

ISSN(PRINT) 2959-5649

ISSN(ONLINE) 2959-5657

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Abai Kazakh National Pedagogical University

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Филология ғылымдары» сериясы

Серия «Филологические науки»

Series "Philological Sciences"

№ 2 (92), 2025

Алматы

ISSN(PRINT) 2959-5649
ISSN(ONLINE) 2959-5657

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Abai Kazakh National Pedagogical University

ХАБАРШЫ ВЕСТНИК

«Филология ғылымдары» сериясы
Серия «Филологические науки»
Series "Philological Sciences"
№ 2 (92), 2025

Алматы

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

ХАБАРШЫ
«Филология ғылымдары» сериясы
№2(92), 2025 ж.

Шығару жиілігі – жылына 4 нөмір.
2000 ж. бастап шығады.

Бас редактор:
филол.г.д., проф. Абишева С.Д.

Бас редактордың орынбасары:
филол. г. д., проф. Есенова К.У.

Ғылыми редактор:
PhD, қауымд. проф. м.а. Сабирава Д.А.

Редакциялық алқа:
филол. г. к., қауымд. проф. Жиренов С.А.
филол. г. к., қауымд. проф. Сатемирова Д.А.
филол.г.д., проф., Әл-Фараби ат. ҚазҰУ
Джолдасбекова Б.У.
пед.г.д., проф., әл-Фараби ат. ҚазҰУ
Салханова Ж.Х.
филол.г.д., проф., ҚазҰҚызПУ
Кынова Ж.К.
PhD, қауымд. проф.м.а., Т.Жүргенов ат.
Қазақ ұлттық өнер академиясы
Жалалова А.М.
филол.г.д., доцент, Таулы Алтай
мемлекеттік университеті
Алексеев П.В. (Ресей)
филол. г.д., проф., Ресей халықтар
достығы университеті
Бахтикереева У.М. (Ресей)
филол.г.д., проф., Варминь-Мазур
университеті Киклевич А.К. (Польша)
PhD, проф., Джордж Вашингтон
университеті Роллберг П. (АҚШ)
PhD, проф., Орталық Ланкашир
университеті Табачникова О.М.
(Ұлыбритания)

Жауапты хатшы:
PhD, қауымд. проф. м.а. Серикова С.К.

Техникалық хатшы:
филол.г.к., қауымд. проф. Османова З.Ж.

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2025

Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігінде 2009 жылы мамырдың 8-де тіркелген №10109-Ж

Басуға 30.06.2025 қол қойылды.
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 19 е.б.т.
Тапсырыс 352.

050010, Алматы қаласы,
Достық даңғылы, 13.
Абай атындағы ҚазҰПУ

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ТІЛ БІЛІМІ ЛИНГВИСТИКА LINGUISTICS

Алиева Б.З. Переходность, вариативность и концептуальные признаки аффиксальных морфем..... 5
Алиева Б.З. Аффиксальдық морфемалардың өтпелілігі, өзгергіштігі және концептуалды ерекшеліктері
Aliyeva B.Z. Transitionality, variability and conceptual features of affixial morphemes

Saurbayev R.Zh., Yerekhanova F.T. Gender-related challenges in the modern English language..... 13
Саурбаев Р.Ж., Ерекханова Ф.Т. Қазіргі ағылшын тіліндегі гендерге байланысты қиындықтар
Саурбаев Р.Ж., Ерекханова Ф.Т. Гендерные проблемы в современном английском языке

Сладкевич Ж.Р., Жумагулова Б.С., Мусабекова А.А. Лексико-семантические и прагматические характеристики гастических единиц..... 21
Сладкевич Ж.Р., Жұмағұлова Б.С., Мұсабекова А.А. Гастикалық бірліктердің лексикалық-семантикалық және прагматикалық сипаттамалары
Sladkevich Zh.R., Zhumagulova B.S., Mussabekova A.A. Lexico-semantic and pragmatic characteristics of gastic units

ӘДЕБИЕТТАНУ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ LITERARY STUDIES

Демьянова Ю.А., Абишева В.Т. Феномен устного рассказа Ираклия Андроникова..... 34
Демьянова Ю.А., Әбішева В.Т. Ираклий Андрониковтің ауызша баяндау феномені
Demyanova Yu.A., Abisheva V.T. The phenomenon of Irakli Andronikov's oral narrative

Ибраева Ж.Б., Ломова Е.А., Касымжанова М.Е. Концепт дуальности в эстетике и поэтике европейского и русского романтизма..... 44
Ибраева Ж.Б., Ломова Е.А., Қасымжанова М.Е. Еуропалық және орыс романтизмінің эстетикасы мен поэтикасындағы дуализм тұжырымдамасы
Ibrayeva Zh.B., Lomova E.A., Kassymzhanova M.E. The concept of duality in the aesthetics and poetics of European and Russian romanticism

Сәменқызы Ұ., Баешова Б.Ш. Әдебиеттану ғылымындағы тұлға концепциясы..... 53
Саменқызы Ұ., Баешова Б.Ш. Концепция личности в литературоведении
Samenkyzy U., Bayeshova B.Sh. The concept of personality in literary criticism

Казахский национальный
педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК

Серия «Филологические науки»
№2(92), 2025 г.

Периодичность – 4 номера в год.
Выходит с 2000 года.

Главный редактор

д.филол.н., проф. Абишева С.Д.

Зам. гл. редактора

д.филол.н., проф. Есенова К.У.

Научный редактор

PhD, и.о.ассоц.проф. Сабирова Д.А.

Редакционная коллегия:

к.филол.н., ассоц. проф. Жиренов С.А.

к.филол.н., ассоц. проф. Сатмирова Д.А.

д.филол.н., проф.,

КазНУ имени Аль-Фараби Джолдасбекова Б.У.

д.пед.н., проф., КазНУ имени Аль-Фараби

Салханова Ж.Х.

д.филол.н., проф., КазНУЖенПУ

Книнова Ж.К.

PhD, и.о.ассоц.проф. КазНАИ имени

Т.Жургенова Жалалова А.М.

д.фил.н., доцент, Горно-Алтайский

государственный университет

Алексеев П.В. (Россия)

д.филол.н., проф., РУДН

Бахтикереева У.М. (Россия)

д.филол.н., проф., Варминьско-Мазурский

университет Киклевич А.К. (Польша)

PhD, проф., Университет Джорджа

Вашингтона Роллберг П. (США)

PhD, проф., Университет Центрального

Ланкашира Табачникова О.М.

(Великобритания)

Ответственный секретарь:

PhD, и.о.ассоц.проф. Серикова С.К.

Технический секретарь:

к.филол.н., ассоц. проф. Османова З.Ж.

© Казахский национальный педагогический
университет им. Абая, 2025

Зарегистрировано

в Министерстве культуры и информации РК
8 мая 2009 г. №10109-Ж

Подписано в печать 30.06.2025.

Формат 60x84 1/8. Объем 19 уч.-изд.л.

Заказ 352.

050010, г. Алматы,

пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат»

Казахского национального

педагогического

университета имени Абая

ПЕДАГОГИКА МЕН ӘДІСТЕМЕ МӘСЕЛЕЛЕРІ
ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ
PROBLEMS OF PEDAGOGY AND METHODOLOGY

Баймаханова К.И., Сансызбаева С.К. Современные
подходы к формированию профессиональной компетенции в
процессе обучения русскому языку..... 65

Баймаханова К.И., Сансызбаева С.К. Орыс тілін оқыту
процесіндегі кәсіби құзыреттілікті қалыптастырудың
заманауы тәсілдері

Baimakhanova K.I., Sansyzbayeva S.K. Modern approaches to
the formation of professional competence in the process of
teaching the Russian language

Бедел М., Бадалова Л.М. Развитие речевых компетенций у
детей-билингвов 5-12 лет при освоении английского и
русского языков как вторых: психолингвистический и
методический подходы..... 78

Бедел М., Бадалова Л.М. Ағылшын және орыс тілдерін
екінші: психолингвистикалық және әдістемелік тәсілдері
ретінде меңгеру кезінде 5-12 жастағы қос тілді балаларда
сөйлеу құзыреттілігін дамыту

Bedel M., Badalova L.M. Development of speech competencies
in bilingual children aged 5-12 years while learning English and
Russian as second languages: a psycholinguistic and
methodological approaches

Глушковски М., Мусатаева М.Ш., Какимова А.М.
Социокультурная идентичность как лингводидактическая
проблема..... 85

Глушковски М., Мұсатаева М.Ш., Кәкімова Ә.М.
Әлеуметтік-мәдени сәйкестілік лингводидактикалық
проблема ретінде

Glushkovski M., Mussatayeva M.Sh., Kakimova A.M. Socio-
cultural identity as a linguodidactic problem

Красильникова С.В., Апакина Л.В. Знаково-
символические методы обучения русскому языку как
инострannому в рамках семиотики..... 93

Красильникова С.В., Апакина Л.В. Семиотика шеңберінде
орыс тілін шет тілі ретінде оқытудың таңбалық-символдық
әдістері

Krasilnikova S.V., Apakina L.V. Significant-symbolic methods
of teaching Russian as a foreign language in the framework of
semiotics

Kydyrbekova A.S., Rakhmetova R.S., Nuralinova G.M.
Developing writing skills in Kazakh language teaching: insights
from action research practices..... 103

Қыдырбекова А.С., Рахметова Р.С., Нұралинова Г.М.
Қазақ тілін оқытуда жазу дағдыларын дамыту: әрекеттік
зерттеу тәжірибесінен тұжырымдар

Кыдырбекова А.С., Рахметова Р.С., Нуралинова Г.М.
Развитие навыков письма при обучении казахскому языку:
выводы из практики активного исследования

**Abai Kazakh National
Pedagogical University**

BULLETIN
Series "Philological Sciences"
No. 2(92), 2025.

Periodicity - 4 issues per year.
Published since 2000.

Editor-in-chief
Doctor of Philological Sciences, Professor
Abisheva S.

Deputy Editor-in-chief
Doctor of Philological Sciences, Professor
Essenova K.

Scientific Editor
PhD, Associate Professor **Sabirova D.**

Editorial board
Candidate of Philological Sciences,
Associate Prof. **Zhirenov S.**
Candidate of Philological Sciences,
Associate Prof. **Satemirowa D.**
Doctor of Philological Sciences, Prof.,
Al-Farabi Kazakh National University
Dzholdasbekova B.
Doctor of Pedagogical Sciences, Prof.,
Al-Farabi Kazakh National University
Salkhanova Zh.
Doctor of Philological Sciences, Prof.,
Kazakh National Women's Teacher Training
University **Kiyнова Zh.**
PhD, Associate Prof., T. Zhurgenov Kazakh
National Academy of Arts **Zhalalova A.**
Doctor of Philological Sciences, Prof., RUDN
Bakhtikireeva U. (Russia)
Doctor of Philological Sciences, Associate Prof.,
Gorno-Altaysk State University
Alekseyev P. (Russia)
Doctor of Philological Sciences,
Prof., University of Warmia and Mazury
Kiklewicz A. (Poland)
PhD, Prof., George Washington
University **Rollberg P. (USA)**
PhD, Prof., University of Central Lancashire
Tabachnikova O. (The United Kingdom)

Executive Secretary
PhD, Associate professor **Serikova S.**

Technical Secretary
Candidate of Philological Sciences,
Associate professor **Osmanova Z.**

©Abai Kazakh National Pedagogical
University, 2025

Registered in the Ministry of Culture and
Information of the Republic of Kazakhstan
8 May 2009 No10109-Zh/Ж

Signed in print 30.06.2025.
Format 60x84 1/8. Volume 19
teaching and publishing lists. Order 352.

050010, Almaty, Dostyk avenue 13,
Abai KazNPU

Publishing House "Ulagat" of the Abai Kazakh
National Pedagogical University

Капышева Г.К., Қыдырбекова А.С., Нұралинова Г.М. Қазақ тілінің жазу дағдыларын дамытудағы action research әдісінің ғылыми-әдістемелік негіздері.....	115
Капышева Г.К., Қыдырбекова А.С., Нұралинова Г.М. Научно-методические основы метода action research в развитии навыков письма в казахском языке Kapysheva G.K., Kydyrbekova A.S., Nuralinova G.M. Scientific and methodological foundations of the action research method in the development of writing skills in the Kazakh language	
Larionova I.Yu., Fedossova S.A. Organizing and conducting distance olympiads in Korean as a second foreign language for potential foreign language teachers.....	126
Ларионова И.Ю., Федосова С.А. Болашақ шет тілі мұғалімдерін кәсіби даярлау процесінде екінші шет тілі ретінде корей тілінен қашықтықтан олимпиадаларды ұйымдастыру және өткізу әдістемесі Ларионова И.Ю., Федосова С.А. Методика организации и проведения дистанционных олимпиад по корейскому языку как второму иностранному в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка	
Tastemir M.A., Seidaliev G.O. Improving reading strategies for English language learners using scaffolding: a pedagogical approach.....	137
Тастемір М.А., Сейдалиева Г.О. Скаффолдингті қолдана отырып, ағылшын тілін үйренушілерге арналған оқу стратегияларын жетілдіру: педагогикалық тәсіл Тастемір М.А., Сейдалиева Г.О. Совершенствование стратегий чтения для изучающих английский язык с использованием скаффолдинга: педагогический подход	
Біздің авторлар.....	145
Наши авторы.....	147
Our authors.....	159

**ТІЛ БІЛІМІ
ЛИНГВИСТИКА
LINGUISTICS**

МРНТИ 16.21.25

10.51889/2959-5657.2025.92.2.001

Алиева Б.З. 

Институт языкознания имени И.Насими

Баку, Азербайджан

e-mail: batualiyeva@gmail.com

**ПЕРЕХОДНОСТЬ, ВАРИАТИВНОСТЬ И КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПРИЗНАКИ
АФФИКСАЛЬНЫХ МОРФЕМ**

Аннотация

В статье рассмотрена одна из самых важных проблем современной лингвистики: переходность, вариативность и концептуальные свойства аффиксальных морфем. В когнитивной лингвистике изменчивость аффиксальных морфем рассматривается в тесной связи с человеческим познанием, включая концептуализацию, аналогию и воплощенный опыт. Согласно этому подходу значения и формы аффиксальных морфем формируются как универсальными когнитивными процессами, так и специфическими для языка конвенциями. Когнитивный подход к положению аффиксальных морфем в системе языка и особенностям их развития выходит за рамки синтаксической роли этих языковых единиц. Дополнение к явлениям перехода и вариации как результату причинно-следственной связи также отражает то, как люди воспринимают окружающий мир и как они вносят свой вклад в существующие концептуальные рамки в языке, демонстрируя логический подход.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, аффиксоиды, переходность, грамматические категории, словообразовательные структуры, когнитивный аспект

Алиева Б.З. 

И.Нәсіми атындағы Тіл білімі институты

Баку, Әзірбайжан

e-mail: batualiyeva@gmail.com

**АФФИКСИАЛДЫҚ МОРФЕМАЛАРДЫҢ ӨТПЕЛІЛІГІ, ӨЗГЕРГІШТІГІ ЖӘНЕ
КОНЦЕПТУАЛДЫ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ**

Аңдатпа

Мақалада қазіргі тіл білімінің маңызды мәселелерінің бірі аффиксті морфемалардың транзитивтік, вариативтілік және концептуалдық қасиеттері қарастырылады. Когнитивтік лингвистикада аффиксті морфемалардың түрленуі адам танымымен тығыз байланыста қарастырылады, оның ішінде концептуализация, аналогия, іскерлік тәжірибе. Бұл тәсілге сәйкес аффиксті морфемалардың мағыналары мен формалары әмбебап танымдық процестермен де, тілге тән шарттылықтар арқылы да жасалады. Аффиксті морфемалардың тіл жүйесіндегі орны мен олардың даму ерекшеліктеріне танымдық көзқарас осы тілдік бірліктердің синтаксистік рөлінен шығып, себеп-салдар нәтижесінде ауысу мен өзгеру құбылыстарынан басқа, адамдардың өзін қоршаған дүниені қалай қабылдайтынын және бар тілдік концептуалды рамкаға қалай ықпал ететінін көрсетеді.

Түйін сөздер: когнитивтік лингвистика, аффиксоидтар, транзиттік, грамматикалық категориялар, сөзжасамдық құрылымдар, когнитивтік аспект

Aliyeva B.Z. 

I. Nasimi Institute of Linguistics

Baku, Azerbaijan

e-mail: batualiyeva@gmail.com

TRANSITIONALITY, VARIABILITY AND CONCEPTUAL FEATURES OF AFFIXIAL MORPHEMES

Abstract

The article considers one of the most important problems of modern linguistics: transitivity, variability and conceptual properties of affixal morphemes. In cognitive linguistics, the variability of affixal morphemes is considered in close connection with human cognition, including conceptualization, analogy and embodied experience. According to this approach, the meanings and forms of affixal morphemes are formed by both universal cognitive processes and language-specific conventions. The cognitive approach to the position of affixal morphemes in the language system and the peculiarities of their development goes beyond the syntactic role of these linguistic units and, in addition to the phenomena of transition and variation as a result of cause-and-effect relationships, also reflects how people perceive the world around them and how they contribute to the existing conceptual frameworks in language, demonstrating a logical approach.

Keywords: cognitive linguistics, affixoids, transitivity, grammatical categories, word-formation structures, cognitive aspect

Введение. Изучение особенностей структуры языка, связанных со структурой морфем, и исследование изменений, происходящих на этом уровне, остается одной из актуальных проблем в плане определения особенностей развития языка. Уровень морфемно-словообразования в системе языка особенно отличается своей динамичностью. Это проявляется как в диахронических изменениях, происходящих в ходе эволюции языка, так и в расширении состава грамматических категорий и форм их выражения. Одним из показателей динамичности системы словообразования можно считать появление в ее составе различных типов аффиксоидов. Одной из важных проблем, связанных с этими процессами, является существование в словах языка вариантов морфем, которые выступают в качестве формально и семантически взаимозаменяемых элементов. Поскольку процесс словообразования и аспекты, связанные с лингвогенезом, напрямую связаны с когнитивным процессом, то, по нашему мнению, изучение морфемной изменчивости, аффиксоидов и переходных процессов в когнитивном направлении может создать условия для комплексной интерпретации проблемы.

Методы и материалы. Объектом исследования являются аффиксальные морфемы. Исследование морфемного инвентаря языка может включать разнообразные методы. Мы использовали несколько методов исследования, которые могут использоваться для лингвистического анализа: в основном метод лингвистического наблюдения и описания, метод компонентного анализа и метод контекстуального анализа.

Аффиксоидами традиционно принято считать морфемы, которые помимо того что являются корневыми морфемами, по своим функциям соответствуют также и аффиксам [1]. Доминирование аффиксоидов в системе языка объясняется рядом внутриязыковых и социальных причин. Одним из важнейших показателей подвижности языковой системы является возникновение явления переходности, которое возникает вследствие амбивалентности многих языковых единиц как на межуровневом, так и на внутриуровневом уровнях. Переходные словообразовательные единицы направлены на реализацию принципов все возрастающих требований к семантической точности языка, с одной стороны, и гибкости словообразования, с другой.

