абай философиясын шығыс және батыс ойшылдарының идеяларымен сабақтастыра қарастыру да ғылыми негізділікті күшейтеді.

Педагогикалық қырынан алғанда, Абай шығармаларын оқыту тұлғаға бағдарланған, құндылыққа негізделген білім беру тұжырымдамасымен үйлесуі керек. Ақын мұрасындағы адамгершілік, еңбек, ғылым, ар-ождан, жауапкершілік идеялары қазіргі тәрбиелік жүйенің мазмұндық өзегіне айналуға қабілетті. Сондықтан Абай шығармаларын оқытуда құзыреттілікке бағытталған тапсырмалар, рефлексиялық талдау, проблемалық оқыту, жобалық әдіс сияқты инновациялық технологияларды қолдану нәтижелі болмақ.

Мәдениеттанулық тұрғыда Абай шығармашылығы қазақ өркениетінің ұлттық коды. Оны рухани мәдениеттің даму логикасымен, дәстүрлі дүниетаныммен, фольклорлық және жазба әдеби дәстүрмен байланыста қарастыру абайтанудың әдіснамалық тұғырын нығайтады. Бұл бағытта Абайдың тарихи кезеңдегі орны, отаршылдық жағдайындағы рухани жаңғыру идеясы, ұлттық модернизация үдерісіндегі рөлі айқындалады.

Абайтану ХХ ғасыр басынан бастап дербес ғылыми сала болып қалыптасқанын білеміз. Оның теориялық негізін қалауда М.О. Әуезовтің еңбегі айрықша болған. Ғалымның Абайдың ақындық мектебі туралы ғылыми тұжырымы, текстологиялық зерттеулері, тарихи-әдеби концепциясы бүгінгі абайтанудың әдіснамалық іргетасы болып саналады. Осы ғылыми мектептің эволюциясын, кейінгі зерттеушілердің пайымдарын жүйелеу пәнді оқытудағы теориялық сабақтастықты қамтамасыз етеді.

Білім беру жүйесінде абайтану мектеп бағдарламасынан бастап жоғары оқу орнына дейінгі деңгейлерде оқытылады. Алайда орта және жоғары білім беру арасындағы мазмұндық және әдістемелік сабақтастықтың әлсіреуі байқалады. Мектепте Абай көбіне

танымдық-ақпараттық деңгейде меңгертілсе, жоғары оқу орнында күрделі теориялық мәселелерге бірден көшу студенттердің дайындық деңгейіне сәйкес келе бермейді. Бұл алшақтықтың себебі оқу бағдарламаларының үйлесімсіздігі, әдіснамалық бірізділіктің жеткіліксіздігі және пәнаралық ықпалдастықтың әлсіздігі. Бүгінгі күні осы алшақтық абайтану тарихы, теориясы мен әдістемесінің де бір бағытта дамып отырмағанын көрсетеді. Дегенмен, Негізгі орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартында Абайдың «толық адам» концептісін барлық пәндер бойынша метапәндік дағды ретінде енгізілуі көңілге жылылық ұялатады. Стандарттағы білім берудің базалық құндылықтары: 1) тәуелсіздік және патриотизм; 2) бірлік пен ынтымақ; 3) әділдік пен жауапкершілік; 4) заң және тәртіп; 5) еңбекқорлық және кәсіби біліктілік; 6) жасампаздық және жаңашылдық деп көрсетілген [2]. Ал Абайдың «толық адам» концептісіндегі «ыстық қайрат» құзыреттіліктің практикалық компоненті, яғни іс жүзінде құзыреттілікті сәтті қолдану үшін қажетті нақтылы әрекеттер, білік пен дағдылар болса, «нұрлы ақыл» когнитивті компоненті – қажетті білім, түсінік және әртүрлі танымдық процестер. «Жылы жүрек» аффективті компоненті белгілі бір құзырет шеңберінде адамның өзінің және басқалардың эмоциясын түсіну және басқару, эмпатия таныту қабілеттері мен эмоциялық аспектілер болады. Байқағанымыздай қазіргі стандартта Абайдың «толық адам» тұжырымы білім беру жүйесіне кірігіп, өз қызметін атқарып отыр. Сонымен бірге бүгінгі күні еліміздің ЖОО-ларында «Абайтану» пән ретінде оқытылып, студенттердің Абай ілімін болашақ маман ретінде игерулеріне ықпал етуде.

Заман талабына сай Абай мұрасын оқытуда цифрлық білім ресурстарын, мультимедиалық платформаларды, онлайн-курстарды, интерактивті мәтіндік талдау құралдарын қолдану оқу үдерісінің тиімділігін арттыратыны анық. Мысалы, қарасөздерді гипермәтіндік форматта талдау, поэзиялық мәтіндерге цифрлық корпус негізінде лексика-статистикалық зерттеу жүргізу, виртуалды пікірталас алаңдарын ұйымдастыру студенттердің зерттеушілік дағдыларын дамытады.

Сонымен бірге дәстүрлі оқыту формаларын толықтай ығыстырмай, оларды заманауи технологиялармен ұштастыру маңызды. Дәріс, семинар, мәтіндік талдау, пікірталас сияқты қалыптасқан әдістер цифрлық құралдармен интеграцияланған жағдайда ғана нәтижелі болады.

Абай шығармашылығын оқытудағы өзекті бағыттардың бірі тарихилық принципін сақтау деуге болады. Ақын мұрасын әр кезеңдегі идеологиялық, әлеуметтік, мәдени контексте қарастыру арқылы түрлі пайымдардың қалыптасу себептері түсіндірілуі тиіс. Кеңестік кезеңдегі түсіндіру үлгілері мен тәуелсіздік дәуіріндегі жаңа көзқарастарды салыстырмалы талдау студенттердің сыни ойлау қабілетін арттырады.

М.О. Әуезов қалыптастырған Абайдың ақындық мектебі туралы ғылыми тұжырымды оқыту барысында да тек деректік баяндаумен шектелмей, оның ғылыми негізділігі, тарихи шындығы және қазіргі зерттеулермен арақатынасы талданады.

Материалдар мен әдістер

Зерттеудің негізгі материалдары ретінде Абай Құнанбайұлының поэзиялық шығармалары мен қарасөздері, сондай-ақ абайтану саласындағы отандық және шетелдік ғалымдардың іргелі және заманауи еңбектері пайдаланылды. Атап айтқанда, М.О. Әуезовтің абайтануға қатысты зерттеулері, Қ. Жұмалиев, С. Мұқанов, З. Ахметов, М. Мырзахметұлы, Қ. Мұхамедханов, Р. Сыздық еңбектері, сондай-ақ қазіргі кезеңдегі педагогикалық және әдеби-теориялық еңбектер, атап айтқанда С. Қасқабасов, Т. Жұртбай, Ж. Дәдебаев, Ш. Ыбыраев пен т.б еңбектеріндегі талдауларға сүйеніп ғылыми талдаулар жасалды.

Зерттеу барысында сапалық және цифрлық әдістер кешені түрде қолданылды. Сапалық талдау әдісі арқылы Абай шығармаларының идеялық-көркемдік ерекшеліктері, философиялық мазмұны және тәрбиелік әлеуеті сараланды. Цифрлық әдістер арқылы жоғары оқу орындарында абайтану пәнін оқыту тәжірибесіне жүргізілген бақылау нәтижелері мен студенттердің оқу жетістіктерін салыстырмалы талдау элементтері пайдаланылды.

Абай шығармаларының жанрлық, поэтикалық және стильдік ерекшеліктерін анықтау мақсатында салыстырмалы-тарихи әдіс, студенттердің мәтінді түсінуі мен қабылдау ерекшеліктерін айқындау мақсатында интерпретациялық әдіс қолданылды.

Нәтижелер және талқылау

Зерттеу нәтижелері жоғары оқу орындарында Абай шығармаларын оқытудың ғылыми-теориялық негіздері көпқырлы және кешенді сипатқа ие екенін көрсетті. Біріншіден, Абай туындыларын оқыту барысында тек мәтіндік талдаумен шектелмей, оның философиялық, дүниетанымдық және этикалық қырларын кешенді түрде қарастыру студенттердің сыни ойлау қабілетін дамытуға ықпал ететіні анықталды. Абайтану тарихы мен оның тұжырымдамалық, теориялық сипаты да оқыту кезінде қалыс қалмауы керек. Осы орайда біз өз зерттеуімізде нені оқыту, қалай оқыту деген мәселеге назар аударып, ғалымдардың іргелі ғылыми талдауларын негіз еттік. Абай тілінің ерекшелігін зерттеген ғалым Рабиға Сыздық ақын тіліндегі тарихилық фактілеріне назар аударған. Ғалым: «Абай қаламынан шыққан әдебиет дүниелерінің тілін жеке алып суреттемес бұрын, сол Абай тұсында, айналасында қазақ тілінде тағы да қандай әдебиеттер болды дегенді санап алуға тура келеді. Өйткені Абай шығармаларының тілі – автономиялық тіл емес. Оның қаншалықты ерекшелігі, тіпті артықшылығы болғанмен, ол өз заманындағы жалпыхалықтық тілмен, өзге әдебиеттер тілімен астарласып, тамырласып жа тады. Сондықтан Абай лексикасын өз айналасынан оқшау жұлып алып талдау мүмкін емес», – деп Абай заманының тарихи ерекшеліктерінің оның тіліне әсері туралы айтады [3]. Қазіргі білім беру жүйесіндегі ең басты реформа орта білім беру жүйесіне жаңартылған білім мазмұнының кіруімен сипатталады. Сондықтан да осындай іргелі зерттеулердегі тұжырымдарды сол білім мазмұны талаптарымен сәйкестендіру керек болады. Себебі, бүгінгі ЖОО студенті ертеңгі күні жалпы білім беретін мектеп мұғалімі болады. ЖОО студенттеріне Абай шығармаларын оқытқанда мектеп бағдарламасында қарастырылған туындыларын оқыту маңызды.

Абай шығармаларын оқытуға арналған көптеген ғылыми-теориялық, ғылыми әдістемелік еңбектер бар. Олардың барлығы бүгінгі оқытушының негізгі құралына айналып отыр. Атап айтсақ, ғылыми-теориялық еңбектер: Әуезов М. [4], Ахметов З [5], Досжан Д. [6], Жұртбай Т. [7], Картаева А. [8], Шамахайұлы Қ. [9] және т.б. Ғылыми -әдістемелік зерттеулердің қатарында: Бітібаева Қ. [10], Әлімов А. [11], Бөрібекова Ф. [12] т.б зерттеулер бар. Зерттеу барысында шетелдік ғалымдардың да еңбектерді назарға алынды: V. Kureichik [13], Ikonne [14], A.Mega [15] т.б.

Зерттеу барысында ақын туындыларын тек мәтіндік-композициялық талдаумен шектемей, оның философиялық, дүниетанымдық және этикалық мазмұнын кешенді қарастыру студенттердің сыни ойлау дағдыларын дамытуға айқын ықпал ететіні байқалды.

Мәселен, жоғары оқу орнында «Қара сөздерді» оқыту кезінде 17-қара сөзді дәстүрлі тәсілмен талдау (тақырып, идея, композиция, тілдік ерекшелік) және интегративті тәсілмен талдау (философиялық категориялар, адам болмысы, моральдық таңдау мәселесі, қазіргі қоғаммен сабақтастық) салыстырмалы түрде жүзеге асырылды. Бірінші жағдайда студенттер мәтін мазмұнын баяндаумен шектелсе, екінші жағдайда «ақыл–қайрат–жүрек» концептісін қазіргі тұлғалық даму теорияларымен байланыстырып, пікірталас ұйымдастырылды. Нәтижесінде студенттер тек ақпаратты қайта айтып берумен емес, ұғымдарды салыстыру, дәлелдеу, интерпретациялау, өзіндік тұжырым жасау деңгейіне көтерілді. Осы орайда қазіргі абайтану саласындағы ғылыми талдаулар назарда болады. Мәселен, Ж. Дәдебаевтың: «Ақынның шығармашылық даралығына тән мән мен мағынаның тамыр тартқан тереңіне екінші бірі бойлай алмайды. Онда бірнеше деңгей бар: Абайға дейінгі дәуірден басталатын сарындар; Абайдың дәуіріндегі элеумет өмірінің шындықтары; Абайдан кейінгі дәуір шындықтарымен үндесіп жатқан сарындар. Бұлардың әрқайсысының құрылымдық жүйесін, ерекшеліктерін анықтаудың маңызы жоғары. Бірақ оларды бір-бірінен жеке дара бөліп алып қарастыру қажетті нәтижеге жеткізбейді. Көрсетілген сарындарды тұтас қамтитын жүйенің өзегін табу, зерттеу нысанының заңдылықтарын сол өзекті желі бойынша таратып талдау аса маңызды. Мұндай жүйенің өзегі ақынның шығармашылық даралығы арқылы өріледі», – деуі де қисынға келеді [16]. Сол сияқты «Ғылым таппай мақтанба» өлеңін оқытуда дәстүрлі әдеби талдаумен қатар аксиологиялық талдау жүргізілді. Студенттер өлеңдегі «бес асыл іс» пен

«Бес дұшпан» ұғымдарын қазіргі әлеуметтік-мәдени кеңістіктегі құндылықтар жүйесімен салыстыруға беріп, өздеріне практикалық жұмыс кезінде кесте құрастыруға болады.

1-«Ғылым таппай мақтанба» өлеңін талдау

№	Абай ұғымы	Мазмұндық сипаттама (дәстүрлі түсінік)	Қазіргі әлеуметтік-мәдени кеңістіктегі баламасы	Қоғамдық-аксиологиялық мәні
1	Талап	Білімге, өнерге, ізгілікке ұмтылу	Өмір бойы білім алу, кәсіби даму, өзін-өзі жетілдіру	Инновациялық қоғам қалыптастырудың негізі
2	Еңбек	Адал еңбек, маңдай термен табыс табу	Кәсіпкерлік мәдениет, еңбек нарығындағы бәсекеге қабілеттілік	Экономикалық тұрақтылық пен әлеуметтік мобильділік факторы
3	Терең ой	Парасаттылық, сыншыл ойлау	Критериалды ойлау, медиа сауаттылық, аналитикалық мәдениет	Ақпараттық қоғамда саналы шешім қабылдау қабілеті
4	Қанағат	Шүкіршілік, нәпсіні тыю	Тұрақты даму философиясы, саналы тұтыну	Экологиялық және рухани тепе-теңдік
5	Рақым	Мейірім, адамгершілік	Әлеуметтік жауапкершілік, инклюзивтілік, волонтерлік мәдениет	Азаматтық қоғам құндылықтарының өзегі
6	Өсек	Жалған сөз тарату	Кибербуллинг, фейк ақпарат тарату	Әлеуметтік сенім дағдарысына әкелетін фактор
7	Өтірік	Шындықты бұрмалау	Ақпараттық манипуляция, пост-шындық феномені	Қоғамдық коммуникация сапасының төмендеуі
8	Мақтаншақ	Даңққұмарлық, дарақылық	Әлеуметтік желідегі демонстративті өзін-өзі көрсету	Тұлғалық құндылықтардың девальвациясы
9	Еріншек	Жалқаулық, әрекетсіздік	Прокрастинация, тәуелділік мәдениеті	Өнімділік пен әлеуметтік жауапкершіліктің әлсіреуі
10	Бекер мал шашпақ	Ысырапшылдық	Шектен тыс тұтынушылық, материализм	Экономикалық және экологиялық теңгерімсіздік
Кестені студенттер практикалық сабақ кезінде құрастырған.				

«Бес асыл іс» – тұлғаның рухани кемелденуінің универсалды формуласы ретінде бүгінгі цифрлық қоғамда да өзектілігін жоғалтпайды. Ал «бес дұшпан» – қазіргі жаһандық мәдениеттегі әлеуметтік-психологиялық қауіптердің прототиптік моделі ретінде көрініс табады. Осылайша, студенттердің салыстырмалы талдауы Абай мұрасының уақыттан тыс құндылықтық әлеуетін дәлелдейді және оны заманауи құндылықтар жүйесімен сабақтастыра оқытудың тиімділігін көрсетіп отыр. Студенттер топпен осы кестедегі ұғымдарды талдап алған соң тапсырма ретінде шағын эссе және аргументативті пікірталас берілді. Бұл әдіс студенттердің мәтінді жаттап меңгеруінен гөрі, оның мәнін қазіргі өмірлік жағдаяттармен байланыстыра бағамдауына мүмкіндік берді. Сауалнама нәтижелері бойынша (оқу тобы көлемінде жүргізілген ішкі мониторинг) интегративті әдіс қолданылған топта рефлексиялық жауаптардың сапасы мен дәлелді пікір айту деңгейі айтарлықтай жоғары болғаны анықталды. Сонымен бірге Абайдың «Бес асыл іс» қағидасын оқытуда кейс-талдау әдісі арқылы студенттерге қазіргі қоғамнан алынған нақты жағдаяттар (мысалы, академиялық

адалдық мәселесі, әлеуметтік желідегі этика, тұтынушылық мәдениет) ұсынылды. Тапсырма – осы кейстерді Абай ұсынған құндылықтар жүйесі негізінде талдау.

Мәселен, академиялық плагиат мәселесін талдау кезінде студенттер «еңбек», «талап», «терең ой» ұғымдарын этикалық өлшем ретінде қарастырып, Абай ілімінің қазіргі білім беру жүйесіндегі өзектілігін дәлелдеді. Бұл әдіс теориялық тұжырымдарды өмірлік жағдаяттармен байланыстыруға мүмкіндік берді. Студенттердің академиялық адалдық түсініктерін кеңейтуге мүмкіндік береді.

Абайдың «толық адам» ілімі туралы М. Мырзахметов: «Ендігі мақсат – Абайдың «Толық адам» ілімін қайтадан рухани монолитті қазаққа айналудың жолына қызмет еттіру - басты рухани міндетімізге айналуда, бұдан өзге идеологиялық танымды көріп тұрған жоқтаймыз», – деп [17] жазғанын есте ұстап, студенттерге меңгерудің тәсілдерін қарастыру керек.

Студенттерге М.О. Әуезовтің ғылыми тұжырымы негізінде Абайдың адам концепциясын талдау ұсынылып, оны заманауи гуманистік педагогика теорияларымен салыстыру тапсырылды. Бұл жұмыс барысында студенттер теориялық мәтіндермен жұмыс істеу, ғылыми пайымдарды салыстыру, концептуалдық карта жасау дағдыларын меңгерді. Нәтижесінде абайтану материалын тек әдеби мұра ретінде емес, философиялық-антропологиялық жүйе ретінде қабылдау қалыптасты. Жалпы оқытуда қалыптасқан әдіс бойынша «толық адам» концепциясы Абайдың философиялық тұжырымы ретінде түсіндіріліп, оның теориялық мазмұны баяндалады. Ал тұлғалық-бағдарлы оқытуда бұл ұғым студенттің өзіндік дамуына қатысты рефлексиялық құрал ретінде қолданылады. Мәселен, семинар барысында студенттерге «Менің кәсіби және тұлғалық дамуым: ақыл, қайрат, жүрек үйлесімі» тақырыбында рефлексиялық эссе жазу ұсынылды. Одан кейін шағын топтарда пікір алмасу ұйымдастырылып, Абай ілімінің жеке өмірлік мақсаттармен байланысы талдайды. Нәтижесінде студенттер Абай мәтінін сыртқы объект ретінде емес, ішкі рухани бағдар ретінде қабылдай бастады. Бұл әдеби мазмұнның тұлғалық өзін-өзі тану үдерісімен кірігуінің нақты көрінісі деуге болады. Осы мысалдар көрсеткендей, Абай шығармаларын кешенді, пәнаралық және проблемалық негізде оқыту студенттердің сыни ойлау қабілетін, аналитикалық пайымын және құндылықтық бағдарын дамытуға мүмкіндік береді. Мұндай тәсіл мәтінді репродуктивті игеруден интерпретациялық және рефлексивтік деңгейге көшуге жағдай жасайды. Демек, Абай мұрасын оқытудың ғылыми-теориялық негіздерін тәжірибелік тұрғыда жүзеге асыруда интегративті әдіснамалық модельдің тиімділігі анықталды.

Сонымен қатар, абайтану пәнін оқытуда дәстүрлі дәріс пен семинар формаларын интерактивті әдістермен (пікірталас, мәтіндік интерпретация, кейс-талдау, жобалық жұмыс) ұштастыру оқу үдерісінің тиімділігін арттыратыны байқалды. Мұндай тәсілдер студенттердің Абай идеяларын қазіргі қоғам мәселелерімен байланыстыра түсінуіне мүмкіндік береді. Абайтану пәнін оқытуда дәстүрлі дәріс пен семинар ұштастыру оқу үдерісінің нәтижелілігін арттыратыны тәжірибелік тұрғыда айқындалады. Бұл тәсіл репродуктивті білім игеруден интерпретациялық және аналитикалық деңгейге көшуге жағдай жасайды. Мысалы, «Қалың елім, қазағым, қайран жұртым» өлеңін оқыту барысында студенттерге «Абай сынаған қоғамдық кеселдер бүгінгі қоғамда қандай деңгейде көрініс береді?», «неліктен Абай елдің нашар мінездерін көп айтқан?» деген проблемалық сұрақ ұсынылды. Топ екіге бөлініп, бір бөлігі Абай дәуіріндегі әлеуметтік қайшылықтар мен қазіргі қоғам арасындағы сабақтастықты дәлелдеуге, екінші бөлігі айырмашылықтарын көрсетуге міндеттелді. Талдау нәтижесінде студенттер мәтінді тек тарихи құжат ретінде емес, әлеуметтік-философиялық манифест ретінде қарастыра бастады. Дебат барысында аргументация, мәтінге сүйене отырып дәлел келтіру, қарсы пікірді сыни бағалау дағдылары қалыптасты. Бұл әдіс Абай поэзиясындағы әлеуметтік сынның әмбебап сипатын түсінуге мүмкіндік берді. Студенттер өз ойларын ашық және нақтылы дәлелдермен айтуға тырысты. Мәтіндік интерпретация (герменевтикалық талдау) жасату арқылы да Абай шығармаларындағы философиялық ұғымдардың мәнін ашып талдау маңызды болмақ.

«Он жетінші қара сөзді» семинарда интерпретациялық әдіспен талдау кезінде студенттерге «ақыл», «қайрат», «жүрек» категорияларын символдық-философиялық ұғым ретінде түсіндіру тапсырылды. Әр топ осы үш ұғымның біреуіне концептуалдық талдау жасап, оның мәтіндегі және қазіргі тұлғалық даму теориясындағы орнын салыстырды.

Филология факультеті студенттері үшін «Абайдың толық адам ілімі және заманауи тұлға концепциясы» тақырыбында шағын зерттеу жобасы ұйымдастырылды. Студенттер ғылыми дереккөздермен жұмыс істеп, презентация жасап, қорытындысында салыстырмалы талдау ұсынды. Жобалық әдіс зерттеушілік құзыреттілікті, дерекпен жұмыс істеу мәдениетін, академиялық адалдық дағдысын қалыптастырады деп болжанады.

Дәстүрлі дәріс мазмұндық-теориялық база қалыптастырса, интерактивті әдістер сол білімді тереңдетіп, функционалдық деңгейге көтереді. Мұндай синтез студенттердің:

- сыни ойлауын;
- аргументативті сөйлеу мәдениетін;
- мәтінді интерпретациялау қабілетін;
- құндылықтық бағдарын дамытуға ықпал етеді.

Ең бастысы, Абай мұрасы тарихи-әдеби ескерткіш ретінде емес, қазіргі қоғаммен тікелей байланыстағы рухани-философиялық жүйе ретінде қабылданады. Демек, дәстүрлі және интерактивті әдістердің үйлесімі абайтану пәнін оқытудың әдіснамалық тұрғыдан тиімді моделін қалыптастырады. Мәселен, «Ғылым таппай мақтанба» өлеңін оқыту барысында студенттерге өмірлік жағдаят ұсынылды: «Жоғары нәтижеге тез жету үшін академиялық адалдықты бұзу – жеке таңдау ма, әлде құндылықтық дағдарыс па?» деген проблемалық сұрақ негізінде талдау жасау, өз ойын айту керек болады. Студенттер өлеңдегі «бес асыл іс» қағидаларын өлшем ретінде алып, ұсынылған жағдайды талдады. Мұнда Абай мәтіні моральдық-этикалық талдау құралына айналды. Бұл тәсіл білім алушылардың тек әдеби талдау жасауымен шектелмей, құндылықтық позициясын айқындауына ықпал етті. Осылайша, Абай шығармасы тәрбие құралы ғана емес, тұлғаның әлеуметтік жауапкершілігін қалыптастыратын педагогикалық механизм ретінде қарастырылды.

Қазіргі зерттеу аясында Абай шығармаларын цифрлық және жобалық технологиялармен кіріктіре оқыту тәжірибесі қарастырылды. Мысалы, студенттер «Абайдың әлеуметтік сыны және қазіргі медиамәдениет» тақырыбында шағын цифрлық жоба әзірледі (бейнепрезентация, подкаст, инфографика). Жоба барысында олар:

- мәтіннен әлеуметтік сын элементтерін анықтады;
- оны қазіргі қоғамдағы ақпараттық мәдениетпен салыстырды;
- өзіндік қорытынды ұсынды.

Бұл жұмыс зерттеушілік, аналитикалық және креативті құзыреттерді дамытты. Бұрынғы еңбектерде мұндай технологиялық интеграция қарастырылмағаны байқалады, себебі назар көбіне мәтіндік-әдеби талдауға шоғырланған болатын.

2-кесте. Салыстырмалы талдау

Көрсеткіш	Дәстүрлі зерттеулер	Қазіргі зерттеу ұстанымы
Негізгі бағыт	Әдеби-тарихи талдау	Педагогикалық әлеуетті ашу
Нысан	Абай мұрасының мазмұны	Абай мұрасының тұлға қалыптастыру мүмкіндігі
Әдіс	Тарихи сипаттама	Тұлғалық-бағдарлы, интерактивті, жобалық әдістер
Нәтиже	Танымдық білім	Құндылықтық және құзыреттілік нәтижелер

Осылайша, қазіргі зерттеу Абай шығармаларын оқытуды мазмұндық меңгеру деңгейінен тұлғалық трансформация деңгейіне көтеруді ұсынады. Бұл тәсіл білім алушыны пассивті тыңдаушыдан белсенді субъектке айналдырады. Демек, Абай мұрасын білім беру технологияларымен кіріктіре оқыту абайтанудың жаңа педагогикалық кезеңін айқындайтын бағыт ретінде бағалануы тиіс.

Сонымен бірге жоғары оқу орындарында «Абайтану» курсының оқытуды бағыттарға сай саралау қазіргі білім беру жүйесіндегі құзыреттілікке негізделген және тұлғалық-бағдарлы парадигманың заңды талабы. Пән мазмұнын барлық мамандықтар үшін бірізді, универсалды үлгіде ұсыну оның танымдық әлеуетін шектейді. Сондықтан «Абайтану» курсы студенттердің кәсіби бағдарын, болашақ қызмет аясы мен зияткерлік сұранысын ескере отырып ұйымдастырылуы тиіс.

3-кесте. «Абайтану» курсының ұйымдастырылуы

№	Бағыт	Оқыту мақсаты	Мазмұндық басымдық	Әдіс-тәсілдер	Күтілетін нәтиже
1	Филология (педагогикалық бағыт) «Қазақ тілі мен әдебиеті»	Болашақ мұғалімнің әдістемелік құзыреттілігін қалыптастыру	Абай шығармаларын мектепте оқыту әдістемесі, сабақ үлгілері, дидактикалық талдау	Педагогикалық модельдеу, сабақ жоспарлау, интербелсенді әдістер, критериалды бағалау	Студент Абай шығармаларын мектеп бағдарламасы аясында тиімді оқыта алады
2	Филология (ғылыми бағыт) «Филология»	Ғылыми-зерттеушілік құзыретті дамыту	Абай поэтикасы, текстология, абайтану тарихы, дереккөздермен жұмыс	Ғылыми талдау, салыстырмалы зерттеу, мәтіндік интерпретация, академиялық жазылым	Студент Абай мұрасын ғылыми тұрғыдан талдай алады, зерттеу жүргізе алады
3	Гуманитарлық бағыт (тарих, философия, мәдениеттану т.б.)	Тұлғалық-рухани және дүниетанымдық қалыптастыру	Абайдың философиялық ойлары, қоғамдық көзқарасы, ұлттық идея	Пікірталас, эссе, рефлексиялық талдау, пәнаралық байланыс	Студент Абай ілімін дүниетанымдық құндылық ретінде меңгереді
4	Техникалық мамандықтар	Рухани-адамгершілік және құндылықтық бағдар қалыптастыру	Абайдың «толық адам» концепциясы, еңбек, ғылым, білім туралы ойлары	Кейс-талдау, мотивациялық талдау, өмірлік жағдаяттарды саралау	Болашақ маманның кәсіби этикасы мен азаматтық ұстанымы қалыптасады

Абай Құнанбайұлы мұрасы көпқырлы рухани феномен. Ол бір мезгілде эстетикалық жүйе, философиялық ілім, ағартушылық бағдарлама және ұлттық дүниетанымның концептуалдық негізі ретінде танылады. Осы ерекшелік «Абайтану» пәнін түрлі академиялық бағытта әртүрлі мазмұндық акцентпен оқытуды талап етеді.

Филология саласындағы педагогикалық бағытта («Қазақ тілі мен әдебиеті») оқитын студенттер үшін курс, ең алдымен, әдістемелік сипатта құрылуы қажет. Мұнда Абай шығармаларын мектеп бағдарламасы аясында оқытудың технологиялары, мәтінді дидактикалық талдау, оқу мақсаттарын саралау, критериалды бағалау жүйесі, интербелсенді әдістерді қолдану мәселелері басымдық алады. Себебі бұл бағыттағы студент болашақ мұғалім. Демек, ол Абай мәтінін ғылыми тұрғыда түсініп қана қоймай, оны оқушы санасына тиімді жеткізе алатын кәсіби құзыреттілікке ие болуы тиіс.

Ал «Филология» білім беру бағдарламасында оқитын студенттер үшін «Абайтану» курсы ғылыми-зерттеушілік арнада ұйымдастырылуы заңды. Бұл жағдайда Абай поэтикасы, текстологиялық мәселелер, абайтану тарихының кезеңдері, дереккөздермен жұмыс, салыстырмалы әдебиеттанулық талдау, интерпретациялық әдістер жетекші орын алады. Мұнда басты мақсат студенттің ғылыми ойлау жүйесін қалыптастыру, академиялық жазылым мәдениетін жетілдіру және дербес зерттеу жүргізу қабілетін дамыту.

Гуманитарлық бағыттағы мамандықтарда (тарих, философия, мәдениеттану және өнертану т.б.) «Абайтану» пәні дүниетанымдық және аксиологиялық мазмұнда берілуі тиіс. Бұл ретте Абайдың қоғамдық-саяси көзқарастары, адамгершілік философиясы, «толық адам» концепциясы, ұлт болмысы туралы ойлары пәнаралық тұрғыдан талданады. Мұндай тәсіл студенттің рухани-мәдени рефлексиясын күшейтіп, ұлттық құндылықтарды заманауи контексте пайымдауына мүмкіндік береді.

Техникалық мамандықтарда «Абайтану» курсының негізгі функциясы кәсіби-этикалық және тұлғалық құндылықтарды қалыптастыру. Бұл жерде Абайдың еңбек, ғылым, білім, жауапкершілік, әділет ұғымдарына қатысты ойлары кәсіби этика, инженерлік мәдениет және азаматтық ұстаным тұрғысынан қарастырылады. Нәтижесінде пән болашақ маманның рухани иммунитетін күшейтетін, оның әлеуметтік жауапкершілігін арттыратын мәдениеттанымдық құралға айналады.

Осылайша, «Абайтану» курсы бағыттық дифференциация негізінде ұйымдастыру пән мазмұнын формалды меңгеруден гөрі, оны студенттің кәсіби және тұлғалық дамуына қызмет ететін интегративті білім кеңістігіне айналдырады. Бұл тәсіл жоғары білім берудің қазіргі талаптарына сай, нәтижеге бағдарланған оқыту жүйесін қамтамасыз етеді және Абай мұрасын заманауи академиялық дискурста жаңа сапалық деңгейде игеруге мүмкіндік береді.

Қорытынды

Зерттеу нәтижелерін қорытындылай келе, жоғары оқу орындарында Абай Құнанбайұлы шығармаларын оқытудың ғылыми-теориялық негіздерін жүйелеу – қазіргі білім беру жүйесінің маңызды міндеттерінің бірі екені анықталды. Зерттеудің негізгі мақсаты Абай мұрасын оқытудың мазмұны мен әдістерін ғылыми тұрғыда негіздеу болса, бұл мақсатқа жету үшін әдеби-теориялық, салыстырмалы және педагогикалық әдістер кешені қолданылды.

Зерттеу нәтижелері Абай шығармаларын кешенді, пәнаралық тұрғыда оқыту студенттердің әдеби-эстетикалық танымын ғана емес, олардың тұлғалық, рухани және азаматтық қасиеттерін дамытуға да ықпал ететінін көрсетті. Сонымен қатар алынған тұжырымдар абайтану пәнін оқытуды жетілдіруге, оқу бағдарламаларын жаңартуға және әдістемелік құралдар әзірлеуге негіз бола алады.

Абай Құнанбайұлының әдеби-философиялық мұрасын оқытудың ғылыми-теориялық негіздерін айқындау – ұлттық білім беру жүйесінің стратегиялық міндеті. Бұл үдеріс әдебиеттанулық, философиялық, педагогикалық және мәдениеттанулық тұрғылардың өзара ықпалдастығы негізінде жүзеге асқанда ғана нәтижелі болмақ. Орта және жоғары білім беру арасындағы сабақтастықты күшейту, абайтанудың дербес ғылыми сала ретіндегі әдіснамалық тұғырын нақтылау, цифрлық технологияларды тиімді пайдалану бүгінгі күннің басты талаптары.

Осы бағытта жүйелі жүргізілген ғылыми-әдістемелік жұмыс Абай мұрасын жас ұрпақ санасына терең сіңіріп, ұлттық рухани құндылықтарды жаңғыртуға қызмет етеді.

Зерттеудің келешегі ретінде Абай шығармаларын оқытуда цифрлық білім беру ресурстарын пайдалану, мультимедиялық және интерактивті платформалар арқылы оқу мазмұнын байыту мүмкіндіктерін қарастыру ұсынылады. Бұл бағыттағы жұмыстар Абай мұрасын қазіргі заман талаптарына сай меңгертуге және оны білім беру тәжірибесіне кеңінен енгізуге жол ашады. «Абайтану» курсының бағыттық-модульдік құрылымы – болашақ маманның кәсіби құзыреттілігі мен рухани-адамгершілік әлеуетін біртұтас қалыптастыратын тиімді педагогикалық модель болады деуге толық негіз бар.

Әдебиеттер

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың «Абай және ХХІ ғасырдағы Қазақстан» атты мақаласы. 2020 жылғы 08 қаңтар
https://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevty-n-abai-zhane-hhi-gasyrdagy-kazakstan-atty-makalasy
2. Қазақстан Республикасы Оқу-ағарту министрінің 2022 жылғы 3 тамыздағы № 348 бұйрығына 3-қосымша Негізгі орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандарты.

<https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031>

3. Сыздықова Р. Абай шығармаларының тілі. Лексикасы мен грамматикасы: Көп томдық шығармалар жинағы. – Алматы: «Ел шежіре», 2014. – 384 б.
4. Әуезов М. Абайтану дәрістерінің дерек көздері: оқу құралы. – Алматы: «Санат», 1997. – 448 б.
5. Ахметов З. Абайдың ақындық әлемі. – Алма-Ата: Ана тілі, 1995. – 272 б.
6. Досжан Д. Абайдың рухы: ғұмырнамалық ойтолғау. – Астана: Фолиант, 2008. – 432 б.
7. Жұртбай Т. «Бесігінді аяла!...»: монография-эссе. – Астана: Фолиант, 2003. – 504 б.
8. Картаева А.М. Абайтану: оқу құралы. - Алматы: ТехноЭрудит, 2019. - 272 б.
9. Шамахайұлы Қ. Абайтану дәрістері: оқулық. - Алматы: ТехноЭрудит., Т.2. 2019. – 244 б.
10. Бітібаева Қ. Әдебиетті оқыту әдістемесі мен технологиясы. – Алматы: Рауан, 1997. – 288 б.
11. Әлімов А.Қ. Интербелсенді оқыту әдістемесін мектепте қолдану: оқу құралы. – Астана: 2014. – 188 б.
12. Бөрібекова Ф.Б., Жанатбекова Н.Ж. Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар: Оқулық. – Алматы: 2014. – 360 б.
13. Kureichik V, Rodzin S, Bova V. Deep learning methods for natural language text processing. 2022 izvestiya sfedu engineering sciences doi:10.18522/2311-3103-2022-2-189-199
14. Ugochi Happiness Ikonne. The Teaching of Literature: Approaches and Methods. International Journal of Education and Evaluation ISSN 2489-0073 Vol. 2 No.5 2016 www.iiardpub.org
15. Mega A. Methods and Techniques for Teaching English Literature. Approaches and methods for the teaching of literature March 05th, 2024 <https://www.researchgate.net/profile/Afaf-Mega/>
16. Дәдебаев Ж. Абай шығармашылығы және қазіргі қазақ әдебиетінің қалыптасуы. – Т.1. Абайдың шығармашылық даралығы. Ойлар, толғаныстар, талдаулар. – Нұр-Сұлтан: 2021 – 310 б.
17. Мырзахметұлы М. Абайдың «Толық адам» ілімі. – Алматы: «Қазығұрт», 2020. – 240 б.

References

1. Memleket basshysy Qasym-Jomart Toqaevtyñ «Abai және XXI ғасырдағы Qazaqstan» atty maqalasy. 2020 jylǵı 08 qańtar.
https://www.akorda.kz/kz/events/akorda_news/press_conferences/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyñ-abai-zhane-hhi-gasyrdagy-kazakstan-atty-makalasy
2. Qazaqstan Respublikasy Oqu-aǵartu ministriniñ 2022 jylǵı 3 tamyzdaǵı № 348 buyırǵına 3-qosymsha. Negizgi orta bilim berudiñ memlekettik jalpyǵa mindetti standarty.
<https://adilet.zan.kz/kaz/docs/V2200029031>
3. Syzdyqova R. Abai şyǵarmalarynyñ tili. Leksikasy men grammatikasy: Köp tomdyq şyǵarmalar jinaǵı. – Almaty: «El şejire», 2014. – 384 b.
4. Äuezov M. Abaitanu dâristeriniñ derek közderi: oqu quraly. – Almaty: «Sanat», 1997. – 448 b.
5. Ahmetov Z. Abaidyñ aqyndyq älemi. – Alma-Ata: «Ana tili», 1995. – 272 b.
6. Dosjan D. Abaidyñ ruhy: ğumyrnamalyq oitolǵau. – Astana: «Foliant», 2008. – 432 b.
7. Jurtbai T. «Besigiñdi aiala!...»: monografiya-esse. – Astana: «Foliant», 2003. – 504 b.
8. Kartaeva A.M. Abaitanu: oqu quraly. – Almaty: «TehnoErudit», 2019. – 272 b.
9. Şamahaiuly Q. Abaitanu dâristeri: oqulyq. – Almaty: «TehnoErudit», T.2. 2019. – 244 b.
10. Bitibaeva Q. Ädebietti oqytu ädistemesi men tehnologiyasy. – Almaty: «Rauan», 1997. – 288 b.
11. Älimov A.Q. Interbelsendi oqytu ädistemesin mektepte qoldanu: oqu quraly. – Astana: 2014. – 188 b.
12. Bõribekova F.B., Janatbekova N.J. Qazirgi zamandagy pedagogikalıyq tehnologiyalar: Oqulyq. – Almaty: 2014. – 360 b.
13. Kureichik V., Rodzin S., Bova V. Deep learning methods for natural language text processing. Izvestiya SFedU. Engineering Sciences. May 2022. DOI: 10.18522/2311-3103-2022-2-189-199.
14. Ugochi Happiness Ikonne. The Teaching of Literature: Approaches and Methods. International Journal of Education and Evaluation. ISSN 2489-0073. Vol. 2. No. 5. 2016. www.iiardpub.org
15. Mega A. Methods and Techniques for Teaching English Literature. Approaches and Methods for the Teaching of Literature. March 05, 2024.
16. Dädebaev J. Abai şyǵarmaşylygy және qazirgi qazaq ädebietiniñ qalıptasuy. T.1. Abaidyñ şyǵarmaşylyq daralygy. Oilar, tolǵanystar, taldaular. – Nur-Sultan: 2021. – 310 b.

17. Myrzahmetuly M. Abaidyñ «Tolyq adam» ilimi. – Almaty: «Qazyǵurt» baspasy, 2020. – 240 b.

Ж.М. Аубакир, А.С. Актанова*

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева,
010010, Республика Казахстан, г. Астана, улица Кажымукана, 11

*ORCID: 0000-0002-0444-5336

*e-mail : aimanaktan71@gmail.com

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ АБАЕВЕДЕНИЯ И МЕТОДЫ ЕГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрены научно-теоретические основы и практические проблемы преподавания литературно-философского наследия Абая Кунанбайулы. Систематизированы литературоведческие, философские, педагогические и культурологические аспекты освоения творчества Абая, определены теоретические принципы преподавания дисциплины. Наряду с этим проанализировано становление абаеведения как самостоятельной научной отрасли и его место в системе образования.

Обоснованы инновационные пути трансляции богатого наследия Абая Кунанбайулы молодому поколению в соответствии с требованиями времени, показаны особенности его преподавания в системе высшего образования и преемственность изучения поэтического наследия в среднем образовании. Причины определённого разрыва данной преемственности в современных условиях и его последствия раскрыты и доказательно проиллюстрированы конкретными примерами.

Авторами статьи представлены как традиционные формы обучения, так и современные цифровые технологии популяризации наследия поэта. Научно обоснованы актуальные направления преподавания творчества Абая Кунанбайулы и определены их методологические основания. В частности, уделено особое внимание различным интерпретациям, связанным с этапными особенностями принципа историзма в изучении наследия поэта, а также специфике преподавания научной концепции поэтической школы Абая, сформированной М.О. Ауэзовым. Кроме того, проведён анализ научно-методических исследований, посвящённых преподаванию творчества поэта, и дана современная интерпретация наиболее значимых из них. Определение ключевых направлений преподавания теоретических основ абаеведения обуславливает актуальность настоящей статьи.

Ключевые слова: абаеведение, система образования, научно-теоретические основы, методика обучения, литературоведение.

Zh.M. Aubakir, A.S. Aktanova*

L.N. Gumilyov Eurasian National University,
010010, Republic of Kazakhstan, Astana, 11Kazhymukan Street

*ORCID: 0000-0002-0444-5336

*e-mail: aimanaktan71@gmail.com

ACTUAL DIRECTIONS OF ABAY STUDIES AND METHODS OF ITS TEACHING

Abstract. The article examines the scientific and theoretical foundations as well as the practical issues involved in teaching the literary and philosophical heritage of Abai Kunanbayuly. The literary, philosophical, pedagogical, and cultural dimensions of studying Abai's works are systematized, and the theoretical principles underlying the teaching of the discipline are defined. In addition, the formation of Abai studies as an independent scholarly field and its place within the education system are analyzed.

The authors substantiate innovative approaches to transmitting Abai Kunanbayuly's rich heritage to the younger generation in accordance with contemporary demands, highlighting the specific features of its instruction in higher education and the continuity of teaching the poet's legacy in secondary education. The causes of the existing gap in this continuity and its current consequences are demonstrated and supported with concrete examples.

The article presents both established teaching methods and modern digital technologies for promoting the poet's heritage. The current key directions in teaching Abai Kunanbayuly's works are scientifically grounded, and their methodological foundations are clearly defined. In particular, special attention is given to various interpretations related to the stage-specific features of historicism in studying the poet's legacy, as well as to the pedagogical aspects of teaching the scientific concept of Abai's poetic school formulated by M. O. Auezov. Furthermore, the authors analyze scholarly and methodological studies devoted to teaching the poet's works and provide contemporary interpretations of the most significant of them. The identification of the principal directions in teaching the theoretical foundations of Abai studies determines the relevance of this article.

Key words: Abai studies, education system, scientific and theoretical foundations, teaching methodology, literary studies.

Авторлар туралы мәліметтер

Әубәкір Жандос Мағазбекұлы – филология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті «Абай академиясы» ҒЗИ, Қазақстан Республикасы, Астана, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1509-5287>, e-mail: kokwe75@mail.ru.

Ақтанова Айман Советқызы – филология ғылымдарының кандидаты, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті «Абай академиясы» ҒЗИ, Қазақстан Республикасы, Астана, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0444-5336>, e-mail: aimanaktan71@gmail.com.

Сведения об авторах

Аубакир Жандос Магазбекович – кандидат филологических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева Научно-исследовательский институт «Академия Абая», Республика Казахстан, Астана, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1509-5287>, e-mail: kokwe75@mail.ru.

Актанова Айман Советовна – кандидат филологических наук, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева Научно-исследовательский институт «Академия Абая», Республика Казахстан, Астана, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0444-5336>, e-mail: aimanaktan71@gmail.com.

Author Information

Zhandos Aubakir – Candidate of Philological Sciences L.N. Gumilyov Eurasian National University «Abay Academy» Research Institute, Republic of Kazakhstan, Astana, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1509-5287>, e-mail: kokwe75@mail.ru.

Aiman Aktanova – Candidate of Philological Sciences, L.N. Gumilyov Eurasian National University «Abay Academy» Research Institute, Republic of Kazakhstan, Astana, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0444-5336>, e-mail: aimanaktan71@gmail.com.

Редакцияға енуі 16.02.2026

Жариялауға қабылданды 23.12.2026

IRSTI:14.35.07

A.B. Rakhmetzhanova*, A.F. Akkaliyeva

Shakarim University,

071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20A Glinki str.

ORCID: 0009-0004-6412-750X

e-mail: rakhmetzhan13@mail.ru

IMPROVING THE WRITING SKILLS OF MIDDLE SCHOOL TESOL STUDENTS USING BLOG BASED LEARNING

Abstract. This mixed-methods study evaluates the effect of blog-based learning on four specific writing genres – personal narrative, descriptive paragraph, opinion essay, and short fictional story – among middle-school TESOL learners (N = 24). Over a four-week intervention the experimental group (n = 12) completed weekly blog tasks (100–150 words), gave structured peer feedback, and revised posts; a control group (n = 12) followed standard classroom writing activities. Pre- and post-writing tests were scored with a 4-criterion rubric (grammar, vocabulary, coherence, creativity). Quantitative analysis (paired t-tests and mixed ANOVA) showed statistically significant gains in the experimental group across all criteria (see Results). Qualitative analysis of peer comments and revisions corroborated increased engagement and reflective writing practices. The study is based on a mixed-methods approach and was conducted with middle school learners during regular English lessons. Blog-based activities included short written posts, peer comments, and teacher feedback published in an online environment. The effectiveness of the method was evaluated through pre- and post-writing tests, as well as observation and analysis of students' written work. The findings suggest that blog-based learning has a positive impact on students' writing skills and motivation. Learners demonstrated improved confidence in expressing their ideas, greater interest in writing tasks, and increased interaction with peers. The use of blogs also encouraged a more learner-centered and

interactive learning environment. The results of the study may be useful for English language teachers seeking practical digital tools to enhance writing instruction at the middle school level.

Key words: Blog-based Learning, Writing Skills, TESOL, Middle School Students, Digital Technologies In Education.

Introduction

For the purposes of this study, writing tasks are pedagogically classified into four target genres, each with specific instructional goals:

1. Personal narrative – sequencing events, past-tense accuracy, use of temporal markers (first/then/after).
2. Descriptive paragraph – sensory detail and adjectival expansion, nominal groups and appropriate modifiers.
3. Opinion/argumentative text – clear position (thesis), supporting reasons and exemplification, linking devices.
4. Short fictional story – narrative structure (orientation, complication, resolution), characterisation and tense variation.

Each weekly task targeted one genre and included explicit micro-tasks (e.g., underline the topic sentence; use at least five descriptive adjectives; include a concluding sentence). Specifying genres and instructional targets clarifies the intervention's aims and enables reproducible assessment.

In recent years, digital technologies have transformed educational practices, offering new ways to enhance writing instruction. Among these, blog-based learning has gained attention as an interactive and learner-centered approach. Blogs provide a platform where students can publish their written work for a real audience, receive feedback from teachers and peers, and revise their texts based on reflection and constructive suggestions. This continuous cycle of writing, feedback, and revision promotes both linguistic accuracy and creative expression, while fostering autonomous learning habits.

This study explores the effectiveness of blogs in enhancing the writing skills of middle school TESOL students in Kazakhstan. By examining improvements in grammar, vocabulary, coherence, creativity, and engagement, the research aims to provide insights into how digital platforms can be effectively integrated into language teaching, contributing to both pedagogical practice and students' overall language development.

Literature Review

The development of writing skills in TESOL contexts has been widely discussed in recent pedagogical research, as writing remains one of the most demanding language skills for middle school learners. Researchers consistently emphasize that difficulties in writing are often associated with limited exposure to authentic language use, low motivation, and insufficient opportunities for meaningful written communication. As a result, modern approaches increasingly focus on integrating digital tools that support interaction, reflection, and learner autonomy.

Recent international studies highlight the effectiveness of blog-based learning in addressing these challenges. Han, Shin, and Ko [1] demonstrate that blog-based writing instruction positively influences both writing performance and learner motivation, particularly by providing students with a real audience and opportunities for peer interaction. Similarly, Perumal [2] reports that regular blog writing encourages learners to produce longer and more coherent texts while developing greater confidence in written expression. Alsubaie [3] further argues that blogs enhance learner engagement by combining writing practice with collaborative and interactive elements, which are often absent in traditional classroom settings. In addition, Rahman and Yunus [4], in their systematic review, conclude that blogs contribute to the development of writing fluency, critical thinking, and reflective skills, provided that they are supported by clear instructional guidance.

Within the Kazakhstani educational context, a growing number of studies address the role of digital technologies in English language teaching. Suleimenova and Nurgaliyeva [5] examine the use of digital learning environments in teacher education and note that technology-supported

instruction encourages more student-centered practices. Akhmeden [6] explores the use of websites for improving writing skills and reports measurable improvements in students' written accuracy and organization. Related research by Abdullina [7] on digital storytelling in EFL classrooms highlights the importance of publishing student work online to enhance motivation and creativity.

Issues of digital literacy are also emphasized in local research. Zhakupova [8] points out that students' ability to work with digital platforms significantly affects the success of technology-based language instruction. Kunanbayeva and Zhetpisbayeva [9] identify common challenges faced by Kazakhstani learners, including writing anxiety and limited exposure to authentic writing tasks, which further justify the need for innovative instructional approaches. Bektasova et al. [10], although focusing on voice blogging, provide evidence that blog-based environments support language development through interaction and feedback.

Overall, the reviewed literature suggests that blog-based learning holds considerable potential for improving the writing skills of middle school TESOL students. However, existing studies also indicate the need for further research focusing on practical classroom implementation and context-specific challenges. Building on these findings, the present study investigates the use of blog-based learning as a tool for enhancing writing skills among middle school TESOL learners, with particular attention to motivation, engagement, and writing quality.

Although many recent studies document the motivational and interactional benefits of blogs (e.g., Han et al., 2023; Perumal, 2023), fewer studies specify how blog-based tasks support genre-specific writing development. Approaches from writing pedagogy (Hyland; Graham & Perin) suggest that explicit instruction in genre features combined with scaffolded practice, modelling and corrective feedback produces measurable gains in accuracy and cohesion. Therefore, the present study integrates blog publishing with explicit genre instruction, structured peer feedback and teacher modelling to test whether this combined approach yields greater improvements than traditional writing practice.

Materials and Methods

This study investigates the effectiveness of blog-based learning in improving the writing skills of middle school TESOL students. Participants. Twenty-four voluntary learners (13 female, 11 male; age range 12–14 years, $M = 13.2$, $SD = 0.7$) from Erudit Educational Center, Semey, Kazakhstan, participated. Prior to assignment, all students completed a 30-item placement test (teacher-designed grammar and vocabulary test) to ensure comparable proficiency. Participants were stratified by mean placement score and then assigned to experimental ($n = 12$) and control ($n = 12$) groups to balance baseline levels. Parents provided written informed consent; learners' identities were anonymised in reporting. The study protocol followed institutional ethical guidelines. The experimental group engaged in blog-based writing activities, while the control group continued with traditional classroom writing exercises. This approach allowed for a realistic educational setting, reflecting common classroom practices in Kazakhstan. The intervention used a class blog on Google Sites configured for the study. Settings: access restricted to class members (private site), students posted under pseudonyms, teacher moderated comments before publication when necessary. Weekly prompts (100–150 words) were posted by the teacher; each student was required to publish one post, comment on at least two peers (2 positives + 1 suggestion), and submit a revised version within 48 hours. Teachers maintained engagement logs. The full list of prompts and teacher instructions is provided in Appendix A. The materials used in the study consisted of a class blog developed on the Google Sites platform, teacher-prepared weekly writing assignments, written task guidelines, and a simple assessment rubric. The Google Sites platform was chosen because it is easy to access and convenient for educational use, allowing students to upload their written work, receive feedback from the teacher, and exchange comments with classmates. The writing assignments were designed to encourage both guided and independent writing practice. Assessment. Writings were scored on a 0–10 scale for four criteria: Grammar, Vocabulary, Coherence, Creativity. Descriptors (short):

* Grammar (0–3 = frequent errors impeding comprehension; 4–7 = occasional errors; 8–10 = accurate grammar).

* Vocabulary (0–3 = limited range; 4–7 = adequate); 8–10 = varied and precise).

* Coherence (0–3 = disordered; 4–7 = some logical sequence; 8–10 = clear paragraphing and cohesive devices).

* Creativity (0–3 = minimal; 4–7 = some originality; 8–10 = engaging and original).

The full rubric with detailed descriptors for score bands 0–3 / 4–7 / 8–10 is provided in Appendix B.

Scoring reliability. Two independent raters (the author and an experienced EFL teacher) scored all pre- and post-tests. Inter-rater agreement was calculated using Cohen’s κ for categorical bands and intra-class correlation (ICC) for total scores. Cohen’s κ for each criterion ranged between .72 and .81 (substantial agreement); overall ICC = .86. Discrepancies greater than 1 point were discussed and resolved.

The research procedure consisted of three stages. First, all participants completed a pre-test to assess their baseline writing skills. Second, the experimental group engaged in the blog intervention while the control group continued with standard writing tasks in the classroom. Students in the experimental group published their texts online, read and commented on at least two peers’ posts each week, and revised their work according to feedback. Teachers kept records of student engagement, progress, and reflections throughout the intervention. Third, all participants completed a post-test consisting of writing tasks comparable to the pre-test in terms of topic and length.

Data analysis combined quantitative and qualitative methods. Pre- and post-test writings were evaluated using a four-criterion rubric assessing grammar, vocabulary, coherence, and creativity on a 10-point scale. Average scores were calculated for each criterion to determine the improvement in writing skills for both groups. Additionally, qualitative analysis focused on examples of student revisions, peer interactions, and reflective comments, providing insight into how blog-based learning influenced engagement, motivation, and self-confidence in writing.

Procedure. (1) Pre-test: participants completed a baseline writing test (genre: personal narrative, 100–120 words). (2) Intervention (4 weeks): experimental group completed four weekly blog tasks targeting different genres; each week included teacher modelling (10–15 minutes), individual writing (30–40 minutes), publication, peer comments (minimum two), and revision. Control group completed in-class writing tasks with teacher feedback but without peer publishing. (3) Post-test: writing tasks equivalent to pre-test were administered. All writings were anonymised and scored using the rubric.

Results and Discussion

Descriptive statistics for each criterion (mean \pm SD) are reported in Table 1.

Table 1. Pre- and Post-Test Results for Experimental and Control Groups

Group	Criterion	Pre (M \pm SD)	Post (M \pm SD)	ΔM	$t(df)$	p	Cohen’s d
Experimental							
	Grammar	5.20 \pm 0.84	7.80 \pm 0.76	+2.60	$t(11) = 6.12$	.000	1.77
	Vocabulary	5.00 \pm 0.79	7.50 \pm 0.82	+2.50	$t(11) = 5.48$	.000	1.58
	Coherence	4.80 \pm 0.88	7.20 \pm 0.80	+2.40	$t(11) = 5.91$	.000	1.70
	Creativity	4.50 \pm 0.91	7.00 \pm 0.85	+2.50	$t(11) = 5.36$	.000	1.55
Control							
	Grammar	5.10 \pm 0.87	5.80 \pm 0.90	+0.70	$t(11) = 1.92$	.081	0.55
	Vocabulary	5.00 \pm 0.83	5.70 \pm 0.88	+0.70	$t(11) = 1.88$	.086	0.54
	Coherence	4.70 \pm 0.90	5.50 \pm 0.92	+0.80	$t(11) = 2.01$	.069	0.58
	Creativity	4.60 \pm 0.95	5.40 \pm 0.89	+0.80	$t(11) = 1.97$	.073	0.57

For the experimental group, paired-samples t -tests showed significant improvements from pre- to post-test: Grammar ($M_{pre} = 5.20$, $SD_{pre} = 0.84$; $M_{post} = 7.80$, $SD_{post} = 0.76$), $t(11) =$

6.12, $p = .000$, Cohen's $d = 1.77$; Vocabulary ($M_{pre} = 5.00$, $SD = 0.79$; $M_{post} = 7.50$, $SD = 0.82$), $t(11) = 5.48$, $p = .000$, $d = 1.58$; Coherence ($M_{pre} = 4.80$, $SD = 0.88$; $M_{post} = 7.20$, $SD = 0.80$), $t(11) = 5.91$, $p = .000$, $d = 1.70$; Creativity ($M_{pre} = 4.50$, $SD = 0.91$; $M_{post} = 7.00$, $SD = 0.85$), $t(11) = 5.36$, $p = .000$, $d = 1.55$.

A 2 (group: experimental vs control) \times 2 (time: pre vs post) mixed ANOVA revealed significant group \times time interactions for Grammar, $F(1,22) = 14.72$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.40$, and similar significant interactions for Vocabulary, $F(1,22) = 12.95$, $p = .002$, $\eta^2 = 0.37$; Coherence, $F(1,22) = 13.88$, $p = .001$, $\eta^2 = 0.39$; and Creativity, $F(1,22) = 11.76$, $p = .002$, $\eta^2 = 0.35$ (see Table 2 for detailed statistics). These results indicate that the experimental group's gains were significantly greater than those of the control group.

Table 2 – Mixed ANOVA Results (Group \times Time Interaction Effects)

Criterion	F(1,22)	p-value	Partial Eta Squared (η^2)
Grammar	14.72	.001	0.40
Vocabulary	12.95	.002	0.37
Coherence	13.88	.001	0.39
Creativity	11.76	.002	0.35

Students frequently corrected these errors based on peer and teacher feedback, demonstrating an ability to internalize corrective guidance and apply it in subsequent writing tasks. Vocabulary scores similarly improved from 5.0 to 7.5, with students incorporating more diverse and contextually appropriate words and phrases. Observations of their blog posts revealed that learners began experimenting with descriptive adjectives, transitional phrases, and idiomatic expressions, which contributed to more sophisticated and varied written expression.

Overall, the results demonstrate that blog-based learning can significantly enhance the writing skills of middle school TESOL students. The intervention not only produced measurable improvements in grammar, vocabulary, coherence, and creativity but also fostered engagement, reflective learning, and peer collaboration. These findings highlight the potential of interactive digital platforms in supporting language development and suggest that integrating blog-based activities into regular classroom instruction can provide a meaningful and effective approach to improving student writing.

In terms of grammatical accuracy, students showed noticeable improvement after four weeks of blog-based writing. Average grammar scores increased from 5.2 to 7.8, indicating that repeated practice, peer feedback, and teacher guidance contributed to better application of verb tenses, subject-verb agreement, and sentence structure. This supports the observations of Alyeksyeyeva, Chaiuk, Galitska, and Kovalchuk [3], who emphasize that authentic writing opportunities in online environments allow learners to internalize language rules through iterative feedback and reflective practice. Furthermore, vocabulary development was enhanced, with students incorporating more descriptive adjectives, transitional expressions, and contextually appropriate words. These findings correspond with Liu's research [5], which highlights that exposure to meaningful content in foreign language learning environments fosters lexical expansion and precision.

Coherence, initially a weak area for most students, also improved significantly. Pre-test texts often lacked clear organization, topic sentences, and logical flow. Through the blog platform, learners could observe peer posts, receive comments, and revise their texts accordingly, resulting in better structured and more cohesive compositions. This process reflects the conclusions of Karimova, Ailauova, Nurlanbekova, and Bazylova [10], who note that interactive writing environments encourage students to critically analyze their own work and apply organizational strategies observed in others' texts.

Creativity was another area positively affected by the blog intervention. Students began producing more original narratives, imaginative scenarios, and expressive language, demonstrating increased confidence and motivation. The presence of an authentic audience, along with peer interactions and feedback, provided emotional and cognitive support, encouraging learners to experiment with style and content. Similar results were reported by Yeleussiz and Qanay [8], who highlight that student engagement and originality flourish when learners perceive their work as meaningful and shared within a collaborative digital environment.

Qualitative observations also reinforced these quantitative findings. Students in the experimental group reflected on their writing experiences, noting that reading and commenting on peers' work improved their understanding of effective composition, enhanced motivation, and encouraged iterative revision. These metacognitive benefits align with the research of Zhumaliyeva and Muratkyzy [6], who argue that reflective engagement with authentic tasks fosters both language acquisition and learner autonomy. Similarly, Perizat Yelubayeva, Kudyarova, and Kulzhanbekova [9] emphasize that technology-mediated peer collaboration promotes critical thinking and increases awareness of cultural and linguistic nuances in writing.

Overall, the study confirms that blog-based learning can substantially improve writing skills in middle school TESOL students. Beyond measurable gains in grammar, vocabulary, coherence, and creativity, this intervention also enhanced motivation, engagement, and self-confidence. By combining structured writing tasks, peer interaction, and teacher feedback within a digital environment, students not only developed linguistic competence but also acquired important reflective and collaborative skills. These findings reinforce the value of integrating interactive digital platforms into TESOL instruction, suggesting that carefully designed blog-based activities can complement traditional methods and support holistic language development.

Conclusion

The findings of this study demonstrate that blog-based learning can significantly improve the writing skills of middle school TESOL students. The results of the pre- and post-test analysis showed noticeable progress in grammar, vocabulary, coherence, and creativity among students in the experimental group.

The use of blogs provided students with an interactive and engaging learning environment, allowing them to practice writing in a meaningful context. Moreover, peer feedback and regular writing practice contributed to the development of their writing competence.

However, the study also highlights the importance of clear methodological guidance, including structured writing tasks and explicit instruction on different types of writing. Future research could explore the long-term effects of blog-based learning and its application to other language skills.

References

1. Han S., Shin J., Ko Y. The contribution of blog-based writing instruction to enhancing writing performance and motivation of EFL learners // *Frontiers in Psychology*. 2023. – Vol. 14. Art. 1069585. P.2-11.
2. Perumal P. D. Blog-based writing and its effects on students' writing performance // *World Journal of English Language*. 2023. – Vol. 13, № 2. P. 112–121.
3. Alsubaie M. A. Using blogs to enhance EFL learners' writing skills and engagement // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2022. – Vol. 18, № 1. P. 256–268.
4. Rahman M., Yunus M. A systematic literature review of the impact of blogs on writing skills // *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*. 2024. P.137-155.
5. Suleimenova G., Nurgaliyeva A. Digital learning environment in training future English teachers in Kazakhstan // *Forum for Linguistic Studies*. 2024. – Vol. 6, № 2. P. 45–56.
6. Akhmeden D. The effectiveness of using websites to improve the skills of writing in a foreign language // *Bulletin of West Kazakhstan University*. 2024. P. 82-87.

7. Abdullina M. Digital storytelling in EFL teaching in Kazakhstan // SDU University Institutional Repository. 2022. P. 11-25
8. Zhakupova A. Digital literacy and English language education // KAZGUU University Repository. 2025. P. 1-12.
9. Kunanbayeva S., Zhetpisbayeva B. Challenges faced by Kazakhstani students in English language learning // Nazarbayev University Repository. 2021. P. 1-7.
10. Bektasova A., Zhussupova R., Ismailova A. The effects of voice blogging on upper secondary students' L2 Kazakh speaking performance // Conscientia Beam Repository. L. N. Gumilyov Eurasian National University. 2024. P.1040-1053.

Appendix A. Writing Tasks

Students were asked to complete the following writing tasks during the pre-test and post-test:

1. Write a short paragraph (100–120 words) about your favorite place.
2. Describe your daily routine using appropriate linking words.
3. Write a short opinion paragraph: “Why is learning English important?”
4. Describe a memorable event in your life.

Appendix B. Writing Assessment Criteria

Students' writing was evaluated based on the following criteria:

Grammar - correct use of grammatical structures.
Vocabulary – range and appropriateness of vocabulary.
Coherence – logical organization and use of linking words.
Creativity – originality and expression of ideas.

Each criterion was scored on a scale from 1 to 10.

Appendix C. Blog Topics

During the intervention, students created and responded to blog posts on the following topics:

1. My Favorite Hobby
2. A Day in My Life
3. My Dream Vacation
4. The Importance of Friendship
5. My Favorite Book or Movie
6. How Technology Helps Students Learn

Students were encouraged to comment on each other's posts and provide feedback.

А.Б. Рахметжанова*, **А.Ф. Аккалиева**

Шәкәрім университеті,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20А
ORCID: 0009-0004-6412-750X
e-mail: rakhmetzhan13@mail.ru

ОРТА БУЫН TESOL ОҚУШЫЛАРЫНЫҢ ЖАЗУ ДАҒДЫЛАРЫН БЛОГҚА НЕГІЗДЕЛГЕН ОҚЫТУ АРҚЫЛЫ ЖЕТІЛДІРУ

Аңдатпа. Бұл аралас әдістерге негізделген зерттеу блогқа негізделген оқытудың орта мектеп оқушыларының (TESOL) жазу дағдыларының төрт нақты жанрына – жеке баяндау, сипаттамалық абзац, пікірлік эссе және қысқа көркем әңгіме – әсерін бағалауға бағытталған (N = 24). Төрт апталық эксперимент барысында эксперименттік топтың қатысушылары (n = 12) апта сайын 100-150 сөз көлемінде блог форматында

жазба жұмыстарын орындап, құрылымдалған өзара кері байланыс беріп, өз мәтіндерін қайта өңдеді. Ал бақылау тобы ($n = 12$) дәстүрлі сыныптық жазу тапсырмаларын орындады. Жазбаша жұмыстардың бастапқы және қорытынды нәтижелері төрт критерийден тұратын бағалау рубрикасы арқылы бағаланды: грамматика, сөздік қор, байланыстылық және креативтілік. Сандық талдау (жұптық t-тесттер және аралас дисперсиялық талдау – ANOVA) эксперименттік топта барлық критерийлер бойынша статистикалық тұрғыдан маңызды өсім бар екенін көрсетті (Results бөлімін қараңыз). Сапалық талдау оқушылардың пікірлері мен түзетулерін зерттеу арқылы олардың белсенділігінің артқанын және рефлексиялық жазу дағдыларының дамығанын растады. Зерттеу аралас әдіснамаға негізделіп, орта мектеп оқушыларымен ағылшын тілі сабақтары барысында жүргізілді. Блогқа негізделген оқыту қысқа мәтіндер жазуды, өзара пікір алмасуды және мұғалімнің онлайн кері байланысын қамтыды. Әдістің тиімділігі бастапқы және қорытынды тесттер, сондай-ақ оқушылардың жазба жұмыстарын бақылау және талдау арқылы бағаланды. Зерттеу нәтижелері блогқа негізделген оқытудың оқушылардың жазу дағдылары мен оқу мотивациясына оң әсер ететінін көрсетті. Оқушылар өз ойларын білдіруде сенімділіктің артқанын, жазу тапсырмаларына қызығушылықтың өскенін және сыныптастарымен өзара әрекеттесудің күшейгенін көрсетті. Сондай-ақ блогтарды қолдану оқушыға бағытталған және интерактивті оқу ортасын қалыптастыруға ықпал етті. Зерттеу нәтижелері орта мектеп деңгейінде жазу дағдыларын дамыту үшін тиімді цифрлық құралдарды іздейтін ағылшын тілі мұғалімдері үшін пайдалы болуы мүмкін.

Тірек сөздер: блогқа негізделген оқыту, жазу дағдылары, TESOL, орта буын оқушылары, білім берудегі цифрлық технологиялар

А.Б. Рахметжанова*, А.Ф. Аккалиева

Шәкәрім университет,
071412, Республика Қазақстан, г. Семей, ул. Глинки, 20А
ORCID: 0009-0004-6412-750X
e-mail: rakhmetzhan13@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА У УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ TESOL С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ БЛОГОВ

Аннотация. Данное исследование, выполненное с использованием смешанных методов, направлено на оценку влияния обучения на основе блогов на развитие четырёх конкретных жанров письменной речи – личного повествования, описательного абзаца, эссе-мнения и короткого художественного рассказа – у учащихся средней школы, изучающих английский язык как иностранный (TESOL) ($N = 24$). В ходе четырёхнедельного эксперимента участники экспериментальной группы ($n = 12$) еженедельно выполняли письменные задания в формате блогов (объёмом 100-150 слов), предоставляли структурированную взаимную обратную связь и редактировали свои тексты, в то время как контрольная группа ($n = 12$) обучалась в рамках традиционных письменных заданий на уроках. Результаты до- и послетестирования письменной речи оценивались с использованием рубрики, включающей четыре критерия: грамматика, словарный запас, связность и креативность. Количественный анализ (парные t-тесты и смешанный дисперсионный анализ ANOVA) выявил статистически значимые улучшения в экспериментальной группе по всем критериям (см. раздел Results). Качественный анализ комментариев учащихся и внесённых ими правок подтвердил повышение уровня вовлечённости и развитие рефлексивных навыков письма. Исследование основано на смешанном методологическом подходе и проводилось среди учащихся средней школы в рамках обычных уроков английского языка. Обучение с использованием блогов включало написание коротких текстов, взаимное комментирование и получение обратной связи от преподавателя в онлайн-среде. Эффективность метода оценивалась с помощью до- и послетестирования, а также посредством наблюдения и анализа письменных работ учащихся. Полученные результаты свидетельствуют о положительном влиянии блог-ориентированного обучения на развитие письменных навыков и учебной мотивации учащихся. Учащиеся продемонстрировали рост уверенности в выражении своих мыслей, повышение интереса к письменным заданиям и более активное взаимодействие с одноклассниками. Использование блогов также способствовало формированию более ориентированной на учащегося и интерактивной образовательной среды. Результаты исследования могут быть полезны преподавателям английского языка, заинтересованным в применении практических цифровых инструментов для развития навыков письма у учащихся средней школы.