Аффиксоиды – переходные морфемы, обладающие определенными качествами и свойствами и образующиеся на основе исходных словообразовательных элементов. Они являются носителями материального значения, выполняют функцию словообразования, имеют регулярный характер и находятся в семантических и генетических связях с соответствующими корневыми морфемами языка. Со временем переход самостоятельных морфем в класс аффиксоидных морфем проявляется в виде стабилизации в языке через такие этапы, как частичная утрата значения, усвоение функций аффиксов, образование регулярных деривационных моделей с этими элементами, использование аффиксов в качестве синонимов при создании новых слов, сохранение смысловой или семантической связи с исходным или менее распространенным корнем.

Как мы уже отмечали, динамические явления, обусловленные социальными факторами в языковой системе, проявляются на разных уровнях. Словообразование в этом отношении не является исключением, а наоборот, более открыто для таких изменений. Производность, проявляющаяся через различные сочетания корневых и суффиксальных морфем, также создает условия для возникновения переходных явлений как процесса.

Учитывая системность языка, а также формальные и семантические свойства аффиксоидов, их следует рассматривать с точки зрения внутренней валентной закономерности. Возможности валентности как элемента процесса перехода могут отражать формирование аффиксоидов как продуктивных единиц в языке. Аффиксоиды – это явление, вызывающее изменения на уровне словообразования. Эти элементы, участвующие в процессе образования новых слов, проявляются в форме реактивации нового способа словообразования – аффиксоида – и включения его в систему словообразования. Таким образом, явление аффиксоидности связано как с морфемной структурой, так и со всей системой словообразования.

Адаптация аффиксоидов в системе языка, системные и парадигматические связи, возникающие между ними и другими морфемами, их усвоение языком и проникновение в живую разговорную речь свидетельствуют о новом этапе процесса, происходящего на морфологическом уровне.

Принятие аффиксоидами новой функциональной нагрузки делает актуальным комплексное изучение явления перехода на морфологическом уровне. Учитывая антропоцентрический подход к языковым явлениям в современности, данное явление следует изучать с учетом способности как отдельных единиц, так и целых категорий одновременно обладать биполярными свойствами.

Главным отличием аффиксов от корневых морфем является отсутствие у них коннотативного значения, грамматическая неоднозначность, то есть отсутствие лексико-грамматических показателей категории, и высокая позиционная свобода в корне [2].

Проблемы перехода одних языковых явлений в другие всегда находились в центре внимания исследователей, что обусловлено их интересом как с диахронической точки зрения, демонстрирующей эволюционный процесс, так и отражающей взаимодействие и зависимость на синхронном уровне.

Теория перехода в языках чаще всего рассматривается на уровне морфологии и синтаксиса, при этом особое внимание уделяется изучению перехода слов из одной части речи в другую. Рассмотрение этого вопроса позволяет сделать определенные выводы относительно понятия перехода, которое до сих пор не имеет точного определения. По мнению Е.А. Куриловича, переход одних языковых явлений в другие происходит в результате морфологической и синтаксической деривации [3].

Известно, что каждая морфема имеет свою валентность. Если связь морфемы ограничивается только одним конкретным корнем, ее способность к комбинированию ограничена. Чем шире комбинаторный потенциал морфемы или основы, тем сильнее ее валентность. Валентность морфемы зависит от семиотической структуры слова, его части

речи, фонетического облика, деривационной природы лексемы и ее семантико-функциональной нагрузки. Но в процессе деятельности морфемы приспосабливаются друг к другу как формально, так и семантически.

В структуре слова как «внутренней синтагмы» возникают различные типы семантических отношений между морфемами, что отражает проблему семантической совместимости/несовместимости морфов. Особый интерес представляют идеи Е.А. Земской по изучению не только формальной, но и семантической изменчивости морфем [4].

Результаты и обсуждение. Закон семантической гармонии влияет на степень сочетаемости морфов в структуре слова. В случае, когда семантический состав лексемы состоит из семантики входящих в нее морфов, семантические отношения между морфемами считаются свободными, а когда семантическая структура слова не соответствует семантике входящих в него морфов, отношения считаются закрытыми. В этом случае отношения между морфемами можно охарактеризовать как свободные и несвободные. В результате семантического взаимодействия происходят изменения в семантических структурах морфем, входящих в состав слова. В этом случае морфемы могут даже менять свой статус или становиться новыми структурными компонентами.

Не только отношения между морфемами, но и значения самих морфем могут быть свободными или связанными. Релевантность значения морфемы может определяться либо значением самой лексемы, т.е. внутренним контекстом, либо значением сочетания, в котором употребляется лексема, содержащая морфему, т.е. внешним контекстом.

Таким образом, в процессе объединения морфем друг с другом могут происходить изменения в их семантической структуре, что приводит к образованию семантически или структурно связанных морфем. Эти изменения регулируются законом семантической совместимости, который ограничивает совместимость.

В результате процесса перехода переходные морфемы, играющие роль аффиксов, распознаются в языке как корневые морфемы, поэтому можно наблюдать возникновение двойственных семантических тонкостей. Во многих случаях при решении подобных задач подход к проблеме с когнитивной точки зрения помогает прояснить картину и устранить противоречия.

В рамках когнитивной лингвистики единство слова обеспечивается единой концептуальной схемой, от которой осуществляется переход к другим концептуальным схемам, образующим семантические цепочки с исходной [5; 6]. Отнесение слов к семантическому классу также можно осуществить путем нахождения общих семантических слоев.

Суффиксы также могут изменяться семантически. Морфема, как и слово, имеет свою семиотическую структуру и осознается носителями языка под влиянием окружающей среды. Таким образом, можно даже сделать вывод о существовании морфем лакунарного типа.

В морфемной структуре слова может реализоваться только логическая валентность морфем, которая раскрывается на основе суммы знаний человека о предмете или явлении действительности. Фактор, присутствующий в лексическом составе и влияющий на понимание морфем, напрямую зависит от семантических процессов. В когнитивной лингвистике семантические изменения адекватно объясняются в рамках теории когнитивных моделей, которые определяются как способы организации знаний, связанных с конкретными, часто повторяющимися ситуациями [7].

Хотя фразеологические факторы морфемной структуры на каждом уровне слова имеют различную природу, можно отметить, что уровни не изолированы друг от друга, а постоянно взаимодействуют. Поэтому эти факторы часто перекрываются, причинно связаны, пересекаются и т. д.

Переход языковых явлений друг в друга позволяет установить, что развитие языка происходит системно, и что явление перехода происходит не только в пределах одного

уровня языка, но и на всех его уровнях. Однако вопросы семантического перехода и функционально-семантического перехода, которые охватывают фразеологический переход, остаются неизученными. Перевод одних языковых явлений в другую категорию – явление всеобщее и закономерное, поэтому изучение этого явления представляется одной из самых актуальных и в то же время сложных задач в современной лингвистике. На наш взгляд, особую актуальность представляет дальнейшее изучение феномена перехода на всех уровнях языка, как в диахроническом, так и в синхроническом аспектах.

В когнитивной лингвистике изменчивость аффиксальных морфем рассматривается в тесной связи с человеческим познанием, включая концептуализацию, аналогию и воплощенный опыт. Согласно этому подходу значения и формы аффиксальных морфем формируются как универсальными когнитивными процессами, так и специфическими языковыми нормами. Динамичное взаимодействие концептуальной метафоры, ментальных образов и классификации приводит к изменчивости аффиксальных морфем, что отражает гибкость и творческую природу языка.

Появление аффиксоидов заставляет обратить внимание еще на один языковой феномен. Неслучайно изучение вариативности на разных языковых уровнях в последнее время стало активной областью социолингвистических исследований. Таким образом, деривационные морфемы могут демонстрировать большую вариативность и креативность, поскольку они связаны с концептуальной классификацией и часто могут создавать совершенно разные значения, что свидетельствует о когнитивной гибкости.

Хотя изменчивость морфем исторически возникала по разным причинам, иногда причиной этого явления является изменение морфемного поля – десемантизация некоторых морфем. При изучении изменчивости морфем особое значение имеют их функциональные связи и план содержания, а также их экспрессивный уровень и материальная оболочка.

Варианты морфем объединяются тождеством семантической функции и близостью их материальной оболочки. Эти варианты в сочетании с идентичностью функции и близостью материальной оболочки образуют микросистемы. Морфема – это языковая единица, подобная микросистеме, и в каждом случае употребления в речи определенного слова реализуется один из его вариантов. Вариативность морфем может определяться их природой, формой и выполняемой ими функцией. Подсистема, отражающая генеративный потенциал языка, во многих случаях предусматривает несколько возможностей выражения одного и того же значения, несколько вариантов «моделирования отдельной номинативной единицы» [8].

В отличие от других параллельных языковых средств словообразовательные варианты отвечают требованиям системности, способности регулярно заменять друг друга, функциональной эквивалентности значения при словообразованиях и однородности сопоставляемых структур [9].

В некоторых случаях наблюдается также постепенное нарушение функциональной идентичности вариантов, что выступает предпосылкой для будущей семантико-стилистической дифференциации вариантов.

Хотя в последнее время в области лингвистики возрос интерес к структуре языка и механизмам его функционирования, некоторые вопросы остаются нерешенными. К этому типу относятся концепции «металингвистической гибкости» и «металингвистического знания», которые выражаются в различных терминах, относящихся к концептуальным и эмпирическим отношениям.

Традиционно с лингвистической точки зрения усвоение языка рассматривается в фонетическом, лексическом и грамматическом направлениях без учета целенаправленной дифференциации. Рассмотрение металингвистического подхода направлено на системное усвоение языка, включая классический взгляд. Говоря о когнитивном компоненте металингвистического направления на разных языковых уровнях, необходимо рассматривать систему в целом.

Как и на других уровнях языка, металингвистический подход играет особую роль в прояснении многих моментов на грамматическом уровне. При описании грамматического уровня металингвистического подхода следует держать в центре внимания грамматический аспект коммуникации, основанный на двух типах механизмов: коммуникативном и когнитивном направлении. Первый компонент способствует овладению речевой деятельностью, второй – отражает один из важнейших процессов познавательной деятельности человека – концептуализацию. Эта деятельность заключается в восприятии, переработке, анализе, запоминании выраженной информации и приводит к формированию понятий в мышлении. Известно, что важнейшие понятия закодированы в языке. Именно грамматическая классификация создает основу для системного распределения всего понятийного материала, выраженного лексически. То есть грамматика отражает наиболее важные для конкретного языка понятия. Важнейшая часть концептуальной информации различного уровня сложности зафиксирована в грамматическом строе языка в виде грамматических понятий, отражена в грамматических формах, категориях, синтаксических структурах и т. д.

Грамматическая концептуализация предполагает формирование различных состояний знаний в соответствии с этапами когнитивного развития человека. Это постепенный процесс, каждый этап которого имеет «промежуточные», «переходные» моменты, то есть набор правил, обеспечивающих формирование и распознавание текста и предложения на конечном этапе.

Металингвистический подход можно определить как многокомпонентное явление, отражающее способность осуществлять речевую деятельность, обладая определенными языковыми системными знаниями и терминологическим аппаратом области языкознания. Как и другие грамматические явления, аффиксы как структурная единица языка могут быть рассмотрены с металингвистического аспекта, поскольку они выступают в качестве одного из элементов, имеющих особое значение с точки зрения понимания людьми существующих в языке концептов и их применения в речи. Этот процесс также отражает то, как язык адаптирован к социальным и культурным контекстам. В целом лингвокогнитивные свойства аффиксов показывают, как взаимосвязаны не только синтаксические и морфологические, но и когнитивные и культурные аспекты структуры языка. Это помогает понять, как простые и сложные аспекты языка адаптируются к мышлению и рассуждению людей.

Металингвистическая роль аффиксов является важным аспектом, который позволяет проводить глубокий анализ языка и процесса коммуникации. Как известно, аффиксы (префиксы, суффиксы, инфиксы и т.д.) добавляются к структурным единицам языка и изменяют значения или грамматические функции слов. Кроме того, аффиксы также могут давать информацию о языке, его типологических и стилистических особенностях, выполняя металингвистические функции языка. Металингвистическая роль аффиксов проявляется в следующих аспектах: Изменение значения слова: аффиксы могут направлять слово от общего значения к частному или иному значению. Например, аффикс «-çi» может быть добавлен к слову «dәmir» (железо), чтобы стать «dәmirçi» (кузнец), что дает информацию об определенной социальной группе, связанной с профессией или сферой деятельности. Выражение грамматических функций: аффиксы изменяют грамматическую категорию слова. Например, показатели лица и времени или суффиксы падежа выражаются аффиксами. Это формирует металингвистические функции языка, указывающие, какое лицо, время и ситуацию выражает говорящий. Предоставление информации о языке: аффиксы отражают информацию о структуре языка и помогают нам понять структуру языка. Например, аффикс «-luq» (dostluq) выполняет металингвистическую функцию, указывая на то, что объект или характеристика принадлежит чему-либо (например, «дружба» – состояние быть другом).

- Выражение значения или определенных моментов, связанных со словоформами: аффиксы также указывают, как используется язык и как может использоваться слово.

Например, аффикс прошедшего времени может указывать на то, что действие уже было завершено, но все еще связано со временем говорения. Указание на социальный и культурный контекст: Некоторые аффиксы используются только в определенном географическом или социальном контексте, тем самым раскрывая социальный аспект и культурные коды языка. Например, добавление регионального аффикса может продемонстрировать локальную или неформальную форму этого языка.

- **Изменение значения.** Аффиксы (префиксы, суффиксы, инфиксы) добавляются к базовым словам, чтобы изменить их значение. Они могут указывать на время, лицо или другие грамматические особенности, но они также имеют металингвистическое значение, проясняя, как слова функционируют в контексте. Добавление аффикса помогает говорящему или слушателю интерпретировать слово на более высоком уровне абстракции.

- **Формирование класса слов.** Деривационные аффиксы изменяют класс слова базового слова, часто преобразуя его в другую грамматическую категорию, например, глагол в существительное или прилагательное в наречие. Это металингвистическое преобразование помогает классифицировать слова в предложении или дискурсе.

- **Номинализация.** Некоторые аффиксы создают существительные из глаголов или прилагательных. Преобразование глагола или прилагательного в существительное изменяет синтаксическую и семантическую роль слова, указывая на переход от действия или качества к понятию.

- **Фокус и акцент:** некоторые аффиксы в разных языках могут подчеркивать аспекты слова, позволяя говорящим подчеркивать, отрицать или смягчать значение основного слова. Например, в японском языке аффиксы могут отмечать уровни формальности и делать язык более соответствующим социальным контекстам.

- **Культурное и концептуальное значение.** Аффиксы также могут иметь культурное значение. Например, некоторые аффиксы в языках обозначают аспекты социального статуса, формальности или вежливости (как в вежливых обращениях в японском, корейском и других языках). Эти аффиксы позволяют говорящим ориентироваться в социальных иерархиях и культурных нюансах.

- **Связность в дискурсе.** Аффиксы помогают связывать идеи в дискурсе. Например, некоторые префиксы (например, «*gi*» в итальянском означает «снова») могут сигнализировать о продолжении, повторении или возвращении действий или концепций. Эта металингвистическая особенность помогает слушателям и читателям понять структуру текущей ситуации или спора, позволяя им создать ощущение единства и непрерывности в использовании языка.

- **Аффиксы могут помочь сформировать языковую идентичность и групповую принадлежность.** Например, использование или избегание определенных аффиксов может сигнализировать о принадлежности к диалекту или определенному языковому сообществу. Региональные диалекты или социальные группы могут иметь разные аффиксы, и их распознавание может указывать на осведомленность о металингвистических аспектах использования языка.

Таким образом, металингвистическая роль аффиксов важна для формирования того, как смысл строится и передается в языке. Изменяя слова, выражая отношения и фокусируясь на интерпретации концепций, аффиксы позволяют глубже понять язык и его функцию за пределами простого сочетания звуков или букв. Они позволяют выражать более абстрактные, сложные и нюансированные идеи в общении. В целом, аффиксы не только выполняют грамматические функции, но и предоставляют металингвистическую информацию для выражения и понимания самого языка. Это дает пользователям языка дополнительную информацию о значении, структуре и социальной функции. Металингвистическая природа аффиксов относится к их способности изменять значение или функцию слов, отражая различные грамматические или семантические отношения. Аффиксы

– это морфемы, которые присоединяются к корню слова, изменяя его значение, грамматическую категорию или структуру. Они могут играть важную роль не только в грамматике, но и в исследованиях метамышления о языке.

Заключение. Изменчивость – одна из неотъемлемых характеристик языка, отражающая языковую динамичность и подвижность языковых единиц. Как онтологическое качество это обеспечивает диалектическую связь противоположностей – одновременно изменчивости и устойчивости, ведущую роль изменчивости, которая лежит в основе любого эволюционного процесса в системе в целом. Изменчивость характеризует процесс динамического функционирования системы, в том числе и языковой, и определяется как способность создавать варианты формы. Волатильность также определяет стабильность, что подразумевает способность адаптироваться к любым изменениям в системе. Взаимодействие процессов, создающих и изменяющих систему, раскрывает уникальность системы. Поэтому каждое событие, существующее на синхронном уровне, также представляет собой единство переменных и постоянных аспектов [10].

Таким образом, когнитивный подход к положению аффиксальных морфем в системе языка и особенностям их развития выходит за рамки синтаксической роли этих языковых единиц и в дополнение к явлениям перехода и вариации как результату причинно-следственной связи также отражает то, как люди воспринимают окружающий мир и как они вносят свой вклад в существующие концептуальные рамки в языке, демонстрируя логический подход.

Список использованной литературы:

1. Современный русский язык: [Учебник для филол. фак. ун-тов] / Под ред. проф. Е.М. Галкиной-Федорук. Ч. 1-2. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962-1964. – 2 ч.
2. Зятьковская Р.Г. Формально-функциональная структура слова: Науч. разрешение. – Калинин, 1983. – 76 с.
3. Курилович Е. Лексическая деривация и синтаксическая деривация // Очерки языкознания. – М., 1962.
4. Земская Е.А. О зависимости морфемного членения слова от степени его синтагматической фразеологизации // Развитие современного русского языка. Словообразование. Артикуляция слов. – М., 1975.
5. Лакофф Р. Язык в контексте // Язык. Журнал лингвистического общества Америки. Декабрь 1972 г. Том. 48. №4.
6. Розина Р.И. Семантическое развитие слова в русском литературном языке и современном жаргоне. – М.: Азбуковник, 2005.
7. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику. 4-е изд. – Тамбов: Изд. дом ТГУ имени Г.Р. Державина, 2014.
8. Миськевич Г.И. Из наблюдений над вариантами словообразования // Литературная норма и вариантность. – М., 1981.
9. Граудина Л.К. Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов / Л.К. Граудина, В.А. Ицкович, Л.П. Катлинская. 3-е изд., стереотип. – М., 2004.
10. Солнцев В.М. Изменчивость как общее свойство языковой системы // Вопросы языкознания. – М.: Наука, 1984. №2. – С. 31-42.