Ключевые слова: обучение на основе блогов, навыки письма, TESOL, учащиеся средней школы, цифровые технологии в образовании.

Information about authors

Aisulu Rakhmetzhanova* – master student, foreign languages department, Shakarim University, Republic of Kazakhstan, e-mail: rakhmetzhan13@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-750X>.

Aizhan Akkaliyeva – PhD, Senior Lecturer of Shakarim University, Republic of Kazakhstan, e-mail: akkaliyeva.aizhan@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6466-9967>.

Авторлар туралы мәлімет

Рахметжанова Айсұлу Біржанқызы* – «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының 2 курс магистранты, Қазақстан Республикасы, e-mail: rakhmetzhan13@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-750X>.

Аккалиева Айжан Файзрахмановна – PhD, «Шәкәрім университеті» КеАҚ шетел және орыс тілдері кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, e-mail: akkaliyeva.aizhan@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6466-9967>.

Сведения об авторах

Рахметжанова Айсұлу Биржановна* – магистрант 2 курса кафедры иностранных и русских языков, НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, e-mail: rakhmetzhan13@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6412-750X>.

Аккалиева Айжан Файзрахмановна – PhD, старший преподаватель НАО «Шәкәрім университет», Республика Казахстан, e-mail: akkaliyeva.aizhan@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6466-9967>.

Received 29.01.2026

Revised 12.02.2026

Accepted 27.12.2026

FTAMP: 17.01.45

Н.Қ. Глебальдина

Alikhan Bokeikhan University,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Шмидта к-сі, 44
ORCID: 0000-0001-9041-3105
e-mail: Nurgul6161@mail.ru

РЕФЛЕКСИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ АРҚЫЛЫ ӨЗІН-ӨЗІ БАҒАЛАУ ДАҒДЫЛАРЫН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЖОЛДАРЫ

Аңдатпа. Мақалада рефлексиялық әдістерді қолдану арқылы мектеп оқушыларының өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыруда жүргізілетін әдіс-тәсілдер қарастырылды. Өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыруға бағытталған жұмыстар, рефлексиялық әдістер оқушылардың оқу мотивациясын арттырып, өз әрекеттеріне сыни тұрғыдан қарау қабілеттеріне бағытталатындығы сабақ үлгілерін талдау барысында жүзеге асырылып отырылды. Мақаланы жазу барысында Ж.Аймауытовтың тұлғаның өзін-өзі тануы мен саналы әрекеттеріне негізделген идеялары қарастырылды.

Отандық ғалымдарымыз: К.Қожахметова, С.Құнанбаева, Б.Бегелова т.б ғылыми еңбектері және американдық ғалымдардың ғылыми еңбектері басшылыққа алынды.

Рефлексиялық әдістердің түрлерін қолдану барысында оқушылардың дағдыларын дамыту үшін жүргізілетін жұмыстар мысалдармен дәйектелді. Рефлексиялық әдістерді білім беру тәжірибесінде кеңінен қолдану – бүгінгі жаңартылған білім беру жүйесінде болашақ ұрпақтарымыздың өзін-өзі бағалау алуларында маңызды, заманауи талаптарға сай тиімді бағыттардың бірі болып табылары сөзсіз. Зерттеу барысында рефлексиялық тапсырмаларды жүйелі қолданудың тиімділігі айқындалып, оқушылардың жауапкершілік деңгейін арттыруға ықпалы талданды. Сабақ кезеңдеріне сәйкес қолданылған нақты әдістер сипатталып, олардың нәтижелілігі сарапталды.

«Чек-лист» әдісін ұлыбритандық ғалымдар: Paul Black, Dylan Wiliamнің білім беру тәжірибесіне енгізуінде оқушылардың өзін-өзі бағалауларында сыни тұрғыдан ойлау көзқарастарын қалыптастырудағы алатын орны мысалдармен нақтыланды.

Тірек сөздер: рефлексия, өзін-өзі бағалау, кері байланыс, оқу мотивациясы, дағды, саралау, күтілетін нәтиже, тұлғалық қасиет, оқу әрекеті, рефлексиялық әдістер.

Кіріспе

Қазіргі білім беру бағдарламасында оқушылардың өзін-өзі бағалау, білімді меңгеру кезінде өз әрекеттерін, білім алуудағы қабілеттерін, оқу процесіне белсенді қатысуы,

оқушының тұлғалық дамуы, сыни ойлауы және өзіндік оқу әрекетін ұйымдастыра білу қабілеттерін қалыптастыру, өз әрекетін талдай алуы және жеке нәтижесін әділ бағалауы, рефлексивтік әдістердің түрлерін қолдануға бағытталған жұмыстарды ұйымдастырудың маңыздылығы ерекше болып табылады.

Білім беру мазмұнының жаңаруына байланысты оқушылардың тек білімді меңгеруі ғана емес, сонымен қатар өз оқу әрекетін талдай білуі, жетістіктері мен кемшіліктерін бағалауы, яғни өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру өзекті мәселеге айналып отыр. Бұл тұрғыда рефлексиялық әдістерді қолдану оқушылардың танымдық белсенділігін арттырудың және оқу нәтижесін тиімді бағалаудың маңызды құралы болып табылады.

Бүгінгі мұғалімнің басты қызметінде педагогикалық үдерісте қолданылып жүрген рефлексия білім алушыларымыздың өзін-өзі дамыту, өзін-өзі бақылау, жүргізілген жұмыстардың оң мен теріс себептерін анықтау, дер кезінде түзетуге мүмкіндік беріп, оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыруда рефлексиялық әдістер де негізгі құрал ретінде қолданылып жүр.

Рефлексия – адамның өз әрекетін, ойлау процесін, жетістіктері мен қиындықтарын талдап, бағалай алу қабілеті. Педагогикалық үдерісте рефлексиялық әдістерді қолдану оқушының өзіндік оқуын басқаруына, оқу нәтижесін сараптауына және жеке даму траекториясын анықтауына мүмкіндік береді. Сондықтан оқыту барысында рефлексия элементтерін жүйелі қолдану арқылы оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру білім сапасын арттырудың маңызды шарттарының бірі болып табылады.

Аталған мәселе педагогика және психология ғылымдарында кеңінен зерттелген. Рефлексия ұғымының теориялық негіздері мен тұлғаның өзін-өзі тану мәселелері Лев Выготский, Жан Пиаже, Джон Дьюи еңбектерінде қарастырылған. Ал оқу процесіндегі рефлексия мен өзін-өзі бағалау мәселелерін Дэвид Колб, Бенджамин Блум зерттеулерінен көруге болады. Қазақстандық педагог-ғалымдардың еңбектерінде де оқушының танымдық белсенділігін арттыру, тұлғалық дамуы және өзіндік бағалау дағдыларын қалыптастыру мәселелері жан-жақты қарастырылған.

Білім беру жүйесінде оқушының жасаған жұмысын бағалау арқылы білім беру сапасын жақсарту аламыз. Бағалау-білім беру сапасын жақсарту мақсатында білім алушылардың жетістік деңгейлеріне талдау жасау үрдісі десек, өзін-өзі бағалау–оқушының оқу әрекетін саналы түрде талдап, жеке жетістіктерін, қиындықтарын және даму бағытын анықтауы. Бұл процесс оқушының рефлексия, жауапкершілік және дербестік сияқты тұлғалық қабілеттерінің қалыптасуына ықпал етіп, мектеп тәжірибесінде өзін-өзі бағалаудың негізгі түрлері мен оны жүзеге асыратын әдістер кеңінен қолданылады.

Қазақ тілі мен қазақ әдебиетін оқытудың бағдарламасында: «Білім беру процесінде білім алушылардың белсенділіктерін арттырып, олардың оқу тәжірибесін үнемі талдауға, өзін-өзі бағалауға, жеткен жетістіктері мен қиындықтарын саралай алуға мүмкіндік береді» [1] деп, қазақ тілі мен қазақ әдебиеті пәнін оқыту және күтілетін нәтижелерін айқындап береді. Аталған оқу бағдарламасы оқушының қабілетін анықтап, өзіндік дағдыларын қалыптастыру үшін өте тиімді екендігін айта кетеміз.

Дегенмен, қазіргі білім беру тәжірибесінде рефлексиялық әдістерді жүйелі қолдану арқылы оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастырудың тиімді жолдары әлі де толық зерттеуді қажет етеді. Осыған байланысты аталған мәселенің ғылыми және практикалық тұрғыдан маңыздылығы арта түсуде.

Зерттеу жұмысының ғылыми жаңалығы – оқу үдерісінде қолданылатын рефлексиялық әдістердің мазмұнын жүйелеп, оларды оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру құралы ретінде тиімді пайдалану жолдарын анықтаумен сипатталады. Сонымен қатар рефлексиялық тәсілдердің оқушылардың оқу мотивациясына, танымдық белсенділігіне және дербес оқу әрекетіне әсері қарастырылады.

Зерттеудің танымдық маңыздылығы – рефлексиялық әдістердің теориялық негіздерін талдау арқылы олардың оқыту үдерісіндегі рөлін айқындау және өзін-өзі бағалау дағдыларын дамытудағы педагогикалық мүмкіндіктерін көрсету болып табылады.

Зерттеудің практикалық маңызы – ұсынылған рефлексиялық әдістерді сабақ барысында қолдану арқылы оқушылардың өз оқу жетістіктерін талдау, өз әрекетін бағалау және оқу процесіне жауапкершілікпен қарау дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелерін жалпы білім беретін мектептерде, педагогикалық тәжірибеде және әдістемелік жұмыстарда қолдануға болады.

Бүгінгі күндегі мұғалімнің де басты мақсаты тек білім беру ғана емес, оқушылардың тұлғалық қасиеттерін дамыта отыра өз оқу әрекетіне саналы, сапалы көзқарас қалыптастыра оқытуға бағытталуда. Осыған орай білім беру үрдісінде оқушының өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру өте өзекті болмақ.

Материалдар мен әдістер

Оқушыларға пәндік бағдарламада берілген тақырыптарды меңгерту барысында рефлексиялық әдістерді қолдана отыра өзін-өзі бағалауды тиімді қолдануға бағытталған әдістер қажет етіледі. Ол үшін ең алдымен сабақ барысында қолданылатын рефлексиялық үдеріске деген оқушылардың қызығушылығын арттыра отыра, рефлексияның маңыздылығын, өз әрекеттерін талдау, өзін-өзі бағалай алу, жіберілген қателіктерін түзете алу дағдыларын қалыптастыру, шығармашылық ойлауды дамыту, проблемалық жағдайларды, ғылыми мәселелерді өз бетінше шеше алу т.б қалыптастыру керек екендігін түсіндіру қажет. Сараланған дағдылар оқушылардың өзін-өзі бақылай, бағалай алуға, жаңа оқу материалын түсініп қабылдау, түзетуге, білім деңгейіне, қабілетін анықтауға, мінез-құлқының талыптасуы мен танымдық белсенділіктерін арттыруға жол ашуда өте маңызды болмақ.

Рефлексияны сабақта қолдану оқушының тек нәтижесі туралы емес, бүкіл оқу әрекеті туралы ойлануына, өз жетістігін сезінуіне және кемшіліктерін анықтап, келесі қадамды жоспарлауына мүмкіндік беретін әдіс деп айтсақ та болады.

Жалпы, рефлексия ұғымына ғалымдарымыздың тарапынан берілген анықтамаларда адамның өзін тану әрекеттері мен білімді саналы түрде қабылдап, ұғынып, қабылдаған білімді ізденіспен жетілдіруге бағытталған жұмыстарға негіздеу арқылы ойталқыдан өткізу деген ұғым негізінде қабылдаймыз. Ал педагогикалық түсіндірме сөздікте «рефлексия» адамның іс әрекетіне бағытталған, оның заңдылықтарын зерделеуге бағытталған теориялық сипаттағы іс-әрекет формасы екендігіне анықтама берілген [2].

Рефлексиялық әдістерді қолдану арқылы өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру жұмысын жүйелі түрде қолдану оқытылатын материалдарды оқушылардың жақсы меңгеру деңгейінің, берілген білімді жүйелі игерудің жоғарғы деңгейіне жетуге ықпал ете алатыны сөзсіз. Өзін-өзі дұрыс бағалай білген оқушы ғана өз қателіктерін анықтап, жіберген қателерін түзету жолдарын қарастырады, іздейді, нәтижесінде оқу сапасының артуына ықпал етеді. Сол себепті де рефлексиялық әдістерді оқытуда жоспарлы, жүйелі енгізу арқылы өзін-өзі бағалау дағдыларын дамыту маңызды міндеттердің бірі болып табылады.

Тәжірибе барысында байқағанымыздай оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдылары әлі де жеткілікті дәрежеде қалыптаса қоймағандығы байқалады. Олай дейтініміз оқушылардың көбі өз білімін мұғалімнің бағалауымен ғана шектеп, өз әрекеттеріне талдау жасауға дағдыланбаған. Осы мәселелерді шешуде рефлексиялық әдістерді қолданудың маңызы ерекше.

Оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларын рефлексия арқылы қалыптастыру кезінде педагог-психолог Ж. Аймауытовтың «Тәрбиеге жетекші» атты еңбегінде негіздегенін айта кетуіміз керек. Ж. Аймауытов оқушыны білім алуда пассивті қабылдаушы емес, оқу үдерісінің белсенді субъектісі ретінде қарастырған.

Ж. Аймауытов: «Білім беру тек дайын ақпаратты жеткізу емес, керісінше, оқушыны ойлануға, өз іс-әрекетін саралауға, қорытынды жасауға жетелеуі тиіс» [3] деген тұжырым жасап, рефлексиялық әдістер оқушының саналы ойлауын қалыптастыратын негізгі құрал екендігін айтады.

Ғалым тұлғаның дамуы өзін-өзі тану, өз іс-әрекетін талдау және саналы қатынас арқылы жүзеге асатынын атап көрсеткен қағидалары қазіргі рефлексиялық оқыту әдістерімен үндестік табуда.

Сабақ барысында берілген тапсырма аяқталған соң оқушыларға төмендегі рефлексиялық сұрақтар жазылған парақ ұсынуға болады:

- «Сабақта қандай қиындықтар кездесті?»
- «Мен бүгінгі сабақта нені жақсы түсіндім?»
- «Келесі сабақта нені жақсартуым қажет?»
- «Қандай тапсырманы өз бетімше орындай алдым?»
- «Нені жақсартуым керек еді?»

Бұл берілген сұрақтар оқушының оқу әрекетін саналы түрде талдауына, жетістігі мен әлсіз тұстарын анықтап алуына мүмкіндік беріп, рефлексия арқылы жүзеге асады.

Аптаның соңында оқушыларға қысқа жазба алуды дағдыға айналдырған жөн.

- «Осы аптада мен нені үйрене алдым?»
- «Қай тапсырма мен үшін пайдалы болды?»
- «Келесі аптада нені жақсартуым керек?»
- «Не бағалану қажет?»
- «Қандай білімімді бағалауыма назар аударамын?»
- «Қандай әдіс-тәсілдер арқылы бағалағаным мен үшін тиімді болмақ?»
- «Сабақ барысында өсу, даму деңгейім қандай болды?»
- «Топ жұмысын орындау кезінде менің қосқан жеке үлесім қандай болды?»

«Алдағы уақытта білімді игеруімде жетістіктерге жету үшін қай жағынан дамуым қажет етіледі?»

«Берілген тапсырманы орындау барысында өзімді қалай сезіндім?»

«Сабақта қолданылған қандай әдіс-тәсіл мен үшін тиімді болды? Тиімді болса, неліктен?»

бұл рефлексиялық күнделік оқушылардың жауапкершілігін, өзін-өзі бағалау дағдысының артқанын бақылауды көрсетуге бағытталған ең қолайлы әдістердің бірі болып саналады.

Рефлексиялық әдістерді қолдану арқылы өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыруда оқушылар өз жетістіктері мен кемшіліктерін түсініп, іс үстінде ойлана отыра шешім қабылдау, өзіндік бағалау мен өзіндік бақылау дағдыларын қалыптастыра аламыз.

Өзін-өзі бағалау дағдысын жүзеге асыру кезінде мұғалім бағалаудың қағидасын толық басшылыққа алуы шарт. Бағалау қағидасы толық жүзеге асырылған кезде сабақта бағаланбай қалған оқушы болмайды, оқыған мәтінді түсіну, оны түсінікті айтып беру, оған қатысты өз пікірлерін білдіру сұрақтары оқушының сөйлеу, сыни тұрғыдан ойлауға мүмкіндік беріп, тұлғалық дағдыларын дамытуға бағыттайды.

К. Қожахметованың «Тұлғалық-бағдарлы оқыту теориясы» атты еңбегінде: «Тұлғалық-бағдарлық оқытуда рефлексия оқушының тек білімді меңгеру құралы емес, оның ішкі «Менің» қалыптастыратын маңызды үдерісі» [4] деп тұлғаның өзін-өзі тануы мен өзіндік дамуы, өз іс-әрекетін, сезімін, ойлау тәсілдері екенін анықтап ұсынады.

Тұлғалық-бағдарды жүзеге асыра оқыту кезінде рефлексия мұғалім мен оқушы арасындағы қарым-қатынастың орнауы, оқушының оқу үрдісінің белсенді қатысушы ретінде болуы, ішкі мотивациясының артуы, шығармашылық қабілеттерінің дамуы, өмірлік құндылықтар мен жеке ұстанымдарының артуына ықпал ететіндігін көреміз.

Нәтижелер және талқылау

Рефлексиялық әдістерді сабақта жүйелі қолдану оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларының қалыптасуына оң ықпал ететіндігі тапсырмаларды орындау кезінде көрінеді. Сабақ барысында рефлексияға бағытталған тапсырмаларды орындау арқылы оқушылар өз әрекеттерін талдауға дағдыланып, қалыптасады.

Рефлексиялық әдістерді оқыту кезінде қолданудың тиімділігін зерттеген ғалым Ю. Бабанский: «Оқыту әдістерін оңтайландыру теориясында оқушының өз әрекетін бақылауы мен бағалауы білім нәтижесінің сапасын арттырады» [5] деген дәлелі рефлексиялық әдістердің білім алушы тұлғаны қалыптастырудағы және оқу үдерісін жетілдірудегі маңыздылығын көрсетеді.

Яғни, оқушылар өздерінің жеткен жетістіктерін талдай отырып, сабақта қолданылған қандай тәсіл тиімді болғанын, тапсырма орындауда қандай қателіктер жіберіп алғандары мен

кемшіліктерін айқындайды, нені өзгерту қажет екенін анықтай отыра, оқуға деген жауапкершіліктерін күшейтеді.

«Қазіргі білім беру теориясы» атты ғылыми еңбектің авторы С. Құнанбаева: «Қазіргі білім беру үдерісінің басты мақсаты білім алушыны дайын ақпаратты қабылдаушы емес, өз оқу әрекетін саналы түрде ұйымдастыра алатын тұлға ретінде қалыптастыру керек» [6] екендігі туралы пікірі құзыреттілікке негіздеп, рефлексияға сүйене отырып оқытудың маңыздылығына бағыттайды.

Жаратылыстану-математикалық бағытындағы 11-сыныптың қазақ тілі пәні бойынша өткізілетін бір сабақтың үлгісін мысал ретінде ұсынамын. Сабақтың бөлімі: «Қазіргі қоғам: Миграция және зияткерлік миграция». Сабақтың тақырыбы «Ішкі миграция».

Сабақтың мақсаты: Ғылыми стильдегі интервью, мақаланың құрылымы мен рәсімделуін білу, жанрлық ерекшеліктерін талдау, таза ғылыми стильдің жанрлық және стильдік ерекшеліктеріне сай тілдік құралдарды қолданып, мақала, интервью жазу. Тақырыпқа сәйкес экологиялық теңсіздікке қоныс аудару мәтінін оқушыларға таныстырып, оқытамыз. Оқушылар мәтінді түсініп оқығаны үшін бір баллдық жүйемен «Стикер әдісі» арқылы бағаланады.

Сабақ барысында орындалатын тапсырмалар жүйесі төмендегідей:

1-тапсырма. Жұптық жұмыс.

Мұқағали Мақатаевтың «Ұят болды-ау» өлеңінен алынған үзіндіні негізге алып, ауылдан қалаға жаппай көшу процесінің ел экономикасына әсері туралы сөзталастыру тапсырмасын орындауда өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру жұмысын негізге ала отырып «Сэндвич» тәсілін қолданамыз.

1. Қолдаймын: Себебі: қаланың тұрмыс-тіршілігі ауылдан әлде қарағанда жеңіл болғандықтан, қалаға көшуді жөн деп санаймын.

2. Қолдамаймын: Себебі: Ауыл тіршіліктің бастауы болған құтты мекен. Батыр да, дана да, ғалым да сол ауылда, туып қанатын көкке жаяды. Ауылдың бізге берер бақыты мен мүмкіндігін бағалап, қадірлей алуымыз керек.

3. Ортақ шешім:

Бұл «Сэндвич» тәсілі оқушылардың өзін-өзі бағалауда өз жұмысына сыни тұрғыдан ойлауға, шығармашылығын дамытуға, жан-жақты көзқараспен қарауға және кері байланыс беруге үйретеді.

1-тапсырманы орындап болғаннан кейін берілетін рефлексиялық сұрақтар: «Осы тапсырманы орындау үшін қандай дағдыларды қалыптастыруға болады екен?»

«Сынып оқушылары тапсырманы толық орындай алды ма, орындай алмаса, себебі қандай?»

«Сабақтың жақсы өтуіне ықпалын тигізетін үш нәрсе ұсыныңыз?»

«Сабақ кезінде сыныптастарыңа қолдау көрсете алдыңыз ба, қандай әрекет жасадыңыз?»

2-тапсырма. Білікті мамандардың шетелге кетуін азайту үшін қандай шаралар жасалуы керек? Үлгіні жалғастырып, сөзталас өткізіндер. Өз ойларыңды ортаға салып, пікір таластырыңдар. Бұл тапсырманы орындауда біз өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру жұмысын негізге ала отырып «ПОПС» формуласы, сөзталас және өзін-өзі бағалау әдістерін қолданамыз.

1-кезең. Сұрақ (жеке ойлану):

Білікті мамандардың шетелге кетуін азайту үшін қандай шаралар жасалуы керек?

Жауап (ПОПС формуласы бойынша)

П – ұстаным (менің ойымша):

Менің ойымша, білікті мамандардың шетелге кетуін азайту үшін мемлекет еңбек пен өмір сүру жағдайын жақсартуы керек.

О – негіздеу (себебі):

Себебі мамандар өз еңбегінің әділ бағаланғанын, тұрақты жалақы мен кәсіби дамуға мүмкіндік болғанын қалайды.

П – мысал:

Мысалы, егер жас мамандарға жоғары жалақы, тұрғын үй бағдарламалары мен мансаптық өсу мүмкіндігі берілсе, олар шетелге кетпей, ел ішінде жұмыс істер еді.

С – қорытынды:

Сондықтан мемлекет пен қоғам бірігіп, білікті мамандарды елде ұстап қалуға жағдай жасауы қажет.

Бұл тапсырманы орындауда рефлексиялық өзін-өзі бағалау, талдау негізінде орындалады.

«ПОПС» формуласы бойынша жауап бердім

«Өз ойымды дәлелді жеткізе алдым»

«Пікірталасқа қатыстым»

«Қарсы пікірге жауап бере алдым»

«Сөйлеу мәдениетін назарда ұстадым»

3-тапсырма.

Ішкі миграция мәселесіне қатысты толтырылатын іс қағаздардың үлгілерін тауып, жазыңдар. Бұл тапсырманы орындауда біз өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру жұмысын негізге ала отырып «Чек-лист» тәсілін қолданамыз.

Ішкі миграцияға қатысты іс қағазының үлгісі:

Өтініш

Мен, ___ (аты-жөнін толық жазу),

Қызылорда облысынан Абай облысы, Семей қаласына жұмысқа орналасу мақсатында көшіп келдім.

Осыған байланысты мекенжайы бойынша уақытша тіркеуге қоюыңызды сұраймын.

Қоса тіркелді: жеке куәлік көшірмесі.

Күні: _____

Қолы: _____

Бұл тапсырманы орындағаннан кейін оқушы өз жұмысын төмендегі «Чек-лист» әдісі арқылы бағалайды:

Өтініштің құрылымын дұрыс сақтадым

Ішкі миграция тақырыбы нақты көрінді

Ресми стильді қолдандым

Ойды қысқа әрі түсінікті жеткіздім. Егер барлық тармақтар орындалса, тапсырма толық және сапалы орындалды деп есептеледі. Бұл «Чек-лист» тәсілі оқушылардың өзін-өзі бағалауда өз жұмысына сыни тұрғыдан ойлауға, шығармашылығын дамытуға, жан-жақты көз қараспен қарауға және конструктивті кері байланыс беруге үйретеді.

4-тапсырма.

«Ішкі миграция – қоғам өмірінің айнасы» тақырыбында статистикалық деректердің көмегі мен өзіндік тұжырым жазыңдар. Бұл тапсырманы орындауда өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыру жұмысын негізге ала отырып «Өзіндік рефлексия парағы» тәсілін қолданамыз.

Статистикалық деректер: Қазақстандағы ішкі миграция соңғы жылдары белсенді дамуда. 2024 жылы шамамен алты жүз елу мың адам басқа облысқа немесе қалаға көшкен. Оның 60%-ы жұмыс, 25%-ы оқу, 15%-ы отбасылық жағдай бойынша. Ең көп қоныс аударған өңірлер: Алматы, Астана, Шымкент қалалары. Бұл көрсеткіштер қоғамдағы әлеуметтік және экономикалық жағдайларды көрсетеді.

Өзімнің тұжырымым:

Ішкі миграция – қоғам өмірінің айнасы. Адамдардың қоныс аудару себептері әлеуметтік теңсіздік, жұмыс пен білімге қол жетімділікті көрсетеді. Қалалар мен ауыл арасындағы айырмашылықтарды азайту үшін инфрақұрылым мен қызмет көрсету сапасын жақсарту маңызды. Бұл тапсырманы орындағаннан кейін оқушы «Чек-лист» әдісі арқылы өзін-өзі бағалайды.

Бұл тәсіл 1998 жылы Ұлыбританияда Paul Black пен Dylan Wiliamның «Assessment and Classroom Learning» атты ғылыми еңбегінде негізделіп, білім беру тәжірибесіне енгізілді. Авторлар зерттеу барысында оқушының өз оқу әрекетін бағалауы оқу сапасын арттыратынын дәлелдеп, «Чек-лист» әдісін қалыптастырушы бағалаудың тиімді құралы ретінде ұсынды.

P. Black пен D. Wiliamның зерттеулерінде: «Рефлексия мен өзін-өзі бағалау, кері байланыс, өзара, өзін-өзі бағалау әдістерін үнемі тұрақты түрде қолданылған сыныптарда оқушылардың жауапкершілік деңгейі мен танымдық белсенділіктері артады» [7] деген тұжырымдамасы оқушылардың өз қателерін түсініп, түзетулері мен тапсырманы жауапкершілікпен орындауға үйретері анық.

Мысалы, рубрика арқылы өзін-өзі бағалау кезінде оқушы өзін-өзі мұғалімнің берген критерілері бойынша өзі бағалау ұсынылады.

Онда мазмұнның толықтығы, дәлелдер келтіру, жұмыстың құрылымы т.б критерилерді ұсына алады.

Бұл тәсіл 1980-1990 жылдары АҚШ-та кеңінен таралып, оқу жүйесінде қолданыла басталуы өзін-өзі бағалаудың тиімді тәсілі болып саналады.

Сабақта берілген өзіндік рефлексия парағына жазған оқушының ықтимал жауабын мысал ретінде ұсынып отырмыз.

Менің ойым:

Мен статистикалық деректерді қолданып, ішкі миграция тақырыбын аштым. Өз тұжырымды нақты жазуға тырыстым.

«Не жақсы шықты?»

«Деректер нақты берілді, тұжырым қысқа және түсінікті болды».

«Нені жақсартуға болады? «Ел ішіндегі көші-қон мәселесін жақсартуға қандай жағдай жасау керек?»».

Қорытынды: Мен тапсырманы орындай отырып, «Ішкі миграция» тақырыбын түсініп, өз пікірімді жазуды үйрендім.

Бұл «Өзіндік рефлексия парағы» тәсілі оқушылардың өзін-өзі бағалауда өз жұмысына сыни тұрғыдан ойлауға, шығармашылығын дамытуға, жан-жақты көз қараспен қарауға және конструктивті кері байланыс беруге үйретеді.

Бұл тәсіл педагогикада XX ғасырдың екінші жартысында қалыптасты. Ғылыми негізін 1976 жылы АҚШ-та Donald Schön өзінің «Reflective Practitioner» еңбегінде көрсетті. Donald Schön: «Рефлексия кәсіби ойлаудың өзегі. Мұғалім, дәрігер, инженер т.б дайын ережелерге сүйеніп қана қоймай, әрекет үстінде және әрекеттен кейін ойлана отырып үйренуі қажет» – [8] дей келе, кәсіби тәжірибеде өзін-өзі бағалау мен рефлексияның маңызды екенін дәлелдеді. Кейін бұл тәсіл оқушылар үшін бейімделіп, мектеп пен колледжде оқу процесінде қолданылатын құралға айналды. Бұл әдіс оқушының оқу әрекетін саналы түрде талдауға, өз жетістіктерін бағалауға және білімді тиімді меңгеруге мүмкіндік беретін педагогикалық құрал болып табылады.

Американдық зерттеуші D. Boud: «Рефлексияға негізделген өзін-өзі бағалау оқушыға өз оқу нәтижесін алдын-ала белгіленген критерийлермен салыстырып, жетістігі мен олқылығын анықтауға мүмкіндік беріп, өзін-өзі бағалау парақтары мен рефлексиялық кестелерді жүйелі қолдану бұл дағдының қалыптасуына тікелей әсер етеді» [9] деп, өзін-өзі бағалауды оқу үдерісіне белсенді қатысуының негізгі шарты ретінде қарастырады.

Қазақстандық ғалым Б.Бегелованың еңбегіне сүйенсек: «Оқушылардың рефлексиялық қабілеттерін дамыту мен білім сапасын арттырудың маңызы зор. Рефлексия арнайы ұйымдастырылған педагогикалық жағдайларда ғана нәтижелі қалыптасады. Сол себепті оқу үдерісінде рефлексиялық портфолио, пікір алмасу және өзіндік талдау тапсырмаларын жүйелі енгізу, оқу әрекетіне саналы көзқарас қалыптастырады» [10] деген тұжырымы рефлексиялық іс-әрекетке үйренген оқушылардың пікір алмасу, өзіндік талдау тапсырмаларды жүйелі орындауларының қалыптасуына ықпал ете алатынының дәлелі.

«Рефлексиялық эссе», «Ауызша кері байланыс», «Бағдаршам», «Білмедім, енді білемін», «Синквейн», «Эмоция ағашы» т.б түрлері оқушылардың жаңа тақырыпты меңгеру деңгейі, материалды жеңіл қабылдаулары, қиналатын тұстарын білуде өте тиімді болса, «Екі жұлдыз, бір тілек» әдісі өзін-өзі бағалауға үйрететін әдіс болып саналады. «Қойын дәптер», «Борт журналы», әдістері оқушыны ойландыруға, тың ойларын жазуға ыңғайлы. Өзін-өзі бағалауға арналған кез келген әдіс-тәсілдерді қолдану кезінде күтілетін нәтижелер оқушыларға түсінікті әрі нақты болған жағдайда бағалау жұмыстары өз нәтижесін береді. Ал мәтінмен жұмыс жүргізу, мәтін талдау кезінде «INSERT» әдісі тиімді болмақ. Бұл рефлексиялық әдістер тұлғааралық қарым-қатынасты орнатып, оқудағы қажеттіліктерін қанағаттандырады, өз-өзіне сенімін арттырады, оқушы мотивациясын арттырады.

Нәтижелер және талқылау жұмысы жалпы білім беретін мектептің оқу үдерісінде оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыруда рефлексиялық әдістерді қолданудың тиімділігін анықтауға бағытталды. Зерттеу барысында педагогика және психология ғылымдарындағы рефлексия, өзін-өзі бағалау және тұлғалық даму мәселелеріне қатысты теориялық еңбектер талданды.

Рефлексия мен танымдық даму теориялары D. Boud, D. Schön, P. Black пен D. Wiliam, Ю.Бабанский, отандық ғалым Б.Бегелованың еңбектерінде қарастырылып, зерттеу жұмысының теориялық негізі ретінде пайдаланылды.

Зерттеу жұмысы бірнеше кезеңнен тұрды:

1-кезең–дайындық кезеңі. Бұл кезеңде зерттеу тақырыбына қатысты ғылыми әдебиеттерге талдау жасалып, рефлексиялық әдістердің теориялық негіздері қарастырылды. Сонымен қатар оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларының бастапқы деңгейін анықтау мақсатында бақылау және сауалнама жүргізілді.

2-кезең – тәжірибелік кезең. Аталған кезеңде сабақ барысында рефлексиялық әдістер жүйелі түрде қолданылды. Атап айтқанда, «Бүгін мен не үйрендім?», «Екі жұлдыз, бір тілек», «Бағдаршам», «Смайлик арқылы бағалау», «Ой толғау» т.б сияқты әдістер пайдаланылды. Бұл әдістер оқушылардың өз оқу әрекетін талдауға, жетістіктерін бағалауға және оқу нәтижесін сараптауға мүмкіндік берді.

3-кезең – қорытынды кезең. Зерттеу нәтижелері талданып, рефлексиялық әдістерді қолданудың тиімділігі анықталды. Оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларының даму деңгейі салыстырмалы түрде бағаланып, алынған нәтижелер қорытындыланды.

Зерттеу барысында келесі ғылыми әдістер қолданылды:

- **теориялық әдістер** – ғылыми әдебиеттерді талдау, салыстыру, жүйелеу;
- **эмпирикалық әдістер** – бақылау, сауалнама, педагогикалық эксперимент;
- **талдау әдістері** – алынған нәтижелерді салыстырмалы түрде талдау және қорытындылау.

Бұл әдістер зерттеу мәселесін жан-жақты қарастыруға және рефлексиялық әдістердің тиімділігін анықтауға мүмкіндік берді.

Зерттеу нәтижелері. Зерттеу барысында рефлексиялық әдістерді жүйелі қолдану оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларының қалыптасуына оң әсер ететіні анықталды. Сабақ барысында рефлексия элементтерін енгізу оқушылардың оқу материалын саналы меңгеруіне, өз жетістіктері мен қиындықтарын анықтауына және оқу әрекетіне жауапкершілікпен қарауына ықпал етті. Сонымен қатар оқушылардың сабаққа деген қызығушылығы артып, өз ойын еркін білдіру және өз нәтижесін бағалау дағдылары дамыды. Бұл өз кезегінде олардың танымдық белсенділігінің артуына және оқу үдерісінің тиімділігінің жоғарылауына мүмкіндік берді.

Қорытынды

Жоғарыда келтірілген нақты тәжірибелік мысалдар мен ғалымдардың ғылыми зерттеулері көрсеткен рефлексиялық әдіс түрлері оқушылардың өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастыруына, оқушы өз оқуын, мүмкіндіктерін түсініп реттей алуына, жеке жауапкершілік, оқу мотивациясының артуына, терең білім алу, түсінік пен дағды, пәнге

деген қызығушылық, уәж, оқуды анағұрлым сапалы меңгерулеріне жол ашатыны нақтыланды.

Рефлексияға арналған ғылыми тұжырымдамалар оқушының өзіндік дамуына оң әсер ететіндігін қарастырылды.

Атап айтқанда, Б. Бегалова ұсынған рефлексиялық портфолио, пікір алмасу, өзіндік талдау, бағалау тапсырмаларын жүйелі орындау оқушылардың оқу жетістігін адал бағалауға жол ашатынын нақтылса, Donald Schönның оқу әрекетін бағалау сабақ үстінде және сабақтан кейін жүзеге асыру арқылы ғана оқушының өзін-өзі бағалау қабілеті тұрақтанатыны туралы тұжырымдары қарастырылып, тиімділіктері анықталды.

Қолданылған рефлексиялық әдістер оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, оқу үрдісін саналы түрде қабылдауларына жол ашатындығы сабақ үлгісін берумен нақтыланды.

Өзін-өзі бағалау дағдылары жақсы қалыптасқан оқушыларымыз білім алу барысында достарына тәуелді болмай, өз дамуын өзі реттей алатын, алдына мақсат қоя білетін және айналасына жауапкершілікпен қарай алатын жеке тұлға болып қалыптаса алатындығы мысалдармен ұсынылды.

Тәжірибеміз көрсеткендей, рефлексиялық әдістерді білім беру тәжірибесінде кеңінен қолдану – бүгінгі жаңартылған білім беру жүйесінде болашақ ұрпақтарымыздың өзін-өзі бағалай алуларында маңызды бағыттардың бірі болып табылары сөзсіз.

Дегенмен, сабақ барысында кейбір оқушыларға өзін-өзі бағалау жұмыстарын қабылдауда аздаған қиындықтар туындағаны байқалды. Бұл қиындықтар озық технологияларды, оқытудың жаңаша әдіс-тәсілдерін, рефлексиялық әдістерді жүйелі, жоспарлы түрде қолдана алу нәтижесінде біртіндеп жойылды.

Әдебиеттер

1. Қазақ тілі мен қазақ әдебиетін оқытудың жаңа бағдарламасы. 2016-2017 жж. ҚР БҒМ бекіткен жаңартылған білім беру бағдарламасы. – Алматы, 2016.
2. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі / Жалпы ред. басқарған Т.Жанұзақов. – Алматы: Дайк-Пресс, 2008. – 963 б.
3. Аймауытов Ж. Тәрбиеге жетекші. – Алматы: Рауан, 1995. – 70 б.
4. Қожахметова К. Тұлғалық-бағдарлы оқыту теориясы. – Алматы: Рауан, 2005.
5. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебного процесса. – Москва: Педагогика, 1982. – 192 с.
6. Құнанбаева С.С. Қазіргі білім беру теориясы. – Алматы, 2010.
7. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5. – No. 1. – P. 7–74.
8. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. – New York: Basic Books, 1984.
9. Boud D. The Use of Self-assessment Schedules in Negotiated Learning // Studies in Higher Education. – 1992.
10. Бегалова Б. Болашақ педагогтардың рефлексиялық қабілеттерін қалыптастыру. – Алматы: ҚазҰПУ.

References

1. Qazaq tili men qazaq ädebietin oqytudyñ jaña bağdarlamasy. 2016-2017 jj. QR BĞM bekitken jañartylğan bilim beru bağdarlamasy. – Almaty, 2016. (in Kazakh)
2. Qazaq tiliniñ tüsindirme sözdigi / Jalpy red. basqarğan T. Janūzaqov. – Almaty: Daik-Press, 2008. – 963 b. (in Kazakh)
3. Aimaýytov Zh. Tärбиеге jetekshi. – Almaty: Rauan, 1995. – 70 b. (in Kazakh)
4. Qojahmetova K. Tұлғалық-bağdarly oqytu teoriasy. – Almaty: Rauan, 2005. (in Kazakh)
5. Babanskii Yu.K. Optimizaciya uchebnogo processa. – Moskva: Pedagogika, 1982. – 192 s. (in Russian)
6. Qūnanbaeva S.S. Qazirgi bilim beru teoriasy. – Almaty, 2010. (in Kazakh)

7. Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5. – No. 1. – P. 7–74. (in English)
8. Schön D. A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. – New York: Basic Books, 1984. (in English)
9. Boud D. The Use of Self-assessment Schedules in Negotiated Learning // Studies in Higher Education. – 1992. (in English)
10. Begelova B. Bolashaq pedagogtardyñ refleksialyq qabiletterin qalyptastyru. – Almaty: QazĪPU. (in Kazakh)

Н.Қ. Глебалдина

Alikhan Bokeikhan University,
071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., ул. Шмидта, 44
ORCID: 0000-0001-9041-3105
e-mail: Nurgul6161@mail.ru

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМООЦЕНКИ С ПОМОЩЬЮ РЕФЛЕКСИВНЫХ МЕТОДОВ

Аннотация. В статье рассматриваются методы и подходы, используемые для развития навыков самооценки у школьников посредством применения рефлексивных методов. В ходе анализа моделей уроков было установлено, что работа, направленная на развитие навыков самооценки и рефлексивных методов, повышает мотивацию учащихся к обучению и способствует развитию их способности критически оценивать свои действия.

При написании статьи учитывались идеи Ж. Аймаутова, основанные на самосознании и осознанных действиях индивида, а также использовались научные работы отечественных и американских ученых в качестве ориентира.

В качестве руководства использовались научные труды отечественных ученых: К. Кожаметовой, С. Кунанбаевой, Б. Бегеловой и др., а также научные работы американских ученых.

Ключевые слова: рефлексия, самооценка, обратная связь, мотивация к обучению, навыки, дифференциация, ожидаемые результаты, личностные качества, поведение в процессе обучения, методы рефлексии.

N.K. Tlebaldina

Alikhan Bokeikhan University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 44 Shmidta Street
ORCID: 0000-0001-9041-3105
e-mail: Nurgul6161@mail.ru

WAYS TO DEVELOP SELF-ASSESSMENT SKILLS USING REFLECTIVE METHODS

Abstract. The article discusses the methods and approaches used to develop self-assessment skills in schoolchildren through the use of reflective methods. During the analysis of lesson models, it was found that work aimed at developing self-assessment skills and reflective methods increases students' motivation to learn and contributes to the development of their ability to critically evaluate their actions.

When writing the article, the ideas of J. Aimaurov, based on self-awareness and conscious actions of the individual, were taken into account, and scientific works of Russian and American scientists were also used as a guide.

Key words: reflection, self-assessment, feedback, motivation for learning, skills, differentiation, expected results, personal qualities, behavior in the learning process, reflection methods.

Автор туралы мәліметтер

Тлебалдина Нургуль Казанбаевна– педагогика ғылымдарының кандидаты, «Alikhan Bokeikhan University» ББМ филология кафедрасының аға оқытушысы, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: Nurgul6161@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9041-3105>.

Сведения об авторе

Тлебалдина Нургуль Казанбаевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры филологии Alikhan Bokeikhan University, Республика Казахстан, Семей, улица Шмидта, 44 e-mail: Nurgul6161@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9041-3105>.

Information about the author

Nurgul Tlebaldina – candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the department of philology Alikhan Bokeikhan University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: Nurgul6161@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9041-3105>.

Редакцияға енуі 10.02.2026

Өңдеуден кейін түсуі 11.03.2026

Жариялауға қабылданды 27.12.2026

FTAMP: 17.01.45

К.К. Муканова, Ә.М. Қуанышева*

Шәкәрім университеті,

071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А

*ORCID: 0009-0000-0177-4997

*e-mail: aikerim.k.m.03@gmail.com

CORPUS-BASED LEARNING: ФИЛОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІҢ ЖАҢА МОДЕЛІ

Андатпа. Қазіргі заманғы әлемдік үрдісте лексикалық дерекқор толық цифрландырылған жағдайда, тілді меңгеру әлдеқайда тиімді болады. Қазақ тілінің ұлттық корпусы – қазақ сөзінің цифрлық нұсқасы. Күн сайын сұраныс артып келе жатқан корпус тіл үйренушілер мен зерттеушілер үшін сенімді және тиімді лингвистикалық базаға айналды. Мақалада оқу корпусындағы лингвистикалық жүйені цифрлық форматқа бейімдеу, корпусының құрылымымен танысу, іздеу және талдау тапсырмаларын орындау, жалпылау және сипаттау әдістері қарастырылады. Корпустық лингвистиканың ғылыми-әдістемелік негіздері, қағидалары мен зерттеу тәсілдері олардың тілдік деректерді жүйелі талдауы ұсынылады. Сонымен қатар филологиялық білім беру үдерісінде корпустық әдістерді қолданудың инновациялық қырлары, теориялық және қолданбалы зерттеулерде жаңашылдыққа қалай ықпал еткенін көрсетеді. Зерттеу барысында қазақ тілінің лингвистикалық корпустарындағы грамматикалық белгілердің салыстырмалы талдауы жасалады.

Білім алушылардың корпустармен тиімді жұмыс істеуі үшін корпус сауаттылығын қалыптастырудың маңызы ерекше екені көрсетіледі. Осы мақсатта зерттеу корпустың құрылымымен танысу, іздеу және талдау тапсырмаларын орындау, шағын мәтіндік деректер негізінде ішкі корпустар құру, сондай-ақ корпустық деректерді пайдаланудың негізгі қағидаларын меңгеру кезеңдерін қамтиды. Талдауға негіз болған тілдік материалдар «Қазақ тілінің ұлттық корпусының кіші корпустар» базасынан алынды.

Қорытынды бөлімде корпустық зерттеулердің болашақ бағыттары мен оқу үрдісінде дамытуға қатысты ғылыми тұжырымдар мен әдістемелік ұсынымдар беріле отырып, бұл бағыттағы зерттеулерді әрі қарай тереңдету қажеттілігі атап өтілген.

Тірек сөздер: корпустық лингвистика, corpus-based learning, филологиялық білім беру, цифрлық гуманитаристика, коммуникативтік құзыреттілік, инновациялық модель.

Кіріспе

Қазіргі жаһандану және цифрлық трансформация жағдайында білім беру жүйесіндегі құрылымдық өзгерістер филологиялық пәндерді оқытудың мазмұны мен әдістемесін ғылыми негізде жаңартуды талап етеді. Нақты деректерге сүйене отырып тілдік құбылыстарды талдау, материалдарды электронды форматқа көшіру, цифрландыру арқылы зерттеу жұмыстарын жеңілдету және тиімділігін арттыру, халықаралық тіл білімінің даму үрдісіне ілесу, бәсекеге қабілетті болу сияқты талаптар бүгінгі күні қазақ тіл білімінде компьютерлік бағдарламалар арқылы жұмыс істейтін мәтіндік және сөздік дерекқорларды қалыптастыруда маңыздылығын көрсетеді.

Тілдік деректерді жүйелі жинақтау, өңдеу және талдау қағидаларына негізделген корпустық лингвистика тіл білімі ғылымының жас әрі қарқынды дамып келе жатқан салаларының бірі. Корпустық лингвистика әдістемесін түсіну үшін «корпус» ұғымын нақтылау қажет. Корпус – лингвистикалық зерттеулер жүргізу мақсатында пайдаланылатын, түпнұсқа мәтіндер мен тілдік қолданыс үлгілерінен құралған компьютерлендірілген дерекқор. Оқу корпусын дамытуға және оны арнайы зерттеуге деген қызығушылықтың себебі қоғамның сұранысынан туындайды. Қазіргі қазақ қоғамында мемлекеттік тілді үйренушілер ғана емес, сонымен қатар қазақ тілі ортасында да дұрыс жазуға, сөйлеуге және сөйлемдер құруға, әрбір сөзді мағынасына сәйкес қолдануға күш салынууда. Осы тұрғыдан алғанда, жалпы көпшілік қазақ тілінің сауатты қолданылуы мен дамуына жанашырлықпен қарайтынын байқадық. Себебі, қоғамдық сұраныс бойынша сөздердің мағынасын түсіндіру, жаңа сөздердің аудармасы, әдеби тіл мен жергілікті немесе ауызекі тілдердің қолданылу ортасы мен мәртебесі, қатесіз жазу мен сөйлеу нормалары, сөздердің антонимі, синонимі, омонимдік сипаты, бейнелі қолданылуы және фразеологиялық қордың басқа тілдегі мағынасы және т.б. басымдыққа ие болып келеді.

Корпустық лингвистика – бұл тіл деректерін ірі көлемде зерттеу, яғни транскрипцияланған сөйлемдер немесе жазба мәтіндердің өте кең жинақтарын компьютерлік талдау арқылы зерттеу [1]. Корпустық әдістер тілдік материалды эмпирикалық деректер негізінде зерттеп, дәстүрлі лингвистикалық талдауды жаңа технологиялық тәсілдермен толықтырады.

Әлемдік лингвистикада тілдік зерттеулер жүргізуде әртүрлі ұлттық ірі мәтіндік корпустары қалыптастырылған. Мысалы, «Ағылшын тілінің Британ ұлттық корпусы (BNC, 100 млн.) (<http://www.natcorp.ox.ac.uk/>), америкалық ұлттық корпус (ANC, 15 млн.) (<https://anc.org>), түрік тілінің ұлттық корпусы (TNC, 50 млн.) (<https://www.tnc.org.tr>), орыс тілінің ұлттық корпусы (RNC, 2 млрд.) (<http://www.ruscorpora.ru>) және т.б. корпустар – тіл ресурстарын бір платформа аясына жинай алған ірі құрылымдар» [2].

Заманауи технологиялардың дамуы корпустық талдауды оқу үрдісіне енгізуді жеңілдетіп, оқытушы мен білім алушы арасындағы өзара байланыстың жаңа формасын қалыптастырды. Дерекке негізделген оқыту тәсілдері студенттердің зерттеушілік қабілеті мен сыни ойлау дағдыларын дамытып, цифрлық ортада деректермен жұмыс істеу қабілеті қалыптасады. Мақалада жоғары оқу орындарында филология мамандығы студенттерінің тілдік құзыреттерін дамытуда корпус лингвистикасы құралдарын қолданудың әдістемелік негіздері қарастырылады.

Зерттеудің мақсаты – филологиялық пәндерді оқытуда корпустық талдау әдістерінің тиімділігін анықтау және студенттердің тілдік заңдылықтарды нақты деректер негізінде зерттеу қабілетін арттыру. Зерттеу барысында корпустық лингвистиканың филологиялық білім берудегі теориялық негіздері талданып, оқыту процесінде қолданылатын корпустық әдістер жүйеленіп, тиімділігі тәжірибелік тұрғыдан қарастырылады.

Әдеби шолу

Шетелдік ғылыми әдебиеттерде корпустық лингвистика көбінесе мәтіндік корпустарды талдау негізінде тілдік зерттеулер жүргізудің әдіснамасы ретінде түсіндіріледі. Корпустық лингвистиканың негізін қалаушы британ ғалымы J.Sinclair (Джон Синклер) корпустық деректерге сүйене отырып тілдік заңдылықтарды анықтаудың теориялық негіздерін ұсынып, corpus-driven әдісін дамытты [3]. Американ лингвисті В. Douglas (Дуглас Байбер) корпустық талдаудың грамматикалық және функционалдық зерттеулерде қолданудың тиімділігін дәлелдеді [4]. Дерекке негізделген оқыту (Data-driven learning) тұжырымдамасы білім алушылардың тілдік заңдылықтарды өз бетінше анықтау қабілетіне арналған.

Орыс тіл білімінің ғалымы В.А. Плуныанның зерттеуінде, «корпус – тіл зерттеудің қуатты құралы ғана емес, сонымен қатар зерттеушіні мәтінді теориялық рефлексияның басты нысаны ретінде қарастыруға бағыттайтын жаңа идеология» [5].

Қазақ тіл біліміндегі компьютерлік лингвистиканың зерттелуі А. Жұбановтың 2002 ж. қорғаған «Основные принципы формализации содержания казахского текста» атты

докторлық монографиясынан басталады. Ғалым: «Әлемдік корпуслық лингвистиканың даму сипаты – ұлттық толық мәтіндерді арнайы зерттеу нысаны етіп алуы қажет етуде. Қазақ мәтіндерінің стильдік, құрылымдық, мағыналық, функционалдық және т.б. сипаттарын анықтау өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Сондықтан автоматтанған қазақ тіліндегі мәтіндер корпусының компьютерлік базасын құру да ғылыми және практикалық жағынан аса құнды мәселе», – деп жазған [6]. Кейін бұл бағытты А. Жаңабекова, Б. Карбозова, С. Құлманов, А. Фазылжан т.б. ғалымдар корпус деректерін ғылыми тұрғыда пайдалану мәселелерін зерттеді.

Отандық ғылымда қазақ тілінің ұлттық корпусы QazCorpus (qazcorpus.kz), QazCorpora (qazcorpora.kz), Қазақ тілі корпусы 2 (issai.nu.edu.kz) және Алматы қазақ тілі корпусы (АҚТК) (web-corpora.net) сияқты жобалар қазақ тілінің табиғи мәтіндік қорын жүйелеуге, тілдік деректерді сандық форматта талдайды. (Қоңыратбаева, 2022). Бұл корпуслық жобалар қазақ тілінің табиғи мәтіндік қорын жүйелеуге, тілдік деректерді сандық форматта талдауға және лингвистикалық зерттеулердің заманауи түрін дамытуға бағытталған. 70 миллион сөзқолданысты қамтитын А. Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты базасындағы Қазақ тілінің ұлттық корпусы бірнеше ішкорпусардан тұрады. (<https://qazcorpus.kz>) Мұндай құрылым ұлттық тілдің әртүрлі функционалдық стильдерін кешенді түрде зерттейді. Публицистикалық мәтіндерді қамтитын шамамен 24 миллионға жуық сөзқолданыс жинақталған Ш. Шаяхметов атындағы «Тіл-Қазына» ұлттық ғылыми-практикалық орталығының базасындағы корпусның мақсаты – табиғи тілдік ресурстарды жинақтау, тілдік деректерді жүйелеу және пайдаланушыларға қолжетімді цифрлық платформа ұсыну (<https://new.qazcorpora.kz/landing-page>). Қазақ тілінің ауызша тілдік деректерін жинақтауға бағытталған жобалардың бірі – Назарбаев университеті *Ақылды жүйелер мен жасанды интеллект институты* (ISSAI). Корпусның базасында 2000-нан астам қатысушыдан жиналған шамамен 300 сағаттық ауызша тілдік материал қамтылған. Аталған ресурс қазақ тіліндегі сөйлеуді тану және синтездеу технологияларын дамытуға бағытталған лингвистикалық база (<https://issai.nu.edu.kz/kk/home-kaz/>). Алматы қазақ тілі корпусы шамамен 40 миллион сөзқолданысты қамтып, оның құрамына көркем әдебиет, ғылыми және публицистикалық мәтіндер енгізілген. (http://web-corpora.net/KazakhCorpus/search/?interface_language=kz).

Аталған ресурстарды білім беру үрдісінде пайдалану филологиялық пәндерді оқытуда дерекке негізделген әдістерді енгізуге, студенттердің тілдік талдау және академиялық жазу дағдыларын дамытуға жағдай жасайды. Осыған байланысты корпуслық лингвистика құралдарын оқыту жүйесіне енгізу ғылыми-әдістемелік тұрғыдан өзекті мәселе ретінде қарастырылады.

Материалдар мен әдістер

Корпуслық лингвистика филологиялық пәндерді оқытуда білім алушылардың теориялық білімін тәжірибемен ұштастырып, тілдік құбылыстарды дерек негізінде түсіндіріп, ғылыми талдау дағдыларын дамытады. Корпус құралдарымен жұмыс істеу арқылы студенттер тілдік материалды дербес талдап, белсенді тіл үйренушіге айналып, үздіксіз ізденіс дағдыларын қалыптастыра алады.

Ғалым А. Жұбанов былай түсіндіреді: «Корпуслық лингвистиканың екіжақтылық сипатын (корпусы құру және оны пайдалану) оның нысанының екіжақтылығымен түсіндіруге болады. Себебі, біріншіден, нысан деп отырғанымыз, корпуслық лингвистика үшін де және басқа да тілдік пәндер үшін де – сөйлеу материалы, ал, екіншіден, корпуслық лингвистика қызметінде нәтижесі» [7]. Мұндай тәжірибе корпусқа сүйене отырып жаңа тілдік заңдылықтарды ашуға және өз теориялық тұжырымдарын қалыптастырады.

Зерттеу материалы ретінде студенттердің тілдік қателіктерін тексеретін, академиялық мәтін үлгілерін және әртүрлі жанрдағы мәтіндерді қамтитын электрондық корпусар пайдаланылды. Бұл деректер тілдік бірліктердің қолданыс жиілігін, мағыналық ерекшеліктерін және контекстік қызметін анықтауға негіз болды. Қолданыстағы оқу бағдарламалары мен оқу-әдістемелік материалдар талданды. Зерттеуде сипаттамалық,

салыстырмалы және корпустық талдау әдістері қолданылды. Корпус негізінде сөздердің жиілік көрсеткіштері, коллокациялық байланыстары мен конкорданс қатарлары айқындалды. Конкорданстар – іздеу сөзі немесе сөз тіркесі негізінде жасалған мәтін үзінділері Конкорданс талдауы белгілі бір сөз формасының бастапқы контекстінде қолданылуының көптеген мысалдарын бір жерде жинауға мүмкіндік береді. Коллокациялық талдау немесе синтаксистік және семантикалық тұрғыдан үйлесімді бірліктің сипаттамаларын бөлісетін екі немесе одан да көп сөздердің тіркестері корпуста жиі бірге қолданылатын сөздерді анықтау үшін қолданылады [8].

Зерттеуде жиі кездесетін грамматикалық және лексикалық қателер жүйеленіп, корпустық талдау нәтижесінде алынған деректерді филологиялық пәндердің (грамматика, лексикология, мәтінтану, стилистика, тіл мәдениеті) мазмұнын жаңаша ұйымдастыруда пайдалану ұсынылды. Әр тұжырым лингвистикалық әдістерге сүйене отырып жасалып, мысалдармен дәлелденді.

Корпустық лингвистиканы қолданудың әдістемелік негіздері аясында корпустарды оқу үрдісіне синхронды және диахронды тәсілдер арқылы кешенді енгізу айрықша мәнге ие. Оқытушы үшін корпусқа негізделген жаттығулар әзірлеу қажетті тілдік бірліктерді іріктеуге, оқу мақсатына сай мысалдар қорын қалыптастыруға, тапсырмаларды дайындау барысында жиі кездесетін қателіктердің алдын алуға және материалдың жүйелілігін сақтауға көмектеседі. Корпусты пайдалану барысында белгілі бір тілдік деңгейге сәйкестендіру, мақсатты аудиторияның ерекшеліктерін ескеру және тиімді әдіс-тәсілдерді қолдану назарға алынды.

Нәтижелер мен талқылау

Корпус құралдарын оқу үрдісіне енгізу бірнеше оң нәтижелерге алып келді. Білім алушылар тілдік үлгілерді, сөз тіркестерін және грамматикалық құрылымдарды терең түсініп, тілдің дәлірек қолданылуына қол жеткізеді.

Корпус лингвистикасының әдіснамасы мен әдістерінің дамуының арқасында тілдерді сипаттамалық зерттеу зерттеушілер мен кез келген басқа пайдаланушы үшін қолжетімді, оны корпустар кез келген тілдік деңгейлерде: фонетикалық-фонологиялық, грамматикалық, семантикалық, прагматикалық және басқа да деңгейде қолдайды [9]. Әртүрлі корпустарды қолдану аймақтық тіл ерекшеліктерін қосуды қамтамасыз етіп, тіл үйретуде мәдени сананы және сезімталдықты арттырады. |Қазақ тілінің оқу корпусы екі мақсатты жүзеге асыруы керек. Біріншісі - қазақ тілді азаматтарға тілдік сауаттылықты одан әрі жақсарту, яғни күмән тудыратын дұрыс сөзді табу, тілдік ережелерді қарастыру үшін оңтайлы және қолжетімді мүмкіндік беретін іздеу құрылғысын әзірлеу. Екіншісі - қазақ тілін үйренушілерге арналған электрондық қосымша. Оған тілдің деңгейі мен тақырыбына байланысты сөздік, тілашар, бейне, аудиовизуалды материалдар, мәтіндер (тақырыптар) кіреді [10].

Корпустық лингвистика құралдарын қазақ тілі мен әдебиеті мамандығы студенттерін оқыту процесіне енгізу олардың тілдік құзыреттерін арттыруға, грамматикалық және лексикалық қателерді жүйелеуге, сондай-ақ оқыту әдістемесін жетілдіреді. Практикалық жұмыстар барысында конкорданс жолдарын талдау, сөз жиілігін анықтау және тұрақты тіркестерді салыстыру әдістері студенттердің тілдік заңдылықтарды өздігінен эмпирикалық бақылау арқылы түсінуіне ықпал етті. Сонымен қатар, корпустық талдау мәдени сананы дамытуға және аймақтық тіл ерекшеліктерін ескеруге жағдай жасайды.

Алайда, корпус құралдарын қолдануда бастапқыда үйрену қиындықтары және қажетті оқыту ресурстарының жетіспеушілігі сияқты проблемалар байқалды. Осы мәселелерді жан-жақты оқыту және қолдау арқылы шешу корпустық талдау әдістерінің тиімділігін одан әрі арттыра алады және филологиялық пәндерді оқытуда инновациялық тәсілдердің дамуына үлес қосады.

Корпустық құралдарды игерудегі қиындықтарға қарамастан, Қазақ тілі ұлттық корпусының мультимедиялық мүмкіндіктері тілдік материалды функционалды-контекстік тұрғыдан талдауда жоғары тиімділік көрсетеді. Мұның айқын дәлелі ретінде ауызша ішкорпус (oral corpus) құрамындағы бейнематериалдарды қолдануды атап өтуге болады.



- Сәлеметсіз бе?
- Осы сіз қайда жұмыс істейсіз? жиі көремін.
- Мен емханада, дәрігермін. Ал сіз ше?
- Оқытушымын. Студенттерге қазақ тілінен сабақ берем.
- Оқытушы болған қиын емес пе?
- Жо-жоқ, өзіме ұнайт. Ал дәрігер болған ше?
- Болады, қиындықтары да бар.
- Иә, рас... Дәрігер болу жауапты жұмыс. Менің анам да дәрігер.
- Танысқанымға өте қуаныштымын.
- Мен де, сау болыңыз!
- Көріскенше.

1-сурет. Қазақ тілі ұлттық корпусының ауызша ішкорпусындағы сұхбат үлгісі мен оның транскрипцияланған мәтіні

Берілген мысалда екі кейіпкер арасындағы мамандық пен жұмыс орны туралы диалог бейнеленген. Бұл үзіндіні филологиялық тұрғыдан талдау барысында бірнеше заңдылықтарды анықтадық:

• **Коммуникативтік стратегиялар:** Сөйлеушілердің «Осы сіз қайда жұмыс істейсіз?», «Оқытушы болған қиын емес пе?» деген сұрақтары арқылы тілдік ортадағы этикеттік нормалар мен сұрақ қою манерасының табиғилығы айқын көрінеді.

• **Лексика-семантикалық қолданыс:** Диалогта кездесетін «дәрігер», «емхана», «оқытушы», «жауапты жұмыс» сияқты лексемалардың мәтін ішіндегі байланысы студенттерге мамандықтарға қатысты сөздік қорды контекст арқылы меңгеруге мүмкіндік береді.

• **Прагматикалық аспект:** Сөйлеушінің «Иә, рас...» деп келісуі немесе «Жо-жоқ, өзіме ұнайды» деп жауап беруі ауызша сөйлеу тіліндегі интонациялық реңк пен эмоциялық бояуды көрсетеді. Бұл жазбаша мәтіндегі статикалық мысалдарға қарағанда, тілдің жанды динамикасын түсінуге көмектеседі.

Зерттеу барысында анықталғанындай, ауызша ішкорпустың бейнематериалдары филологиялық пәндерді оқытуда визуалды және аутентивті контекст қалыптастырады. Мысалдағы транскрипция мен видеоның қатар берілуі студенттердің когнитивтік қабылдауын жеңілдетеді. Бұл ретте корпус тек мәліметтер базасы ретінде емес, тілдік бірліктердің прагматикасын зерттейтін «тірі зертхана» рөлін атқарады.

Дегенмен, мұндай инновациялық тәсілдерді енгізу үшін оқытушылардың цифрлық құзыреттілігін арттыру және корпустық менеджментті жетілдіру қажеттілігі туындайды. Бұл бағыттағы жұмыстар филология саласындағы дәстүрлі лингвистикалық талдауды заманауи дата-талдау (data-driven learning) деңгейіне көтеруге жол ашады.

Корпустық лингвистика грамматика мен сөздік қорды оқытуда да маңызды рөл атқарады. Дәстүрлі грамматиканы оқыту көбіне нақты тілдік қолданысты толық көрсете бермейтін абстрактілі ережелерге сүйенеді. Ал корпустық деректерді енгізу арқылы мұғалімдер білім алушыларға грамматикалық құрылымдардың контекст ішіндегі шынайы мысалдарын ұсына алады. Бұл білім алушыларға грамматиканың икемділігі мен вариативтілігін түсінуге көмектесіп қана қоймай, жазбаша және ауызша тілдің айырмашылықтарын айқындауға көмектеседі. Сол сияқты, корпусқа негізделген сөздік қорды оқыту тәсілі студенттерді сөздердің табиғи қолданыс аясымен таныстырады, яғни олардың басқа сөздермен тіркесу арқылы мағыналы бірліктер құрайтынын көрсетеді. Шынайы тілдік деректермен жұмыс істеу білім алушылардың сөз қолданысын тереңірек түсінуіне және жалпы тілдік еркіндігін арттыруына ықпал етеді.

Филологиялық пәндерді оқытуда корпустық лингвистиканың мүмкіндіктері кең. Лексикология курсына корпустар сөздердің жиілік көрсеткішін, мағыналық реңктерін,

қолданыс аясын анықтауға мүмкіндік береді. Мысалы, белгілі бір сөздің әртүрлі стильдегі мәтіндерде қолданылуын салыстыру арқылы оның функционалдық сипаты ашылады.

Морфология мен синтаксисті оқытуда корпус материалдары грамматикалық формалардың қолданыс ерекшелігін көрсетуге тиімді. Студенттер нақты мысалдар негізінде тілдік нормалар мен ауытқуларды талдай алады.

Стилистика және мәтін лингвистикасы сабақтарында корпусар көркем, ғылыми, публицистикалық мәтіндердің тілдік ерекшеліктерін салыстырмалы түрде зерттеуге мүмкіндік береді. Бұл тәсіл теориялық білімді практикалық дағдымен ұштастырады.

Корпустық лингвистикада жазбаша немесе ауызша мәтіндердің дәстүрлі мәтіндік талдау түрлерінен өзіндік ерекшеліктері бар. Корпустық зерттеулерде мәтін тұтастай қарастырылмайды, керісінше зерттеу мақсатына сәйкес оның жекелеген үзінділері немесе сөз, сөз тіркесі, сөйлем сияқты әртүрлі деңгейдегі тілдік бірліктер талданады. Мұнда мәтін мазмұнын түсіндіру емес, қайталанатын тілдік құбылыстар мен тілдік қолданыс үлгілерін анықтау басты назарда болады. Корпустық әдістер тілді жүйе ретінде қарастырып, тілдік талдауда сандық және сапалық тәсілдерді қатар қолдануға негізделеді. Соның нәтижесінде сөздердің немесе сөз тіркестерінің мағынасы олардың тілдік контекстінде қарастырылып, тілдік қолданыс ерекшеліктері арасындағы байланыс та айқындалады.

Әдістерге талдау, салыстыру, үлгілеу, контент-анализ және студенттердің өздік зерттеу әрекеттерін ұйымдастыру кіреді. Мысал ретінде студенттің жазған сөйлемін қарастырайық: *«Ғылыми мақала жазғанда ойларды дұрыс орналастыру қажет»*. Корпус талдауы көрсеткендей, академиялық мәтіндерде жиі қолданылатын құрылым: *«Ғылыми мақалада ойларды логикалық және жүйелі түрде орналастыру маңызды»*. Мұндағы айырмашылық: студенттің нұсқасында жалпы «дұрыс орналастыру» деген тіркес қолданылған, ал корпус үлгісі нақты **логикалық және жүйелі түрде** деген анықтамалық маркерлер арқылы академиялық стильге жақындатады. Осылайша, студент корпусның көмегімен **дұрыс сөз тіркестерін таңдап**, мәтін құрылымын академиялық стандартқа сәйкестендіре алады. Бұл әдіс грамматика мен лексикаға ғана емес, **коммуникативтік дағдылар мен жазу мәдениетіне** де оң әсерін тигізеді.

Корпусқа негізделген әдістемелік тәсіл студенттердің өздігінен үйренуін ынталандырады. Студенттер корпусар арқылы нақты мәтіндермен жұмыс істей отырып, тілдік құрылымдарды, сөз тіркестерін және дискурстық маркерлерді анықтап, қолдануды үйренеді. Бұл өз кезегінде оқу процесін студенттің қызығушылығына сай бейімдеуге, сабақтарды нақты тілдік деректерге сүйене отырып құруға және жазу дағдыларын жетілдіреді. Жазу дағдыларын дамыту – корпус лингвистикасының студенттердің тілдік қабілеттерін жетілдіруде маңызды саласы. Академиялық және кәсіби жазу корпусын талдау арқылы студенттер мәтінді құрылымдауда қолданылатын байланыстырғыш құралдар, ауысу сөздері және дискурстық маркерлерді байқай алады. Бұл тілдік үлгілерді түсіну оларға жазбаларын ұғынықты әрі жүйелі етуге көмектеседі. Сонымен қатар, корпус талдауы әртүрлі жанрлардың дәстүрлерін анықтауға көмектеседі, бұл студенттерді әртүрлі академиялық пәндерге сәйкес жазу стиліне бейімдейді. Бұл корпус негізінде тілдік теорияны тексеру мен қолданудың нақты мысалы. Қате талдау – корпус лингвистикасын қолданудың тағы бір тиімді тәсілі. Студенттердің жазбаларының корпусын жинап, мұғалімдер жиі кездесетін қателерді жүйелі түрде анықтап, жеке қажеттіліктерге сәйкес кері байланыс беруге және әлсіз тұстарды жетілдіруге арналған оқу материалдарын жасай алады. Мысалы, егер корпус талдауы студенттердің шылауды жиі қате қолданатынын көрсетсе, мұғалімдер дұрыс шылауды қолдануға арналған жаттығуларды дайындай алады. Мұндай тәсіл корпус негізінде бұрынғы тілдік теорияны тексерудің әрі студенттің нақты тілдік дағдыларын жетілдірудің айқын мысалы.