References:

1. *Sovremennyy russkiy yazyk: Uchebnik dlya filol. fak. un-tov* [Modern Russian language: A textbook for philology faculties] (E.M. Galkina-Fedoruk, Ed.) (1962-1964). (Parts 1-2). - Moskva: Izd-vo Moskovskogo un-ta. [in Russian]
2. *Zyatkovskaya R.G. (1983). Formal'no-funktsional'naya struktura slova: Nauch. razresheniye* [Formal-functional structure of a word: Scientific resolution] (76 p.). Kalinin. [in Russian]

3. Kurilovich E. (1962). *Leksicheskaya derivatsiya i sintaksicheskaya derivatsiya* [Lexical and syntactic derivation]. In *Ocherki yazykoznaniya* [Essays on linguistics]. Moskva. [in Russian]
4. Zemskaya E.A. (1975). *O zavisimosti morfemnogo chleneniya slova ot stepeni ego sintagmicheskoy frazeologizatsii* [On the dependence of morphemic segmentation of a word on the degree of its syntagmatic phraseologization]. In *Razvitie sovremennogo russkogo yazyka. Slovoobrazovanie. Artikulyatsiya slov* [Development of the modern Russian language: Word formation and word articulation]. Moskva. [in Russian]
5. Lakoff R. (1972). *Yazyk v kontekste* [Language in context]. *Language. Journal of the Linguistic Society of America*, 48(4). [in Russian]
6. Rozina R.I. (2005). *Semanticheskoye razvitie slova v russkom literaturnom yazyke i sovremennom zhargone* [Semantic development of a word in the Russian literary language and contemporary slang]. Moskva: Azbukovnik. [in Russian]
7. Boldyrev N.N. (2014). *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku* [Cognitive semantics: An introduction to cognitive linguistics] (4th ed.). Tambov: Izd. dom TGU imeni G.R. Derzhavina. [in Russian]
8. Miskevich G.I. (1981). *Iz nablyudeniy nad variantami slovoobrazovaniya* [Observations on word formation variants]. In *Literaturnaya norma i variantnost'* [Literary norm and variation]. Moskva. [in Russian]
9. Graudina L.K., Itskovich, V.A., & Katlinskaya, L.P. (2004). *Grammaticheskaya pravil'nost' russkoy rechi. Stilisticheskii slovar' variantov* [Grammatical correctness of Russian speech: A stylistic dictionary of variants] (3rd ed., stereotype). Moskva. [in Russian]
10. Solntsev V.M. (1984). *Izmenchivost' kak obshcheye svoystvo yazykovoy sistemy* [Variability as a general property of the language system]. *Voprosy yazykoznaniya* (2), 31-42 - Moskva: Nauka. [in Russian]

IRSTI 16.01.09

10.51889/2959-5657.2025.92.2.002

Saurbayev R.Zh.¹ , *Yerekhanova F.T.² 

¹Toraighyrov University

Pavlodar, Kazakhstan

²Central Asian Innovation University

Shymkent, Kazakhstan

e-mail: rishat_1062@mail.ru

*e-mail: siliconoasis702@gmail.com

GENDER-RELATED CHALLENGES IN THE MODERN ENGLISH LANGUAGE

Abstract

The article discusses the difficulties in expressing gender in contemporary English. While the language may lack grammatical gender, it doesn't mean we can overlook the important differences between biological sex categories. Taking a more thoughtful approach to discussing gender can help us understand these distinctions freshly, moving beyond the traditional view of gender as just an attribute. This study's analysis of linguistic trends, cultural changes, and policy advancements demonstrates how language both influences and is influenced by evolving gender norms. It concludes that, despite advancements, there are still major linguistic and social obstacles to complete gender inclusivity in English. By exploring the correlation between gender and language, we can observe how words influence our comprehension of reality. This perspective enables us to better understand how nouns function in contemporary English and the intricate relationships between language, individuality, and society.

Keywords: analysis, categories, grammatical and non-grammatical gender, interpretation, linguistic phenomenon, modern English, functional framework

Саурбаев Р.Ж.¹ , *Ереханова Ф.Т.² 

¹Торайғыров университеті
Павлодар, Қазақстан

²Орталық Азия инновациялық университеті
Шымкент, Қазақстан

e-mail: rishat_1062@mail.ru

*e-mail: siliconoasis702@gmail.com

ҚАЗІРГІ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ ГЕНДЕРГЕ БАЙЛАНЫСТЫ ҚИЫНДЫҚТАР

Аңдатпа

Мақалада қазіргі ағылшын тілінде жынысты білдірудегі қиындықтар талқыланады. Тілде грамматикалық жыныс болмауы мүмкін, бірақ бұл биологиялық жыныс категориялары арасындағы маңызды айырмашылықтарды елемеуге болатынын білдірмейді. Гендерді талқылауға неғұрлым ойластырылған тәсілді қолдану бізге бұл айырмашылықтарды жаңадан түсінуге көмектеседі, бұл тек атрибут ретіндегі гендерлік дәстүрлі көзқарастан шығып кетеді. Бұл зерттеудің лингвистикалық тенденцияларды, мәдени өзгерістерді және саясаттағы жетістіктерді талдауы тілдің дамып келе жатқан гендерлік нормаларға қалай әсер ететінін және оларға қалай әсер ететінін көрсетеді. Ол жетістіктерге қарамастан, ағылшын тіліндегі гендерлік инклюзивтілікті аяқтауға әлі де негізгі лингвистикалық және әлеуметтік кедергілер бар деген қорытындыға келеді. Гендер мен тіл арасындағы корреляцияны зерттей отырып, біз сөздердің шындықты түсінуімізге қалай әсер ететінін байқай аламыз. Бұл перспектива бізге қазіргі ағылшын тілінде зат есімдердің қалай қызмет ететінін және тіл, даралық және қоғам арасындағы күрделі қатынастарды жақсы түсінуге мүмкіндік береді.

Түйін сөздер: талдау, категориялар, грамматикалық және грамматикалық емес жыныс, интерпретация, тілдік құбылыс, қазіргі ағылшын тілі, функционалдық шеңбер

Саурбаев Р.Ж.¹ , *Ереханова Ф.Т.² 

¹Торайғыров университет
Павлодар, Казахстан

²Центрально-Азиатский Инновационный университет
Шымкент, Казахстан

e-mail: rishat_1062@mail.ru

*e-mail: siliconoasis702@gmail.com

ГЕНДЕРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В статье обсуждаются трудности выражения пола в современном английском языке. Хотя в языке может отсутствовать грамматический род, это не значит, что мы можем игнорировать важные различия между категориями биологического пола. Более вдумчивый подход к обсуждению пола может помочь нам по-новому понять эти различия, выйдя за рамки традиционного взгляда на пол как на просто атрибут. Анализ языковых тенденций, культурных изменений и политических достижений в этом исследовании демонстрирует, как язык влияет на развивающиеся гендерные нормы и сам находится под их влиянием. В нем делается вывод о том, что, несмотря на достижения, все еще существуют серьезные языковые и социальные препятствия для полной гендерной инклюзивности в английском языке. Исследуя взаимосвязь между полом и языком, мы можем наблюдать, как слова

вливают на наше понимание реальности. Эта перспектива позволяет нам лучше понять, как функционируют существительные в современном английском языке и какие возникают сложные отношения между языком, индивидуальностью и обществом.

Ключевые слова: анализ, категории, грамматический и неграмматический род, интерпретация, лингвистический феномен, современный английский язык, функциональная структура

Introduction. The issue of gender has garnered attention due to its implications, which involve the question of whether gender should be recognised as a defining feature that categorises nouns in modern English or not. The resolution of this issue hinges on interpreting the concept, leading to either affirmative or negative responses in existing approaches. The various interpretations of gender, along with the categories of number and case, are explored in relevant sections of grammar. At the same time, some oppose this notion because certain grammatical phenomena related to gender are absent from the language.

Despite the substantial divergence between these two approaches to gender, they do not necessarily contradict one another. The absence of grammatical gender in Modern English, which is a well-established fact in several inflectional languages, is uncontested by those scholars who propose different interpretations of gender specific to the English linguistic context. In contemporary English, the notion of gender is interpreted in various ways, be it as a reflection of biological sex differences in language, a classificatory activity of consciousness that divides objects into persons and non-persons, or the ability of nouns to be correlated with certain pronouns. However, in certain contexts, the term “gender” does not necessarily mean “grammatical gender”.

No author who has proposed different classifications for nouns has linked this term to the existence of a grammatical gender category in language. Meanwhile, both grammatical and ungrammatical genders in modern English are referred to as “gender”, which can be encompassed under the broader concept of «gender». This concept can be schematically represented as follows:

In modern English, the negation of grammatical gender is countered by the recognition of an ungrammatical gender. This discussion does not consider the presence or absence of both grammatical and non-grammatical gender.

The negation of grammatical gender is not a controversial point, as it is a characteristic of both approaches to the gender problem. The existence of an ungrammatical gender is not debated due to the observed discrepancy in the term "genus."

One party only recognizes an interpretation of "genus" that aligns with the concept of grammatical gender. From this viewpoint, the disappearance of certain grammatical inflexions and syntactic agreement is seen as the extinction of the grammatical category of gender, eliminating the need to address the problem of gender in modern English.

Proponents of a different interpretation of "genus" accept its fundamental possibility without evidence. The recognition of ungrammatical gender is not accompanied by an analysis of the relationship between grammatical gender in Old English and gender in modern English, which would allow discussion of the continuity between these two phenomena.

Despite the importance of solving the question of the continuity between grammatical and non-grammatical gender, this problem in modern English has not been studied in sufficient depth. This issue was not addressed in the work by L.A. Timpko dedicated to "genus" in the English language at the present stage of its functioning [1].

Ignoring gender in English is perceived as evading the answer to the question posed. When the problem of gender is not the justification of the corresponding grammatical category, but the recognition or non-recognition of ungrammatical gender, the refusal to consider the traditional facts associated with the functioning of "genus" does not introduce anything fundamentally new into its solution.

No matter how convincing the evidence is that the transmission of differences in biological sex using the suffix *esse*, word composition, and correlation with the pronouns *he*, *she*, and *it* is not

grammatical in nature of its manifestation, it does not eliminate the possibility of misinterpretation of the term "gender."

A more thorough analysis of the grounds for using the term "gender" in describing the grammatical structure of modern English is necessary. Suseno et al state that "this analysis can contribute to clarifying ideas about grammatical gender, as any interpretation of gender in modern English, even if erroneous, is based on some aspect of this initial concept" [2].

Studying the theoretical prerequisites for a special interpretation of the term "gender" involves analyzing the correlation between the concepts of grammatical gender and gender in modern English.

The comparison of grammatical and non-grammatical gender is possible because, in both cases, the classification of nouns according to certain characteristics is considered. In Old English, this sign was the association of a noun with one of three types of grammatical means (generic inflexions, features of syntactic agreement), taken as grammatical indicators or gender formers.

Methods and materials. The research employed the following scientific methods:

1. The descriptive (descriptive-analytical) approach, which involves the description, analysis, and theoretical interpretation of the components and elements of the linguistic system in their function in society. This approach was conducted from two perspectives: a formal perspective and a semantic perspective.

2. Synchronous analysis of language, which relies primarily on intuitive observation and description of linguistic units without necessarily identifying causal connections. This approach serves as an initial stage in the research process.

To explore the meaning of linguistic units, component analysis is used. This method breaks down the meaning of words into their basic semantic elements, or semes, to uncover shared and unique features within the same lexical-semantic category. It's especially useful for spotting subtle differences between similar-sounding words. Variations in meaning affect how language is expressed in discourse. To understand cross-cultural communication issues, it's important to study how language units are used in context and relate to one another.

Modern discussions in linguistics and science are revisiting various ideas. Advances in linguistics, especially around parts of speech, have clarified pronoun usage and prompted a rethinking of gender categories in Modern English [3; 4].

Russian linguists like L.A. Brusenskaya [5], A.B. Dmitriev [6], E.G. Kulikova [7] have generally considered gender to be more of a semantic trait than a strict grammatical category. But since the 1960s, feminist and political movements in English-speaking countries have sparked growing interest in how language reflects gender. Now, linguists view gender as a symbolic representation of social structures, bringing more attention to this area of grammar.

The feminist movement has recently highlighted "male bias" in language, a social issue that doesn't always align with reality. Gendered language in English has a complex history. In Old English, for example, nouns had grammatical genders—masculine, feminine, or neutral. Words like "bricg" were feminine, while "eage" was neutral, the middle gender, mona-moon, refers to a male gender. Sometimes, grammatical gender conflicts with biological gender. In the late 17th century, the gender categories of nouns disappeared due to grammatical simplification in language. Male gender was associated with males, and female gender with females. All subjects and concepts became neuter nouns, referred to by the pronoun "it".

This shift in English grammar marked a significant change in the concept of gender. Linguistic studies have explored differences between male and female language from various perspectives. Feminine forms are often created by adding suffixes or applying different linguistic methods. Sometimes, they closely resemble their masculine counterparts, like "man" becoming "woman" or "author" turning into "authoress." With more opportunities for women, terms like "astronette," "aviarette," and "farmarette" appeared, alongside entertainment-related words like "usherette" and "glamorette."

The concept of gender in English grammar remains debated among linguists. Many believe it originated during the Old English period, as modern English lacks clear external markers of grammatical gender. Nouns no longer require agreement with adjectives or verbs, suggesting that gender categories are no longer relevant. Additionally, while the binary division of masculine and feminine genders may have biological roots, it is only apparent in certain cases.

By means of lexical items, such as specific words or lexical suffixes, gender can be indicated in English. For example, "man-woman" and "he-goat". In English, gender is a significant category for the class of nouns as it reflects generic features of referents (or the lack thereof). Gender is expressed through the obligatory correspondence between each noun and personal pronouns in the third person singular, such as "he", "she", or "it". These pronouns act as grammatical markers of gender in modern English.

The category of gender is a persistent feature expressed through nominal classification, rather than through changes in word form. Each noun denotes a specific entity, although there is also a class of nouns in the English language that can denote either males or females, depending on the context, and can be replaced by a pronoun.

Common nouns form a distinct category, for which gender is an alternate feature. Every rule has its exceptions, and when it comes to the gender of words in English, it's important to consider not only general rules and logic but also the linguistic traditions that have developed over time. For instance, in English, animals and objects like "it" or "computer" are usually assigned a neuter gender. Similarly, in Russian, the word for "child" is considered neuter, regardless of the child's actual gender. These are only a few instances of how languages may have unique and unanticipated patterns. Each language has a unique set of grammatical rules and exceptions, which makes it both interesting and challenging for learners to master.

Societal changes undeniably influence language, altering fundamental worldviews and evolving linguistic norms. This is particularly evident in the gender category of the English language. To explore this, it's useful to start with the Old English period (6th–11th centuries), as earlier records are scarce. Influenced by Celtic and Latin, Old English was a time of "complete inflections," as described by philologist G. Sweet, visible in noun formation, word declension, speech coordination, and article use [8].

The gender system then was secondary, derived from another language's framework. While exact gender assignment rules are lost, some researchers note a pattern tied to lexico-semantic fields. For instance, A.A. Zaliznyak's research highlights masculine nouns often related to war, hunting, commerce, management, and water concepts like strength and power [9]. Feminine nouns mostly described natural phenomena, while neuter nouns referred to young animals, some water phenomena, and abstract ideas like force and might. This reflects traditional gender roles, associating men with dominance and women with nature and life origins.

Results and discussion. The classification of nouns into different genders is crucial for comparing linguistic phenomena such as the grammatical gender of the Old English period and the gender of the modern English language. The nature of the relationship between grammatical gender and biological sex, as well as grammatical gender and pronominal-substantive correlation, needs to be clarified to understand why the generic differentiation of nouns in modern English is perceived as having replaced the grammatical division of names into generic groups.

There are two approaches to the relationship between grammatical gender and gender. According to one approach, generic differences are recognized due to differences in biological sex. Another approach suggests that grammatical gender had nothing to do with the manifestation of gender differences in language from its inception.

The semantic concept of gender, also known as the Sacca-Grimm-Paul theory, served as the theoretical basis for the classification of a biologically conditioned type. This concept is popular in modern linguistics, where issues related to the linguistic manifestation of gender differences are considered in the scope of grammatical gender.

In Modern English, gender differences are reflected following differences in biological sex. The linguistic expression of gender differences is often associated with a certain property of nouns or pronouns. With the disappearance of grammatical inflexions and syntactic agreement, the distinction of gender began to be perceived as what remained of the grammatical gender in modern English.

The concept of gender is widely studied by modern linguists in the context of grammatical gender and its relationship to biological sex. Gender differences are expressed through the lexical and semantic aspects of language, such as nouns and pronouns, rather than through specific grammatical forms. The use of terms like "natural gender" and "ungrammatical gender" has been criticized for being confusing, but the connection between grammatical gender and biological sex is still recognized. The relationship between these two components is seen as integral, even in cases where grammatical gender is defined differently.

In some cases, gender is indicated by a negative sign to show its absence in the designated objects of reality. In other cases, the sign is not mentioned as it is considered irrelevant. The expression of gender differences in language is usually not related to the existence of special grammatical forms, as stated by G. Sweet: "Gender is the expression of gender differences using grammatical forms," but rather with a certain property of nouns or nouns and pronouns [8]. However, the idea of the correspondence between the manifestations of gender and gender differences remains unchanged in all cases. The expression of gender differences through language in modern English is associated with the functioning of gender due to the traditional approach to distinguishing gender as one of the aspects of grammatical gender. As grammatical inflexions and syntactic agreement disappeared, the distinction of gender began to be perceived as the remaining aspect of grammatical gender in modern English.

The use of the terms "natural gender" and "ungrammatical gender" in combination is often seen as a confusion of different concepts. However, from the semantic perspective of gender, this is a natural phenomenon, and its inconsistency in scientific terms can only be proved by critically reviewing the original assumptions underlying this interpretation of gender. Nevertheless, none of the linguists who oppose the misuse of established terminology has addressed the issue of misunderstanding the term "gender" in this context.

From a biological perspective, there are two distinct components to gender. One is represented by specific grammatical features, while the other reflects biological sex differences in language. These two components are linked through their interaction as aspects of the same phenomenon.

Even though grammatical gender may be defined differently in various languages, the behaviour of grammatical forms and the linguistic distinctions between genders are considered to be part of a coherent system.

In practice, this may result in a situation where one aspect or feature of grammatical gender receives reduced attention. For example, if we consider generic differentiation from a semantic point of view, neuter nouns effectively fall outside the classification, despite possessing all the grammatical features of gender as well as those of masculine and feminine nouns.

However, using grammatical characteristics as the basis for distinguishing gender does have its advantages. It enables the coverage of all nouns, regardless of whether they have semantically motivated or unmotivated forms of gender. When considering the grammatical role of gender, semantic factors are often given lesser emphasis.