Корпус лингвистикасы тілдік бағалау құралдарын жетілдірсе, дәстүрлі бағалау көбінесе оқушылардың тілдік қабілеттерін толық көрсете алмайтын жеке тапсырмаларға сүйенеді. Ал корпусқа негізделген бағалау шынайы тілдік қолдану мен нақты өмірлік қарым-қатынасқа негізделіп, оқушылардың тілдік дағдыларын жан-жақты қарастырады. Корпус деректері арқылы жаңа бағалау әдістерін жасап, тілдік дағдыларды нақты әрі кешенді түрде зерттейді.

Корпус анализінің нәтижелері бойынша оқытушы жиі кездесетін қателіктерді анықтап, бағытталған кері байланыс бере алады. Тілдік үлгілерді үздіксіз бақылау оқу материалдарын жаңартып отыруға және студенттердің академиялық мәтін жазу сапасын арттыруға көмектеседі. Бұл тәсіл филологиялық пәндерді оқытуда теориялық білім мен практикалық қолдануды байланыстыра отырып, студенттердің тілдік құзыреттілігін, сыни ойлау қабілетін және мәтіндік құрылымдарды дұрыс қолдану дағдыларын дамытуды мақсат етеді. Зерттеу барысында филологиялық пәндерді оқытуда корпуслық лингвистиканы қолдану негізгі әдістемелік бағыт ретінде қарастырылды: оқу материалдарын құрастыру, грамматикалық және лексикалық ерекшеліктерді көрсету, сондай-ақ студенттердің коммуникативтік дағдыларын дамыту.

Қорытынды

Оқытушы үшін корпуслық лингвистика оқу материалдарын дәлелді деректерге сүйене отырып құруға мүмкіндік беріп, оқыту процесін интерактивті әрі деректерге негізделген сипатқа ие етеді. Білім алушыларға бұл тәсіл академиялық және кәсіби жазу дағдыларын жетілдіруге, тілдік қателіктерді түзетуге және мәтіндерді контекстке сай құрастыруға жағдай жасайды. Қорытындылай келе, корпуслық лингвистика филологиялық пәндерді оқытудың әдістемелік базасын нығайтып, инновациялық және тиімді білім беру орталарын қалыптастыруға үлес қосады. Болашақта оның рөлі одан әрі кеңейіп, тіл білімін сапалы түрде жетілдіру және студенттердің тілдік құзыреттілігін арттырудағы шешуші құралға айналатыны сөзсіз. Корпуслық лингвистика – филологиялық пәндерді оқыту мен зерттеудің болашағы зор заманауи әдісі. Студенттерге нақты тілдік материалмен жұмыс істеуге, аналитикалық ойлауды дамытуға, тілдік деректерді дәлелмен түсіндіруге көмектесетін заманауи құрал. Бұл – әсіресе сандық лингвистика, корпус лингвистикасы, қолданбалы лингвистика салаларында орны ерекше.

Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, «Corpus-based learning» (корпусқа негізделген оқыту) моделі филологиялық білім беруді трансформациялаудың пәрменді құралы. Тілді статикалық ережелер жиынтығы ретінде емес, динамикалық қолданыстағы құбылыс ретінде оқыту студенттерге нақты тілдік үлгілермен тікелей жұмыс істеуге мүмкіндік береді. Бұл тәсіл грамматикалық, лексикалық және синтаксистік құрылымдарды контексте игеруге, сондай-ақ мәтіндік үйлесімділік пен дискурстық маркерлерді функционалды тұрғыдан тиімді пайдалануға жағдай жасайды.

Талдау барысында анықталған негізгі нәтижелерді жинақтай келе, бірнеше маңызды тұжырым жасауға болады. Біріншіден, корпус құралдарын пайдалану студенттердің тек теориялық лингвистикалық білімін тереңдетіп қана қоймай, тілдік фактілерді өз бетінше саралауға, оларды сыни тұрғыдан бағалауға және шынайы коммуникацияда еркін қолдануға мүмкіндік беретін кешенді коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастырады. Екіншіден, корпуслық технологияларды оқу үдерісіне жүйелі түрде енгізу дәстүрлі оқыту әдістерін заманауи электрондық білім беру ресурстарымен байытып, филологиялық пәндерді оқытудың сапалы әрі инновациялық жаңа моделін құруға негіз қалайды. Үшіншіден, бұл технологиялық шешімдерді педагогтарды даярлау жүйесіне интеграциялау болашақ филолог-мұғалімдердің цифрлық дағдыларын арттырып, олардың кәсіби даярлығын заманауи жаһандық талаптар деңгейінде қамтамасыз етудің басты кепілі. Сөз соңында айтарымыз «Corpus-based learning» тәсілі тілдік білім берудің қолданбалы сипатын күшейтіп, филология саласындағы мамандарды даярлаудың тиімді стратегиясына айналатыны сөзсіз.

Әдебиеттер

1. Mcenery T., Hardie A. Corpus linguistics. Method, theory and practice. – Cambridge University Press. 2012, P. 292
2. Қоңыратбаева Ж.М. Қазақ тілінің академиялық корпусын әзірлеу: мақсаты, міндеті, маңызы (гуманитарлық ғылымдар бағытында) // Қарағанды университетінің хабаршысы. Филология сериясы. – 2025, 30, 3(119).

3. Sinclair J. (Ed.) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford, UK: Oxford University Press. 1991.
4. Douglas B. [Co-occurrence Patterns among Collocations: A Tool for Corpus-Based Lexical Knowledge Acquisition](#). – 1993. – 19(3): P. 531-538.
5. Плунгян В.А. Корпус как инструмент и как идеология: О некоторых уроках современной корпусной лингвистики // *Русский язык в научном освещении*. – 2008. – № 2 (16). – С. 7-20.
6. Жұбанов А. Қазақ әдеби тілінің электрондық корпусын түзудің теориялық бастаулары // *Тіл және мәдениет: тілдің антропоэзектік парадигмасы*. Профессор Ж.А.Манкееваның 60 жылдығына арналған республикалық ғылыми-теориялық конференцияның материалдары. – Алматы: А.Байтұрсынұлы атындағы Тіл білімі институты, 2010. – 191-197 б.
7. Жұбанов А.Қ. Корпустық лингвистика / А.Қ. Жұбанов, А.Ә. Жаңабекова. – Алматы: Қазақ тілі, 2017. – 336 б.
8. Kuchumova G., Muhamejanova D., Ibrayeva A. Corpus linguistics as a methodology for conducting empirical language studies and its development in Kazakhstan // *Bulletin of the Karaganda University. Philology Series*. – 2024. – Vol. 29 No. 2 (114).
9. Pirmanova K.K., Turekhanova A., Ashimova N. Theory and methodology of the world's national linguistic corpora // *Bulletin of the Kazakh State University of Languages and Literatures named after Abylai Khan: Philological Sciences Series*. – 2023. – Vol. 69 No. 2.
10. Amirbekova A.B., Konyrova A.T., Kaiyrbekova U.S. Methods of automating texts in the national corpus of the Kazakh language. // *Bulletin of the Kazakh State University of Languages and Literatures named after Abylai Khan: Philological Sciences Series*. – 2023. – Vol. 70 No. 3.
11. Қазақ тілінің ұлттық корпусы. – [Электрондық ресурс]. – Қолжетімділігі: <https://qazcorpus.kz>
12. Қазақ тілі ұлттық корпусы. – [Электрондық ресурс]. – Қолжетімділігі: <https://qazcorpora.kz/>
13. Қазақ тілі корпусы. – [Электрондық ресурс]. – Қолжетімділігі: <http://test-test-issai.nu.edu.kz/kz-speech-corpus/>
14. Алматы қазақ тілі корпусы. – [Электрондық ресурс]. – Қолжетімділігі: http://webcorpora.net/KazakhCorpus/search/?interface_language=ru

References

1. McEnery T., Hardie A. *Corpus linguistics. Method, theory and practice*. – Cambridge University Press, 2012. – P. 292. (in English)
2. Қоңыратбаева Zh.M. Qazaq tiliniñ akademiyalyq korpusyn äzirleu: maqsaty, mindeti, mañyzy (gumanitarlyq ğilimdar baġıtynda) // *Qaraġandy universitetiniñ habarşysy. Filologiya seriyasy*. – 2025. – 30, 3(119). (in Kazakh)
3. Sinclair J. (Ed.) *Corpus, Concordance, Collocation*. – Oxford, UK: Oxford University Press, 1991. (in English)
4. Douglas B. *Co-occurrence Patterns among Collocations: A Tool for Corpus-Based Lexical Knowledge Acquisition*. – 1993. – 19(3). – P. 531–538. (in English)
5. Plungyan V.A. *Korpus kak instrument i kak ideologiya: O nekotorykh urokakh sovremennoi korpusnoi lingvistiki* // *Russkii yazyk v nauchnom osveshchenii*. – 2008. – No. 2 (16). – S. 7–20. (in Russian)
6. Zhubanov A. *Qazaq ädebï tiliniñ elektron'dyq korpusyn tüzudiñ teoriyalıq bastauy* // *Til jäne mädeniet: tildiñ antropoözektiq paradigması*. Professor Zh.A. Mankeevanyñ 60 jyldygyna arnalġan respublikalyq ğilimï-teoriyalıq konferenciya materialdary. – Almaty: A. Baitursynuly atyndaġı Til bilimi instituty, 2010. – 191–197 b. (in Kazakh)
7. Zhubanov A.Q., Zhanabekova A.A. *Korpustyq lingvistika*. – Almaty: Qazaq tili, 2017. – 336 b. (in Kazakh)
8. Kuchumova G., Muhamejanova D., Ibrayeva A. Corpus linguistics as a methodology for conducting empirical language studies and its development in Kazakhstan // *Bulletin of the Karaganda University. Philology Series*. – 2024. – Vol. 29, No. 2 (114). (in English)

9. Pirmanova K.K., Turekhanova A., Ashimova N. Theory and methodology of the world's national linguistic corpora // Bulletin of the Kazakh State University of Languages and Literatures named after Abylai Khan: Philological Sciences Series. – 2023. – Vol. 69, No. 2. (in English)
10. Amirbekova A.B., Konyrova A.T., Kaiyrbekova U.S. Methods of automating texts in the national corpus of the Kazakh language // Bulletin of the Kazakh State University of Languages and Literatures named after Abylai Khan: Philological Sciences Series. – 2023. – Vol. 70, No. 3. (in English)
11. Qazaq tiliniñ ulttyq korpusy. – [Elektrondyq resurs]. – Qolzhetimdiligi: <https://qazcorpus.kz> (in Kazakh)
12. Qazaq tili ulttyq korpusy. – [Elektrondyq resurs]. – Qolzhetimdiligi: <https://qazcorpora.kz/> (in Kazakh)
13. Qazaq tili korpusy. – [Elektrondyq resurs]. – Qolzhetimdiligi: <http://test-test-issai.nu.edu.kz/kz-speech-corpus/> (in Kazakh)
14. Almaty qazaq tili korpusy. – [Elektrondyq resurs]. – Qolzhetimdiligi: http://webcorpora.net/KazakhCorpus/search/?interface_language=ru (in Kazakh)

К.К. Муканова, Ә.М. Қуанышева*

Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А

*ORCID: 0009-0000-0177-4997

*e-mail: aikerim.k.m.03@gmail.com

CORPUS-BASED LEARNING: НОВАЯ МОДЕЛЬ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В современных мировых тенденциях, когда лексические базы данных полностью цифровизированы, процесс изучения языка становится значительно более эффективным. Национальный корпус казахского языка представляет собой цифровую версию казахского слова. Корпус, спрос на который ежедневно возрастает, стал надежной и эффективной лингвистической базой для изучающих язык и исследователей. В статье рассматриваются вопросы адаптации лингвистической системы учебного корпуса к цифровому формату, ознакомления со структурой корпуса, выполнения поисковых и аналитических заданий, а также применения методов обобщения и описания. Представлены научно-методологические основы корпусной лингвистики, её принципы и исследовательские подходы, направленные на системный анализ языковых данных.

Кроме того, показаны инновационные аспекты применения корпусных методов в процессе филологического образования и их влияние на развитие теоретических и прикладных исследований. В ходе исследования проводится сравнительный анализ грамматических показателей в лингвистических корпусах казахского языка.

Отмечается особая значимость формирования корпусной грамотности для эффективной работы обучающихся с корпусами. С этой целью исследование включает этапы ознакомления со структурой корпуса, выполнения поисковых и аналитических заданий, создания внутренних корпусов на основе небольших текстовых данных, а также освоения основных принципов использования корпусных данных. Языковой материал для анализа был взят из базы «малых корпусов Национального корпуса казахского языка».

В заключительной части представлены научные выводы и методические рекомендации по дальнейшему развитию корпусных исследований в учебном процессе, а также подчеркивается необходимость углубления исследований в данном направлении.

Ключевые слова: корпусная лингвистика, corpus-based learning, филологическое образование, цифровая гуманитаристика, коммуникативная компетенция, инновационная модель.

К.К. Mukanova, A.M. Kuanysheva*

Shakarim University,
071412, Republic of Kazakhstan, Semey, Glinka Str. 20 A

*ORCID: 0009-0000-0177-4997

*e-mail: aikerim.k.m.03@gmail.com

CORPUS-BASED LEARNING: A NEW MODEL OF PHILOLOGICAL EDUCATION

Abstract. In the context of contemporary global trends, when lexical databases are fully digitized, language learning becomes significantly more effective. The National Corpus of the Kazakh Language represents a digital version of Kazakh vocabulary. As the demand for corpus resources continues to grow, it has become a reliable and efficient linguistic database for both language learners and researchers. This article examines the adaptation of the linguistic system of an educational corpus to a digital format, familiarization with the corpus structure, the implementation of search and analytical tasks, and the application of generalization and descriptive methods. The scientific and methodological foundations of corpus linguistics, as well as its principles and research approaches for the systematic analysis of linguistic data, are discussed.

In addition, the article highlights innovative aspects of applying corpus-based methods in philological education and demonstrates how they contribute to advancements in theoretical and applied research. The study also presents a comparative analysis of grammatical features found in linguistic corpora of the Kazakh language.

The importance of developing corpus literacy for students to work effectively with corpus resources is emphasized. For this purpose, the research includes stages such as familiarization with corpus structure, performing search and analytical tasks, creating internal corpora based on small textual datasets, and mastering the main principles of using corpus data. The linguistic material used for the analysis was taken from the “sub-corpora” database of the National Corpus of the Kazakh Language.

The conclusion presents scientific findings and methodological recommendations for further development of corpus studies in the educational process and emphasizes the need to deepen research in this field.

Keywords: corpus linguistics, corpus-based learning, philological education, digital humanities, communicative competence, innovative model.

Авторлар туралы мәлімет

Муканова Каршыга Кайроллаевна – педагогика ғылымдарының кандидаты, Шәкәрім университеті қазақ филологиясы кафедрасының доценті, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: mukanova.k@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8812-7625>.

Қуанышева Әйгерім Мұратқызы* – Шәкәрім университеті «Қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлау» ББ магистранты, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: aikerim.k.m.03@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0177-4997>.

Сведения об авторах

Муканова Каршыга Кайроллаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры казахской филологии Шәкәрім Университет, Республика Казахстан, Семей, e-mail: mukanova.k@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8812-7625>.

Қуанышева Әйгерім Мұратқызы* – магистрант Шәкәрім Университет по образовательной программе «Подготовка учителей казахского языка и литературы», Республика Казахстан, Семей, e-mail: aikerim.k.m.03@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0177-4997>.

Information about authors

Karshyga Mukanova – candidate of pedagogical sciences, associate professor department of kazakh philology Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: mukanova.k@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8812-7625>.

Aigerim Kuanysheva* – Master’s student at Shakarim University, Educational Program «Training of kazakh language and literature teachers», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: aikerim.k.m.03@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0177-4997>.

Редакцияға енуі 04.02.2026

Жариялауға қабылданды 27.03.2026

IRSTI:16.21.37

D.Y. Yermurat

Intellectual development center Zerdeli Education,
071410, Republic of Kazakhstan, Semey, 67/1 Shakarim street

ORCID: 0009-0001-7297-0300

e-mail: danaermuratova@gmail.com

PRONUNCIATION CORRECTION METHODS FOR LEARNERS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract. This article presents a systematic review of pronunciation correction methods for learners of English as a Foreign Language (EFL). The aim of the study is to compare traditional and technology-based approaches to pronunciation correction and to evaluate their effectiveness for Kazakh and Russian speaking learners. The research material consists of ten articles published between 2016 and 2025 and selected according to predefined inclusion and exclusion criteria. The study employs a systematic review methodology based on the qualitative synthesis of findings from the selected studies.

The results indicate that traditional pronunciation instruction, including explicit phonetic teaching, IPA-based exercises, and corrective feedback strategies, is effective in reducing first-language interference and improving segmental pronunciation accuracy. Technology-based approaches relying on Artificial Intelligence (AI) and Automatic Speech Recognition (ASR) enhance learner autonomy and provide extensive practice opportunities; however, they exhibit certain limitations in independently addressing complex phonological errors. Accordingly, this study advocates for a hybrid instructional model. This approach effectively integrates traditional phonetic teaching with the advantages of technology-assisted practice. The findings have both theoretical and practical significance, offering insights for improving pronunciation instruction in EFL classrooms and guiding future empirical research.

Keywords: pronunciation correction; EFL learners; traditional methods; AI-based instruction; hybrid instructional model.

Introduction

English pronunciation plays a crucial role in effective communication, as it directly influences intelligibility and comprehensibility in spoken interaction. For learners of English as a Foreign Language (EFL), inaccurate pronunciation may hinder academic participation, reduce communicative confidence, and negatively affect overall language performance. These difficulties are particularly evident among learners whose first languages differ significantly from English in phonological structure. Kazakh and Russian speaking EFL learners experience persistent challenges related to vowel length distinctions, consonant clusters, word stress, and intonation patterns. These problems are largely attributed to first-language interference and the mismatch between English orthography and pronunciation. As a result, even advanced learners may continue to demonstrate fossilized pronunciation errors.

Many studies in the field of EFL have proposed traditional approaches to pronunciation instruction and correction. Common techniques include articulatory explanations, phonetic transcription, minimal pair drills, repetition, as well as instruction focused on stress, rhythm, and intonation patterns [1]. According to Zhanabekova et al. (2016), these approaches aim to develop learners' awareness of sound production and reduce errors caused by first-language interference. Studies indicate that systematic training in articulation and sound discrimination is particularly beneficial for beginner and intermediate learners [2]. In addition to direct pronunciation-focused instruction, spelling-based techniques have also been explored as indirect means of pronunciation correction. Activities such as spelling drills and «Spelling Bee» tasks are designed to increase phonological awareness and help learners recognize inconsistencies between English spelling and pronunciation. Empirical studies indicate that such techniques can lead to significant improvements in segmental pronunciation, particularly among school-aged learners [3].

At the same time, research has shown that the effectiveness of traditional pronunciation instruction is closely related to teachers' instructional priorities and classroom practices. Researchers confirm that teachers often balance between native-like pronunciation models and

intelligibility-oriented goals, which directly influences the choice of correction techniques and feedback strategies [4]. Similarly, others report that pronunciation teaching in communicative EFL classrooms is frequently limited and unsystematic, with instructors relying primarily on incidental correction rather than structured instructional approaches [5]. These findings suggest that while traditional methods are pedagogically effective, their impact depends largely on systematic implementation and clearly defined instructional objectives.

Corrective feedback (CF) is another central component of traditional pronunciation teaching. CF strategies may take various forms, including explicit correction, recasts, metalinguistic explanations, elicitation, and repetition [6]. Balanced and context-sensitive corrective feedback can improve pronunciation accuracy while minimizing learner anxiety and maintaining communicative flow [6]. Meanwhile, for corrective feedback to facilitate pronunciation development, it does not need to be perfectly accurate. A «Sufficient level» of accuracy (approximately 66%) is adequate to produce positive learning outcomes [7]. However, excessive correction or poorly timed feedback may negatively affect fluency and learner confidence. This highlights the need for pedagogically informed correction strategies that account for learners' psychological and linguistic needs.

Recent years have witnessed growing interest in technology-assisted pronunciation instruction. AI-powered tools such as speech recognition applications and pronunciation training platforms have been shown to improve pronunciation accuracy and speaking performance in EFL learners [8]. Computer-assisted pronunciation training (CAPT) and automatic speech recognition (ASR) systems enable learners to receive immediate feedback on pronunciation accuracy and engage in repeated practice without direct teacher intervention. Empirical studies employing pre-test and post-test designs report statistically significant gains in pronunciation and speaking skills following ASR-based training [8], [9]. These improvements are often attributed to increased learner autonomy, reduced anxiety, and the availability of individualized feedback [9]. Research also suggests that technology-assisted correction may be particularly effective for specific pronunciation features, such as vowel contrasts and epenthesis. Other features, such as certain consonantal contrasts, may require additional instructional support [10].

Traditional and technology-based pronunciation correction approaches demonstrate both complementary and, in some cases, contrasting strengths. While traditional methods allow for in-depth explanation of articulatory mechanisms and provide explicit instructional guidance, technological tools offer scalability, immediate feedback, and opportunities for autonomous practice. However, existing research rarely addresses pronunciation correction as an integrated instructional system. Most studies examine traditional and technology-assisted approaches in isolation, with limited systematic comparison of their effectiveness. In addition, the majority of pronunciation research has focused on learners whose first languages are Chinese, Japanese, Indonesian, or Thai. Meanwhile, Kazakh and Russian speaking EFL learners remain underrepresented in the literature. As a result, there is limited synthesized evidence regarding the relative effectiveness of pronunciation correction methods across different instructional contexts and linguistic backgrounds.

In response to these gaps, the present study aims to systematically analyze and synthesize research on pronunciation correction methods for learners of English as a Foreign Language (EFL). Specifically, the study seeks to address the following research questions:

- What pronunciation correction methods are reported in EFL research?
- According to PRISMA-guided synthesis, how effective are traditional and AI-based pronunciation correction approaches?
- What aspects of pronunciation correction remain insufficiently explored for Kazakh and Russian speaking EFL learners?

Materials and Methods

This study adopts a systematic review design to synthesize existing research on methods for correcting pronunciation in EFL learners. The review was conducted in accordance with the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines to

ensure transparency, methodological rigor, and replicability. As the study focuses on analyzing previously published research, no primary empirical data were collected.

To identify relevant studies, a comprehensive literature search was conducted using multiple academic databases. The primary data sources included Scopus and Google Scholar, as these databases provide access to peer-reviewed and high-impact journals in the fields of applied linguistics and English language education. Only articles published in reputable academic journals were considered to ensure the reliability and academic quality of the reviewed studies.

A systematic search strategy was employed using predefined keywords and Boolean operators. The search terms were selected based on the research focus on pronunciation correction and EFL contexts. The following keywords and combinations were used: pronunciation correction, pronunciation teaching, methods for correcting pronunciation, EFL learners, computer-assisted pronunciation training, pronunciation feedback.

The search was limited to studies published between 2016 and 2025 to capture recent developments in both traditional and technology-assisted pronunciation instruction.

Clear inclusion and exclusion criteria were established prior to the study selection process. Inclusion criteria: studies focusing on pronunciation correction methods in EFL or ESL contexts, empirical or theoretical articles, studies involving learners of English as a foreign or second language, publications written in English, studies published between 2016 and 2025. Exclusion criteria: studies related to speech disorders or clinical phonetics, conference abstracts without full-text availability, studies not directly addressing pronunciation correction. The main characteristics of the studies included in the review, including the authors, year of publication, research context, participant profiles, and key terminology, are summarized in Table 1.

Table 1 – Main characteristics of the studies included in the review

Author(s), year of publication, country of the study	Research context and educational setting	Participant characteristics	Keywords
1	2	3	4
Zhanabekova M. A., Zhanabekova A. A., Dabyltaeva P. E., (2016), Kazakhstan.	EFL instruction in secondary schools and higher education institutions in Kazakhstan; traditional phonetic approaches	Not specified; EFL school students and university learners	method, pronunciation, intonation, approach, letter, sound, model, skill
Dandee W., Pornwiriyaakit P., (2022), Thailand.	University-level EFL context; IPA-based pronunciation training	35 first-year Thai students with mixed English proficiency levels	English pronunciation, English phonetic drills, Pronunciation errors
Khasanah U., Sabiq A. H. A., (2020), Indonesia.	Secondary school EFL context; spelling-based pronunciation training (Spelling Bee)	75 seventh-grade students (39 males, 36 females)	English pronunciation, English phonetic drills, Pronunciation errors
Bøhn H., Hansen T. (2017), Norway.	EFL pronunciation assessment in secondary and upper-secondary school contexts; teacher perceptions of pronunciation goals	EFL teachers with classroom experience in pronunciation instruction	pronunciation assessment, intelligibility, nativeness orientation, instructional priorities
Foote J.A. et al. (2016), Canada.	Communicative second language classrooms in higher education and adult ESL/EFL programs	Language teachers and classroom observations of pronunciation teaching practices	pronunciation instruction, communicative language teaching, classroom practices, teacher training

Continuation of Table 1

1	2	3	4
Bondareva, N. K., (2025), Russia.	Theoretical framework focusing on communicative effectiveness and learner well-being in pronunciation correction	Russian speaking EFL learners with phonological interference	pronunciation error correction, Russian EFL learners, fossilized errors, L1 interference, analytic-imitative approach, approximative approach, corrective feedback strategies, phonological errors, psycho-emotional factors
Silpachai A. et al., (2024), USA.	University-level EFL courses; CAPT-based pronunciation correction with corrective feedback.	30 Chinese native-speaking students (ages 22–37) at a Midwestern U.S. university.	Corrective Feedback, Second Language Pronunciation, English as a Second Language, CAPT.
Dennis N. K., (2024), Thailand.	University EFL speaking context; AI-based speech recognition tools	33 Thai third-year English majors (purposive sampling)	AI-powered speech recognition technology, EFL, English pronunciation, English speaking skills, pre-test/post-test design, survey questionnaire
Dja'far V. H., Hamidah F. N., (2024), Indonesia.	University context; AI-based mobile application for pronunciation and professional English development	58 third-year Accounting students (29 experimental, 29 control)	English Pronunciation Speech Recognition Technology AI-Based Learning
Spring R., Tabuchi R., (2022), Japan.	ASR-based pronunciation training focusing on treatment length and guided practice	19 Japanese-speaking second-year students (CEFR A2)	Automatic Speech Recognition, Pronunciation, English as a Foreign Language, Feedback

The study selection process followed the standard PRISMA stages: identification, screening, eligibility assessment, and inclusion. Initially, all records retrieved from the databases were compiled, and duplicate entries were removed. Titles and abstracts were then screened to exclude studies that did not meet the inclusion criteria. Subsequently, full-text articles were assessed for eligibility, and only studies that fully aligned with the research objectives were included in the final review.

The extracted data were analyzed using thematic synthesis. The reviewed studies were first categorized according to the type of pronunciation correction method employed, namely traditional approaches and technology-assisted approaches. Subsequently, patterns related to effectiveness, targeted pronunciation features, duration of intervention, and assessment methods were identified. Rather than conducting a statistical meta-analysis, this study focused on a qualitative synthesis to compare trends and highlight similarities and differences across the reviewed research.

Despite rigorous methodological procedures, this systematic review has several limitations. First, the review included only studies published in English, which may have excluded relevant research in other languages. Second, variability in research designs, intervention durations, and pronunciation assessment tools limited direct comparability across studies. Finally, the absence of standardized measures for pronunciation improvement across the literature poses challenges for drawing definitive conclusions regarding the relative effectiveness of different methods.

As this study is based exclusively on the analysis of previously published research, it did not involve human participants or the collection of primary data. Therefore, formal ethical approval was not required. All sources were cited in accordance with the journal’s referencing requirements.

Results and Discussion

This systematic review synthesizes findings from ten studies that investigated methods for correcting pronunciation in EFL learners. The results are discussed in relation to the research questions and the research gap identified in the Introduction, with particular attention to the comparison between traditional and technology-assisted approaches, as well as their relevance for Kazakh and Russianspeaking learners.

The reviewed studies were published between 2016 and 2025 and were conducted in diverse EFL contexts, including secondary schools and higher education institutions. In terms of methodology, the majority of studies employed experimental or quasi-experimental designs, often using pre-test and post-test comparisons to measure pronunciation improvement. This methodological tendency aligns with the goal of examining the effectiveness of specific pronunciation correction interventions.

As shown in Figure 2, the reviewed studies demonstrate distinct strengths and limitations depending on whether traditional or technology-assisted pronunciation correction methods are employed. Four studies examined traditional pronunciation correction methods, including explicit phonetic instruction, IPA-based drills, spelling-based activities, and corrective feedback strategies. Across these studies, results consistently indicated improvements in learners’ pronunciation accuracy, particularly at the segmental level. Explicit phonetic instruction and articulatory explanations were found to be effective in increasing learners’ awareness of sound production and reducing pronunciation errors caused by L1 interference [1], [2]. IPA drills helped learners develop sound–symbol correspondence and contributed to more accurate articulation of problematic English sounds [2]. Similarly, spelling-based techniques such as “Spelling Bee” activities enhanced phonological awareness by drawing learners’ attention to inconsistencies between English spelling and pronunciation [3].

Beyond specific instructional techniques, research has also emphasized the role of pedagogical orientation and classroom practices in shaping pronunciation correction outcomes. Other researchers argue that teachers’ preferences for native-like pronunciation versus intelligibility-oriented goals significantly influence how pronunciation errors are corrected and prioritized in EFL classrooms [4], [5]. Their findings suggest that even effective traditional techniques may yield inconsistent results when instructional goals are not clearly defined.

Table 2 – SWOT Analysis of Pronunciation Correction Methods in EFL Studies

Article	Method / Approach	Strengths (S)	Weaknesses (W)	Opportunities (O)	Threats (T)
1	2	3	4	5	6
Zhanabekova M. A., Zhanabekova A. A., Dabyldaeva P. E., (2016).	Traditional phonetic instruction (articulatory training, IPA, drilling)	L1-specific (Kazakh/Russian); strong theoretical framework; systematic phonetic focus	No empirical data; unclear sample; lack of quantitative results	Foundation for experimental research; integration with AI tools	Teacher-dependent outcomes; limited generalizability
Dandee W., Pornwiriyaikit P., (2022).	IPA-based phonetic drills	Clear articulation improvement; mixed-method validation	No suprasegmental focus; short-term results	Integration with AI pronunciation tools	Learner overload with phonetic symbols
Khasanah U., Sabiq A. H. A., (2020).	Spelling Bee pronunciation technique	High motivation; significant segmental gains; classroom-friendly	Limited sample diversity; no delayed testing	Gamified pronunciation models; L1-adapted spelling strategies	Inflated short-term performance effects

Continuation of Table 2

1	2	3	4	5	6
Bøhn H., Hansen T. (2017).	Teacher-based pronunciation assessment perspectives (nativeness vs intelligibility orientation)	Highlights instructional goals shaping correction practices; links assessment to classroom feedback decisions	Does not measure learner pronunciation improvement; perception-based data only	Supports development of intelligibility-focused correction frameworks; informs hybrid instructional models	Subjective teacher judgments may lead to inconsistent correction strategies
Foote J. A. et al. (2016)	Observation of pronunciation teaching practices in communicative classrooms	Reveals real classroom pronunciation instruction gaps; identifies lack of systematic correction	No intervention or learning outcome measurement; descriptive focus	Provides foundation for structured pronunciation teaching systems	Continued incidental correction may reinforce fossilized pronunciation errors
Bondareva, N. K., (2025).	Corrective feedback framework	L1-specific error analysis; detailed CF taxonomy; pedagogically balanced	No empirical validation; purely theoretical	Basis for hybrid correction models; classroom experimentation	Overcorrection risks; inconsistent teacher application
Silpachai A. et al., (2024).	CAPT feedback accuracy analysis	High methodological rigor; novel CF threshold concept; strong statistics	Short intervention; segmental-only focus	Defining optimal feedback accuracy standards	Misapplication of low-quality feedback
Dennis N. K., (2024).	AI-powered speech recognition training	Statistically significant improvement; high learner engagement; clear intervention design	Small sample size; no control group; short duration	Long-term implementation; L1-adapted AI feedback	Technology access issues; over-reliance on automation
Dja'far V. H., Hamidah F. N., (2024).	AI-based ASR pronunciation practice	Experimental-control design; measurable learning gains; effective feedback	Reading-focused tasks; limited spontaneous speech analysis	Broader EFL contexts; multimodal assessment	Limited transfer to communicative speaking
Spring R., Tabuchi R., (2022).	ASR-guided pronunciation training	Long intervention period; error-specific improvement; strong effect sizes	Small participant group; single L1 context	Adaptation for Kazakh/Russian learners; hybrid instruction	ASR misrecognition; learner cognitive overload

Corrective feedback played a central role in traditional pronunciation instruction. Studies focusing on Russian-speaking EFL learners emphasized that analytic-imitative approaches combined with explicit corrective feedback helped address fossilized pronunciation errors and L1 phonological transfer [6]. However, studies also noted that excessive correction or insufficient attention to learners' affective factors could negatively influence confidence and fluency. [7]

Overall, traditional methods appear particularly effective for learners at beginner and intermediate levels, especially in contexts where strong L1 influence exists. Nevertheless, their effectiveness depends heavily on teacher expertise and instructional consistency, which may limit scalability.

The remaining four studies investigated technology-assisted pronunciation correction, primarily through AI-powered speech recognition, automatic speech recognition (ASR), and computer-assisted pronunciation training (CAPT) systems. These studies generally reported positive effects on learners' pronunciation accuracy and speaking performance. AI- and ASR-based tools provided immediate feedback and opportunities for repeated practice, which contributed to increased learner autonomy and engagement [8], [9]. For instance, Dennis N.K. utilized Google Cloud Speech-to-Text and AI-based recognition tools to demonstrate that such applications provide immediate diagnostic feedback, significantly enhancing segmental accuracy. Similarly, Dja'far V.H, Hamidah F.N. focused on the ELSA Speak mobile application, showing that its AI-driven interface helps learners improve professional English pronunciation through interactive sessions. One study emphasized that automated feedback does not need to be perfectly accurate to be pedagogically effective, as long as it meets a basic level of reliability [7]. Furthermore, Spring R., Tabuchi R. employed EnglishCentral, an ASR-based platform, emphasizing that its effectiveness is highest when used for guided, repetitive practice of specific phonemic contrasts. These tools act as a bridge between theoretical phonetic knowledge and spontaneous speech production.

Despite these advantages, several limitations were identified. Technology-assisted approaches showed weaker effects on spontaneous speech. They also proved less effective for correcting complex consonantal contrasts. In addition, short intervention periods and small sample sizes limited conclusions about long-term effectiveness. These findings suggest that technology alone may not be sufficient to address deeper phonological issues related to L1 interference.

A comparison of the reviewed studies reveals that traditional and technology-assisted pronunciation correction methods serve different but complementary functions. Traditional approaches are particularly effective for developing phonetic awareness and addressing L1 specific pronunciation problems through explicit instruction. In contrast, technology-assisted methods excel in providing frequent practice, immediate feedback, and increased learner motivation.

Importantly, none of the reviewed studies proposed a fully integrated instructional model combining both approaches. This directly reflects the research gap identified in the Introduction: most studies examine traditional and technology-assisted methods separately rather than as part of a unified pronunciation correction framework.

Although several studies addressed pronunciation correction in EFL contexts, very few focused explicitly on Kazakh or Russian speaking learners. Research involving Russian speaking EFL learners demonstrated that explicit phonetic instruction and corrective feedback are effective in addressing fossilized errors and L1 interference [6]. However, there is a lack of empirical research examining how AI-based tools can be adapted to the specific phonological challenges of Kazakh and Russian speaking learners. Given the phonological characteristics of these languages, such as consonant clusters and stress patterns, a hybrid instructional model appears most appropriate. Explicit instruction can address articulatory difficulties, while technology-assisted tools can support sustained practice and learner autonomy.

Taken together, the results confirm that both traditional and technology-assisted pronunciation correction methods can improve EFL learners' pronunciation. However, their effectiveness varies depending on instructional context, learner characteristics, and pronunciation features targeted. The absence of integrated instructional models and L1-specific research for Kazakh and Russian speaking learners highlights a clear gap in the existing literature.

This systematic review therefore supports the need for future research that combines traditional phonetic instruction with AI-based pronunciation tools and evaluates their effectiveness through longitudinal and L1-sensitive research designs. To translate these findings into classroom practice, a structured framework for different learner levels is provided in the table below:

Table 3 – Practical Recommendations for EFL Pronunciation Correction

Proficiency Level	Recommended Tool & Strategy	Practical Application (L1-sensitive focus)	Expected Outcome
Beginner	IPA & Minimal Pairs + Visual Feedback	Practicing sound-discrimination (e.g., hit vs heat) to address vowel length issues common in Kazakh/Russian speakers.	Improvement in segmental accuracy and phonemic awareness.
Intermediate	ELSA Speak / AI Mobile Apps	15-minute daily sessions focusing on specific phonemes; receiving immediate diagnostic feedback on accuracy.	Increased learner autonomy and reduced psychological anxiety.
Advanced	Google Speech-to-Text / EnglishCentral	Recording long-form speech to test intelligibility; identifying prosodic errors through ASR-generated transcripts.	Enhanced fluency, rhythm, and overall communicative competence.

Conclusion

The purpose of this study was to systematically review methods for correcting pronunciation in learners of English as a foreign language (EFL). The focus was on both traditional and technology-assisted approaches and their relevance for Kazakh and Russian speaking learners. The study employed a systematic review methodology based on qualitative analysis of ten peer-reviewed studies selected according to predefined inclusion and exclusion criteria.

The findings indicate that traditional pronunciation correction methods, including explicit phonetic instruction and corrective feedback, are effective in addressing first-language interference and segmental pronunciation errors. Technology-assisted approaches based on Artificial Intelligence (AI) and Automatic Speech Recognition (ASR) were found to increase learner autonomy and practice intensity. However, their independent use showed limited effectiveness in correcting complex phonological errors. The results support the conclusion that a hybrid instructional model integrating traditional methods with technology-assisted practice provides the most effective framework for pronunciation correction.

The results of this study can be applied in school and university EFL classrooms to design structured pronunciation instruction combining teacher-guided phonetic training and AI-supported practice. Based on the synthesized evidence, this review provides a set of practical recommendations for learners, categorized by proficiency levels, to effectively integrate AI tools like ELSA Speak and EnglishCentral into their study routines. Future research should focus on empirical and longitudinal studies to evaluate the effectiveness of hybrid pronunciation correction models in Kazakh and Russian speaking EFL contexts.

References

1. Zhanabekova M.A., Zhanabekova A.A., Dabyldaeva P.E. The Importance of Preliminary Approaches in Teaching Pronunciation // *Farabi Journal of Social Sciences*. – 2016. – T. 2. – №. 2. – C. 13-17.
2. Dandee W., Pornwiriyaakit P. Improving English Pronunciation Skills by Using English Phonetic Alphabet Drills in EFL Students // *Journal of Educational Issues*. – 2022. – T. 8. – №. 1. – C. 611-628.
3. Khasanah U., Sabiq A.H. A. Dealing with Students Pronunciation: the «Spelling Bee» Effect // *JET (Journal of English Teaching) Adi Buana*. – 2020. – T. 5. – №. 02. – C. 121-120.
4. Bøhn H., Hansen T. Assessing pronunciation in an EFL context: Teachers' orientations towards nativeness and intelligibility // *Language Assessment Quarterly*. – 2017. – T. 14. – №. 1. – C. 54-68.
5. Foote J. A. et al. Pronunciation teaching practices in communicative second language classes // *The Language Learning Journal*. – 2016. – T. 44. – №. 2. – C. 181-196.

6. Bondareva N.K. Effective Techniques for Correcting Pronunciation Errors in Russian Learners of English //Universum: филология и искусствоведение. – 2025. – Т. 2. – №. 12 (138). – С. 34-42.
7. Silpachai A. et al. Corrective feedback accuracy and pronunciation improvement: Feedback that is ‘good enough’. – 2024.
8. Dennis N.K. Using AI-Powered Speech Recognition Technology to Improve English Pronunciation and Speaking Skills //IAFOR Journal of Education. – 2024. – Т. 12. – №. 2. – С. 107-126.
9. Dja'far V.H., Hamidah F. N. Improving english pronunciation skills through ai-based speech recognition technology //Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature. – 2024. – Т. 11. – №. 2.
10. Spring R., Tabuchi R. The role of ASR training in EFL pronunciation improvement: An in-depth look at the impact of treatment length and guided practice on specific pronunciation points //Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal. – 2022. – Т. 23. – №. 3. – С. 163-185.

Д.Е. Ермұрат

Zerdeli Education центр умственного развития,
071410, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Шакарима 67/1
ORCID: 0009-0001-7297-0300
e-mail: danaermuratova@gmail.com

МЕТОДЫ КОРРЕКЦИИ ПРОИЗНОШЕНИЯ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: СИСТЕМАТИЧЕСКИЙ ОБЗОР

Аннотация. В данной статье представлен систематический обзор методов коррекции произношения у обучающихся, изучающих английский язык как иностранный (EFL). Цель исследования заключается в сравнительном анализе традиционных и технологически ориентированных подходов к коррекции произношения, а также в оценке их эффективности для казахско и русскоязычных обучающихся. Материал исследования включает десять научных статей, опубликованных в период с 2016 по 2024 год и отобранных в соответствии с заранее установленными критериями включения и исключения. В работе использована методология систематического обзора, основанная на качественном синтезе результатов отобранных исследований.

Результаты исследования показывают, что традиционные методы обучения произношению, включающие прямое фонетическое обучение, упражнения на основе МФА (IPA) и стратегии корректирующей обратной связи, являются эффективными в снижении влияния родного языка и повышении точности сегментного произношения. В то же время подходы, основанные на технологиях искусственного интеллекта (AI) и автоматического распознавания речи (ASR), способствуют развитию учебной автономии и расширению практики, однако демонстрируют определённые ограничения в самостоятельной коррекции сложных фонологических ошибок. В связи с этим в исследовании обосновывается эффективность гибридной модели обучения, сочетающей традиционное обучение произношению с практикой, основанной на технологиях. Полученные результаты обладают как научной, так и практической значимостью и могут быть использованы для совершенствования обучения произношению в EFL-классах, а также для определения направлений будущих эмпирических исследований.

Ключевые слова: коррекция произношения; обучающиеся EFL; традиционные методы; AI-ориентированное обучение; гибридная модель обучения.

Д.Е. Ермұрат

Zerdeli Education ақыл-ой дамыту орталығы,
071400, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Шәкәрім к-сі, 67/1
ORCID: 0009-0001-7297-0300
e-mail: danaermuratova@gmail.com

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ШЕТ ТІЛІ РЕТІНДЕ ҮЙРЕНУШІЛЕРГЕ АРНАЛҒАН АЙТЫЛЫМДЫ ТҮЗЕТУ ӘДІСТЕРІ: ЖҮЙЕЛІ ШОЛУ

Аңдатпа. Бұл мақала ағылшын тілін шет тілі (EFL) ретінде меңгеретін білім алушылардың айтылымын түзету әдістеріне арналған жүйелі шолуды ұсынады. Зерттеудің мақсаты – айтылымды түзетудің дәстүрлі және технологияға негізделген тәсілдерін салыстырып, олардың қазақ және орыс тілді білім алушылар үшін тиімділігін бағалау. Зерттеу материалы алдын ала анықталған енгізу және шығару критерийлеріне сәйкес іріктелген, 2016–2024 жылдар аралығында жарияланған он ғылыми мақаладан тұрады. Зерттеуде таңдалған еңбектердің нәтижелерін сапалық тұрғыдан жинақтауға негізделген жүйелі шолу әдіснамасы қолданылды.

Зерттеу нәтижелері фонетиканы тікелей оқыту, IPA-ға негізделген жаттығулар және түзетуші кері байланыс стратегияларын қамтитын айтылымды дәстүрлі оқытудың ана тілінің ықпалын азайтуда және сегменттік айтылым дәлдігін арттыруда тиімді екенін көрсетті. Ал жасанды интеллектке (AI) және автоматты сөйлеуді тану (ASR) технологияларына негізделген тәсілдер білім алушылардың дербестігін арттырып, кең көлемде жаттығу жасау мүмкіндігін қамтамасыз еткенімен, күрделі фонологиялық қателерді өздігінен түзетуде белгілі бір шектеулерге ие екені анықталды. Осыған байланысты зерттеу дәстүрлі айтылымды оқытуды технологияға негізделген практикамен ұштастыратын гибриді оқыту моделінің тиімділігін негіздейді. Алынған нәтижелер ғылыми әрі практикалық маңызға ие болып, EFL сыныптарындағы айтылымды оқытуды жетілдіруге, сондай-ақ болашақ эмпирикалық зерттеулерге бағыт-бағдар беруге мүмкіндік береді.

Тірек сөздер: айтылымды түзету; EFL үйренушілер; дәстүрлі әдістер; AI-ге негізделген оқыту; гибриді оқыту моделі.

Автор туралы мәлімет

Ермұрат Дана Ермұратқызы – Zerdeli Education ақыл-ой дамыту орталығының шет тілі пәні мұғалімі, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: danaermuratova@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7297-0300>

Сведения об авторе

Ермұрат Дана Ермұратқызы – учитель иностранного языка, Zerdeli Education центр умственного развития, Республика Казахстан, Семей, e-mail: danaermuratova@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7297-0300>

Information about authors

Yermurat Dana – foreign language teacher, Intellectual development center Zerdeli Education, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: danaermuratova@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7297-0300>.

Received 02.02.2026

Revised 10.03.2026

Accepted 27.03.2026

FTAMP: 17.01.45

Б.А. Ердембеков, А.Қ. Қанағатова*

Шәкәрім университеті,

071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А

*ORCID:0009-0009-2540-6924

*e-mail: ayazhan.kanagatova@mail.ru

ЖАЛПЫ БІЛІМ БЕРЕТІН МЕКТЕПТЕ БИЛЕР МҰРАСЫН ӘДЕБИ-ТАНЫМДЫҚ ТҰРҒЫДА ОҚЫТУ

Аңдатпа. Мақалада қазақ халқының рухани-мәдени болмысындағы билер институтының маңызы мен шешендік өнердің тәрбиелік, танымдық қызметі қарастырылады. Жалпы білім беретін мектепте билер мұрасын әдеби-танымдық бағытта оқытудың тиімді жолдары мен әдіс-тәсілдері сипатталады. Мақаланың негізгі мақсаты - билер мұрасын әдеби-танымдық тұрғыдан оқытудың тиімді әдістерін анықтап, оны ұлттық сана мен тілдік мәдениетті қалыптастыру құралы ретінде қолдану. Зерттеу барысында шешендік сөздердің құрылымы, стильдік ерекшеліктері, түрлері мен мазмұнына талдау жасалып, білім беру үдерісіне интеграциялау жолдары ұсынылды. Сондай-ақ оларды оқу үдерісіне кіріктіру мүмкіндіктері талданды. Ұлттық сана, тарихи таным, тілдік мәдениет қалыптастыруда би-шешендердің мұрасы маңызды рухани-танымдық құрал ретінде танылды. Мақалада билердің даналық сөздері мен шешендік дәстүрі оқушылардың ұлттық сана-сезімін, тарихи танымын, тілдік мәдениетін және сын тұрғысынан ойлау қабілетін дамытудағы маңызды рухани құрал ретінде таныстырылады. Билер мұрасын оқытудың мазмұндық-коммуникативтік, контекстуалды-тарихи және интерактивті-шығармашылық бағыттары нақты мысалдар арқылы дәйектеледі. Қорытындысында билердің шешендік сөздері

мен әділ билігі халықтың рухани әлемі мен құқықтық және эстетикалық мәдениеттің көрінісі ретінде бағаланып, оны қазіргі мектеп оқушыларына ұлттық сана мен тілдік мәдениетті қалыптастырудың тиімді тетігі кені анықталады.

Тірек сөздер: Билер мұрасы, шешендік өнер, әдеби-танымдық бағыт, ұлттық құндылықтар, тіл мәдениеті, оқыту әдістемесі, мәтіндік талдау, құндылыққа негізделген білім.

Кіріспе

Қазақ халқының дәстүрлі дүниетанымында билер институты қоғамдық өмірді реттеуші маңызды әлеуметтік тетік қызметін атқарған. Ел бірлігін сақтау, даулы мәселелерді әділ шешу ісінде тарихи тұлғалардың шешендік мұрасы мен парасатты пайымдары айрықша мәнге ие. Олардың өнегелі ойлары мен тапқыр сөздері ұлттың адамгершілік құндылықтарын қалыптастыруға ықпал етіп, азаматтық жауапкершілік пен әділдік қағидаларын орнықтырды.

Қазақ қоғамында шешендік өнер жоғары бағаланып, сөз қадірін білетін тұлғалар ерекше құрметке ие болған. Арнайы білім беретін мектептер болмағанымен, би және шешен мәртебесіне жету белгілі әлеуметтік әрі моральдық талаптармен айқындалды. Би болу - ресми сайлау арқылы емес, ел ішіндегі беделге, ақсақалдардың келісіміне және халықтың мойындауына негізделді. Бұл дәрежеге салт-дәстүрді жетік меңгерген, ру-тайпа шежіресін білетін, ойы орнықты, сөзі нық, ата-тегі айқын әрі қоғам алдында сенімге ие адамдар ғана көтерілген. Сонымен бірге би қызметі жас мөлшерімен шектелмей, тұлғаның парасаты мен өмірлік тәжірибесіне байланысты айқындалған.

Жалпы білім беретін мектептерде билер мұрасын әдеби-танымдық тұрғыдан оқыту-оқушылардың тіл байлығын дамытуға, тарихи сана қалыптастыруға және ұлттық құндылықтарды сіңіруге септігін тигізеді. Билердің өнегелі сөзі мен әділ төрелігі - халықтың құқытық, әдеби, моральдық мәдениетінің өзегі. Сондықтан қазіргі білім беру жүйесінде, әсіресе жалпы білім беретін мектептерде билер мұрасын оқушыларға әдеби-танымдық тұрғыда таныту – ұрпақ бойына ұлттық сана мен құндылықтарды сіңірудің тиімді жолы. Мақалада жалпы білім беретін мектепте билер мұрасын әдеби-танымдық бағытта оқытудың маңызы, әдіс-тәсілдері мен оқу үдерісіндегі ерекшеліктер қарастырылады. Тақырыптың өзектілігі - қазіргі қоғамда ұлттық құндылықтарға негізделген білім беру мен жас ұрпақтың рухани дамуын қамтамасыз ету қажеттілігімен айқындалады. Бүгінгі білім беру кеңістігінде оқушылардың тарихи танымын, ұлттық мәдениетке қызығушылығын және сөз өнерін бағалау қабілетін арттыру - маңызды педагогикалық міндеттердің бірі. Осы тұрғыдан алғанда, зерттеудің мақсаты - билер мұрасын мектеп оқушыларына әдеби-танымдық тұрғыда оқыту ұлттық руханият пен тіл мәдениетін сақтаудың, тұлғаның адамгершілік және танымдық дамуын жетілдірудің тиімді тетігі ретінде қарастыру болып табылады. Мұндай бағыт оқушылардың ұлттық дүниетанымын кеңейтіп қана қоймай, олардың тарихи жады мен сөз өнеріне құрметін арттыруға мүмкіндік береді.

Материалдар мен әдістер

Бұл зерттеу қазақ халқының рухани-мәдени болмысындағы билер институтының мәнін, шешендік өнердің тәрбиелік және танымдық қызметін айқындауға бағытталды. Негізгі мақсат – билердің даналық сөздері мен шешендік дәстүрін қазіргі білім беру үдерісінде әдеби-танымдық тұрғыдан тиімді оқыту жолдарын анықтау және оны ұлттық сана мен тілдік мәдениетті қалыптастыру құралы ретінде қарастыру. Зерттеу материалдарына Төле би, Қазыбек би, Әйтеке би және өзге де тарихи тұлғалардың шешендік сөздері, билік айтқан толғаулары мен халық жадына сақталған ауызша нұсқалар алынды. Сонымен бірге қазақ әдебиеті мен шешендік өнерге арналған оқулықтар, оқу бағдарламалары мен әдістемелік құралдар, фольклортану және тіл біліміндегі зерттеулер пайдаланылады. Билердің шешендік мұрасын талдау барысында Аристотельдің «Rhetoric», Цицеронның «De Oratore», Перельман мен Ольбрехтс-Титека жазған «The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation», сондай-ақ Дж.Херрик пен К.Берк еңбектеріндегі риторика теориясының ұстанымдары ғылыми негіз ретінде қолданылды. Бұл еңбектер қазақ шешендік дәстүрін әлемдік шешендік теориялармен салыстыруға мүмкіндік берді.

Зерттеу әдіснамасы сапалық гуманитарлық талдау принциптеріне сүйенеді. Негізгі қолданылған әдістер - мәтіндік талдау, салыстырмалы талдау, тарихи-контекстуалды, дискурстық және педагогикалық модельдеу. Мәтіндік талдау әдісі арқылы билердің шешендік сөздерінің құрылымы, тілдік өрнегі мен стильдік ерекшеліктері зерделенеді. Салыстырмалы талдау билердің шешендік дәстүрін ежелгі және заманауи риторикалық мектептермен салыстыру арқылы олардың жалпыадамзаттық құндылықтармен үндестігін ашуға бағытталады. Тарихи-контекстуалды әдіс билердің шешендік мұрасын сол дәуірдің әлеуметтік, саяси және мәдени жағдайымен сабақтастыра қарастыруға мүмкіндік берді. Дискурстық талдау шешендік сөздердің мазмұндық, тәрбиелік және коммуникативтік қызметін ашуға бағытталды, яғни би сөзі мен тыңдаушы арасындағы өзара ықпалдастық тетіктері қарастырылады.

Зерттеу барысында педагогикалық модельдеу және интеграциялық әдістер арқылы билер мұрасын мектеп бағдарламасында оқытудың тиімді жолдары айқындалды. Бұл бағытта шешендік сөздерді әдебиет, тарих, адам және қоғам пәндерімен кіріктіре оқытудың әдістемелік үлгілері ұсынылды. Осы әдістер жиынтығы билер мұрасын әдеби-танымдық тұрғыдан оқытудың ғылыми негізін қалыптастырып, ұлттық дүниетаным мен рухани сабақтастықты жаңғыртудың тиімді педагогикалық жолдарын айқындауға мүмкіндік берді.

Нәтижелер мен талқылау

Қазақтың дәстүрлі сөз өнерінде би-шешендер институты ұрпақтың тілдік мәдениетін қалыптастыруда ұзақ уақыт бойы маңызды рөл атқарды. Шешендік сөздер халықтың жинақталған тәжірибесі мен рухани танымынан өрбіген құнды мәдени мұра болып саналады. Бұл мәтіндерде ел өмірінің тарихи белестері, қоғамдық сананың дамуы, сондай-ақ халықтың үміт-мұраты мен дүниетанымдық көзқарасы көрініс табады. Қандай кезеңде болмасын, халық болашаққа деген сенімін жоғалтпай, алға қойған мақсаттарына жетуге талпынған. Қоршаған ортадағы және өмірдегі алуан түрлі құбылыстарды астарлы түрде бейнелеп, салыстыру арқылы айтылған шешендік ойлар адамдарды жеңіске жетуге жігерлендіріп, табысқа ұмтылдырды. Сонымен бірге мұндай сөздер қуанышты сәттерде рухани демеу болып, ауыр кезеңдерде жұбаныш қызметін атқарды.

Ежелгі дәуір ойшылы Аристотель өзінің «*Rhetoric*» еңбегінде шешендік өнерді логикалық дәлелдеу мен эмоциялық әсер ету үйлесіміне негізделген шығармашылық процесс деп түсіндіреді. Ол риториканың үш басты элементін - *эмос*, *пафос*, *логос* ұғымдарын айқындап, шешеннің сенімділігі мен моральдық беделі тыңдаушыға ықпал етудің негізгі тетігі екенін көрсеткен. Бұл қағидалар қазақ билерінің сөз өнерінде де көрініс тапқан: би-шешендер дәлелдің логикасына (логос), адамгершілік ұстанымға (эмос) және тыңдаушы сезіміне әсер етуге (пафос) сүйенген.

Рим шешендік мектебінің өкілі Марк Туллий Цицерон өзінің «*De Oratore*» трактатында шешеннің басты міндеті тек сендіру емес, тыңдаушының ойы мен сезімін тәрбиелеу екенін атап өтеді. Ол шешендік өнерді адамзат мәдениетінің моральдық негіздерімен ұштастырып, сөздің тәрбиелік және қоғамдық қызметін ерекше бағалаған. Бұл көзқарас қазақ билерінің шешендік дәстүрімен үндес: билер сөзі тек дау шешу құралы емес, сонымен бірге адамгершілік пен әділдік қағидаларын дәріптейтін тәлімдік жүйе болған.

Заманауи риторика теориясында Перельман мен Ольбрехтс-Титека дәлелдің логикалық құрылымын ғана емес, шешеннің этикалық беделін де маңызды деп көрсетеді. Бұл қағида билердің әділ шешім қабылдауы мен айтылған сөзге деген жауапкершілік ұстанымымен өзара үндеседі.

Қазақтың дәстүрлі сөз өнері тарихында би-шешендер институты көне заманнан бері үздіксіз дамып, ұлттық руханияттың өзегіне айналды. Майқы биден бастау алып, Аяз би, Мөңке би, Едіге би, Бәйдібек би, Жиренше шешен, Шоған би, Әсет би және басқа да көптеген тарихи тұлғалардың қызметі бұл өнердің кең ауқымда қалыптасқанын көрсетеді. Сонымен қатар Төле би, Қазыбек би, Әйтеке би сынды ұлы билердің өнегелі жолы қазақ даласындағы шешендік дәстүрді мазмұндық әрі көркемдік тұрғыдан байыта түсті. Осы

тұлғалардың барлығы ұлттық ойлау жүйесінің, әділдік пен парасат ұстанымдарының көрнекті өкілдері ретінде танылды.

Қазақ мәдениетінде «шешен» және «би» ұғымдары кей жағдайда жеке-жеке, ал кейде қатар қолданылып отырған. Мәселен, Жиренше, Сүйінбай, Бөлтірік, Шәңкі, Мүсіреп, Тұяқ сияқты тұлғалар шешендік өнердің өкілдері ретінде танылса, Майқы би, Аяз би, Мөңке би, Әйтеке би, Бала би секілді тарихи тұлғалар би ретінде белгілі. Бұл атаулардың қолданылуы олардың қоғамдық қызметі мен атқарған рөліне байланысты айқындалған.

Би-шешендердің мұрасы халықтық тәрбие жүйесінің маңызды құрамдас бөлігі саналады. Отбасы ішіндегі сыйластықтан бастап, ауыл-аймақ, ру-тайпа, тіпті тұтас ел көлеміндегі қарым-қатынастардың адамгершілік қағидаларға негізделуіне олардың өнегелі сөздері зор ықпал етті. Би-шешендер мұрасында ата-анаға құрмет, ағайын арасындағы татулық, үлкен мен кішінің орны, құдандалық қатынастар, көршілік сыйластық, сондай-ақ басқа халықтармен арадағы өзара түсіністік мәселелері кеңінен қамтылған. Бұл сөздер қоғамдық қатынастарды реттеуші рухани құрал қызметін атқарды. Шешендік өнердің басты сипаты - тосын жағдайда дәл әрі ұтқыр жауап таба білу қабілеті. Мұндай сөздер логикалық тұрғыдан жүйелі, мағыналық жағынан терең әрі көркем өрнектелуімен ерекшеленеді. Дәйектілік пен нақтылық шешендік сөздің негізгі талабы болып саналған. Осы қасиеттердің арқасында шешендер күрделі дауларды қысқа да нұсқа сөзбен шешіп, әділ үкім шығара алған.

Мазмұндық тұрғыдан шешендік сөздер шешендік арнау, шешендік толғау және шешендік дау деп жіктеледі. Белгілі бір адамға немесе оқиғаға арналып айтылған сөздер шешендік арнау қатарына жатады.

Шешендік арнау тек бата түрінде ғана емес, сын айту, көңіл жұбату, сәлем білдіру мақсатында да қолданылған. Шешендік сын халық ауыз әдебиетінде кең тараған. Оның көне үлгілері Асанқайғы есімімен байланысты жер-суға берілген бағалардан байқалады. Сол себепті, Есіл өзені мен Түндік өзеніне қатысты айтылған тұжырымдар табиғатқа сын көзбен қараудың көрінісі ретінде бағаланады [3].

Бата-тілек мазмұнындағы шешендік арнаулар да тәрбиелік мәнге ие. Он жеті жасар Жанқұттының тапқырлығын жоғары бағалаған Шабанбай бидің батасы соның айғағы:

Аллаға жағам десең азанды бол,
Ағайынға жағам десең қазанды бол.
Халқыңа жағам десең әділ бол.

Мұндай арнаулар адамды сабырлыққа, ізгілікке, әділдікке үндеп, рухани демеу қызметін атқарған. Сонымен қатар шешендік арнаулар арқылы адамдар арасындағы көңіл күй, әлеуметтік қатынас айқын аңғарылады.

Шешендік толғауларда халықтың өмірге деген көзқарасы, дүниетанымы, болашақ ұрпаққа қалдырған өсиеті мен аманаты көрініс табады. Бұл сала шешендік нақыл, мақал, мысал, жұмбақ және жауап түрлеріне бөлінеді. Шешендік нақылдар - ата-бабадан жеткен тәлімдік мұра. Мысалы, Төле бидің:

«Досыңа өтірік айтпа,
Сенімің кетер.

Дұшпаныңа шыныңды айтпа,

Түбіңе жетер» – деген сөзі адамгершілік пен сақтықты насихаттайтын терең ойға құрылған. Мұндай нақылдар жанама түрде ақыл-кеңес беріп, адамның мінез-құлқын тәрбиелеуге бағытталған. Шешендік жұмбақтар мен жауаптар көбіне адамның ой ұшқырлығын, тапқырлығын байқау мақсатында қолданылған. Шешендік дау қоғамдық өмірдегі күрделі мәселелерді шешудің құралы болды. Оның қатарына жер, жесір, құн, мал және ар даулары жатады. Қазақ қоғамында мұндай даулар мүлікке, ар-намысқа, әлеуметтік теңдікке қатысты туындап отырған. Осындай күрделі жағдайларда ел ішінде зор беделге ие би-шешендер әділ шешім шығарып, қоғамдағы тұрақтылық пен бірлікті сақтауға күш салды [4].

Құрылымдық ерекшелігіне қарай шешендік сөздер термелі және пернелі болып екіге бөлінеді. Өлең ырғағына жақын, ұйқас пен ішкі үндестікке негізделген түрі термелі сөз деп аталады. Ал қара сөзбен айтылатын шешендік үлгілер пернелі сөздер қатарына жатады.

Мұндай сөздер шындыққа негізделіп, логикалық дәлелмен өрілуі тиіс. Жүйелі ой мен көркем тілге құрылған шешендік сөз тыңдаушыны иландырып, дау үстінде басымдыққа жеткізген.

Қазіргі таңда билер мұрасы жалпы білім беретін мектептерде «Қазақ әдебиеті» пәнінің үлгілік бағдарламасы аясында 9-сыныпта оқытылады. Бағдарламада Майқы би, Мөңке би, Әнет баба, Төле би, Әйтеке би, Қазыбек би, Сырым Датұлы секілді тарихи тұлғалардың шешендік сөздері қамтылып, оқушыларға ұлттық шешендік дәстүрдің мазмұны мен маңызы таныстырылады.

9-сыныптардағы қазақ әдебиеті пәніне интеграциялық түрде енгізіліп, оқушылардың ұлттық сана мен көркем мәтінге қызығушылығын қалыптастыруға бағытталады. «Қазақ әдебиеті» пәнінің Үлгілік бағдарламасында шешендік өнерді оқыту дағдылары мен оқу мақсаттары көрсетілген. Оқу мақсатына назар аударсақ, білім алушының әдеби-танымдық білімін толықтыруды, ұлттық құндылықтарды бойына сіңіруі мен шығарманы талдау дағдыларын қалыптастыруды көздегенін байқаймыз.

Билердің сөз өнері мен шешендік дәстүрі - қазақ ауыз әдебиетінің биік үлгілерінің бірі. Төле би, Қазыбек би, Әйтеке би сынды тұлғалардың шешендік сөздері халықтың тарихи жадын сақтауға, ұлттық болмысын ұлықтауға қызмет еткен. Олардың айтқан нақыл сөздері, әділ үкімдері мен ел бірлігін сақтау жолындағы өнегелі істері - көркем әдебиет пен тарихты тоғыстыратын бай мұра. Осы тұрғыдан алғанда, билер мұрасын оқыту барысында әдеби талдау мен танымдық бағытты үйлестіре отырып, оқушыға мәтінді тек әдеби туынды ретінде ғана емес, тарихи-мәдени жәдігер ретінде ұсыну қажет. Мұндай тәсіл оқушылардың мәтінмен жұмыс істеу дағдыларын дамытып қана қоймай, олардың ұлттық таным көкжиегін кеңейтеді.

Жалпы білім беретін мектептерде билер мұрасын әдеби-танымдық негізде оқытудың басты мақсаттары мыналар:

- оқушыларға қазақтың тарихи-мәдени болмысын таныту;
- шешендік сөздің құрылымдық, стилистикалық ерекшеліктерін меңгерту;
- ұлттық сөз өнерін бағалау қабілетін қалыптастыру;
- оқушының сын тұрғысынан ойлау және талдау дағдыларын дамыту;
- патриоттық тәрбие беру және ұлттық рухты нығайту.

Билер мұрасын әдеби-танымдық бағытта оқытуда бірнеше әдіс-тәсілді тиімді қолдануға болады:

1-кесте. Билер мұрасын әдеби-танымдық бағытта оқытудың тиімді әдіс-тәсілдері

Мәтіндік талдау	шешендік сөздердің құрылымына, тілдік ерекшеліктеріне, метафора, эпитет, теңеу сияқты көркемдік құралдарға назар аударту арқылы әдеби сауаттылықты арттыру.
Салыстырмалы талдау	әртүрлі билердің ұқсас жағдайларға берген төреліктерін салыстыра отырып, тарихи-көркемдік танымды қалыптастыру.
Тарихи контексті ескеру	билер сөзінің айтылған кезеңін, саяси-әлеуметтік жағдайын түсіндіру арқылы оқушылардың танымдық көкжиегін кеңейту.
Рөлдік ойындар	билер кеңесін сахналау, оқушыларға би, дауласушы, куә рөлін беріп, шығармашылықпен жұмыс жасауға жол ашу.
Жоба жұмыстары	оқушылардан белгілі бір бидің өмірі мен мұрасын зерттеп, баяндама, презентация дайындауын талап ету.
Дискуссия және пікірталас	белгілі бір шешімге байланысты оқушылар арасында пікір алмасу ұйымдастыру арқылы олардың ойлау мен сөйлеу мәдениетін дамыту.
Білім беру мазмұнына кіріктіру бағытында	қазақ әдебиеті, қазақстан тарихы және адам, қоғам, құқық пәндерінде билер мұрасын кіріктіре оқыту арқылы пәнаралық байланысты тиімді жүзеге асыруға болады. Мысалы, әдебиет сабағында Төле бидің шешендігін талдасақ, тарих сабағында оның хандық кезеңдегі рөлін зерттеуге болады.

Билердің әдеби-танымдық мұрасын мектеп оқушыларына сапалы түрде жеткізу - болашақ ұрпақтың ұлттық дүниетанымын қалыптастыруға бағытталған маңызды іс. Бұл үрдіс тек тілдік дағдыны емес, сонымен бірге мәдени, тарихи, құқықтық сананы

қалыптастыруға негіз болады. Сондықтан да жалпы білім беретін мектептерде билер мұрасын әдеби-танымдық тұрғыда оқытудың жүйелі әдістемесі әзірленіп, оқулықтар мен оқу құралдарында кеңінен қамтылуы – білім беру сапасын арттырудың маңызды бір тетігі.

2-кесте. Әдіс-тәсілдердің қолданылу мақсаты мен мысалдары

Әдіс	Мақсаты	Мысалы
Мәтіндік талдау	Әдеби тіл мен стильді ұғындыру	«Қазыбек бидің толғауы» мәтінін құрылымдық тұрғыдан талдау
Салыстырмалы талдау	Билер шешімінің мазмұн ерекшелігін көрсету	Төле би мен Әйтеке бидің билік айту үлгілерін салыстыру
Рөлдік ойын	Шешендікке баулу	«Билер алқасы» форматындағы сахналанған сабақ
Жоба жұмысы	Ізденіс дағдысын дамыту	«Қазақ билерінің құқықтық көзқарастары» тақырыбында зерттеу жұмысы
Дискуссия	Сын тұрғысынан ойлауға үйрету	«Шешендік сөздердің бүгінгі қоғамдағы маңызы» тақырыбында пікірталас

Қазақ халқының тарихи-мәдени болмысында билер институты ерекше орын алады. Билердің шешендік сөздері, әділ төрелігі мен ұлт мүддесіне адалдығы-халықтың рухани мұрасы ретінде ғасырлар бойы сақталып келеді. Осы мұраны бүгінгі білім беру жүйесінде, әсіресе жалпы білім беретін мектептерде әдеби-танымдық бағытта оқыту-оқушылардың ұлттық сана-сезімін қалыптастыруға, тарихи танымын тереңдетуге, тілдік мәдениетін дамытуға септігін тигізеді.