To investigate both aspects or functions of grammatical gender, it is possible to approach them in various ways. If we consider the relationship between the grammatical usage of certain forms and the representation of gender distinctions in language as separate processes rather than aspects of a unified phenomenon, this may help to avoid confusion.

It is my belief that this interpretation of the connection between linguistic phenomena holds as much merit as considering them within a unified functional framework. Ultimately, linguistic phenomena may be described from various perspectives.

The fact that the English language has not lost its ability to convey meaning differences despite the absence of grammatical gender provides strong evidence for the independence of these phenomena. If one were to assume that gender discrimination in Old English was due to the existence of grammatical gender, it would lead to a paradoxical conclusion regarding the coexistence of both phenomena.

A proposed interpretation of the relationship between the linguistic expression of gender and grammatical gender may also be relevant. Cases of syntactic agreement violations in modern Russian, such as the example "the doctor arrived" and "our correspondent informed me", are notable.

It can be hypothesized that the presence of grammatical gender influences the manifestation of gender-based differences in language, as the same linguistic resources are employed in their function. This could suggest that the linguistic representation of the differentiation of objects according to gender is one of the roles played by grammatical gender, given that the same linguistic tools are used.

Gender differentiation is a feature of the English language both when it had a grammatical gender category and at the current stage of development. Nevertheless, the disappearance of the grammatical gender does not justify the assumption that gender-based differences in language result from changes in this grammatical category. Therefore, it would not be appropriate to discuss gender or generic classification of nouns in Modern English.

Likewise, the inviolability of the biological sex concept as the basis for generic classification must be accepted a priori. Noun differentiation based on pronoun-noun correspondence is linked to continuity in classification by grammatical gender without prior analysis of the role of such correspondence within the context of grammatical gender.

The scientific literature on the topic of anaphoric reference is generally limited to highlighting the connection between grammatical gender and this linguistic phenomenon. While the idea of the association between gender and reference, as proposed by G. Ladzekpo et al., suggests that gender is often linked not only to reference but also to agreement, this idea has not been further developed in literature [10]. G. Sweet's argument that correlation with third-person singular pronouns serves as the sole reliable method for determining the generic reference of a noun, both in English and other languages, remains unsubstantiated by empirical evidence [8].

The use of third-person singular pronouns in the field of gender studies has been approached in various ways. Some researchers view it as a purely semantic tool, while others consider it a syntactic phenomenon known as adjacency. It has also been described as grammatical mechanisms such as selectivity and cross-referencing. Furthermore, it can be regarded as one manifestation of syntactic linkage, known as colligation. Nevertheless, the interaction and connections between referential substitutions and the factors that significantly influence grammatical gender remain underexplored.

Lack of attention to this matter has led to the statement by L. Hjelmslev, regarding the need for research into the role of anaphoric substitution in the overall system of each language, particularly within the management structure, including grammatical coordination [11]. The scholar regrets that the theory of grammatical gender often assumes that pronouns do not exist.

The recognition of the connection between pronoun-noun correlation and gender differentiation is also a characteristic of one of the classification options based on biological sex, where this connection was perceived as given and beyond doubt. While not denying the connection between gender and gender, proponents of this classification system borrowed this aspect of the interpretation of gender, but without making any changes, instead pursuing the goal of providing a more logical explanation for the results obtained using the pronoun-noun correlation factor. Thus, the appeal to the pronoun-noun correlation as the basis for gender differentiation is due to the desire to use the gender attribute as the classifying principle for the generic division of nouns.

Meanwhile, the connection between grammatical gender and the correspondence between pronouns and nouns in a language appears to be a complicated matter. One perspective on this relationship may be challenged by another, yet this does not preclude us from regarding grammatical gender and the pronoun-noun relationship as distinct phenomena that can intersect in their usage. This approach permits us to view continuity as one potential interpretation of the link between the categorization of nouns according to gender and the categorization based on the correspondence of pronouns and nouns, rather than viewing it as a fixed rule. This calls into question the notion of relying on the agreement between pronouns and nouns to classify nouns in English, at least at this stage of its evolution.

The proposed approach to the issue of gender challenges the widespread belief that the English language is superior to other languages in terms of its treatment of grammatical gender. While these views are striking in their lack of scientific basis, they stem from a failure to differentiate between different phenomena that are treated as if they function similarly concerning grammatical gender.

If we adopt a semantic approach to gender that sees it as a means of expressing gender differences in language, a simpler system for identifying and expressing these differences would be more efficient. Maximum efficiency and clarity can be achieved if there is no need for a complex system of grammatical inflections or markers.

From this perspective, it is logical to conclude that when gender is lost, it becomes a more rational and logical category, providing a significant advantage compared to languages that maintain this grammatical feature. The inconsistency in our position regarding the issue of the superiority of Modern English compared to inflectional languages in terms of gender is resolved through the proposed approach to grammatical gender. This approach differentiates between two aspects: the biological concept of gender and its linguistic expression through grammatical forms, such as generic inflections and syntactic agreement.

Gender is not an essential linguistic feature, but rather a relationship with these grammatical structures. The proposed approach eliminates the confusion associated with pronoun-noun correlations as a means of generic differentiation. Linguistic data demonstrate that the issue of correlative replacement is not limited to nouns that can be used with pronouns like "he", "she", or "it".

Other pronouns, such as plural and singular pronouns, as well as collective nouns, and nouns that differ in structure from the basic noun (for example, "woman doctor" or "female doctor") are also pertinent in this context.

Conclusion. The absence of grammatical gender in contemporary English does not imply that we should overlook the important distinctions that inform various classification systems, particularly the differentiation between biological sex categories. A more thoughtful way to discuss gender can help us look at this distinction differently, going beyond its usual role as just a trait for general or universal references. Exploring the relationship between gender and language reveals how words influence and mirror the world around us. This perspective provides a clearer understanding of how nouns function in modern English, emphasizing the complex connections between language, identity, and societal norms.

References:

1. Timpko L.A. (1970). *Gender category in modern English. Candidate of philology Dissertation. Moscow.*
2. Suseno G., et al. (2025). *Translating Gender: An Analysis of Gender Roles and Representations in Literary Translation. Journal of English Literation and Education Vol: 1, No 1, - P. 46-55.*
3. Bedin C. (2025). "A tale of two pronouns": Race, place, gender, and the indexical tangle of 'you guys' and 'y'all'. *Thesis for: M.A. in linguistics.*
4. Grigoryeva L., Nazmieva, E. (2023). *The Gender Aspect of the English Language. Should We Teach Gender Neutrality in the Classroom? Journal of Education Culture and Society No. 2, - P. 144-153.*

5. Brusenskaja L.A. (2021). *Grammaticheskie parametry konfliktogenosti: morfologicheskie kategorii roda i chisla* [Grammatical parameters of conflictogenicity: morphological categories of gender and number] *Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki. Izvestija Juzhnogo federal'nogo universiteta. Filologija*. T. 25, No3. - S. 61-73. [in Russian].
6. Dmitriev A.V., Istomina M.A. (2021). *Kategorija roda v anglijskom i ruskom jazykah v svete androcentricheskogo podhoda: gendernaja kritika jazyka* [Categories of English and Russian languages in the world of androcentric approach: gender criticism of language] *Aktual'nye problemy lingvistiki i lingvodidaktiki v nejazykovom vuze*, - S. 47-53. [in Russian].
7. Kulikova E.G. (2023). *Tochnost' rechi i grammaticheskaja kategorija roda v sovremennom ruskom jazyke* [Precision of speech and grammatical category of gender in modern Russian] *Mir russkogo slova*, 1. - S. 22-28. [in Russian].
8. Sweet N. (1930). *A New English Grammar: Logical and Historical, Oxford, Part I*, 53.
9. Zaliznyak A.A. (2001). *On the question of grammatical categories of gender and animateness in the Russian language*. VYA, 27.
10. Ladzekpo G., Attiye J., & Davi S. (2024). *Exploring Gender Roles and Stereotypes in Literature: An Analysis of Contemporary Works*. *International Journal of Gender Studies*, 9(2), - P. 25-40. <https://doi.org/10.47604/ijgs.2782>
11. Hjelmslev L. (1972). *About the Categories of Personality-Impersonality and Animateness-Inanimateness, In the Collection: Principles of Typological Analysis of Languages of Various Systems*, Moscow, 130.

МРНТИ 16.31.02

10.51889/2959-5657.2025.92.2.003

Сладкевич Ж.Р.¹ , *Жумагулова Б.С.² , Мусабекова А.А.³ 

¹Гданьский университет

Гданьск, Польша

^{2,3}Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Алматы, Казахстан

e-mail: zanna.sladkevich@gmail.com

*e-mail: bakitgul@inbox.ru

e-mail: mussabekovaaigerim90@gmail.com

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГАСТИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ

Аннотация

В статье в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы рассматриваются лексико-семантические и прагматические характеристики гастических единиц. Данные лексические единицы анализируются как элемент национально-культурной картины мира, отражающий повседневные, символические и коммуникативные практики. Методологическую основу составляют методы компонентного, фреймового, элементы прагмалингвистического анализа, в качестве материала выступает корпусная выборка из Национального корпуса русского языка. Определены основные прагматические функции гастических единиц, включая фатическую, экспрессивную и этикетную. Установлено, что гастические единицы обладают высоким прагматическим потенциалом и функционируют как носители культурных смыслов в межличностной коммуникации. Выявлены семантические группы гастических единиц, такие как номинации блюд, процессы приёма пищи, культурно-ритуальные формы макрофрейма *застолье*. Полученные результаты способствуют более глубокому пониманию роли гастических единиц в формировании языковой картины мира.

Ключевые слова: гастические единицы, лексико-семантический анализ, функции, фрейм застолье, концепт *еда*

Сладкевич Ж.Р.¹ , *Жұмағұлова Б.С.² , Мұсабекова А.А.³ 

¹Гданьск университеті

Гданьск, Польша

^{2,3}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы, Қазақстан

e-mail: zanna.sladkevich@gmail.com

*e-mail: bakitgul@inbox.ru

e-mail: mussabekovaaigerim90@gmail.com

ГАСТИКАЛЫҚ БІРЛІКТЕРДІҢ ЛЕКСИКАЛЫҚ-СЕМАНТИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ПРАГМАТИКАЛЫҚ СИПАТТАМАЛАРЫ

Аңдатпа

Когнитивті-дискурсивті парадигмаға арналған мақалада гастикалық бірліктердің лексикалық-семантикалық және прагматикалық сипаттамалары қарастырылады. Бұл лексикалық бірліктер күнделікті, символдық және коммуникативті тәжірибелерді бейнелейтін әлемнің ұлттық-мәдени көрінісінің элементі ретінде талданады. Әдістемелік негіз компоненттік, фреймдік әдістер, прагматический талдау элементтері болып табылады, материал ретінде орыс тілінің ұлттық корпусынан корпус үлгісі болып табылады. Фатикалық, экспрессивті және этикетті қоса алғанда, гастикалық бірліктердің негізгі прагматикалық функциялары анықталды. Гастикалық бірліктердің жоғары прагматикалық әлеуеті бар және тұлғааралық қарым-қатынаста мәдени мағыналардың тасымалдаушысы ретінде жұмыс істейтіні анықталды. Гастикалық бірліктердің семантикалық топтары анықталды, мысалы, тағам номинациялары, тамақтану процестері, макрофреймнің мәдени және салттық формалары. Нәтижелер әлемнің тілдік бейнесін қалыптастырудағы гастикалық бірліктердің рөлін тереңірек түсінуге ықпал етеді.

Түйін сөздер: гастикалық бірліктер, лексикалық-семантикалық талдау, функциялар, мереке фреймы, тамақ тұжырымдамасы

Sladkevich Zh.¹ , *Zhumagulova B.² , Mussabekova A.³ 

¹University of Gdansk

Gdansk, Poland

^{2,3}Abai Kazakh National Pedagogical University

Almaty, Kazakhstan

e-mail: zanna.sladkevich@gmail.com

e-mail: bakitgul@inbox.ru

e-mail: mussabekovaaigerim90@gmail.com

LEXICO-SEMANTIC AND PRAGMATIC CHARACTERISTICS OF GASTIC UNITS

Abstract

The article considers lexical-semantic and pragmatic characteristics of gastic units in the context of the cognitive-discursive paradigm. These lexical units are analysed as an element of the national-cultural picture of the world, reflecting everyday, symbolic and communicative practices. The methodological basis is formed by the methods of component, frame, elements of pragmalinguistic analysis, the corpus sample from the National Corpus of the Russian Language is used as a material. The main pragmatic functions of gastic units are determined, including phatic, expressive and etiquette. It is established that gastic units have a high pragmatic potential and function as carriers of cultural meanings in interpersonal communication. Semantic groups of gastic units, such as

nominations of dishes, processes of eating, cultural and ritual forms of the macroframe of the feast were revealed. The obtained results contribute to a deeper understanding of the role of gastic units in the formation of the linguistic picture of the world.

Keywords: gastic units, lexico-semantic analysis, functions, feast frame, food concept

Введение. В русле когнитивной лингвистики выделение и изучение гастических единиц приобретают новый исследовательский статус: они становятся средствами репрезентации ментальных структур и социально-культурных моделей. Гастические единицы – это языковые средства, связанные с пищей, приемом пищи и гастрономическими практиками, которые обладают высоким прагматическим и концептуальным потенциалом. Данные единицы составляют основу макрофрейма *застолье*, который традиционно рассматривается как отражение быта, культуры и национальной идентичности. Актуальность исследования обусловлена ростом интереса к данным языковым единицам с позиции когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, гастики как к маркерам концепта питание, отражающего национальную картину мира. Целью работы является комплексное описание лексико-семантических и прагматических характеристик гастических единиц. В роли объекта выступают гастические единицы, в качестве предмета – их семантическая структура и прагматический потенциал. Научная новизна проявляется в осуществлении лексико-семантического анализа гастических единиц в русле когнитивно-дискурсивного подхода, а также в вводе типологии гастических единиц с прагматической маркировкой.

Методы и материалы. Исследование осуществляется на материале данных Национального корпуса русского языка, текстов художественных произведений, газетного дискурса. Методологической базой явились труды отечественных и зарубежных исследователей, на базе которых проведен лексико-семантический анализ гастических единиц. Данные единицы участвуют в формировании фреймов гастрономического дискурса, маркируют их социальную и культурную идентичность, выполняют ряд функций, в том числе коммуникативные, ритуальные, экспрессивные. Несмотря на широкое использование гастических единиц в различных типах дискурса (художественном, разговорном, медиальном), их лексико-семантические и прагматические характеристики остаются недостаточно описанными. Изучение гастических единиц требует привлечения междисциплинарного подхода, сочетающего методы когнитивной лингвистики, лексической семантики, прагмалингвистики, культурологии, невербальной коммуникации, в частности, гастики. Ключевым понятием, используемым в настоящей работе, является термин *гастическая единица*, под которым понимаются языковые обозначения объектов, процессов, ситуаций и концептов, связанных с пищей и её употреблением. Эти единицы образуют специализированное лексико-семантическое поле с чёткой структурой и высокой культурной нагрузкой. Лексико-семантический анализ строится на методах компонентного анализа (по методике И.А. Стернина), полевая организация лексики представлена в трудах Л.Г. Бабенко, Т.В. Булыгиной и др., и внедрение их достижений обосновывается в работах Т. Куренковой и Т. Стекалевой, так как когнитивисты подвергают «критике полевой подход, значительно упрощая его концепцию» [1, 450]. Такой подход демонстрируется и в монографии О.Е. Потаповой, которая привлекает компонентный анализ лексико-семантического поля *море* [2, 7]. Опора на когнитивный подход позволяет рассматривать данные языковые единицы как часть концептуальной системы языка, а пищу – как когнитивный фрейм, включающий слоты: участники, действия, артефакты, оценка, ценность, ситуация употребления. Теория фреймов (по Ч. Филлмору, Дж. Лакоффу) позволяет структурировать реалии гастрономического дискурса, обнаруживая скрытые семантические связи между лексемами. Проведен фреймовый анализ лексемы *застолье* как макрофрейма. Для выявления прагматических функций применяются методы прагмалингвистики, учитывающие речевые акты, интенции, жанровые особенности. Особое внимание уделяется функционированию гастических единиц в дискурсивной среде: повседневной, медиальной и художественной.

Результаты и обсуждение. Лексико-семантический анализ макрофрейма *застолье* базируется на исследовании значений лексемы *застолье*, его компонентов, ассоциативных связей и лексических реализаций в языке и дискурсе. Корень слова (*стол*) отсылает к объекту, за которым происходит действие. Префикс *за* указывает на его локализацию. В качестве частичных / контекстуальных синонимов могут выступать лексемы *угощение, застольная встреча, трапеза, банкет, пир*. Семантическая структура включает наименования пищи и напитков, действия и эмоции (в зависимости от ситуации). Прослеживаются ассоциативные связи: тематическая – *еда, питье, музыка, песни*; коммуникативная – *беседа, воспоминания, тосты*; эмоционально-бытовая – *дом, семья, родственники, друзья, тепло, атмосфера*; культурно-ценностная – *праздник, гости, щедрость*; ситуативно-ритуальная – *свадьба, Пасха, Новый год, день рождения* и др. В русском языке данный концепт глубоко укоренён в национальной культуре и называется не просто совместный приём пищи, а **ритуализированную социальную практику** с ценностной и коммуникативной нагрузкой. Лексико-семантический анализ показывает, что *застолье* является не просто актом принятия пищи, а **символической и культурно значимой практикой**, репрезентирующей важные для русской картины мира ценности: единство, память, праздник, искренность. Представим семантическую структуру лексемы *застолье* (Табл. 1).

Таблица 1. Семантическая структура лексемы *застолье*

Семантический компонент	Комментарий
Ядро значения	Совместное торжественное или обрядовое принятие пищи (чаще всего по какому-либо поводу)
Ситуативность	Праздничное, обрядовое или памятное событие (например, свадьба, Новый год, поминки)
Цель	Общение, празднование, сплочение, проявление гостеприимства
Атмосфера	Торжественность, изобилие, душевность, иногда патетика
Компоненты	Стол, еда, напитки, тосты, гости, песни

Гагастические единицы представляют собой семантически насыщенные элементы, отражающие не только фактическое наименование продуктов и блюд, но и закреплённые в языке и культуре способы их оценки, социального использования, эмоционального окрашивания. Рассмотрим лексико-семантические особенности гагастических единиц.