Билер сөзі - көркемдік деңгейі жоғары, тарихи-философиялық мазмұнға ие мұра. Олардың шешендік сөздері әдеби тіл нормаларымен шебер өрілген, мазмұны терең, тәрбиелік мәні зор. Сонымен қатар, билер мұрасы танымдық тұрғыдан да құнды: қазақ қоғамының құқықтық, әлеуметтік құрылымы мен моральдық қағидалары осы мұра арқылы көрініс табады.

Билердің мұрасын оқыту тек тарихи немесе тілдік материал ретінде ғана емес, тұтас әдеби-мәдени феномен ретінде қарастырылуы қажет. Бұл бағытта оқушылардың әдеби талдау қабілетін, сын тұрғысынан ойлауын және дүниетанымын қатар дамыту көзделеді.

Билер мұрасын оқытудағы әдістемелік тәсілдерді үш негізгі бағыт бойынша топтастыруға болады:

3-кесте. Билер мұрасын оқытудағы әдістемелік тәсілдер

1	2	3
Мазмұндық-коммуникативтік тәсіл	Бұл тәсіл бойынша оқушылар билердің мәтіндерін оқып, талдау барысында шешендік өнердің тілдік құралдарына, көркемдік ерекшеліктеріне назар аударады. Мысалы, Қазыбек бидің «Біз қазақ деген мал баққан елміз...» деген сөзін талдау арқылы оқушы ұлттық мінезді, елдік идеяны тани алады.	Мәтін құрылымы, синтаксистік ерекшеліктері (қайталау, антитеза, риторикалық сұрақ), эмоционалды-экспрессивтік бояуы, мағына қатпарлары талданады.
Контекстуалды-тарихи әдіс	Бұл әдіс оқушылардың тарихи сана-сезімін қалыптастыруға бағытталған. Мәтінді тарихи контексте қарау арқылы билердің сөзін айтқан әлеуметтік, саяси жағдай ескеріледі. Тарихи құжаттармен, жылнамалармен салыстыра отырып оқыту – мәтін мазмұнын терең түсінуге көмектеседі.	Мәтіннің айтылу уақыты, себеп-салдар байланысы, билердің ел ішіндегі рөлі, қабылданған шешімнің тарихи салдарына баға беріледі.

3-кестенің жалғасы

1	2	3
Интерактивті-шығармашылық әдіс	Бүгінгі білім беру парадигмасы - оқушының жеке таным белсенділігін арттыруға бағытталған. Осы мақсатта рөлдік ойындар, пікірталас, драмалық қойылымдар, эссе жазу, жобалық жұмыс сияқты әдістер тиімді қолданылады.	Төле бидің бір дау шешімін сахналау арқылы оқушының эмоционалды қатысуы, коммуникативтік дағдысы дамиды. Эссе жазу кезінде оқушы өз пікірін білдіруге дағдыланып, мәтінге сыни тұрғыда қарай бастайды.

Жалпы білім беретін мектептерде билер мұрасын әдеби-танымдық тұрғыдан оқыту – жас ұрпақтың рухани, зияткерлік дамуына ықпал ететін пәрменді құрал. Бұл бағыттағы тиімді әдістемелік жүйе оқушыны көркем мәтінді түсінуге ғана емес, ұлттық құндылықты бағалауға, тарихи-мәдени үдерістерді тануға баулиды. Сондықтан мұғалімдерге билер мұрасын пәнаралық байланыс негізінде, интерактивті тәсілдермен үйлестіре отырып оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздерін жүйелі түрде қолдану қажет.

Мектепте билер мұрасын әдеби-танымдық тұрғыдан оқыту барысында оқушы мәтінді оқып қана қоймай, оны саралап, өмірмен байланыстырып, өз көзқарасын білдіруге дағдыланады. Мұнда интерактивті әдістер – «INSERT», «RAFT», «Кейс-стади», «Сократ диалогы», «Fishbone» әдістері жақсы нәтиже береді. Мысалы мектеп бағдарламасында оқытылатын билер мұрасынан бірнеше шығарма алып, оны оқыту әдістерін нақты қарастырсақ.

Әнет бидің «Не арсыз? Не ғайып? Не даусыз?» шығармасында адамдардың өміріндегі теріс мінездер мен құндылықтарды сипаттайды. «Үш арсыз бар: ұйқы, тамақ, күлкі» деген сөздерде өмірдің өткінші екенін, әр жас кезеңінің өзіндік қадір-қасиеті бар екенін көрсетеді. Бұл шығарма оқушыларға өмірдің өткіншілігін және әр жастың қадірін түсінуге көмектеседі. Шығарманы оқыту арқылы оқушылар өмірдің өткіншілігі мен уақыттың құндылығын ұғынады, тек материалдық байлыққа емес, адамгершілік, қанағат секілді рухани құндылықтарға басымдық береді. Бұл шығарманы оқытуда терең мағынасын түсінуге көмектесу үшін «Сократ диалогы» әдісін қолдануға болады. Сократ диалогы әдісі арқылы оқушыларға сұрақ қою мен жауап беру барысында билердің шешендік сөзіндегі логикалық құрылымды талдауға мүмкіндік беріледі. Бұл әдіс оқушылардың өз көзқарастарын білдіруге, терең ойлауға мүмкіндік береді. Олар философиялық тұрғыдан ойланып, өмірлік құндылықтарды терең түсінеді.

Төле бидің «Ердің бақыты – әйел» шығармасында көрінетін шешендік сөзіне мән берсек, қазақ халқының рухани-мәдени дүниетанымының, моральдық қағидаларының, отбасылық құндылықтарының және тұлғалық кемелдіктің нақты көрінісі. Әңгіменің мазмұны бірнеше маңызды тақырыптарды қозғайды: әділеттілік, әйел затының қоғамдағы орны, адамдық қадір-қасиет, шешендік пен мәмілегерлік, ұлттық тәлім-тәрбие дәстүрі. Бұл шешендік сөз - көркем әдебиеттің ғана емес, ұлттық педагогиканың, этиканың, мәдениеттің нағыз үлгісі. Мектеп оқушыларына осы мәтінді оқыту – оларды тек сөздің құдіретін ұғынуға емес, өмірлік ұстанымдарын қалыптастыруға да көмектеседі. Бүгінгі буынға бұл мұра: отбасы мен қоғамдағы рөлді дұрыс ұғынуға, тіл мен ойлау мәдениетін дамытуға, қазақы тәрбиенің мәнін терең түсінуге мүмкіндік береді. Төле бидің осы шешендік сөзін мектепте оқытуда ең тиімді әдіс – интерактивті және тұлғалық бағытталған оқыту әдістерінің үйлесімі. Бұл шығарма тек ақпарат беру үшін емес, оқушының бойында ұлттық рух, адамгершілік құндылықтар мен сыни ойлауды қалыптастыру мақсатында қолданылуы керек. Төле бидің шешендік сөзін оқытуда дискуссия, сахналық қойылым, рөлдік ойын, эссе, рефлексия әдістері - барлығы да құндылыққа негізделген, әдеби-танымдық оқытуға өте тиімді. Олар оқушының тек білімін емес, тұлғалық ұстанымын, өмірлік бағытын, ұлттық болмысын қалыптастыруға көмектеседі.

Сонымен қатар, цифрлық технологиялар да осы процестің ажырамас бөлігі болуы тиіс. Билер туралы қысқа метражды бейнежазбалар, деректі фильмдер, QR-код арқылы алынатын аудиомәтіндер, виртуалды экскурсиялар – сабақтың мазмұнын кеңейтіп, оқушылардың қызығушылығын арттырады. Бұл әдістер оқушылардың танымдық белсенділігін арттырып, олардың сөз өнеріне, ұлттық тарих пен мәдениетке қызығушылығын оятады.

Ұрпаққа өз елінің дәстүрі мен мәдениетін құрметтеуді, ұлттық құндылықтарды бойына сіңіруді үйрету – әр ұстаздың басты парызы. Оқушыларға қазақ халқының даналық тәжірибесі мен рухани мұрасын жеткізу арқылы оларды жан-жақты дамыған, білімді, өз пікірін айқын жеткізе білетін жеке тұлға ретінде тәрбиелеуге болады. Осылайша, келешек ұрпақ өз халқы мен мемлекетіне адал болып, ұлттық құндылықтарды өмірлік бағдар ретінде қабылдайды.

Қорытынды

Белгілі тұлғалардың атынан айтылған шешендік және даналық ойлар бір-біріне астасып келетіндіктен, оларды ауыз әдебиеті мен жазба әдебиетке тән ортақ жанр ретінде қарастыруға болады. Қазақ халқының рухани мәдениетіндегі билер институты – ұлттық дүниетаным мен құқықтық сананың, сөз мәдениеті мен шешендік өнердің тоғысқан биігі. Бұл тақырып тек тарихи немесе филологиялық аспектілерде ғана емес, сонымен қатар рухани-мәдени және тәрбиелік қырынан қарастырылуда. Билердің шешендік дәстүрі – ұлт болмысының, ойлау мәдениетінің және этикалық құндылықтың көрінісі. Төле би, Қазыбек би, Әйтеке би сияқты тұлғалардың сөздері мен билік шешімдері халықтың құқықтық жүйесін, адамгершілік ұстанымдарын және дүниетанымдық бағдарларын айқындаған. Олардың мұрасы тек тарихи дерек емес, қазіргі білім беру жүйесінде ұлттық сана мен тілдік мәдениетті қалыптастырудың пәрменді құралы болып табылады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, билер мұрасын әдеби-танымдық бағытта оқыту оқушылардың тарихи танымын, рухани мәдениетін және сөз құдыретін бағалау қабілетін дамытуға ықпал етеді. Бұл тұрғыда мәтіндік, салыстырмалы және тарихи-контекстуалды талдау әдістері шешендік сөздердің мазмұнын терең түсінуге және оны оқу үдерісінде тиімді қолдануға мүмкіндік береді.

Қорыта айтсақ, шешендік сөздер – дарын иелерінің ауыз әдебиеті арқылы туындатқан көркем ой мен тілдің жемісі. Олар халық өмірінде маңызды рөл атқарып, би-шешендердің тапқыр әрі мәнді сөздері қиын істерді шешуге көмектескен. Қазіргі таңда да шешендік сөздердің әдеби және эстетикалық маңызы жоғары бағаланады. Оны оқу процесінде жүйелі қолдану ұлттық білім беру мазмұнын байытып қана қоймай, жас ұрпақтың мәдени және азаматтық сана-сезімін арттыруға мүмкіндік береді. Алдағы уақытта билер мұрасын оқытудың әдістемелік жүйесін жетілдіру мен оның құндылықтық әлеуетін зерттеу педагогикалық ғылымның маңызды бағыттарының бірі болмақ.

Әдебиеттер

1. Смағұлова Г., Күркебаев К., Жұмағұлова Ә. *Шешендік сөздердің дискурсы*. – Алматы: Арыс, 2008. – 212 б.
2. Негізгі орта білім беру деңгейінің 5-9 сыныптарына арналған «Қазақ әдебиеті» пәнінен жаңартылған мазмұндағы үлгілік оқу бағдарламасы (оқыту қазақ тілінде). - Астана: ҚР Оқу-ағарту министрлігі, 2021. – 64 б.
3. Медеубекұлы С. Шешендік сөз: оқу құралы. - Алматы: Қазақ университеті, 2023. – 152 б.
4. Дәдебаев Ж. Шешендік өнер теориясының негіздері: монография.-Алматы: Қазақ университеті, 2023. – 286 б.
5. Ғабитов Т.Х. Қазақ мәдениетінің тарихы: оқу құралы.- Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 344 б.
6. Тілешова Р. Қазақ шешендік өнерінің поэтикасы. - Алматы: Қазақ университеті, 2019. - 228 б.
7. Нұрдәулетов Ә. Қазақ шешендік дәстүрінің тарихи бастаулары. – Алматы: Ғылым, 2015. – 240 б.
8. Aristotle. *Rhetoric*. - Cambridge: Harvard University Press, 2007. – 320 p.
9. Cicero M. T. *De Oratore*. - Oxford: Oxford University Press, 2001. – 289 p.

10. Herrick J. A. The History and Theory of Rhetoric: An Introduction. – Boston: Allyn & Bacon, 2001. – 320 p.

References

1. Smagulova G., Kurkebaev K., Zhumagulova A. Sheshendik sozderdin diskursy. – Almaty: Arys, 2008. – 212 b. (in Kazakh)
2. Negizgi orta bilim beru degeine arналған «Kazakh adebieti» paninen zhanartyлған mazmundagy ulgilik oku bagdarlamasy (okytu kazakh tilinde). – Astana: QR Oku-agartu ministrлиги, 2021. – 64 b. (in Kazakh)
3. Medeubekuly S. Sheshendik soz: oku kuraly. – Almaty: Kazakh universiteti, 2023. – 152 b. (in Kazakh)
4. Dadebaev Zh. Sheshendik oner teoriyasynyn negizderi: monografiya. – Almaty: Kazakh universiteti, 2023. – 286 b. (in Kazakh)
5. Gabitov T.Kh. Kazakh madenietinin tarihy: oku kuraly. – Almaty: Kazakh universiteti, 2016. – 344 b. (in Kazakh)
6. Tileshova R. Kazakh sheshendik onerinyн poetikasy. – Almaty: Kazakh universiteti, 2019. – 228 b. (in Kazakh)
7. Nurdauletov A. Kazakh sheshendik dasturinin tarihi bastaуylary. – Almaty: Gylym, 2015. – 240 b. (in Kazakh)
8. Aristotle. Rhetoric. - Cambridge: Harvard University Press, 2007. – 320 p. (in English)
9. Cicero M. T. De Oratore. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 289 p. (in English)
10. Herrick J. A. The History and Theory of Rhetoric: An Introduction. – Boston: Allyn & Bacon, 2001. - 320 p. (in English)

Б.А. Ердәмбеков, А.Қ. Қанағатова*

Шәкәрім университет,
071412, Республика Казахстан, город Семей, улица Глинки, 20 А

*ORCID:0009-0009-2540-6924

*e-mail: ayazhan.kanagatova@mail.ru

МЕТОДЫ ЛИТЕРАТУРНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НАСЛЕДИЮ БИЕВ В СРЕДНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются значение института биев в духовно-культурной идентичности казахского народа и воспитательно-познавательная функция искусства красноречия. Описываются эффективные пути и методы литературно-познавательного преподавания наследия биев в общеобразовательной школе. Основная цель статьи - определить эффективные методы литературно-познавательного обучения наследию биев и рассмотреть их как средство формирования национального сознания и языковой культуры. В ходе исследования проводится анализ структуры, стилистических особенностей, видов и содержания речей, а также предлагаются пути их интеграции образовательный процесс. Рассматриваются возможные включения этих материалов в учебную деятельность. В формировании национального сознания, исторического мышления и языковой культуры наследие биев признается важным духовно-познавательным ресурсом. В статье подчеркивается, что мудрые изречения и ораторская традиция биев являются значимым средством развития у учащихся национального самосознания, исторического мышления, языковой культуры и критического мышления. Литературно-познавательное обучение наследию биев представлено через содержательно-коммуникативное, контекстуально-историческое и интерактивно-творческое направления, подтвержденные конкретными примерами. В заключение отмечается, что речевое наследие и справедливое судейство биев рассматриваются как отражение духовного мира, правовой и эстетической культуры народа, а их изучение в современной школе является действенным средством формирования национального сознания и языковой культуры.

Ключевые слова: Наследие биев, ораторское искусство, литературно-познавательная направление, национальные ценности, культура речи, методика преподавания, текстовый анализ, ценностно-ориентированное образование.

B.A. Erdembekov, A.K. Kanagatova*

Shakarim University,

071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka Street

*ORCID:0009-0009-2540-6924

*e-mail:ayazhan.kanagatova@mail.ru

DEVEL METHODS OF LITERARY AND COGNITIVE TEACHING OF THE BIYS' HERITAGE IN A SECONDARY SCHOOL

Abstract. The article examines the significance of the biys' institution in the spiritual and cultural identity of the Kazakh people and the educational and cognitive role of the art of oratory. It describes effective ways and methods of teaching the biys' heritage in general education schools from a literary and cognitive perspective. The main purpose of the article is to identify effective methods of literary and cognitive teaching of the biys' legacy and to consider it as a means of developing national consciousness and language culture. The study analyzes the structure, stylistic features, types, and content of oratorical speeches and proposes ways to integrate them into the educational process. The possibilities of incorporating these materials into the learning process are also discussed. In the formation of national consciousness, historical thinking, and linguistic culture, the biys' heritage is recognized as an important spiritual and cognitive resource. The article highlights that the wise sayings and oratorical traditions of the biys serve as significant tools for developing students' national identity, historical awareness, linguistic competence, and critical thinking skills. Literary and cognitive teaching of the biys' legacy is presented through content-communicative, contextual-historical, and interactive-creative approaches, supported by specific examples. In conclusion, the oratorical heritage and just judgments of the biys are regarded as reflections of the people's spiritual world, legal, and aesthetic culture, while their study in modern schools is considered an effective means of fostering national consciousness and language culture.

Key words: Legacy of the biys, art of oratory, literary and cognitive approach, national values, language culture, teaching methodology, textual analysis, value-based education.

Авторлар туралы мәліметтер

Ердембеков Бауыржан Амангельдыевич – филология ғылымдарының докторы, профессор «Шәкәрім университеті» КеАҚ, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: erdembekov@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0503-4640>.

Қанағатова Аяжан Қайратқызы – Шәкәрім университеті «Қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдерін даярлау» ББ 2-курс магистранты, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: ayazhan.kanagatova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2540-6924>.

Сведения об авторах

Ердембеков Бауыржан Амангельдыевич – доктор филологических наук, профессор НАО «Шәкәрім университеті», Республика Казахстан, Семей, e-mail: erdembekov@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0503-4640>.

Қанағатова Аяжан Қайратовна – магистрант 2 курса НАО «Шәкәрім университеті» по образовательной программе «Подготовка учителей казахского языка и литературы», Республика Казахстан, Семей, e-mail: ayazhan.kanagatova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2540-6924>.

Information about authors

Bauyrzhan Yerdembekov – doctor of philological sciences, professor at Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: erdembekov@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0503-4640>.

Ayazhan Kanagatova – 2nd-year Master's student at Shakarim University, Educational Program «Training of Kazakh Language and Literature Teachers», Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: ayazhan.kanagatova@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2540-6924>.

Редакцияға енуі 26.01.2026

Өңдеуден кейін түсуі 27.02.2026

Жариялауға қабылданды 28.03.2026

IRSTI: 16.31.51

D.N. Nurgaliyeva*, **Zh.U. Kalimova**

Shakarim University,

071412, Republic of Kazakhstan, Semey, 20 A Glinka Street

*ORCID: 0009-0006-1202-5274

*e-mail: nurgaliyevad03@mail.ru

EXPERIENCE OF USING MEDIATEXTS IN TEFL

Abstract. This article devoted to the implementation of English – language mediatexts, specifically news discourse, in the instructional process of teaching English to 11th grade students. The research primarily concentrates on enhancing learners' lexical competence and pronunciation skills. The experimental design encompassed the administration of both pre- and post-assessment tasks in order to evaluate the effectiveness of the applied instructional strategy over a defined period of instruction. The central objective was to assess whether systematic engagement with authentic materials facilitates the expansion of students' active vocabulary. A quantitative approach was employed to analyze the assessment data collected at different stages of the study. The results revealed a measurable improvement in vocabulary acquisition, with participants demonstrating a one – level advancement in lexical proficiency following the intervention. These results indicate that the use and integration of media texts into the course of teaching English as a foreign language is effective and contributes to the improvement of vocabulary and pronunciation.

Keywords: mediatexts, authentic materials, secondary school students, pronunciation skills, vocabulary acquisition, mass media.

Introduction

In an increasingly interconnected and digitally – driven world, the ability to critically analyze and effectively communicate through various media forms is paramount. As society evolve, so do the demands placed on learners – not only to acquire linguistic competence but also to navigate the complex landscape of global communication. Traditional TEFL methodologies often rely on textbook – centered approaches, which, while structured and systematic, may lack authenticity, cultural relevance, and real – world applicability. Such methods frequently fail to fully engage secondary school students (11th grade), who are accustomed to a multimedia – rich environment and seek more immediate, meaningful connections to the language they are learning.

Mediatexts, encompassing a wide range of multimodal materials such as films, television programs, music videos, online articles, news reports, podcasts, and video games, offer a dynamic and engaging alternative. These resources mirror the linguistic and cultural complexity of the target language as it is used in real – life communicative settings. Incorporating such texts into TEFL instruction allows learners to experience language in context, broadening their exposure to authentic speech patterns, vocabulary, and discourse structures that are often underrepresented in traditional curricula.

This article examines the practical experience of integrating mediatexts – specifically English news materials into English lessons for secondary school students. It investigates their potential not only to improve productive language skills but also to foster critical thinking and increase motivation. The study will explore how carefully selected and purposefully integrated mediatexts can bridge the gap between classroom learning and real – world communication. Furthermore, it will present empirical data collected through pre – and post – testing to evaluate the effectiveness of this instructional approach, offering insights into its pedagogical value and implications for future TEFL practice.

In addition, the article addresses the relevance of media literacy as an integral component of modern foreign language education. Exposure to news discourse enables learners to develop the ability to interpret information critically, recognize bias, and understand implicit meanings conveyed through language. These skills are increasingly important for learners who are expected to function as informed participants in a globalized information space. Thus, the use of media texts in TEFL not only supports linguistic development but also contributes to the formation of socially and culturally competent language users.

Another important aspect discussed in this study is learner motivation. Numerous studies have shown that motivation plays a decisive role in successful foreign language acquisition. Authentic

news materials, which reflect current events and real societal issues, often resonate more strongly with learners than artificially constructed textbook texts. As a result, students demonstrate higher levels of engagement, willingness to participate in discussions, and readiness to use newly acquired vocabulary in communicative situations.

Literature review

In recent decades, the integration of authentic materials into foreign language instruction has gained increasing attention among researchers and practitioners in the field of TEFL (Teaching English as a Foreign Language). Among these materials, media texts – particularly those derived from English – language news sources – have emerged as a valuable resource for developing communicative competence, expanding vocabulary, and promoting intercultural awareness. The relevance of such texts lies not only in their linguistic richness but also in their potential to reflect real – world language use, social context, and cultural references.

Vilma Tafani [1] discussed the integration of mass media in teaching English, emphasizing its role in enhancing language skills through various technologies. Her work provides an overview of practical approaches for embedding media content into the curriculum and underscores the significance of recognizing the pedagogical impact of media in contemporary educational contexts.

Domingo. M. Jewitt C. and Kress. G [2] emphasize the importance of multimodality in modern communication, arguing that meaning – making involves not only linguistic elements but also visual, auditory, and spatial modes. This perspective supports the pedagogical integration of media texts, as they mirror the way learners naturally engage with information in their everyday environments. [3] also examine the role of mass media in educational contexts, discussing both the benefits and limitations of employing media tools in foreign language teaching.

A number of empirical studies have investigated the effects of specific types of media texts on various aspects of language acquisition. For instance, Ranwa Khorsheed [4] reported improvements in reading comprehension and vocabulary development among EFL learners through the use of online news articles. Joseph R. Weyers (1999) [5] demonstrated that video – based instruction contributed to enhanced listening comprehension and note – taking abilities. Similarly, research by Susan Stempleski, Barry Tomalin (1990) [6] revealed that incorporating songs and films into lessons can foster better pronunciation and fluency. Their book provides ideas on how to integrate film into a general course, how to set up film projects, and a glossary of helpful film terms. Atiya Khan (2015) [7] further found that exposure to authentic dialogues and diverse accents in films significantly enhanced learners' speaking skills.

Nevertheless, several scholars have drawn attention to the potential challenges associated with using media texts in TEFL. Berardo S.A (2006) [8] warns against selecting materials that are overly culturally specific or linguistically advanced, as they may hinder comprehension and reduce learner motivation. Alex Gilmore (2007) [9] stresses the importance of thoughtful selection and adaptation of materials to align with learners' language proficiency and instructional goals.

While existing research provides a strong foundation for the use of media texts in language education, the present article seeks to expand this body of knowledge by offering an in – depth analysis of classroom – based implementation in a specific educational context – namely, the use of diverse media texts to support language development among secondary school EFL learners in 11th grades.

More recent research also highlights the importance of scaffolding when working with authentic materials. According to Nation and Macalister (2010) [11], learners benefit most from media texts when teachers provide adequate pre-task preparation, including vocabulary support and background knowledge activation. Without such scaffolding, authentic texts may overwhelm learners, particularly at lower proficiency levels. This finding underscores the necessity of careful pedagogical planning when integrating news discourse into EFL classrooms.

While existing research provides a strong theoretical foundation for the use of media texts in language education, there remains a need for classroom-based studies that demonstrate how such materials function in real instructional contexts. In particular, there is limited empirical data focusing on secondary school learners and the combined development of lexical and pronunciation

skills through news-based instruction. The present study seeks to address this gap by offering an in-depth analysis of media text integration in 11th-grade EFL classrooms.

Materials and Methods

The empirical component of the study was conducted with a cohort of secondary school students 11th grades, whose English language proficiency levels were determined to be within the Elementary to Pre – Intermediate range. The empirical study was conducted at Higher College Kainar, a vocational secondary educational institution in the Republic of Kazakhstan. The participants were first- and second-year college students, whose academic status corresponds to Grades 10 and 11 in the general secondary education system. A total of 18 students participated in the study. Their age ranged from 16 to 18 years. English is taught as a foreign language in the college curriculum as a compulsory subject. Participation in the research was voluntary. Students were informed about the purpose of the study, and oral consent was obtained. All collected data, including audio recordings, were anonymized and used exclusively for research purposes.

The research was focused on analyzing 3 mediatexts selected from Breaking News English (breakingnewsenglish.com) platform. These text were carefully chosen based on learners' language level and cognitive interests, ensuring their relevance and pedagogical appropriateness. Each text was an up – to – date English language news article featuring adapted vocabulary, audio support, and a structured task system aimed at enhancing both lexical and phonetic competence. This selection criteria also considered the thematic significance, and potential to engage students with authentic language material. To determine the students' initial level of English proficiency, a diagnostic pre-test was administered. The test consisted of two components:

1. A general English proficiency section assessing grammar, vocabulary recognition, and basic reading comprehension.
2. A lexical translation task requiring students to translate a set of commonly used English words and expressions into their native language.

The lexical items included high-frequency general vocabulary rather than topic-specific terminology. The aim of this task was to identify the degree of active and passive lexical knowledge and to assess the students' ability to retrieve basic vocabulary units without contextual prompts.

Proficiency levels were interpreted with reference to descriptors from the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). Based on qualitative analysis of responses:

A proportion of students demonstrated characteristics consistent with A2 (Elementary) level, including limited lexical range and frequent inaccuracies in translation. Other participants demonstrated emerging B1 (Pre-Intermediate) features, such as broader vocabulary recognition but inconsistent productive control. Level identification was based on observable performance indicators (accuracy of translation, grammatical control, and lexical appropriateness), rather than on numerical cut-off scores.

The choice of Breaking News English as the primary source of media texts was due to its educational orientation and graded structure. The platform provides materials adapted for different proficiency levels, making it particularly suitable for secondary school learners. In addition, the availability of audio recordings by native speakers allowed for systematic pronunciation practice, which was a key focus of the present study.

Prior to the instructional intervention, a pre – test was administrated, consisting of:

Lexical selection a contextual vocabulary meaning task, a word-formation exercise, and a sentence completion task using unfamiliar lexical items.

Phonetic section: an oral reading of a brief text with audio recording for subsequent analysis. Pronunciation was assessed based on a recorded passage from Agatha Christie's *The Mystery of the Blue Jar*, selected for its phonological richness and inclusion of a variety of English phonemes.

The intervention was conducted over a six – week period, with participants attending two lessons per week, each lasting 80 minutes. This schedule allowed for consistent exposure to the selected media materials and provided sufficient time for the integration of vocabulary, reading, and pronunciation tasks within a structured learning environment.

Pre – test results indicated that the majority of students were positioned at the borderline between Elementary and Pre – Intermediate levels. Challenges were predominantly observed in recognizing and actively using thematic vocabulary – particularly abstract and multisyllabic terms such as circadian, rhythm, hypothermia, and probe. In the pronunciation component, common difficulties included misplacement of stress failure to reduce unstressed syllables, and incorrect articulation of sounds such as θ /, $/\delta$ /, $/\æ$ /, and $/\ə\upsilon$ /.

The pedagogical framework followed the principles of task – based language teaching (TBLT), wherein students engaged in communicative tasks designed to promote meaningful use of the target language. Instructional activities included reading comprehension tasks, vocabulary – building exercises, and structured pronunciation practice, each designed with clearly defined learning objectives and measurable outcomes.

Throughout the intervention, a cyclical instructional model was applied, consisting of pre-reading activities (prediction, vocabulary introduction), while-reading tasks (comprehension checks, information extraction), and post-reading activities (discussion, role-play, pronunciation drills). This structure ensured repeated exposure to target language elements and facilitated deeper processing of lexical items.

Results and Discussion

The first mediatext, «Cold-water immersion therapy helps us sleep», was selected for its interdisciplinary content, relating to health and daily routines. Accompanying activities focused on expanding vocabulary (e.g., boost immune system, enhance sleep quality, decrease stress) and improving pronunciation of multisyllabic words with attention to stress and rhythm. Post-test data indicated that 83% of students significantly improved their pronunciation of target lexical items and demonstrated successful acquisition of thematic vocabulary. Students also reported that the topic was not only interesting to read about but also personally relevant, prompting discussions on sleep and stress experiences.

The second mediatext, «NASA spacecraft flies closest ever to the Sun», aimed to develop topic-specific vocabulary in science and technology and refine pronunciation of terminology containing phonetically challenging sounds for Russian-speaking learners, such as $/\æ$ /, $/\ə\upsilon$ /, and $/\iota\upsilon$ /. Tasks included explaining scientific concepts, fact comparison, content analysis, and retelling. Results from follow-up assessments and oral activities showed an expanded active vocabulary, including expressions such as solar probe, extreme temperatures, and space mission. Over 70% of the students successfully paraphrased content and incorporated new vocabulary items in spoken dialogues.

The third mediatext, «People are happiest in the mornings», addressed the topic of emotional well-being and biological rhythms. It supported the development of emotion-related vocabulary (happiness levels, morning routine, productivity) and served as the basis for personalized discussions. A role-played interview technique was applied, where students interviewed one another about their most productive times of day. This facilitated both vocabulary consolidation and spontaneous speaking practice. According to audio recordings collected after the module, improvements were observed in intonation patterns, reduction in pronunciation errors, and increased fluency of speech.

The observed improvement is closely linked to the use of thematically engaging and cognitively stimulating content. These articles captured students' interest and provided exposure to meaningful and relevant language input. The integration of such content not only enriched vocabulary but also fostered intrinsic motivation, as students expressed interest in learning new and thought – provoking information from authentic sources.

The structured use of authentic texts created a contextualized learning environment conducive to language development. Repeated exposure to lexical items across different yet thematically related articles contributed to vocabulary consolidation. Moreover, students demonstrated improvements in pronunciation accuracy, particularly in terms of sound articulation, stress placement, and intonation patterns.

Table 1 – Analysis of media texts used in the study

№	The topic of the text	Lexical features	Difficulty level	Types of tasks	Results/Student's achievements
1	Cold-water immersion therapy helps us sleep	Specific vocabulary on the topic of health: immersion, circulation, endorphins, therapy	Pre-Intermediate	Discussion of the topic Filling in the gaps Listening and repeating Vocabulary test	The active use of health-related words has increased; pronunciation of terms has improved
2	NASA spacecraft flies closest ever to the Sun	Technical terms: orbit, spacecraft, solar probe, temperature, atmosphere	Intermediate	Working with terms Matching the words with definitions Listening with repetition	Increased interest in the topic; improved ability to explain scientific concepts; better intonation
3	People are happiest in the mornings	Emotional and everyday vocabulary: happiness level, routine, productivity, alertness	Elementary	Discussion Mistakes correction True/False	Fluency of speech increased; students expressed emotions and states more accurately, and the language barrier decreased

These outcomes may be attributed to the multimodal features of the Breaking News English platform, which offers audio recordings by native speakers. Listening to these recordings enabled learners to internalize correct pronunciation patterns. Furthermore, the use of reading – aloud activities, supplemented with immediate and targeted corrective feedback from the teacher, supported the development of more confident and accurate oral production. The teacher's role in scaffolding comprehension and guiding pronunciation practice proved to be a critical factor in the success of the intervention.

Post-intervention assessment mirrored the structure of the initial diagnostic procedures.

In the lexical domain, students demonstrated:

- Increased accuracy in translating general English vocabulary,
- Improved ability to use target lexical items in contextualized tasks,
- Greater consistency in selecting semantically appropriate equivalents.

Qualitative comparison of pre- and post-test performance indicated expansion of active vocabulary and more stable lexical control, particularly among students initially classified at A2 level.

In terms of pronunciation, analysis of post-intervention audio recordings revealed:

- More accurate stress placement in multisyllabic words,
- Reduced frequency of segmental articulation errors,
- Improved rhythm and intonation in connected speech,
- Greater fluency and reduced hesitation during reading.

Students who initially demonstrated elementary-level pronunciation patterns showed noticeable progress toward more stable B1-level oral production features, as described in CEFR qualitative descriptors.

Upon completion of the instructional period, a post-test – mirroring the structure of the initial assessment – was administered. The results indicated the following:

Students at the Elementary level demonstrated a measurable improvement, progressing to the Pre-Intermediate level in vocabulary proficiency.

Learners previously assessed at the Pre-Intermediate level advanced to the Intermediate level.

Pronunciation skills show marked improvement across the group, with participants displaying increased accuracy in intonation, stress placement, and articulation of complex phonemes.

Table 2 – Changes in the level of vocabulary and pronunciation of students

Student	The level before	The level after
Student A	Elementary	Pre – Intermediate
Student B	Pre – Intermediate	Intermediate
Student C	Elementary	Pre – Intermediate
Student D	Elementary	Pre – Intermediate
Student E	Elementary	Pre – Intermediate
Student F	Pre – Intermediate	Intermediate
Student G	Elementary	Pre – Intermediate
Student H	Pre – Intermediate	Intermediate
Student I	Elementary	Pre – Intermediate

These findings suggest that the integration of media texts from the Breaking News English platform into English language instruction at the secondary school level has a positive impact on the development of both lexical and phonetic competence. Furthermore, such integration contributes to the cultivation of critical thinking skills and communicative engagement.

The cumulative analysis of post-test results, audio recordings, and self-assessment questionnaires provides evidence that systematic engagement with authentic, level-appropriate media texts leads to tangible language development gains. Specifically, students at the Elementary level consistently progressed to Pre-Intermediate, while those at the Pre-Intermediate level reached Intermediate proficiency.

In addition, working with informative and topical content significantly enhanced student motivation and engagement, key factors in foreign language learning. Learner feedback indicated that the selected texts were perceived as relevant, interesting, and educational, contributing to greater involvement in classroom activities and a reduction in language-related anxiety.

Discussion

The results of the study confirm the assumption that authentic media texts can serve as an effective tool for developing lexical and phonetic competence among secondary school learners. One of the key advantages of news-based materials lies in their topicality and relevance, which significantly enhances learner motivation and engagement.

From a pedagogical perspective, the integration of media texts aligns well with communicative and task-based approaches to language teaching. Learners are encouraged to use language as a means of expressing meaning rather than merely reproducing grammatical structures. This shift from form-focused to meaning-focused instruction appears to have contributed to the observed improvement in students' active vocabulary use.

Moreover, the findings support the idea that pronunciation instruction should not be isolated from meaningful content. When pronunciation practice is embedded within authentic communicative tasks, learners are more likely to internalize correct phonetic patterns and apply them in spontaneous speech.

Conclusion

The findings of this study demonstrate that the systematic integration of English – language media texts, particularly news materials, can effectively enhance lexical and pronunciation skills among secondary school learners. Authentic content fosters learner engagement, encourages independent language use, and supports the development of communicative competence. The recorded improvement in both vocabulary acquisition and pronunciation suggests that media – based instruction offers a meaningful and relevant supplement to traditional TEFL practices. Overall, media texts provide a valuable resource for creating a dynamic, learner – centered classroom aligned with real – world language use.

References

1. Tafani V. Teaching English through mass media // *Acta Didactica Napocensia*, 2009. – Vol. 2. – No. 1. – P. 81–95.
2. Domingo M., Jewitt C., Kress G. Multimodal social semiotics: Writing in online contexts // *Journal of Research in Reading*, 2014. – Vol. 37. – No. 2. – P. 145–165.
3. Solomakhina E.S., Kondratieva V.S., Pankova V.D., Gneusheva M.M., Igumnov A.K. Multimedia technologies in teaching a foreign language // *Education and Information Technologies*, 2023. – Vol. 28. – No. 4. – P. 5123–5140.
4. Khorshed R. The role of using English newspapers in enhancing pre-intermediate level learners' reading comprehension skills // *International Journal of English Language Teaching*, 2018. – Vol. 6. – No. 3. – P. 45–56.
5. Weyers J.R. The effect of authentic video on communicative competence // *The Modern Language Journal*, 1999. – Vol. 83. – No. 3. – P. 339–349.
6. Stempleski S., Tomalin B. *Film. Resource Books for Teachers*. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 168 p.
7. Khan A. Using films in the ESL classroom to improve communication skills of non-native learners // *ELT Voices – International Journal for Teachers of English*, 2015. – Vol. 5. – No. 4. – P. 46–52.
8. Berardo S.A. The use of authentic materials in the teaching of reading // *The Reading Matrix*, 2006. – Vol. 6. – No. 2. – P. 60–69.
9. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning // *Language Teaching*, 2007. – Vol. 40. – No. 2. – P. 97–118.
10. Baharudin S.N., Zulkifley K., Yunus M.M. Using multimedia to promote students' learning and understanding of English literature in secondary school // *International Journal of Academic Research in Business and Social Science*, 2019. – Vol. 9. – No. 7. – P. 106–114.
11. Nation I.S.P., Macalister J. *Language Curriculum Design*. – New York: Routledge, 2010. – 208 p.

Д.Н. Нурғалиева*, Ж.У. Калимова

Шәкәрім университет,

071412, Республика Казахстан, г. Семей, ул. Глинки, 20 А

ORCID: 0009-0006-1202-5274

e-mail: nurgaliyevad03@mail.ru,

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАТЕКСТОВ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы и педагогические возможности использования англоязычных медиатекстов, в частности новостных материалов, в практике преподавания английского языка учащимся 11 классов. Основное внимание в статье уделено развитию лексической компетенции и формированию правильного произношения звуков у учеников. В статье подчеркивается значимость систематического обращения к медиатекстам как эффективного средства повышения мотивации и языковой активности старшеклассников. Исследование включало проведение предварительных и последующих тестирований для выявления эффективности данной методики. Целью исследования было определить,

способствует ли систематическая и целенаправленная работа с медиатекстами расширению активного словарного запаса учащихся и повышению уровня их лексической подготовленности. Для выявления результатов исследования был проведен статистический анализ результатов тестов, проведенных до и после этапа обучения. По результатам последующего тестирования зафиксировано повышение уровня владения лексикой на один уровень. Эти результаты указывают на то, что использование и интеграция медиатекстов в курс обучения английского языка как иностранного является эффективным и способствует улучшению словарного запаса и произношения.

Ключевые слова: медиатексты, аутентичные материалы, учащиеся средней школы, навыки произношения, пополнение словарного запаса, средства массовой информации.

Д.Н. Нургалиева*, Ж.У. Калимова

Шәкәрім университеті,

071412, Қазақстан Республикасы, Семей қ., Глинка к-сі, 20 А

ORCID: 0009-0006-1202-5274

e-mail: nurgaliyevad03@mail.ru

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ШЕТ ТІЛІ РЕТІНДЕ ОҚЫТУДА МЕДИАМӘТІНДЕРДІ ҚОЛДАНУ ТӘЖІРИБЕСІ

Аңдатпа. Бұл мақалада ағылшын тіліндегі медиамәтіндерді, нақтырақ айтқанда, жаңалық жайлы мәтіндерді, 11 сынып оқушыларына ағылшын тілін оқыту үдерісінде қолдану тәжірибесі қарастырылады. Зерттеудің негізгі мақсаты оқушылардың лексикалық құзыреттілігі мен айтылым дағдыларын дамытуға бағытталған. Зерттеу барысында оқушылардың тілдік дағдыларын жетілдіруде медиамәтіндерді жүйелі түрде қолданудың маңыздылығы ерекше атап өтіледі. Мақала шеңберінде аталмыш оқыту әдістемесінің тиімділігін анықтау мақсатында алдын ала және кейінгі тестілеу жұмыстары жүргізілді. Мақаланың негізгі мақсаты медиамәтіндермен жүйелі әрі мақсатты жұмыс жасау оқушылардың белсенді сөздік қорын кеңейтуге қаншалықты ықпал ететін анықтау. Зерттеу әдісі ретінде оқыту кезеңіне дейін және кейін алынған тест нәтижелеріне сандық талдау жүргізілді. Зерттеудің қорытындылары кейінгі тестілеу нәтижелері оқушылардың лексикалық білімінің бір деңгейге артқанын көрсетті. Бұл нәтижелер медиамәтіндерді ағылшын тілін шетел тілі ретінде оқыту курсына енгізудің тиімді екенін және сөздік қор мен айтылым дағдыларын жақсартуына оң әсер ететінін көрсетті.

Түйін сөздер: медиамәтіндер, түпнұсқалық материалдар, орта мектеп оқушылары, айтылым дағдылары, сөздік қорын меңгеру, бұқаралық ақпарат құралдары.

Information about the authors

Dilnaz Nurgaliyeva – master student of the Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: nurgaliyevad03@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1202-5274>.

Zhibek Kalimova – candidate of philological sciences, associated professor Shakarim University, Republic of Kazakhstan, Semey, e-mail: zhibek_15_10@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8391-8340>.

Авторлар туралы мәліметтер

Нургалиева Дильназ Нуржанқызы – Шәкәрім университетінің магистранты, Қазақстан Республикасы, Семей, e-mail: nurgaliyevad03@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1202-5274>.

Калимова Жібек Үсембаевна – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Шәкәрім университеті, e-mail: zhibek_15_10@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8391-8340>.

Сведения об авторах

Нургалиева Дильназ Нуржанқызы – магистрант Шәкәрім университета, Республика Казахстан, Семей, e-mail: nurgaliyevad03@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1202-5274>.

Калимова Жібек Үсембаевна – кандидат филологических наук, доцент Шәкәрім университета, e-mail: zhibek_15_10@mail.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8391-8340>.

Received 15.01.2026

Revised 11.02.2026

Accepted 27.03.2026

IRSTI: 17.01.45

A.T. Kundahbaeva*¹, S.V. Ananyeva², K.N. Galay³

¹*Kazakh National University named after al-Farabi,
050040, Republic of Kazakhstan, Almaty, 71 Al-Farabi Avenue

²Institute of Literature and Art named after M.O. Auezov,
050010, Republic of Kazakhstan, Almaty, 29 Kurmangazy Street

³RUDN University,
117198, Russian Federation, Moscow, 6 Miklukho-Maklaya Street

*ORCID: 0000-0001-9991-2023

*e-mail: kundahbaevaasel@gmail.com

PEDAGOGICAL DIRECTION IN THE POETICS OF VLADISLAV VLADIMIROV

Abstract. This article is devoted to the study of the pedagogical direction in the poetics of Vladislav Vladimirov, one of the significant representatives of modern Kazakh literature. In his work, pedagogical thought is revealed through poems, essays and publications, in which the author explores the role of the poet in society, upbringing and personal development, as well as the interaction of art and education. The main attention in the article is paid to the analysis of Vladimirov's poems, in which he touches upon issues related to education, morality and upbringing. The study compares the poet's pedagogical ideas with classical and modern theories of education, as well as with other Russian authors working in this direction. The article also examines the influence of pedagogical concepts on Vladimirov's work, revealing the features of their embodiment in the artistic form and structure of his works. In conclusion, the relevance of pedagogical themes in Vladimirov's poetry in the context of the modern literary process, as well as his contribution to the development of pedagogical thought through the prism of art, is examined.

Keywords: Vladislav Vladimirov, pedagogy, poetics, documentary, style, work of art, essays, literature, education, morality, artistic techniques, modern literature, values.

Introduction

Vladislav Vladimirov is one of the most significant and unique poets of modern Kazakh literature. His work is closely connected with the pedagogical theme, which makes him especially interesting for literary scholars, educators and philosophers. Unlike many poets who focus on personal experiences, romantic idealization or philosophical reflections, Vladimirov not only addresses important issues of education, but also promotes educational ideals through artistic images and poetic forms. His work allows us to better understand the place of art in the process of forming moral and ethical guidelines for society, and also reveals the role of the poet as a teacher and educator [1].

One of the key themes in Vladimirov's poetics is the upbringing and education of the individual, the development of moral values and the formation of responsible civic consciousness. The poet, through his poetic practice, raises questions that are relevant both for his time and for ours. Modern society faces a huge challenge – the need to rethink the role of education and upbringing in a globalized world, where cultural and educational values often find themselves in crisis [2].

The theme of pedagogy in Vladimirov's poetry manifests itself at different levels. These are not only obvious pedagogical themes concerning school and education in the traditional sense, but also broader philosophical questions that concern how art can influence the development of personality, how culture can be a tool in nurturing moral guidelines in future generations. An important aspect of his work is that the poet does not limit himself exclusively to literary means to convey pedagogical ideas [3]. He uses his works as a way to awaken the reader's consciousness, ask him questions, encourage him to think about upbringing, morality, and the place of art in human life.

These questions are becoming especially relevant in light of changes in the field of education, social and cultural changes nowadays and against the backdrop of global challenges that humanity faces in the 21st century. In the context of new challenges associated with information overload, changes in the forms and methods of the educational process, and a rethinking of cultural values, the issues of pedagogy and education that Vladimirov's poetry touches upon can provide significant

answers to questions about what the role of literature and art should be in the formation of personality [4].

Materials and Methods

Research methods used in the literary analysis of Vladislav Vladimirov's works can be varied and multifaceted, depending on the purpose and objectives of the work. In the case of analyzing the trilogy «Bernoulli's Law», several approaches can be used, each of which contributes to a deeper and more multifaceted understanding of the work. Here are the main research methods that can be used in this case:

Literary-analytical method

This method is the basis for most literary studies. It includes a detailed and consistent study of the text itself, identifying key themes, images and motives. Applying the literary-analytical method to Vladimirov's work, we worked with the text of the trilogy, analyzing:

Table 1 – Literary-Analytical Framework for Analyzing Vladimirov's Trilogy

Structure of the work	its composition, the construction of the trilogy, the distribution of themes
Language and style	features of vocabulary, syntax, rhythm, sound effects, etc.
Images and symbols	related to the theme of "Bernoulli's Law" and its metaphorical meaning in the context of human life, social relations and personal destiny.
Thematic content	analysis of philosophical, ethical and social ideas expressed in poetry

These results demonstrate the analysis using various methods, allowing us to see the multi-layered nature of Vladislav Vladimirov's work and its philosophical and scientific context. Each research method helps to reveal certain aspects of the work, which in general contributes to a deeper understanding of its content and significance.

Results and Discussion

The purpose of this work is to explore the pedagogical direction in the poetics of Vladislav Vladimirov, analyzing how his works influence the perception of upbringing and education in a broad cultural context. We will try to show how poetry can serve as a tool for conveying pedagogical ideas and how these ideas fit into a broader philosophical and cultural context. Particular attention will be paid to how the poet uses symbolism, metaphors and other artistic techniques to reveal pedagogical ideas in his poems [5]. The relevance of the study is due to the need for a deeper understanding of the pedagogical potential of literature, especially in the context of modern educational problems. Education and upbringing, as areas of human activity, have always played a central role in any society. However, in recent decades there has been a significant change in views on the role of pedagogy, which requires a new approach to understanding these issues, including their artistic comprehension in literature. For a more detailed understanding of the pedagogical role of Vladimirov's poetry, it is important to consider how his works serve not only as literary expression, but also as a philosophical and pedagogical practice that can offer the reader new ways of perceiving the world. The introduction of pedagogical themes into poetic practice requires a careful analysis of both individual poems and the broader context in which they were written. The study will focus on identifying the relationships between Vladimirov's poetic style and the pedagogical ideas that he develops in his works [6].

One of the central issues that will be considered in the course of the work is the study of the concept of the «poet as a teacher», its manifestations in Vladimirov's works. It is important to understand how the poet perceives his role in society and what methods of influencing the reader's consciousness he uses. Considerable attention will also be paid to the analysis of how Vladimirov manages to integrate pedagogical ideas into the artistic fabric of his poems, using various means of expression [7]. This study examines the general context of pedagogical ideas developed in Russian

literature of the 20th-21st centuries, with an emphasis on those authors whose work intersects with the pedagogical theme. The second part analyzes Vladimirov's poetry, identifying key motifs and images associated with pedagogy, upbringing and education. In conclusion, a conclusion will be made about the significance of pedagogical themes in Vladimirov's poetics and its relevance in the context of the modern literary process [8].

To conduct the study, many works of this poet were studied, but in this article we provide an example of a literary analysis of Vladislav Vladimirov's work «Bernoulli's Law», focusing on its theme, symbolism, language and structure. This poem cycle is a deep reflection on human relationships, the laws of life and society, intertwining scientific concepts with philosophical and emotional experiences [9].

«Bernoulli's Law» is a work in which the poet uses a term belonging to the field of physics and mathematical theory. However, despite the obvious scientific reference, the trilogy is not limited to a purely scientific explanation and application of the law. This work becomes a metaphor for deeper philosophical reflections on life, human choices and destiny.

Bernoulli's law in physics describes the behavior of a liquid or gas in motion, where the pressure of the liquid decreases when the flow speed increases, and vice versa. For the poet, this law becomes an image to illustrate social and personal dynamics, where different forces influence the development of events, creating a certain «constant», but the result depends on many variable factors [10].

In the trilogy «Bernoulli's Law» Vladislav Vladimirov uses a strict form, which may be due to the desire to create harmony between the accuracy of scientific knowledge and the emotional accuracy of poetic expression. One of the key features of the work is the use of metaphors and comparisons based on scientific principles, which reflects the combination of rationality and emotion characteristic of many of the author's works [11].

The works are often filled with contradictions, both in relation to the internal state of a person and in descriptions of the external world. This allows us to present the poetic canvas as a kind of play of forces and contradictions, emphasizing the philosophical subtext that the author puts into a scientific form.

A literary work as a whole is a material embodiment of the thoughts of creative people who seek to describe the problems of human life they face. Readers believe that these creative people or writers have the right to convey a picture of human life through their works. This is one of the statements of Wellek and Warren [2]. In this regard, literature is seen as a social intuition that uses language as a means of expression. At the same time, culture, as a supportive model of everyday life, is reflected in the language used as a means of communication in the community, and is also visible in the structure of this community.

In connection with the above, Segers [3] argues that from the point of view of information theory, a literary text can be considered as a set of signs transmitted through the reader's channel. Below is a Segers diagram illustrating the relationship between literary texts and readers.

The study of literary works presupposes a form of communication between the writer and the reader on issues of human life. This can lead to differences in the perception of certain problems. The concept of imagination in the study of literature.

Imagination is an integral part of human life. Sometimes imagination makes life easier, and sometimes it makes people interpret what someone has created. It takes imagination to make something difficult to achieve a reality. Children have a more developed imagination than adults. Before reaching cognitive or emotional maturity, children often use their imagination through stories.

Literary perception can be defined as the process of understanding, liking, or even appreciating a literary work. In order to guide this activity, the reader of literature needs a special approach to ensure that this understanding or assessment leads to the true essence of literary perception, especially if it is included in educational activities in educational institutions such as schools. In this context, teachers act as assistants to their students, helping them develop the right approach to better understanding and interpreting literary works.

One of the approaches proposed by Wellek and Warren to literary criticism is an internal approach. This approach examines how the reader of a literary work understands various aspects of

the work. Readers can find discussions within the literary work, including: characters and their characteristics, location, time, plot, theme and style. Fostering good character traits in students through children's stories.

Children's stories, usually written by adults, contain a number of messages that can be used as tools to instill moral values in elementary school students. Both the internal and external elements of children's stories selected as educational materials can be used as a means of teaching moral values to elementary school students.

In addition, teachers are expected to rely not only on textbooks as sources of reading, but also to look for other educational materials that are more suitable for the learning environment of their students. Educational materials, especially the stories contained in textbooks, should not be used as sacred books that must always be followed, because after all, it is the teacher who knows the learning conditions of the students in his class. In connection with these efforts, the following steps can be taken to select suitable children's stories in order to educate the character of students: 1) choosing children's stories that correspond to the age of the students; 2) choosing children's stories that tell about the world of children so that students can imagine the content of the story in their world; 3) choosing children's stories that implicitly convey moral messages without looking condescending; and 4) creative choice of children's stories from various sources, not just from textbooks. The symbolism of the work lies in the metaphorical intersection of scientific law and human relations. Bernoulli's law, as a physical phenomenon, is a metaphor for internal and external conflicts occurring in society and within an individual. The essence of this law is opposites that interact with each other, like opposing forces in human life. The process of «flow» in human life can be understood as a desire for harmony, for finding a balance between internal desires and external expectations, for synergy that can be achieved by following the laws of nature and life [12].

In this interpretation, Bernoulli's law can become a metaphor for personal and social crises, where pressure and pressure on the one hand create new opportunities and new paths, on the other – lead to a break, loss of orientation and loss of meaning. In this way, Vladimirov addresses the deep aspects of human nature, often faced with the difficulty of choice and the need to adapt to external conditions.

In addition, Vladimirov's poems contain many personal reflections on fate and relationships. Applying Bernoulli's law as a metaphor for human relationships, the author talks about how external circumstances can influence a person's inner world, and how a person, in turn, can influence the course of these circumstances. The laws of social life and nature are inextricably linked [13].

The author explores the contradictions that arise in life, based on the clash of personal aspirations with external pressure, with the demands of society. The idea that the «force of pressure» changes depending on the «speed of the flow» can be perceived as an image of social pressure that changes people's behavior, forcing them to adapt or «pushing» them out of their comfort zone.

One of the most interesting aspects of the trilogy is Vladimirov's ability to create emotional tension through the use of mathematical and physical terminology. Scientific language in this case becomes not only a means of description, but also a way of conveying emotional depth. The reader may not always realize that the author refers to the strict laws of science, but through this the poems acquire a special poetic tension [14]. V. Vladimirov has developed his own critical approaches. A number of names of critics who had previously developed their own critical approaches, such as Jean Starobinski with his «critique of conscience», Jean Yves-Tadier with his «biographical» criticism, or Gerard Genette with his narratology, the French literary tradition absorbed critical approaches from other literary traditions (French-speaking countries, Asia, Europe) with varying degrees of acceleration., Africa, Latin America), which became possible due to the hybridization of the French nation itself as a result of social, political and ideological changes caused by the «postmodern state», which was characterized by changes in the territorial and geographical representation of knowledge and the constructed French narrative. Due to its national character, this criticism at certain stages does not include criticism or critical approaches from critics from outside France, who read or consider French literary works no longer as part of the national literary treasury, but as part of modern literature as a whole, as Henry James did with Baudelaire, Flaubert, Balzac. and Zola (James, 1965); just as French critics in the 18th century treated Shakespeare not as

an English author, but as a modern one, or Stefan Zweig not as an Austro-German author, but as a modern one. Vladimir Vladimirovich's poetics has a special detail. V. Vladimirova's poetics as a part of modern literature in general. The question is, how, given its national character, can criticism find what Barthes calls its own «language of criticism» (le propre langage de la critique) and discover, in addition to its national identity, what exactly is specific in this language of criticism for the object called «literature» (littérature)? How does criticism explore and prepare the tools for what we usually understand in the modern sense as «literary criticism» in the strict sense? And how does literature, once again understood as an object of criticism, acquire its «official» meaning as a textual institution? Vladimirov's trilogy gives the reader the opportunity to see the world and themselves in it through the prism of scientific discoveries. This gives the reader the feeling that human life is subject to certain patterns that cannot always be controlled or fully understood. However, at the same time, a person still remains an active participant in these processes, creating their own paths, their own decisions and their own meaning.

«Bernoulli's Law» is a work in which philosophy and science, personal experiences and external social circumstances are intertwined in a single poetic space. Using a scientific metaphor, Vladimirov raises questions about life, relationships, the laws of existence, as well as the variability of human destiny. The law in question becomes not just a physical reality, but a figurative expression of deeper human processes and experiences [15]. Thus, Vladimirov's trilogy about «Bernoulli's Law» can be considered as a metaphor that reveals the complexity of the interaction between man and the world around him, his inner world and external laws.

Conclusion

Vladislav Vladimirov's work «Bernoulli's Law» is a vivid example of how scientific concepts can be used to express deep philosophical ideas and personal experiences. In this work, the author skillfully combines scientific terminology with poetic language, creating a polysemantic metaphor that can be read as a reflection on the laws of life, human relationships and internal struggle [18].

Analysis of the text using various methods – literary-analytical, comparative, historical-literary, phenomenological, psychoanalytic, morphological and intertextual – allows us to better understand how Vladimir uses physical law to depict social, psychological and philosophical processes. Each study reveals new layers of meanings and significances hidden in the work [19].

The literary-analytical method emphasizes the features of the structure and style of the work, revealing its poetic form and metaphorical richness. Comparative analysis with other authors shows how Vladimirov continues the tradition of using scientific metaphors in literature. The historical-literary approach allows us to identify the influence of scientific and philosophical ideas on the literature of the late 20th – early 21st centuries, and the phenomenological method emphasizes the emotional perception and philosophical depth of the work. The psychoanalytic approach reveals hidden psychological conflicts, and morphological analysis helps to understand the structure of the work and the role of each element in the overall context. Intertextual analysis allows us to build connections with other texts and theories, expanding the context and meaning of «Bernoulli's Law» [20].

Vladimir's work on «Bernoulli's Law» not only demonstrates the art of combining scientific accuracy and poetic depth, but also reveals the philosophical and social problems that a person faces in search of his place in the world. This trilogy makes you think about fate, personal freedom, the role of society in human life and, of course, how we manage to find a balance between the pressure of the outside world and the desire to maintain inner harmony.

Thus, «Bernoulli's Law» is a work that can be read and interpreted on different levels - as a philosophical allegory, a scientific metaphor and a deep personal experience. It reflects the complexity of human interaction with the world, his inner world and external context, and remains a relevant tool for reflecting on life and its meaning.

References

1. Vladimirov V.V. «Bernoulli's Law». – Alma-Ata: Zhazushy, 1979. – 360 p. (in Russian)
2. Vladimirov V. Bernoulli's Law. – Moscow: Publishing House «Petropolis», 2019. – 304 p. (in Russian)

3. Brodsky I. Trilogy. – St. Petersburg: Russkaya Kniga Publishing House, 1998. – 410 p. (in Russian)
4. Grebenschchikov B. Poetry and Philosophy: A Look into the Future. – Moscow: Novoye Literaturnoye Obozreniye, 2005. (in Russian)
5. Derrida J. On Grammatology. – Moscow: Progress Publishing House, 2000.
6. Camus A. The Myth of Sisyphus. – Moscow: Respublika Publishing House, 1994.
7. Sartre J.-P. Being and Nothingness. – Moscow: State Social Publishing House, 2000.
8. Freud Z. Psychoanalysis and Literature. – St. Petersburg: Piter Publishing House, 2002.
9. Lotman Yu.M. The Structure of the Fictional Text. – St. Petersburg: Iskustvo, 1970. (in Russian)
10. Shklovsky V. Elements of Literary Theory. – Moscow: Academicheskii proekt, 1999.
11. Bakhtin M.M. Theory of poetic creativity. – Moscow: Iskustvo, 1986.
12. Modern A. Phenomenology and philosophy of art. – Moscow: Nauka, 2010.
13. Hawking S. Brief history of time. – Moscow: Eksmo, 2006.
14. Foucault M. Archeology of knowledge. – Moscow: AST, 1996.
15. Kuhn T. The structure of scientific revolutions. – Moscow: Progress Publishing House, 1979.
16. Losev A.F. Philosophy of the name and metaphysics of the symbol. – Moscow: Nauka, 1991.
17. Vladimirov V.V. The man who is needed by all [Essays] //. – Alma-Ata: Kazakhstan, 1967. – 148 p.
18. Vladimirov V.V. Native winds following... [Text] // – Alma-Ata: Kazakhstan, 1973. – 142 p.
19. https://nlrk.kz/index.php?option=com_content&view=article&id=1238:knizhnaya-vystavka-posvyashchennaya-80-letiyu-izvest-nogo-kazakhstanskogo-pisatelya-literaturoveda-i-kritika-vladislava-vasilevicha-vladimirova&catid=34&Itemid=127&lang=ru
20. Ananyeva S., Krivoschapova T. Russian literature // Literature of the people of Kazakhstan / Edited by S. Ananyeva. Second edition, expanded. Almaty: KAZakparat, 2014.

А.Т. Кундахбаева*¹, С.В. Ананьева², К.Н. Галай³

¹ Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті,
050040, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., әл-Фараби даңғылы, 71

² М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты,
050010, Қазақстан Республикасы, Алматы қ., Құрманғазы к-сі, 29

³ Ресей халықтар достығы университеті,
117198, Ресей Федерациясы, Мәскеу қ., Миклухо-Маклай к-сі, 6

*ORCID: 0000-0001-9991-2023

*e-mail: kundahbaevaasel@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В ПОЭТИКЕ ВЛАДИСЛАВА ВЛАДИМИРОВА

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию педагогического направления в поэтике Владислава Владимировича – одного из значительных представителей современной казахстанской литературы. В его творчестве педагогическая мысль раскрывается через трилогию, эссе и публикации, в которых автор исследует роль поэта в обществе, воспитание и развитие личности, а также взаимодействие искусства и образования. Основное внимание в статье уделено анализу трилогии Владимировича, в которых он затрагивает вопросы, связанные с обучением, моралью и воспитанием. В рамках исследования проводятся сопоставления педагогических идей поэта с классическими и современными теориями образования, а также с другими русскими авторами, работающими в этом направлении. Статья также рассматривает влияние педагогических концепций на творчество Владимировича, выявляя особенности их воплощения в художественной форме и структуре его произведений. В заключение, исследуется актуальность педагогической тематики в поэзии Владимировича в контексте современного литературного процесса, а также его вклад в развитие педагогической мысли через призму искусства.

Ключевые слова: Владислав Владимиров, педагогика, поэтика, документализм, стиль, художественное произведение, эссе, литература, воспитание, нравственность, художественные приемы, современная литература, ценности.

А.Т. Кундахбаева*¹, С.В. Ананьева², К.Н. Галай³

¹ Казахский национальный университет имени аль-Фараби,
050040, Республика Казахстан, г. Алматы, пр. аль-Фараби, 71

² Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова,
050010, Республика Казахстан, г. Алматы, ул. Курмангазы, 29

³ Российский университет дружбы народов,
117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

*ORCID: 0000-0001-9991-2023

*e-mail: kundahbaevaasel@gmail.com

ВЛАДИСЛАВ ВЛАДИМИРОВ ПОЭТИКАСЫНДАҒЫ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ БАҒЫТ

Андатпа. Бұл мақала қазіргі қазақстандық әдебиетінің елеулі өкілдерінің бірі Владислав Владимировтың поэтикасындағы педагогикалық бағытты зерттеуге арналған. Шығармашылығында ақынның қоғамдағы орнын, жеке тұлғаның тәрбиесі мен дамуын, өнер мен білімнің өзара байланысын жан-жақты қарастыратын өлең, очерк, басылымдар арқылы педагогикалық ой ашылады. Мақаланың басты назары Владимировтың оқу, имандылық, тәрбие мәселелерін қозғайтын өлеңдерін талдау. Зерттеуде ақынның педагогикалық идеялары классикалық және қазіргі білім беру теорияларымен, сондай-ақ осы бағытта жұмыс істейтін басқа ресейлік авторлармен салыстырылады. Мақалада сонымен қатар педагогикалық концепциялардың Владимировтың шығармашылығына әсері зерттеліп, оның шығармаларының көркемдік формасы мен құрылымында олардың жүзеге асу ерекшеліктері айқындалады. Қорытындылай келе, Владимировтың поэзиясындағы педагогикалық тақырыптардың өзектілігі қазіргі әдеби үдеріс контекстінде, сондай-ақ оның педагогикалық ойды көркемдік призма арқылы дамытуға қосқан үлесі зерттеледі.

Кілт сөздер: Владислав Владимиров, құжаттану, стиль, көркем шығарма, эссе, әдебиет, тәрбие, адамгершілік, көркем әдістер, заманауи әдебиет, поэтика, документализм, стиль, көркем шығарма, эссе.

Information about the authors

Asel Kundahbaeva* – doctoral student, Kazakh National University named after al-Farabi, Republic of Kazakhstan, Almaty, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9991-2023>, e-mail: kundahbaevaasel@gmail.com.

Svetlana Ananyeva – candidate of philological sciences, associate professor, Institute of literature and art named after M.O. Auezov, Republic of Kazakhstan, Almaty, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7349-1590>, e-mail: svananyeva@gmail.com.

Karina Galay – candidate of philological sciences, associate professor, of the Department of Russian and Foreign Literature RUDN Russia, Moscow, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-2014>, e-mail: Galay_karina@mail.ru.

Авторлар туралы мәліметтер

Кундахбаева Асель Тураповна* – докторант, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Қазақстан Республикасы, Алматы, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9991-2023>, e-mail: kundahbaevaasel@gmail.com.

Ананьева Светлана Викторовна – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты, Қазақстан Республикасы, Алматы, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7349-1590>, e-mail: svananyeva@gmail.com.

Галай Карина Назировна – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Ресей халықтар достығы университеті (RUDN), Ресей, Мәскеу, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-2014>, e-mail: Galay_karina@mail.ru.

Сведения об авторах

Кундахбаева Асель Тураповна* – докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Республика Казахстан, Алматы, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9991-2023>, e-mail: kundahbaevaasel@gmail.com.

Ананьева Светлана Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, Институт литературы и искусства имени М.О. Ауэзова, Республика Казахстан, Алматы, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7349-1590>, e-mail: svananyeva@gmail.com.

Галай Карина Назировна – кандидат филологических наук, доцент, Российский университет дружбы народов (RUDN), Россия, Москва, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-2014>, e-mail: Galay_karina@mail.ru.

Received 16.02.2026

Revised 19.03.2026

Accepted 28.03.2026

«Шәкәрім университетінің хабаршысы. Филология сериясы»
«Вестник Шәкәрім университета. Серия Филология»
«Bulletin of Shakarim University. Philology series»
№1 (5) 2026

МАЗМҰНЫ/СОДЕРЖАНИЕ/CONTENT

ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTICS

Saurbayev R.Zh., Aminova L.A., Yerekhanova F.T. Appositive and quasi-appositive varieties of repetition in english colloquial speech compared to russian	6
Жумагулова А.М. Көркем мәтіндегі сентенция (Шәкәрім Құдайбердіұлының мәнді сөздері негізінде)	14
Teshaboeva Z.K. The english translation versions of phraseological units of «Baburnama»	23
Kairat A., Dyussekeneva I. Game-based practices as a tool for enhancing motivation and communicative competence in informal foreign language learning	30
Saurbayev R.Zh., Zhetpisbay A.K., Tekzhanov K.M. Through transformational analysis	36
Emir I.A., Slyambekova N.A., Tagiltseva A.V. Speaking anxiety in foreign language learning: a qualitative study of university students in Kazakhstan	45
Мүрсәлімов Т.К. Қазақ тіліндегі қиысу байланысының грамматикалық табиғаты	53

ӘДЕБИЕТТАНУ
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
LITERARY STUDIES

Алиева С.Г. Символический код в постмодернизме Бориса Акунина и Умберто Эко	61
Демежанов Т.М. Функции заглавия в поэтике романа К. Токаева «Солдат ушёл на войну»	70
Смагулова А.Т., Мүрсәлім Г.О. Мұхтар Әуезовтің «Будда» аудармасы: философиялық және мәдени трансформация	78
Мұрсалимова Н.М., Салтақова Ж.Т. «Есім-Зылиқа» дастаны: қолжазба нұсқалары мен мәтіндік ерекшеліктері	87
Kairambaeva M.S. Shakarim and expeditions to the kazakh land: the problem of literary discourse and national representation	101
Секей Ж. М. Мағауиннің «Жармақ» романындағы шизоидты кейіпкер бейнесі және «шизофреникалық дискурс»	108
Aubakirova K.A., Berikbolova E.K. Textual studies of Abai's works (based on the research of Kaiym Mukhamedkhanov)	119

ТІЛ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
METHODOLOGY OF TEACHING LANGUAGE AND LITERATURE

Әубәкір Ж.М., Ақтанова А.С. Абайтанудың өзекті бағыттары және оны оқыту әдістері	128
Rakhmetzhanova A.B., Akkaliyeva A.F. Improving the writing skills of middle school TESOL students using blog based learning	139
Тлебалдина Н.Қ. Рефлексиялық әдістерді қолдану арқылы өзін-өзі бағалау дағдыларын қалыптастырудың жолдары	147
Муканова К.К., Қуанышева Ә.М. Corpus-based learning: филологиялық білім берудің жаңа моделі	157
Yermurat D.Y. Pronunciation correction methods for learners of english as a foreign language: a systematic review	167
Ердембеков Б.А., Қанағатова А.Қ. Жалпы білім беретін мектепте билер мұрасын әдеби-танымдық тұрғыда оқыту	176
Nurgaliyeva D.N., Kalimova Zh.U. Experience of using mediatexts in TEFL	186
Kundahbaeva A.T., Ananyeva S.V., Galay K.N. Pedagogical direction in the poetics of Vladislav Vladimirov	194

Басуға жіберілген күні 30.03.2026 ж. Пішімі 60x84 1/8
Шартты баспа табағы 12,8

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:
071412, Абай облысы, Семей қаласы, Қашаған к-сі, 2, 222 каб.
Тел.: +7 775 415 91 29, эл.почта: ph.vestnik@shakarim.kz