Лексико-семантическое поле гагастических единиц охватывает широкий диапазон лексем, которые условно можно разделить на следующие группы (Табл. 2):

Таблица 2. Лексико-семантическое поле гагастических единиц

Категория	Примеры	Семантические и культурные особенности
1. Наименования продуктов и блюд	То под забором Степушка сидит и <i>редьку</i> гложет/ или <i>морковь</i> сосет/ или грязный <i>кочан капусты</i> под себя крошит// то ведро с <i>водой</i> куда-то тащит и кряхтит (И.Тургенев. Малиновая вода)	Обозначают конкретные гастрономические реалии; маркируют культурную принадлежность (бешбармак, чай – этнокультурная идентичность)
2. Оценочная и дескриптивная лексика	Хороший кандидат/ думал Александр Платонович/ уминая <i>хрустящий</i> хлебец, политый кетчупом (И.Сахновский. Человек, который знал всё); Горячий	Описывают вкусовые, обонятельные, текстурные свойства; выражают эмоциональную оценку и субъективное восприятие

	<i>ароматный</i> пар шел из разломанной ковриги (В. Шаламов. Колымские рассказы); Рыбины были золотистого оттенка и распространяли <i>острый</i> аромат, вызывающий жажду... (В. Катаев. Алмазный мой венец) и др.	
3. Фразеологизмы и устойчивые выражения	Съесть собаку, вариться в соку, не хлебом единым жив человек, наваристый	Развивают метафорические значения, выражают опыт, мировоззрение, ментальные установки
4. Лексемы с этнокультурной спецификой	Щи, кулич, блины, квас, пирог, окрошка, солянка, уха	Часто непередаваемы, связаны с национальной кухней, семейными и праздничными традициями, сакральными смыслами
5. Глаголы гастрономической деятельности	Варить, жарить, месить, угощать, лакомиться, наедаться, например: Та лучше его знала / как следует <i>жарить</i> котлеты, <i>отбивать</i> бифштексы и <i>варить</i> борщ (В. Быков. Болото)	Описывают процессуальные действия; участвуют в моделировании когнитивного сценария «готовка – угощение – потребление»
6. Метафорические переносы	Горькая правда, хлеб жизни, сладкая месть, вариться в мыслях	Формируют переносные значения, используются в концептуализации эмоций, социальных ситуаций и абстракций

Так, лексико-семантический анализ гастических единиц выявляет сложную структуру: от прямых номинаций до культурных символов и метафор. Пища в языке оказывается не просто предметом материальной культуры, а ключевым компонентом когнитивного мира, глубоко интегрированным в структуру значений, оценок и концептов.

Гастические единицы представляют собой семантически насыщенные элементы, отражающие не только наименование пищи и блюд, но и их культурно-социальную значимость. Эти языковые средства обладают разными типами значений: денотативным, конотативным и ассоциативным, что позволяет анализировать их с точки зрения когнитивной и прагматической лингвистики (Табл. 3).

Таблица 3. Основные значения гастических единиц

Тип значения	Определение	Примеры	Функция в языке и культуре
1. Денотативное (прямое, словарное)	Объективное обозначение гастрономического объекта	<i>Борщ</i> – ‘густой суп из свёклы и овощей’; <i>Котлета</i> – ‘Блюдо из рубленого мяса (иногда рыбы или овощей), обычно формуемое в виде лепёшки или овала и обжаренное’; <i>Кулич</i> – ‘Сдобный высокий хлеб цилиндрической формы, выпекаемый на Пасху, часто украшенный глазурью и изюмом’; <i>Чай</i> – ‘напиток из чайного листа’	Обеспечивает номинацию объектов гастрономической культуры; формирует основу лексического значения

2. Коннотативное (оценочно- эмоциональное)	Эмоциональная, культурная или символическая окраска слова	<i>Домашняя еда</i> – уют, забота <i>Вкусный/невкусный</i> – оценка <i>Кулич</i> – этнический маркер <i>Хлеб-соль</i> – гостеприимство	Отражает культурную значимость и субъективное восприятие; влияет на межкультурную коммуникацию
3. Ассоциативное (когнитивно- образное)	Личные и коллективные ассоциации, возникающие при восприятии слова	<i>Чай</i> – беседа, тепло, вечер <i>Молоко</i> – материнство, здоровье <i>Шоколад</i> – радость, награда <i>Хлеб</i> – жизнь, труд, Бог	Способствует формированию концептов, культурных сценариев; задействует ментальные связи и культурные архетипы

Так, гастические единицы функционируют на нескольких семантических уровнях. Деннотативный уровень обеспечивает номинацию, конотативный – эмоционально-культурную оценку, а ассоциативный – участие в когнитивных процессах концептуализации и категоризации. Это делает гастическую лексику особенно значимой для анализа ментальных репрезентаций и когнитивной семантики.

Гастические единицы, обозначающие продукты питания, блюда, гастрономические действия и явления, обладают не только лексико-семантическим, но и стилистическим потенциалом. Их функционирование в разных жанрах речи сопровождается специфической стилистической маркировкой, зависящей от цели общения, жанра, интенции говорящего и коммуникативной ситуации. Рассмотрим основные типы стилистической маркированности гастронимов (Табл. 4).

Таблица 4. Стилистические особенности гастических единиц

Стиль	Характеристика	Типичные примеры	Функция
Официально-деловой и научный стиль	Нейтральность, терминологичность, отсутствие экспрессии	Белковая пища, пищевые волокна, хлебобулочные изделия, рацион питания, продукт животного происхождения	Передача точной информации; стандартизация; научное описание процессов питания
Разговорный стиль, просторечие	Экспрессивность, эмоциональность, сниженность; часто – юмор, интимизация	Хлебушек, борщ, селедочка, чайку попить, уплетать, хомячить, бахнуть, закинуться бутербродом	Эмоциональное сближение; создание эффекта неформальности и расслабленной обстановки
Публицистический стиль, медиа-дискурс	Эстетизация, выразительность, метафоричность; влияние на восприятие	Изысканный вкус, бархатная текстура, вкус детства, сочный бургер с характером, пельмени – это обнимашки с мясом	Убеждение, эмоциональное вовлечение, создание яркого образа; маркетинговая цель
Художественный стиль	Символизация, эмоциональность, сенсорика, культурный колорит	Символы: хлеб – жизнь, молоко – материнство, горький мёд – амбивалентность Сенсорика: ароматный борщ, дымящийся самовар	Создание образной картины мира, атмосферы, национального колорита; выражение внутреннего состояния персонажей;

			символика жертвенности, заботы, достатка
Фольклор, паремии (пословицы, поговорки, загадки)	Обобщённая народная мудрость, морализаторская функция	Хлеб – всему голова, Без соли и хлеба худ обед, Щи да каша – пища наша, Как заварил, так и хлебай	Символическое закрепление трудолюбия, скромности, честности, уважения к пище; передача норм поведения и ценностей

Так, гастические единицы демонстрируют высокую степень стилистической вариативности: от строго терминологического употребления до поэтической метафоризации или разговорной экспрессии. Их стилистическая маркировка служит индикатором жанра, интенции и прагматики высказывания, а также инструментом моделирования коммуникативной ситуации и ментального пространства.

Гастические единицы – важный компонент национально-культурной картины мира, поскольку пища и связанные с ней представления укоренены в традиции, мифологии, социальной практике и ритуалах конкретного этноса. Еда не только удовлетворяет биологические потребности, но и выполняет идентификационную, коммуникативную и символическую функции, отражая глубинные черты менталитета и системы ценностей.

Многие гастические единицы не поддаются точному переводу, поскольку связаны с уникальными культурными реалиями, рецептурами, способами приготовления и употребления пищи, зафиксированными в опыте русского народа: *щи, каша, борщ, квас, блины, пироги, соленья, уха, самовар, ряженка* – каждый из них маркирует определённый культурный сценарий (например, блины – неотъемлемая часть Масленицы).

Таким образом, гастические единицы приобретают этнокультурную маркированность, выступая языковыми знаками принадлежности к определённой традиции.

Через гастические единицы в языке формируются и актуализируются ключевые концепты, свойственные той или иной культуре. Примеры:

Концепт «дом» (в русском и казахском языках): реализуется через лексемы хлеб, чаёк, каша, молоко, суп – пища как символ уюта, тепла, защищённости;

Концепт «гостеприимство»: выражается через традиции угощения (в русской культуре – «хлеб-соль», чай с угощениями);

Концепт «жизнь» и «труд»: хлеб в русской культуре символизирует не просто продукт, а результат труда, милость Божию, выстраданное благо;

Каждая культура разрабатывает устойчивые сценарии принятия пищи – последовательность действий, которая воспринимается как «норма». Эти сценарии закрепляются в языке, например, русский вечерний сценарий: заваривание чая – накрывание на стол – разговор – завершение застолья с благодарностью (спасибо за угощение). Данный сценарий включают устойчивые гастические единицы и речевые формулы, часто выполняя ритуализированную и символическую функцию.

Гастические единицы становятся частью языкового сознания, фиксируя не только материальный, но и духовный опыт народа. Они формируют национально специфическое видение мира, передающееся из поколения в поколение, чай в русской культуре ассоциируется с беседой, близостью, неторопливостью; например, рассмотрим разнообразие значений лексемы чай в детективе «Второй выстрел» В. Белоусовой (Табл. 5).

Таблица 5. Классификация лексемы чай

Тип значения	Описание	Примеры из текста	Комментарий
1. Денотативное (буквальное)	Напиток, приготовляемый путём заваривания чайных листьев	Просто сидела тут/ смотрела на меня/ чай пила; Он вскрыл пачку сухарей/ заварил чай; Когда твои ушли/ она вышла к нам/ попросила чаю и сигарету	Чай здесь – конкретный физический напиток; потребляется как часть повседневной деятельности
2. Ситуативно-бытовое (речевая ситуация/ритуал)	Употребление чая как повод для общения, элемент бытового ритуала	Чаю попили/ даже поговорили о чём-то; Ольга вам сказала тогда/ за чаем // Да выпью я	Чай обозначает не только напиток, но и контекст совместного общения – фрейм "чаепитие как коммуникация"
3. Коммуникативно-прагматическое (ритуальное предложение)	Предложение чая как форма вежливости, проявление заботы, социального ритуала	Хочешь чаю?; Попросила чаю	Здесь слово чай – это не только напиток, но и акт социального взаимодействия (приглашение, сближение)
4. Контрастно-оценочное (эмоциональная оппозиция)	Употребление слова чай в контрасте с другими желаниями, подчеркивающее внутреннее состояние	Чаю не хочу// я хочу водки	Чай противопоставляется водке – контраст между нормой и внутренним срывом, моральным выбором

В данных примерах лексема чай предстает как сложный концепт, включающий прямое обозначение напитка, ритуализированное действие (чаепитие), коммуникативный жест (приглашение, забота о ком-то), символ обыденной жизни героев, их эмоциональное состояние.

Таким образом, гастические единицы являются маркерами этнокультурной принадлежности, отражающими базовые ментальные установки: отношение к пище, традиции гостеприимства, сакрализацию труда, роль еды в социальном взаимодействии.

Репертуар прагматических функций гастических единиц весьма разнообразен (Табл. 6).

Таблица 6. Прагматический потенциал гастических единиц

Функция	Описание	Примеры	Коммуникативный эффект
Номинативная	Обозначение конкретных продуктов, блюд, ингредиентов	Борщ, кефир, ряженка, курица, чай	Информативность, точность описания
Экспрессивная	Выражение эмоций, субъективной оценки через гастронимы	Вкуснятина, борщ, обалденный торт, гадость	Усиление эмоциональной вовлечённости, выражение отношения
Апеллятивная (воздействующая)	Побуждение к действию, привлечение внимания	Попробуйте наш сочный бургер! Заходи на чай!	Мотивация, реклама, приглашение к взаимодействию

<i>Ритуально-культурная</i>	Участие в ритуалах, традициях, обрядах	Хлеб-соль, пасхальный кулич, поминальный кутья	Поддержание культурной идентичности и норм
<i>Социально-идентификационная</i>	Указание на социальную, национальную, региональную принадлежность	пельмени – русская кухня Севера	Конструирование и репрезентация «своего» и «чужого»
<i>Интерактивная</i>	Создание атмосферы общения, сближение, проявление заботы	Садись, поешь, Угостись борщом. Чаю хочешь?	Формирование коммуникативного контакта, социальное сплочение
<i>Метафорическая</i>	Перенос значений из гастрономической сферы на другие области	Горькая правда, сытая жизнь, переварить информацию	Концептуализация абстрактных понятий, образность мышления
<i>Эстетическая (в медиа)</i>	Создание привлекательного образа пищи через язык	Бархатная текстура, изысканный вкус, кулинарный шедевр	Эстетизация, реклама, стимулирование потребительского интереса

Гастические единицы выполняют не только номинативную функцию, но и прагматическую, культурную.

Представим результат фреймового анализа макрофрейма застолье с выделением структурных элементов (слотов), репрезентирующих типичную ситуацию совместного приёма пищи с культурно-регламентированной коммуникативной и поведенческой структурой (Табл. 7).

Таблица 7. Структурные элементы макрофрейма *застолье*

Слот	Содержательное наполнение
Сценарий/Скрипт	Подготовка → встреча гостей → рассадка → подача блюд → тосты → общение → завершение
Участники	Хозяйева, гости, тамада, повар, обслуживающий персонал (если торжество)
Цель события	Празднование, ритуал, укрепление социальных связей, традиция, выражение гостеприимства
Место	Дом, ресторан, банкетный зал, дача, поле (в случае пикника)
Время/Повод	Свадьба, юбилей, Новый год, поминки, праздник урожая, календарное застолье
Атрибуты	Стол, скатерть, посуда, еда, напитки, украшения, музыкальное сопровождение
Еда и напитки	Закуски, горячее, десерт, алкоголь, традиционные блюда (салаты, холодец, пироги, и т.п.)
Коммуникативные действия	Тосты, беседы, анекдоты, песни, воспоминания, пожелания
Ценностно-культурные коды	Гостеприимство, изобилие, щедрость, уважение, коллективизм
Эмоциональная составляющая	Радость, веселье, ностальгия, благодарность, иногда печаль (в ритуальных застольях)
Социальный статус	Распределение ролей за столом, уважение к старшим, иерархия общения
Поведенческие нормы	Этикет, правила подачи блюд, последовательность тостов, запреты (на определённые темы, поведение)

Данный макрофрейм универсальный и может быть детализирован в зависимости от от социокультурной традиции (русское застолье, казахский дастархан и др.), что дает возможность его рассмотрения в качестве культурно маркированного сценария. Приведем фрагменты из романа Е. Чижиова «Перевод с подстрочника», в котором часто используется лексема *дастархан* (Табл. 8).

Таблица 8. Классификация концепта *дастархан*

Уровень значения	Описание	Примеры из текста	Функция/Семантика
1. Пространственно-бытовой (предметный)	Дастархан как физический объект – скатерть или ткань, расстилаемая на полу для еды	«...на курпачах вокруг дастархана»; «...дастархан будет плотно уставлен»	Элемент традиционного уклада; альтернатива европейскому столу и стульям
2. Коммуникативно-социальный	Место общения, символ совместного быта, равного присутствия	«...разговаривал о чём-то, расположившись за дастарханом»; «...Олег протянул через дастархан папку»	Пространство диалога и сближения; нейтрализует дистанцию между участниками
3. Ритуально-ценностный	Символ гостеприимства, уважения, коллективного единства	«...дастархан перед Гулимовым был заставлен сладостями...»; «...в очереди к дастархану сидели коштыры преклонного возраста...»	Культурный код щедрости, иерархии, уважения к старшим; структурирует общение
4. Метафорический (политико-философский)	Дастархан как символ общего поля решений, власти, судьбы	«...у того всемирного дастархана, где определялись судьбы народов...»	Метафора политического пространства; площадка глобального или исторического выбора
5. Символический (эмоционально-психологический)	Дастархан как сцена судьбоносного контакта, спасения, осмысления	«...их руки с двух сторон держали папку...»; «...почувствовал себя спасённым из пропасти непонимания...»	Символ преодоления отчуждения; мост между людьми, культурами, смысловыми системами

В романе Е.Чижиова *дастархан* используется как культурный символ, сочетающий в себе материальный объект (скатерть), ритуальный центр общения, поле для бесед о политике и философских размышлений, психологический и культурный код.

Современные исследования концепта *еда* демонстрируют устойчивый интерес как к его этимологическим и лексико-семантическим аспектам, так и к его прагматическому и культурно-ценностному потенциалу. Так, в работах А.Р. Шхумишовой и С.К. Сапиевой предпринимается попытка реконструкции этимологической базы концепта «еда», в том числе путём анализа лексико-тематической группы «пища», что закладывает основу для дальнейшего когнитивного осмысления данного феномена в языке [3]. Ю.В. Исламова и М.Г. Бакшеева исследуют специфику номинаций пищи и напитков в русских старожильческих говорах Обь-Иртышского междуречья. Так, лексика в этих говорах выступает маркером культурной изоляции и адаптации к экстремальным условиям. Тем самым, концепт *еда* фиксируется как носитель локальной культурной памяти, обусловленной географией и социокультурной средой [4]. Литературоведческий подход к изучению концепта демонстрирует работа Е.А. Унгурьяновой, где концепт *еда* в рассказе Н. Кононова выступает смысловым ядром повествования. Через образ приёма пищи раскрываются

внутренние состояния персонажей, формируя многослойную семиотику, включающую духовные и телесные измерения, тесно связанные с базовыми для русской культуры концептами: *душа, тело, жизнь, смерть* [5]. В аксиологическом ключе тема питания развивается в статье В.В. Катерминой и Н.С. Соловьевой, где анализируются англоязычные неологизмы-гастрономы. Авторы демонстрируют, что несмотря на ироничные оттенки в ряде единиц, в большинстве случаев такие лексемы лишены явной оценки и свидетельствуют о трансформации питания как части социокультурного пространства и идентичности [6]. Исследование Т.Е. Финк углубляет представления о концепте *здоровое питание* как валеологическом микрополе, в структуру которого органично включаются концепты *Пища/Еда* и *Польза*. В результате *еда* предстает не только как объект материального мира, но и как знаковая единица в данном дискурсе [7]. Важный вклад в концептуализацию повседневных и символических практик питания вносит работа Н.Л. Антоновой и Д.М. Латышева, в которой предложена типология пищевых практик по критериям индивидуализации, контекстуальности, ритуализации и статуса. Это позволяет утверждать, что *еда* – это не только биологическая необходимость, но и способ культурной самоидентификации и социального позиционирования [8]. Ценный лингвокультурологический аспект представлен в статье Н.С. Çağlı; Т.А. Yaşenko, в которой концепт *хлеб* рассматривается как ядро национального мировидения. В данном контексте *еда* как суперконцепт включает в себя культурно значимые субконцепты, один из которых – хлеб – приобретает сакральное значение в паремиологическом и дискурсивном поле русского языка [9]. Исследовательский интерес обращен и к заимствованиям «кулинаронимов» из вьетнамского языка. Под «кулинарным кодом» понимается «минимальная в денотативном плане часть семантической структуры кулинаронима: состав продукта, способ приготовления, цвет, вкус и др.» [10]. Наконец, в прикладной и прагматической плоскости тема питания исследуется в работе Ж.А. Назиковой, Н.П. Чернявской и Г.К. Мухановой, где анализируется концепция многонациональной кухни в Казахстане. Здесь *еда* рассматривается как элемент кросскультурного диалога, символ устойчивого развития и модернизации социального пространства через гастрономическую интеграцию [11].

Таким образом, многоаспектность концепта *еда* позволяет говорить о его комплексной когнитивной структуре, включающей семантические, прагматические, культурные, аксиологические и дискурсивные параметры. Данный концепт вбирает в себя макрофрейм *застолье* и является продуктивным объектом дальнейшего междисциплинарного анализа в русле когнитивной лингвистики, лингвокультурологии, дискурсологии, гасистики.

Заключение. Работа выполнена в русле когнитивно-дискурсивной парадигмы и направлена на всесторонний анализ гасстических единиц как лексических репрезентантов культурно значимого концепта *еда*. Междисциплинарный подход, сочетающий когнитивную лингвистику, лингвокультурологию, лингвопрагматику, гасстику, с привлечением компонентного, лексико-семантического, фреймового и прагмалингвистического методов анализа позволил разграничить семантические группы гасстических единиц, включая номинации блюд, процессов, ритуалов, что способствует систематизации лексического материала; аргументированно раскрыть прагматический потенциал гасстических единиц в контексте межличностной коммуникации; применить фреймовый анализ к концептам *застолье, чай, дастархан*, что позволяет выявить их когнитивную структуру и национально-специфические признаки. Опора на материалы Национального корпуса русского языка, фрагментов художественных произведений способствует эмпирической обоснованности и репрезентативности. Новизна обеспечивается выделением прагматических функций гасстических единиц (фатической, экспрессивной, этикетной) и их осмыслении как носителей культурных смыслов. Такое многоаспектное рассмотрение гасстических единиц позволяет расширить представления о способах репрезентации повседневного и ритуального в языковой картине мира. Перспективой исследования может стать кросс-культурный анализ темы культура питания (например,

сопоставление с европейскими, тюркским языковыми пространствами); изучение гастических метафор в художественном, политическом и медиадискурсе.

Список использованной литературы:

1. Куренкова Т.Н., Стрекалёва Т.В. Микрополе “Der zweite Gang” («Вторые блюда») как часть лексико-семантического поля “das Essen” («Еда») в романе Э.М. Ремарка “Der schwarze Obelisk” // Филологические науки. Вопросы теории и практики Philology. Theory & Practice, 2021. – Том 14. – Выпуск 2. – С. 447-452.
2. Потапова О.Е. Вербальная репрезентация концепта. Лексико-семантическое поле как фрагмент языковой картины мира (на материале ЛСП «море»): монография. – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 164 с.
3. Шхумишова А.Р., Сапиева С.К. Концепт «еда» и характеристика лексико-тематической группы «пища» // Вестник АГУ. Выпуск 2 (297), 2022. – С. 116-120.
4. Исламова Ю.В., Бакшеева М.Г. Лексика пищи и напитков в русских старожильческих говорах Обь-Иртышского междуречья // Филологические науки. Вопросы теории и практики, 2020. – Том 13. – Выпуск 12. – С. 28-32.
5. Унгуриянова Е.А. Концепт ‘Еда’ в рассказе Николая Кононова «ЕГЭ в два этапа» // Современные исследования социальных проблем, 2020. – Том 12. – №1. – С. 281-300. DOI: 10.12731/2077-1770-2020-1-281-300.
6. Катермина В.В., Соловьева Н.С. Аксиологический потенциал английских неологизмов-гастрономов// Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. Международный информационно-аналитический журнал, 2022. – №2(33). (<http://ce.if-mstuca.ru>). DOI 10.51955/2312-1327_2022_2_123.
7. Финк Т.Е. Понятие «Здоровое питание» в валеологическом гастрономическом дискурсе // Вестник Московского гуманитарного лингвистического университета. Гуманитарные науки, 2022. – Вып. 7(862). – С. 127-134. DOI 10.52070/2542-2197_2022_7_862_127.
8. Антонова Н.Л. Практики питания: понятие, виды, функции // Koion. – 2021. – Т. 2, №4. – С. 51-61.
9. Zapel H.C., Yaşenko T.A. (2020). Bread as one of the key concepts in Russian culture // RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö8), 872-881. DOI: 10.29000/rumelide.814745.
10. Фан Нгок Шон, Нгуен Тхи Кюеу Ви, Чыонг Мань Хай, Нгуен Чан Тхань Ви (2024). Вьетнамские заимствования – кулинаронимы в русскоязычных СМИ // Медиалингвистика, 11(3), 380-397. DOI: [10.21638/spbu22.2024.306](https://doi.org/10.21638/spbu22.2024.306)
11. Назикова Ж.А., Чернявская Н.П., Муханова Г.К. Концепция многонациональной кухни в системе модернизации общественного питания Казахстана // Central Asian Economic Review, 2021. – (3). – С. 110-122. <https://doi.org/10.52821/2224-5561-2021-3-110-122>

References:

1. Kurenkova T.N., Strekalyova T.V. (2021). Mikropole “Der zweite Gang” (“Vtorye blyuda”) kak chast' leksiko-semanticheskogo polya “das Essen” (“Eda”) v romane E. M. Remarka “Der schwarze Obelisk” [The microfield “Der zweite Gang” (“Main courses”) as part of the lexical-semantic field “das Essen” (“Food”) in E. M. Remarque’s novel “The Black Obelisk”]. Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Philology. Theory & Practice, 14(2), 447-452. [in Russian]
2. Potapova O.E. (2020). Verbal'naya reprezentatsiya kontsepta. Leksiko-semanticheskoye pole kak fragment yazykovoy kartiny mira (na materiale LSP «more»): Monografiya [Verbal representation of a concept. Lexical-semantic field as a fragment of the linguistic worldview (based on the LSP “sea”): Monograph]. Cheboksary: ID “Sreda”. 164 p. [in Russian]

3. Shkhumishkhova A.R., Sapiyeva S.K. (2022). Kontsept «eda» i kharakteristika leksiko-tematicheskoy gruppy «pishcha» [The concept of “food” and characteristics of the lexical-thematic group “nutrition”]. *Vestnik AGU*, (2(297)), 116-120. [in Russian]
4. Islamova Yu.V., Baksheyeva M.G. (2020). Leksika pishchi i napitkov v russkikh starozhil'cheskikh govorakh Ob'-Irtyshskogo mezhdurech'ya [Vocabulary of food and beverages in Russian old-settler dialects of the Ob-Irtysh interfluve]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 13(12), 28-32. [in Russian]
5. Unguryanova E.A. (2020). Kontsept ‘Eda’ v rasskaze Nikolaya Kononova «EGE v dva etapa» [The concept of ‘food’ in Nikolai Kononov’s short story “The Unified State Exam in Two Stages”]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 12(1), 281-300. <https://doi.org/10.12731/2077-1770-2020-1-281-300> [in Russian]
6. Katermina V.V., Solovyeva N.S. (2022). Aksiologicheskii potentsial angliyskikh neologizmov-gastronimov [Axiological potential of English neologisms-gastronyms]. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovanie, yazyk. Mezhdunarodnyy informatsionno-analiticheskii zhurnal*, (2(33)). <http://ce.if-mstuca.ru> https://doi.org/10.51955/2312-1327_2022_2_123 [in Russian]
7. Fink T.E. (2022). Ponyatiye «Zdorovoye pitaniye» v valeologicheskom gastronomicheskom diskurse [The concept of “healthy eating” in the valeological gastronomic discourse]. *Vestnik Moskovskogo gumanitarnogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, (7(862)), 127-134. https://doi.org/10.52070/2542-2197_2022_7_862_127 [in Russian]
8. Antonova N.L., Latyshev D.M. (2021). Praktiki pitaniya: ponyatiye, vidy, funktsii [Eating practices: concept, types, functions]. *Koinon*, 2(4), 51-61. [in Russian]
9. Zapəl H.C., Yaşenko T.A. (2020). Bread as one of the key concepts in Russian culture. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö8), 872-881. <https://doi.org/10.29000/rumelide.814745>
10. Fan Ngok Shon, Nguyen Thi Kieu Vi, Truong Manh Hai, Nguyen Chan Thanh Vi. (2024). V'etnamskie zaimstvovaniya – kulinaronimy v russkoyazychnykh SMI [Vietnamese loanwords – culinary names in Russian-language mass media]. *Medialingvistika*, 11(3), 380-397. <https://doi.org/10.21638/spbu22.2024.306>
11. Nazikova Zh.A., Chernyavskaya N.P., Mukhanova G.K. (2021). Kontseptsiya mnogonatsional'noy kukhni v sisteme modernizatsii obshchestvennogo pitaniya Kazakhstana [The concept of multinational cuisine in the modernization of public catering in Kazakhstan]. *Central Asian Economic Review*, (3), 110-122. <https://doi.org/10.52821/2224-5561-2021-3-110-122> [in Russian]

**ӘДЕБИЕТТАНУ
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ
LITERARY STUDIES**

МРНТИ 17.01.09

10.51889/2959-5657.2025.92.2.004

*Демьянова Ю.А.¹ , Абишева В.Т.² 

^{1,2}Қарағанды университеті им. академика Е.А. Букетова

Қарағанды, Қазақстан

*e-mail: ydemyanova@list.ru

e-mail: vera.abisheva@mail.ru

ФЕНОМЕН УСТНОГО РАССКАЗА ИРАКЛИЯ АНДРОНИКОВА

Аннотация

Творчество доктора филологических наук, народного артиста СССР Ираклия Луарсабовича Андроникова многие десятилетия вызывает повышенный интерес исследователей, критиков, рецензентов. Мастерство его живого, яркого, выразительного слова легло в основу инновационного вида художественного общения с аудиторией радио и телевидения. Настоящая статья посвящена многогранному таланту Андроникова – литературоведа, прозаика, автора уникальных научных трудов о М.Ю. Лермонтове, новатора персонифицированной телевизионной и радиопублицистики. Значительное внимание в исследовании уделено мастерству устного рассказа, своеобразию его как вида искусства, которым И.Л. Андроников овладел в совершенстве. Цель статьи – показать феномен устного рассказа Ираклия Андроникова с точки зрения его развития, исторического движения, представить жанровое своеобразие творчества, уникальность разносторонней личности автора. Авторами выявлены общие черты, отражающие особенности языковой личности литературоведа и мастера художественного слова, которого по праву можно считать чрезвычайным явлением не только нашей филологической науки, но и интеллектуальной эстрады. Дано обоснование популярности уникального творчества И.Л. Андроникова, которое может стать образцом для современных ораторов, телерадиоведущих вне зависимости от их интересов.

Ключевые слова: Ираклий Андроников, коммуникация, устный рассказ, мастерство оратора, СМИ, телевидение, литературовед-исследователь

*Демьянова Ю.А.¹ , Әбішева В.Т.² 

^{1,2}Академик Е.А. Букетов атындағы Қарағанды университеті

Қарағанды, Қазақстан

*e-mail: ydemyanova@list.ru

e-mail: vera.abisheva@mail.ru

ИРАКЛИЙ АНДРОНИКОВТИҢ АУЫЗША БАЯНДАУ ФЕНОМЕНІ

Аңдатпа

Филология ғылымдарының докторы, КСРО Халық әртісі Ираклий Луарсабович Андрониковтың шығармашылығы көптеген онжылдықтар бойы зерттеушілердің, сыншылардың, рецензенттердің қызығушылығын арттырды. Оның жанды, жарқын, мәнерлі сөзінің шеберлігі радио және теледидар аудиториясымен көркемдік қарым-қатынастың инновациялық түріне негіз болды. Бұл мақала андрониковтың көп қырлы талантына арналған - әдебиеттанушы, прозашы, М.Ю. Лермонтов туралы бірегей ғылыми еңбектердің

авторы, дербестендірілген телевизиялық және радио публицистиканың инноваторы. Зерттеуде ауызша әңгіменің шеберлігіне, оның И.Л. Андроников жетік меңгерген өнер түрі ретіндегі ерекшелігіне көп көңіл бөлінеді. Мақаланың мақсаты-Ираклий Андрониковтың ауызша әңгімесінің феноменін оның дамуы, тарихи қозғалысы тұрғысынан көрсету, шығармашылықтың жанрлық ерекшелігін, автордың жан-жақты тұлғасының бірегейлігін ұсыну. Авторлар әдебиеттанушы мен көркем сөз шеберінің тілдік тұлғасының ерекшеліктерін көрсететін жалпы белгілерді анықтады, оларды біздің филология ғылымының ғана емес, сонымен қатар интеллектуалды эстраданың төтенше құбылысы деп санауға болады. И.Л. Андрониковтың бірегей шығармашылығының танымалдылығының негіздемесі келтірілген, ол қазіргі заманғы спикерлерге, олардың мүдделеріне қарамастан телерадио жүргізушілеріне үлгі бола алады.

Түйін сөздер: Ираклий Андроников, қарым-қатынас, ауызша әңгіме, спикердің шеберлігі, БАҚ, теледидар, әдебиеттанушы-зерттеуші

**Demyanova Yu.A.¹ , Abisheva V.T.² *

^{1,2}Karaganda Buketov University

Karaganda, Kazakhstan

**e-mail: ydemyanova@list.ru*

e-mail: vera.abisheva@mail.ru

THE PHENOMENON OF IRAKLI ANDRONIKOV'S ORAL NARRATIVE

Abstract

The work of Irakli Luarsabovich Andronikov, Doctor of Philology, People's Artist of the USSR, has aroused the increased interest of researchers, critics, and reviewers for many decades. The mastery of his lively, vivid, expressive words formed the basis of an innovative type of artistic communication with the audience of radio and television. This article is devoted to the multifaceted talent of Andronikov, a literary critic, novelist, author of unique scientific works on Mikhail Lermontov, and an innovator of personalized television and radio journalism. Considerable attention in the study is paid to the mastery of oral storytelling, its uniqueness as an art form, which I.L. Andronikov mastered perfectly. The purpose of the article is to show the phenomenon of the oral narrative by Irakli Andronikov from the point of view of its development, historical movement, to present the genre originality of creativity, the uniqueness of the versatile personality of the author. The authors have identified common features reflecting the peculiarities of the linguistic personality of the literary critic and the master of the artistic word, who can rightfully be considered an extraordinary phenomenon not only of our philological science, but also of the intellectual stage. The author substantiates the popularity of I.L. Andronikov's unique work, which can become a model for modern speakers, TV and radio presenters, regardless of their interests.

Keywords: Irakli Andronikov, communication, oral storytelling, oratorical skills, the media, television, literary researcher

Введение. Ираклий Луарсабович Андроников занимает в истории русской культуры советского периода особое место. Талант учёного и писателя, доктора филологических наук и народного артиста СССР Андроникова, был признан государством и широкой общественностью. За свои исследования о биографии и творчестве самого загадочного и сложного поэта начала XIX-го века М.Ю. Лермонтова, которые он считал одним из важнейших фактов своей жизни и деятельности, был награжден в 1967 году Государственной премией СССР.

Анализ показывает, что для многомиллионной аудитории Андроников несомненный мастер устного рассказа. Благодаря электронным средствам массовой информации получил

поистине всенародную известность. Жанр, в котором работал Ираклий Андроников, неповторим и сугубо индивидуален.

Важно подчеркнуть, что феномен устного рассказа Андроникова показателен как новый вид художественно-публицистического общения с массовой аудиторией. С ним устный рассказ приобрел и такие жанровые разновидности, как портретные очерки– имитации, яркие комментарии, эссе, лекции-репортажи и т.п.

Во второй половине двадцатого века, благодаря стремительному развитию радио и телевидения в Советском Союзе, живое слово приобрело особую значимость. 7 июня 1954 г. непревзойденный мастер устного рассказа впервые появляется на телевизионном экране с циклом рассказов «Ираклий Андроников рассказывает». Его пригласили туда как уже сложившегося учёного, литератора и рассказчика. Выступления не только на эстраде, но и в электронных средствах массовой информации стали чрезвычайно популярными. Наперекор устоявшейся специфике телевидения, когда было принято говорить перед камерой без изобразительного ряда не более десяти минут, он, сидя в студии за столом, свободно и непринуждённо разговаривая с аудиторией в течение часа и более, легко удерживал внимание телезрителей своим уникальным искусством общения. За блистательным рассказчиком Андрониковым закрепились эпитеты «основоположник жанра» и «первооткрыватель».

Искреннее, образное, неравнодушное, звучащее слово Андроникова хранится не только в его книгах, но и в аудиозаписях. К счастью, советское телевидение, благодаря возможностям использования техники видеозаписи и видеомонтажа, запечатлело многие рассказы этого талантливого человека. В масштабе электронных СМИ устный рассказ приобрел новые черты, обусловленные их спецификой. Передачи, которые вёл Андроников, отличались яркой индивидуальностью автора и высоким уровнем профессионализма.

Было снято несколько фильмов «Слово Андроникова», «Загадка Н. Ф. И.», «Страницы большого искусства», «Портреты неизвестных», в которых он читал свои устные рассказы.

В 50-70 годы XX века слово на радио было первостепенным, тем самым, как показывает анализ, устные рассказы пользовались особой популярностью среди радиослушателей.

Чем подробнее знакомимся с творчеством мастера, тем больше убеждаемся, что Андроников - явление поистине общенародного масштаба.

Методы и материалы. В качестве методологической основы считаем обоснованным применить фундаментальный принцип историко-теоретического системного анализа, который позволяет глубже понять не только творчество Андроникова, но и изучить культурные и исторические явления в их развитии. Научно-методологическую основу исследования составили зарубежные труды по теории журналистики, лингвистики, литературоведения, риторики.

На данный момент нет конкретных свидетельств о том, что казахстанские ученые обращались к творчеству Ираклия Андроникова в своих научных работах. Однако его произведения доступны в Казахстане и могут быть использованы для научных целей.

Эмпирическую базу исследования представляют аудиозаписи И. Андроникова.

Среди используемых в работе методов исследования в качестве основных выделим описательный, аналитический, а также метод контент-анализа. Аналитический подход позволяет провести исследование основных особенностей устного рассказа И. Андроникова. Метод контент-анализа используется как средство выявления закономерностей, тем, стиля, лексики и способов воздействия на аудиторию.

Важно подчеркнуть, что настоящая статья предполагается, как исследование историко-теоретического характера. Соответственно, в рамках статьи предусмотрен анализ и оценка явления с точки зрения развития.

Результаты и обсуждение. Попытаемся разобраться, в чём же секрет популярности Ираклия Андроникова и его метода работы с массовой аудиторией?

Изучение его творчества позволяет увидеть многогранную личность, обладающую многими талантами. С юности И. Андроников увлекался литературой, обладал остроумием и наблюдательностью, что породило умение импровизационно создавать многочисленные образы. Помимо великолепной эрудиции, глубокого знания творчества писателей, артистов и других популярных личностей, он владел потрясающим даром перевоплощения, который использовал в процессе выступления на сцене и на ТВ. В своих устных рассказах он создавал не только своеобразные портретные очерки об известных людях, улавливая особенности мышления, построение фразы, интонацию и тембр голоса, изображаемого им лица, он с точностью художника воспроизводил осанку, жесты, мимику – черты, типичные для изображаемого им человека, умел воспроизвести и раскрыть характер своего героя.

Характерно, что понятие «устный рассказ» было введено в оборот самим Андрониковым. «Меня часто спрашивают, - писал он, - откуда пошло само название - «устный рассказ»? А мне просто надо было как-то обозначить жанр для афиши. И другого названия я впопыхах не придумал» [1, 189].

В те годы современники Андроникова именовали мастерство пародии «имитацией». Однако он не называл своё искусство пародиями. Благодаря импровизации и актерскому таланту перевоплощения советские зрители могли увидеть характер тех людей, о которых шла речь в его работах, передавая голосом, интонацией, мимикой, жестами чувства и характер своих героев. Он писал: «Когда я выхожу на эстраду, рассказ рождается как импровизация и растет в процессе исполнения. Отливается сразу, без подыскивания слов, без помарок» [2, 1].

О мастерстве подачи информации, о непревзойдённом даре перевоплощения Андроникова ходили легенды. Характерно, что он говорил не по заученным текстам, а колоритно и свободно импровизировал. В сюжетах его рассказов при очередном исполнении появлялись неожиданные детали и новые эмоции. Литературовед Н. Головкин восхищается мастерством автора: «Он донёс до нас не только отдельные образы выдающихся людей своего времени. Андроников донес до нас живую эпоху с её неповторимой интонацией» [3, 1]. Даже при изображении персонажей вроде бы описательно, в авторском тексте они были узнаваемыми, благодаря свойственным только им словам, оборотам, иногда и целым речевым конструкциям. Кроме того, на первый взгляд, незначительные детали или несколько слов, нечасто используемых, позволяли автору искусно воспроизводить то неуловимое, что называется атмосферой, духом времени.

Популяризация знаний о литературе, ораторском искусстве, музыке – один из секретов известности Андроникова как серьезного ученого, литературоведа, ставшего основоположником советского просветительского телевидения. Он излагал сложное в доступной форме, мог сделать слушателя активным участником процесса вне зависимости от тематики.

Он доказывал, что наука не обязана постоянно быть академичной и непонятной для широкой публики. Она может быть весьма интересной. В исследовании имеют право присутствовать и приключения, и загадки, и тайны. Андроников был интересен слушателям и телезрителям как учёный, который обладал высокой художественной культурой. Его монологи в процессе повествования превращались в диалоги.

В шестидесятые годы двадцатого века происходят серьёзные изменения на телевидении. В памяти людей старшего поколения сохранились уникальные телевизионные и радиопередачи 60-х–70-х годов прошлого столетия, которые вёл учёный, писатель, искусствовед, доктор филологических наук Ираклий Андроников. Это были увлекательные, образные рассказы о литературоведческих изысканиях, которым учёный посвятил свою жизнь. Они вызвали живой интерес и желание приобщиться к научному поиску, познакомиться с художественными произведениями по теме, о которой шла речь.

Подчеркнем немаловажный, на наш взгляд, для истории радио и телевидения факт. В середине пятидесятих годов прошлого века стало происходить усиление информационных, а

затем и социально-педагогических функций, развивалась и усложнялась жанрово-тематическая структура вещания. Теле-радиоаудитория с большим интересом воспринимала появляющиеся «разговорные» жанры телепублицистики, что, безусловно, потребовало появление инновационной формы - персональной программы. Новизна заключалась в том, что автор-исполнитель, выходя к микрофону, становился центральной фигурой и основой, ядром всей программы.

Ираклий Андроников был не только замечательным мастером художественного рассказа, но и вёл значительную научно-просветительскую, пропагандистскую работу. Особенно большие аудитории людей разного возраста собирал у радиоприёмников и «голубых экранов» цикл передач «Рассказывает Ираклий Андроников», которого в те годы можно было назвать звездой эстрады и телевидения. Такие программы, по воспоминаниям его современников, несли позитивный поток энергии. Телевидение, безусловно, сделало творчество Андроникова, чья роль в формировании персонифицированной телепублицистики зрима и существенна, известным каждому в советской стране.

Исследователи творчества И.Л. Андроникова до сих пор высказывают разные мнения о том, как же обозначить жанр, в котором он работает? Агния Барто отмечает: «...он создал новый жанр: слово стало героем фильма» [4]. А.З. Крейн в отклике на телевизионный фильм «Невский проспект» говорит: «Мы не впервые увидели Ираклия Андроникова на TV, он стал одним из родоначальников нового, немыслимого без телевидения жанра искусства, в котором документ сливается с личностью творца, с его живым словом» [5].

Среди телевизионных работ Ираклия Луарсабовича есть и своеобразные экскурсии-репортажи из музеев музыкальной культуры, и искусства народов Востока, из Ленинской библиотеки, из Ленинградской филармонии, как, например, в фильме «Воспоминания о Большом зале», где он повествует о великих Листе и Глинке, о Чайковском и Рахманинове, об исполнении во время блокады «Ленинградской симфонии» Шостаковича. Леонид Утесов, считал, что «Ираклий Андроников изобрел для себя новый жанр – жанр собеседника, поскольку одному человеку или сотням людей он рассказывает о своих встречах, о своих впечатлениях, как единомышленникам.

Его современник – литературовед и литературный критик З.С. Паперный писал: «Андроников – не обычный артист, не чтец, не простой рассказчик и не только исследователь. Андроников – понятие многохарактерное. Это целое объединение, если хотите – творческий союз, председателем которого является И.Л. Андроников» [6]. Его авторские телевизионные передачи смотрели в СССР с удовольствием и нескрываемым восхищением.

Сам Андроников называет собственный жанр, в котором соединились глубокие знания и ум исследователя, необыкновенный талант писателя, наблюдательность и мастерство артиста и телеведущего, богатая событиями и встречами судьба – устный рассказ. Именно такое своеобразное преподнесение способствует лучшему пониманию зрителем тех тонких граней биографий разных людей, которые он так стремился донести.

Для анализа выбраны устные истории «Подпись под рисунком» и «Загадка Н.Ф.И.» Ираклия Андроникова, так как оба рассказа предстают как интеллектуальное расследование. Мы видим, как автор ведёт зрителя (или читателя) по цепочке догадок, намёков, косвенных фактов, постепенно подводя к неожиданной разгадке. Сам Андроников – активный герой повествования. Он не просто излагает факты, а ведёт рассказ с энтузиазмом, эмоцией, юмором, артистизмом. Он делится своим личным опытом, сомнениями, ошибками и открытиями – тем самым увлекая слушателя.

Жанровая принадлежность рассказов – малая проза.

Надо отметить, что Андроников для создания лёгкой, занимательной атмосферы использует иронию и юмор. При описании абсурдности догадок и поисков его тон повествования вызывает улыбку.

Эффект присутствия создает демонстрация закулисья телестудии. В своем выступлении Андроников не только придает анализу произведения Лермонтова, но воссоздает атмосферу эпохи, передавая интонации и манеру речи поэта. Телевизионный формат позволяет использовать визуальные и звуковые средства для усиления воздействия на зрителя. Комбинированные съемки и спецэффекты того времени создают атмосферу мистики и интриги, соответствующую детективному жанру.

Анализируя устный рассказ Ираклия Андроникова «Подпись под рисунком», обращаем внимание на интонационную выразительность и разговорный стиль. Автор часто обращается к читателю или слушателю (*«Вам, конечно, известно», «вы уже догадались», «нет, простите», «если хотите своего рода записные книжки», «разрешите я немного передохну» и др.*).

Такое обращение к слушателям позволяет установить с ними доверительные отношения, что делает повествование более искренним.

Также Андроников активно использует прямые цитаты как один из важнейших инструментов для создания интриги, обоснования своих выводов и придания рассказу достоверности. Например, из произведений М.Лермонтова «Мцыри»: *«Немного лет тому назад, Там, где, сливаясь, шумят, Обнявшись, будто две сестры...»* и из баллады «Тамара»: *«Роемся Терек во мгле»*. Цитирует и А.С. Пушкина: *«На холмах Грузии лежит ночная мгла», «Шумит Арагва предо мною»*.

Выступающий обращает внимание слушателей к мелочам. Детализация создает ощущение документальности и помогает вместе с автором «включиться» в расследование.

В ходе анализа мы видим, что рассказ построен как мини-детектив, информация в нем раскрывается постепенно, это делает текст интригующим.

Особое художественное напряжение создается шутливым тоном повествования, несмотря на серьезный предмет исследования. Приём контраста в данном устном рассказе усиливает выразительность, привлекает внимание слушателя, создает драматическое напряжение.

Используются аллюзии и отсылки. Андроников ссылается на исторические факты, документы, известных личностей, что расширяет контекст.

Использование первого лица позволяет читателю стать «соучастником» расследования. В ходе всего рассказа Андроников вставляет воображаемые диалоги, реплики, вопросы, обращённые к слушателю, что придает диалогизацию речи и создает эффект разговора. Мы видим ход мыслей самого автора, переживаем его сомнения и открытия (например, *«Одеревенелый стоял я», «Я ехал с тайной надеждой», «Сколько ездил я вдоль Арагвы», «Я отказал путешествовать один» и др.*).

Для создания напряжения и акцента на важных деталях используются паузы. Это характеризует следующий пример: *«Нам предстоит спуститься с этой горы... Пауза. Ужасно, можно подумать», «Потише, потише, стоп...» Пауза.*

В ходе повествования отмечаем модуляции голоса, изменение темпа речи, например, ускорение перед развязкой и замедление при загадочным моменте. Для передачи эмоций наблюдаются интонационные переливы: удивление, восхищение, восторг.

В отрывке *«А мы с Ваню сперва ползли, потом шли, откинувшись корпусом назад, потом побежали, пытая как паровозы, работая на ходу локтями, потом помчались, меняя скорости, пока не скатились на каменистое русло Арагвы и...встали!»* используется стилистический приём – *градация*, который усиливает эмоциональное воздействие, помогает слушателю глубже почувствовать ситуацию, создает драматизм.

В рассказе «Загадка Н.Ф.И.» наличие в названии слова «загадка» настраивает слушателя на некую интригу, скрытый смысл.

«Загадка Н.Ф.И.» Ираклия Андроникова построена как публицистический рассказ-расследование, в котором автор шаг за шагом раскрывает таинственную личность человека, известного под инициалами Н.Ф.И. На рисунке 1 схематично представлена структура композиции:

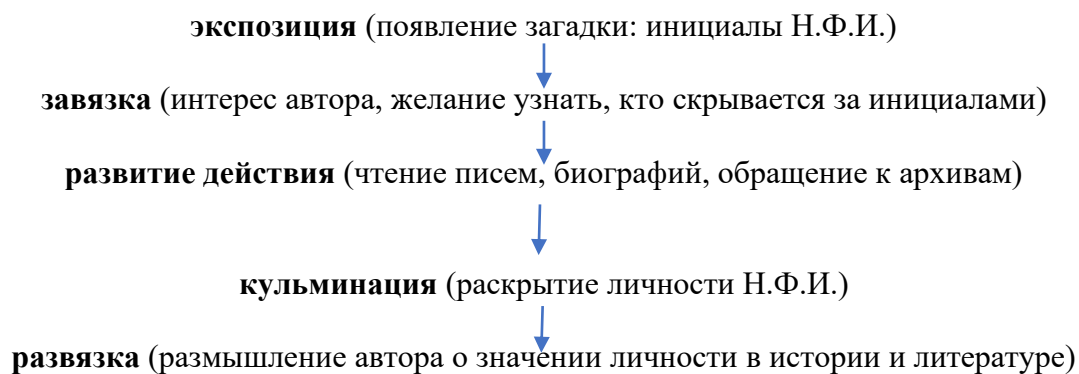


Рисунок 1. Структура композиции рассказа «Загадка Н.Ф.И.»

В тексте используются интонационные паузы, повторы, что помогает создать эффект напряжения. Например, многократное упоминание инициалов «Н.Ф.И.» подчёркивает их загадочность («И вдруг Н.Ф.И.! Кто это? Кто такой Н.Ф.И?»).

Андроников использует элементы разговорной речи, простые, живые конструкции, вставные слова: «понимаете», «скажем», «ну», «вы не подумайте, что я шучу», приближая рассказ к устной форме.

С целью вовлечения слушателя в размышления используются риторические вопросы: «Почему же никто не знает, кто он такой?»

Необходимо отметить, что при рассказе о загадочных историях И. Андроников делал удивлённое лицо, прищурив глаза, поднимая брови. Когда речь шла о чем-то комичном – на лице появлялась легкая ироничная улыбка. Помогая слушателю представить себе события, он жестами как бы «рисовал» происходящее. Замечено, что в выступлениях часто слегка наклонялся вперёд, что создает эффект личного обращения к зрителю или слушателю и настраивает на доверительный диалог.

Анализируемые устные рассказы – это образец блестящего литературного расследования, где мастерство рассказчика превращает скучную архивную работу в захватывающее приключение. Андроников показывает, как из крохотной зацепки можно с помощью логики, интуиции и знания восстановить целую историю.

В отличие от многих других ораторов, выступающих у микрофона, феномен автора состоит в том, что его выступления были не просто банальным озвучиванием текстов. Он создавал устный рассказ вначале в устной форме, потом, после озвучивания, записывал на бумаге уже сформировавшийся в памяти текст. Так рождалось яркое, точное слово. «Я исполнял рассказ, – писал он позже, – (слово «читал» не годится, потому что читать можно только написанное, а это рассказы устные) [7].

Нельзя не согласиться с единодушным мнением многих исследователей, что речь Андроникова артистична, точна, изящна, богата выразительными средствами, отличается, прежде всего, богатой и выразительной лексикой, значительным словарным запасом. Для авторских текстов характерны композиционная стройность, правильное фразовое строение, ясность и простота изложения. Ощущение сопричастности к происходящему создают колорит разговорной лексики и фразеологии. Интересны и неожиданны, на наш взгляд, сочетания слов и образные выражения: «праздные студенты», «великолепное учреждение», «восторженная признательность». При этом современники отмечали неторопливую речь рассказчика, которой присущи повторы, вводные конструкции, что уточняет степень достоверности материала и выделяет композиционно-смысловые акценты в предложении.

Захватывающие сюжеты повествования, личное обаяние рассказчика никого не могут оставить равнодушными. Его устные рассказы проникнуты ритмом, музыкальной интонацией, полифонией. Выступления И.Андроникова пользовались фантастическим

успехом. Не случайно Георгий Товстоногов называл Ираклия фейерверком российской культуры, отмечая абсолютное владение публикой и яркий ораторский дар [8].

В своих выступлениях Андроников всегда подчёркивал, что именно интонация делает речь более убедительной и многозначной. В устах мастера она становится основным средством выражения смысловых, логических связей, дополняет оттенки всего высказывания.

И.Л. Андроникову удаётся достичь интонационного разнообразия и богатства, в более полной мере выразить своё отношение к описываемым явлениям, героям, фактам [9].

«То, как человек сказал, превращается в то, что человек сказал, так как сама форма передачи становится содержательной» [10], – так роль интонации в телевизионной речи определял сам И.Л. Андроников. При помощи только одних лингвистических характеристик нелегко описать интонационный спектр оратора. «Подчеркнуто импровизационная природа его повествований, колорит разговорной лексики и фразеологии создают у слушателя ощущение вовлеченности в процесс, сопричастности происходящему» [11].

Можно заметить, что мастер слова использовал в предложении ровно столько прилагательных, сколько было необходимо для яркого образа в монологе. Рассказы он часто начинал с описания бытовых вещей, а заканчивал глубоким философским смыслом. Искрометные выступления И. Андроникова называли «Театр одного актера», где он особенно отточил технику устного портрета.

Кроме того, он умел держать паузу, что является особым талантом больших артистов. Исследователи выделяют и многообразие фразеологических оборотов, которые, как известно, помогают создать «живую атмосферу» в диалоге со зрителем. Для многих лекций Андроникова можно отметить и обилие вводных конструкций: «может быть», «наверное», «значит», «видимо», «очевидно», выделяющихся интонационно и уточняющих, расширяющих информацию. Эффект «живого» рассказа создаётся выразительными характеристиками героев, глубоким анализом произведений, направленных на активизацию внимания слушателей и телезрителей.

Анализируя зарубежные источники об упоминании И. Андроникова, нам удалось найти его рассказ «Портрет» в англоязычном сборнике 1960 года *Such a Simple Thing, and Other Soviet Stories*.

В содержание данного сборника вынесены рассказы и других известных советских деятелей, чтобы познакомить читателя с *crème de la crème* советской литературы [12]. Отметим, что в зарубежных источниках очень мало информации об И. Андроникове.

Заключение. Ираклия Луарсабовича Андроникова можно назвать великолепным просветителем, приобщившим множество его поклонников, телезрителей, радиослушателей к истории русской литературы, музыки, русской культуры в целом. Литературовед-исследователь, профессор филологии стал создателем персонифицированной публицистики.

Научный, документальный, обыденный текст Ираклий Андроников мог преобразить в театральное представление. Такого до него не делал никто. Изучая феномен Ираклия Андроникова, тайну его воздействия на аудиторию можно объяснить его широкой эрудицией в области литературы и музыки, уникальным профессиональным мастерством рассказчика и другими необыкновенными талантами.

Один из феноменов состоит в том, что его выступления как телевизионного ведущего в эфире всегда содержали элемент импровизации, непредсказуемости. В этом тоже был секрет автора. Андроников держит требовательную телевизионную аудиторию, которая в любую минуту может уйти или переключить программу, тем, что не пересказывает, не повторяет известного, а рассказывает сейчас, сию минуту, в присутствии восхищённой аудитории, которая становилась свидетелем рождения яркого, меткого, точного слова. Его устная речь – это живая речь, которая произносится, звучит, но – главное – создается в момент говорения, на глазах у всех. Это – творимая, говоримая речь.

Есть такое выражение: «Слово принадлежит наполовину тому, кто говорит, и наполовину тому, кто слушает». Это высказывание в полной мере отражает специфику общения с аудиторией мастера живого слова.

Один из секретов состоит и в том, чтобы гармонично ввести в свой язык слово персонажа, взглянуть на мир глазами героя, оставаясь в то же время собой. Необыкновенная концентрация разносторонних талантов в одном человеке возводит Андроникова в ранг людей поистине уникальных. Удивительный, ни на кого не похожий человек – при жизни превратился в легенду.

Рассказы мэтра словесности должны звучать на уроках литературы, изучаться студентами-журналистами. Разумеется, он обладает уникальным профессиональным мастерством рассказчика, которое можно и нужно изучать каждому, кто собирается работать на телевидении и на эстраде. Не обладая, казалось бы, поставленным «дикторским» голосом, Ираклий Луарсабович пользовался им, как музыкальным инструментом, раскрывая все разнообразие тембральных красок и оттенков. Старое изображение со «словом Андроникова» до сих пор интересно.

Можно с уверенностью сказать, что Ираклий Андроников был своего рода предтечей современных подкастеров. Он мастерски сочетал искусство рассказа, глубокие знания, харизму и личную подачу – всё то, что сегодня составляет суть успешного подкастинга.

Его «рассказы в лицах» можно считать формой мемуарного жанра. Их непревзойденная культурная ценность имеет огромное значение для последующих поколений.

Сегодня, пересматривая телевизионные записи Андроникова, можно сделать вывод, что его художественные приемы можно и нужно изучать. Но сейчас, к сожалению, его вспоминают гораздо реже, чем он этого достоин.

Список использованной литературы:

1. Полевой Б.Н. Единственный, неповторимый//Силуэты. /Новеллы. 2-е изд. - Москва: Сов. писатель, 1978. – С. 189.
2. Великанова Ю.А. Лермонтовым нельзя начитаться. Pechorin.net. Портал больших литературных возможностей. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <https://pechorin.net/articles/view/liermontovym-niel-zia-nachitat-sia-115-liet-so-dnia-rozhdeniia-pisatielia-i-litieraturovieda-irakliia-luarsabovicha-andronikova> (дата обращения 15.12.2024)
3. Головкин А.Н. 115 лет со дня рождения Ираклия Андроникова Информационно-аналитическая служба «Русская народная линия». - [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: https://ruskline.ru/opp/2023/09/28/115_let_so_dnya_rozhdeniya_irakliya_andronikova (дата обращения 16.12.2024)
4. Барто А. Они созданы друг для друга // Литературная газета, 1976 г., 24 марта
5. Крейн А. Невский – вчера и сегодня //Литературная газета, 1978 г., 15 марта
6. Паперный З.С. Шестьдесят пятое шахматное поле //Самое трудное. - Москва: Сов. писатель, 1963. - С. 4.
7. Андроников И.Л. Михоэлс и его книга // Я хочу рассказать вам... – Изд. 3-е. - Москва: Сов. писатель, 1971. – С. 422.
8. Эстрадный рассказ [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=890603> (дата обращения 15.12.2024).
9. Безкоровая Г.Т., Петрушина М.В., Нестеров А.Ю. Роль интонационных средств в языковой картине мира И.Л. Андроникова (на примере телеочерка «Воспоминания о большом зале») // Проблемы языковой картины мира в синхронии и диахронии: мат-лы Всероссийской научной конференции. - Нижний Новгород, 2016. - С. 131-135.
10. Андроников И.Л. Слово написанное и слово сказанное. Соч.: В 2 т. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: URL: <https://libfox.ru/395116-irakliy-andronikov-izbrannye-proizvedeniya-v-dvuh-tomah-tom-pervyy.html> (дата обращения: 11.12.2024).

11. Пронин А.А., Сметанина, С.И. Литературоведы как телевизионные авторы: И. Андроников и Ю. Лотман // Век информации. 2018. №4. - С. 52-55.

12. Altshuler H. The Portrait//Such a Simple Thing, and Other Soviet Stories. [Electronic resource]. - URL: <https://archive.org/details/suchsimplethingo00moscuoft/page/320/mode/2up>

References:

1. Polevoi B.N. (1978). *Edinstvennyi, nepovtorimyi* [The Only, Unique One]. In *Silueti. Novelly* [Silhouettes. Novellas] (2nd ed., p. 189). - Moscow: Sovetskii pisatel'. [in Russian]

2. Velikanova Yu.A. (n.d.). *Lermontovym nel'zya nachitat'sya* [You Can Never Get Enough of Lermontov]. Pechorin.net. Portal bol'shikh literaturnykh vozmozhnostei [Pechorin.net. Portal of Great Literary Opportunities]. Retrieved December 15, 2024, from <https://pechorin.net/articles/view/liermontovym-niel-zia-nachitat-sia-115-liet-so-dnia-rozhdeniia-pisatielia-i-litieraturovieda-irakliia-luarsabovicha-andronikova> [in Russian]

3. Golovkin A.N. (2023). *115 let so dnya rozhdeniya Irakliya Andronikova* [115 Years Since the Birth of Irakly Andronikov]. Russkaya narodnaya liniya [Russian National Line]. Retrieved December 16, 2024, from https://ruskline.ru/opp/2023/09/28/115_let_so_dnya_rozhdeniya_irakliya_andronikova [in Russian]

4. Barto A. (1976, March 24). *Oni sozdany drug dlya druga* [They Were Made for Each Other]. Literaturnaya gazeta [Literary Newspaper]. [in Russian]

5. Krein A. (1978, March 15). *Nevskii – vchera i segodnya* [Nevsky – Yesterday and Today]. Literaturnaya gazeta [Literary Newspaper]. [in Russian]

6. Paperny Z.S. (1963). *Shestdesyat pyatoe shakhmatnoe pole* [The Sixty-Fifth Chessboard]. In *Samoe trudnoe* [The Most Difficult] (p. 4). Moscow: Sovetskii pisatel'. [in Russian]

7. Andronikov I.L. (1971). *Mikhoels i ego kniga* [Mikhoels and His Book]. In *Ya khochu rasskazat' vam...* [I Want to Tell You...] (3rd ed., p. 422). - Moscow: Sovetskii pisatel'. [in Russian]

8. Estradnyi rasskaz [Variety Story]. (n.d.). Retrieved December 15, 2024, from <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=890603> [in Russian]

9. Bezkorovainaya G.T., Petrushina M.V., Nesterov A.Yu. (2016). *Rol' intonatsionnykh sredstv v yazykovoï kartine mira I.L. Andronikova (na primere teleoçerka "Vospominaniya o bol'shom zale")* [The Role of Intonation Means in the Linguistic Worldview of I.L. Andronikov (Based on the TV Feature "Memories of the Great Hall")]. In *Problemy yazykovoï kartiny mira v sinkhronii i diakhronii: materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii* [Problems of the Linguistic Worldview in Synchrony and Diachrony: Materials of the All-Russian Scientific Conference] (pp. 131-135). - Nizhnii Novgorod. [in Russian]

10. Andronikov I.L. (n.d.). *Slovo napisannoe i slovo skazannoe. Sochineniya: v 2 t.* [Written Word and Spoken Word. Works: In 2 Volumes]. Retrieved December 11, 2024, from <https://libfox.ru/395116-irakliy-andronikov-izbrannye-proizvedeniya-v-dvuh-tomah-tom-pervyy.html> [in Russian]

11. Pronin A.A., Smetanina S.I. (2018). *Literaturovedy kak televidenionnye avtory: I. Andronikov i Yu. Lotman* [Literary Scholars as TV Authors: I. Andronikov and Yu. Lotman]. *Vek informatsii* [Information Age], (4), 52-55. [in Russian]

12. Altshuler H. (n.d.). *The Portrait*. In *Such a Simple Thing, and Other Soviet Stories*. Retrieved from <https://archive.org/details/suchsimplethingo00moscuoft/page/320/mode/2up>

*Ибраева Ж.Б.¹ , Ломова Е.А.²  Касымжанова М.Е.³ 

^{1,2}Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Алматы, Казахстан

³Университет Туран

Алматы, Казахстан

*e-mail: Igb1006@mail.ru

e-mail: elena_lomova@mail.ru

e-mail: m.kassymzhanova@turan-edu.kz

КОНЦЕПТ ДУАЛЬНОСТИ В ЭСТЕТИКЕ И ПОЭТИКЕ ЕВРОПЕЙСКОГО И РУССКОГО РОМАНТИЗМА

Аннотация

В статье обосновывается концепт дуальности в европейском романтизме, который был связан с философией всеобщего универсума с его первоосновой всеобщей полярности материального и духовного начал. Русский романтизм принял эстафету романтизма европейского и активно развивал концепцию всеобщей дуальности. На материале художественных текстов В.Жуковского, К.Батюшкова, Е.Баратынского доказывается тезис о том, что в авторский замысел входило постижение серии сюжетных хитросплетений и парадоксов, которые раскрывались в структуре двойного сюжета. Внешняя сюжетная канва представляла собой раздвоение и разделение всевозможных образов двойников, а во внутреннем подтексте крылась идея внутреннего единства. На материале повествовательного цикла А. Погорельского выявляются принципы приверженности русского романтизма концепции дуальности на основании того, что в нём используется мотив автомата, приём зеркальности и фантастическая игра с числом «два» и его возможными значениями. В итоге делается вывод о том, что европейский и русский романтизм считал одной из важнейших авторских задач исследование и глубокое погружение в природу и душевную организацию человеческой личности, находящейся в ситуации психологической дуальности.

Ключевые слова: философия общего универсума, дуальной закон мироздания, двойной сюжет, идея всеобщей полярности и внутреннего единства, образы двойников, ситуация психологической дуальности

*Ибраева Ж.Б.¹ , Ломова Е.А.²  Касымжанова М.Е.³ 

^{1,2}Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы, Қазақстан

³Тұран университеті

Алматы, Қазақстан

*e-mail: Igb1006@mail.ru

e-mail: elena_lomova@mail.ru

e-mail: m.kassymzhanova@turan-edu.kz

ЕУРОПАЛЫҚ ЖӘНЕ ОРЫС РОМАНТИЗМІНІҢ ЭСТЕТИКАСЫ МЕН ПОЭТИКАСЫНДАҒЫ ДУАЛИЗМ ТҰЖЫРЫМДАМАСЫ

Аңдатпа

Мақалада еуропалық романтизмдегі дуалдылық концепті негізделеді. Бұл концепт материалдық пен рухани бастамалардың әмбебап қарама-қарсылығы философиясына негізделген жалпы универсум тұжырымдамасымен тығыз байланысты болды. Орыс

романтизмi еуропалық романтизмнің идеясын жалғастырып, жалпы дуалдылық концепциясын белсенді түрде дамытты. В. Жуковский, К. Батюшков, Е. Баратынский шығармаларының көркем мәтіндеріне сүйене отырып, авторлық ойдың мазмұнында сюжеттегі күрделі шиеленістер мен парадокстарды тану идеясы жатқандығы дәлелденеді. Бұл парадокстар қосарлы сюжет құрылымында ашылады: сыртқы сюжет желісі әртүрлі қосарланған бейнелердің бөлінуі мен бөлшектенуін көрсетсе, астарында ішкі бірлік идеясы жатыр. А. Погорельскийдің прозалық циклінің материалы негізінде орыс романтизмнің дуалдылық концепциясына беріктігінің қағидалары анықталады. Онда автомат мотиві, айна тәрізділік тәсілі және «екі» саны мен оның ықтимал мағыналарымен ойнау секілді көркемдік әдістер пайдаланылады. Қорытындысында, еуропалық және орыс романтизмнің маңызды авторлық міндеттерінің бірі – адамның психологиялық дуалдылық жағдайындағы болмысын, табиғатын және жан дүниесін терең зерттеу мен тану болғандығы туралы тұжырым жасалады.

Түйін сөздер: жалпы универсум философиясы, дуалдылық заңы, қосарлы сюжет, әмбебап қарама-қарсылық пен ішкі бірлік идеясы, қосар бейнелер, психологиялық дуалдылық жағдайы

* Ibrayeva Zh.B.¹ , Lomova E.A.²  Kassymzhanova M.E.³ 

^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University

Almaty, Kazakhstan

³Turan University

Almaty, Kazakhstan

*e-mail: Igb1006@mail.ru

e-mail: elena_lomova@mail.ru

e-mail: m.kassymzhanova@turan-edu.kz

THE CONCEPT OF DUALITY IN THE AESTHETICS AND POETICS OF EUROPEAN AND RUSSIAN ROMANTICISM

Abstract

The article substantiates the concept of duality in European romanticism, which was associated with the philosophy of the universal universe with its fundamental universal polarity of material and spiritual principles. Russian romanticism took up the baton of European romanticism and actively developed the concept of universal duality. Based on the fiction texts of V. Zhukovsky, K. Batyushkov, and E. Baratynsky, the thesis is proved that the author's intention was to comprehend a series of plot intricacies and paradoxes that were revealed in the structure of a double plot. The external plot outline was a bifurcation and division of all possible images of doubles, while the internal subtext contained the idea of internal unity. Based on the narrative cycle of A. Pogorelsky, the principles of Russian Romanticism's commitment to the concept of duality are revealed based on the fact that it uses the motif of a machine gun, the technique of mirroring, and a fantastic game with the number "two" and its possible meanings. As a result, it is concluded that European and Russian romanticism considered one of the most important authorial tasks to be research and deep immersion in the nature and mental organization of the human personality, which is in a situation of psychological duality.

Keywords: philosophy of the general universe, dual law of the universe, double plot, idea of universal polarity and internal unity, images of doubles, situation of psychological duality

Введение. Обращение к изучению личностей многих выдающихся деятелей мировой культуры приводит к мысли, что в их человеческой натуре присутствует органичное соединение всего самого разнородного. Мышление гения, как правило, характеризуется как

сложное сопряжение довольно отдаленных ассоциаций и понятий. Блестящие представители романтической эпохи определяли основу своего интеллектуального развития на основе достижения синтеза противоположностей. Эти духовные поиски во многом объяснялись тяготением к эзотерической традиции, которая утверждала необходимость постижения во всех явлениях действительности новой двойной истины, ведущей к состоянию совершенства и достижения внутренней гармонии.

Природа романтического мышления была сопряжена с особым гносеологическим мировоззренческим феноменом двойничества, который включал в себя сложную структуру, состоящую из образов, сюжетов, персонажей, жанровых и стилистических особенностей, обосновывающих философско-эстетическую концепцию автора.

Методы и материалы. Концепт европейского дуализма объяснял общее философское понятие универсума. Философские изыскания в этой области дополнялись моделью Вселенной с точки зрения Й.Гёрреса. Он утверждал, что первичной основой всеобщей полярности является всеобщая противоположность Ума и Природы, и писал о том, что «материя и внешний разум находятся в состоянии бесконечного стремления к единству духа и материального начала» [1, 327].

Согласно философской теории А.Баадера, духовная материя проявляет себя благодаря принципу единства и различия, и «её характер является постоянно формирующимся и пульсирующим» [2, 67].

Так называемый *doppelgänger* воспринимается у романтиков как *alter ego* человеческой личности и, собственно говоря, как его вторая натура. Но двойниками именуются в художественных текстах те персонажи, которые способны видеть и анализировать самих себя как бы со стороны, и потому двойник не способен существовать без своего оригинала.

Эта зависимость носит в романтической эстетике довольно сложный характер. Между двойниками нет заведомого подчинения одного другому или даже какой-либо закреплённой субординации. Двойник способен доминировать над своим оригиналом и даже узурпировать некоторые его важные личностные свойства и умения.

Двойничество определяло «диалектический характер художественного мышления, а литературные сюжеты строились на основе диалогического конфликта» [3, 191].

Понятие двойничества восходило к философским концепциям романтической изотерики, которая исследовала вопросы самосознания и самопознания личности и ее место в системе мироздания. Сам процесс формирования самопознания объясняется с точки зрения эмоционального переживания самой ситуации раздвоения и отчуждения от себя со стороны человеческого сознания и личностного восприятия. Философия романтического дуализма реализовалась в дуальных моделях, которые организовывали общую повествовательную структуру литературного текста.

Философия романтизма обосновывала восприятие объективной реальности по принципу своеобразной причудливой игры. Она предлагает человеку множество масок, которые он примеряет на протяжении всего своего земного пути.

Универсальная человеческая личность объявлялась венком культурного развития и тем самым признавалась возможность ее существования в двух и более мирах.

Дуальный закон, который считался основой всего мироздания, имел для романтиков изначальный сакральный смысл. Отсюда сама человеческая личность представляла собой, согласно романтической эстетике, фатально двойственное существо, так как человек пережил акт грехопадения, и сама его сущность распалась на сферу телесного и духовного. Восстановление этого когда-то утраченного единства романтики определили в качестве своей кардинальной цели, и потому Й.Гёррес считал, что крайне важно отыскать «главный межевой знак на границе земного и небесного» [4, 397]. Ф.Шеллинг в тон ему призывал к определению поворотного пункта между земной сферой и сферой высшего духа, а Жан-Поль настаивал на «поиске некоего дефиса как знака равенства в вечной книге бытия» [5, 327].

Эзотерика проповедовала первоначальную значимость духовной работы, некоего духовного ремесла, которое стало в романтическую эпоху программой нравственного совершенствования и мощным стимулом непрерывного личностного роста.

Писатели-романтики рассматривали концепт духовного ремесла в качестве овладения ремеслом художественным. Уровень художественности определялся степенью овладения языком всех возможных крайностей, и отсюда структура литературного текста строилась на поэтике антиномий и контрастов.

Романтическая поэтика предполагала двойную жизнь, особый двойной язык и особое двойное зрение, которые способны отыскать двойной тайный смысл в любом подлинно художественном литературном творении.

Европейские периодические издания помещали на своих страницах публикации, которые были основаны «на принципе аналогии или сопоставления максимально отдаленных друг от друга понятий, например, «Мысленное и телесное бытие растений» или «О влиянии фантазии на целостное развитие науки вообще» [6, 91].

В европейских журналах печатались биографии и сведения о жизни самых выдающихся романтиков, и читатели, в частности, восхищались способностями и личностью Вильяма Блейка, жизнь которого балансировала между гравировальным ремеслом, живописью и поэзией.

Днём В.Блейк искусно занимался своим ремеслом, а ночи посвящал поэтическому творчеству. Поэтический язык английского романтика был дуален по своей сути, так как он воплощался в гармонии красок и языка его стихов. Все живописные произведения В.Блейка поражали своими вдохновенными поэтическими комментариями, а каждая поэма украшалась соответствующей картиной.

В этом аспекте русская просветительская мысль находилась в траектории тех же культурных и естественно-научных процессов, которые получили бурное развитие в Европе. События русской истории первых десятилетий девятнадцатого столетия, победа в войне с Наполеоном и драматизм декабристского движения способствовали развитию у русских романтиков философской рефлексии. Они активно обращались к западноевропейскому опыту и находились в активном философском осмыслении понятий свободы и необходимости, рационализма и мистики, фатализма и волюнтаризма, и все это отразилось на характере литературного процесса той исторической эпохи. Русские романтики закрепили в своем философско-эстетическом мирозерцании феномен двойничества и активно разрабатывали его в своем художественном творчестве.

Двойственная природа человеческой личности была предметом активного обсуждения во многих русских периодических изданиях той эпохи. Утверждалось, что истинно просвещённая личность ощущает себя гражданином двух миров, а её мышление определяется принципом дуализма и полярностью её восприятия объективной реальности. Журнальные статьи наперебой разъясняли русской просвещённой публике принципы формирования гражданина нового типа с сознанием вселенского масштаба. Универсальная человеческая личность «признавалась в качестве желанной цели культурного развития и обладала уникальной способностью существования в двух и более мирах» [7, 67].

В публицистику, научную литературу и беллетристику вошла и получила особую популярность лексика с оптическим значением. В романтических текстах появились такие слова, как телескоп, лорнет, труба, бинокль, обскура, фонарь, очки, которые могли быть волшебными.

Очки, например, создавали стеклянные границы между личным пространством и остальным внешним миром и становились амбивалентным символом внутренней двойственности литературного персонажа.

Результаты и обсуждение. Поэтика антиномий и противоположностей ярко проявляла себя в сентиментальной прозе Л.Стерна и получила творческое развитие в произведениях В.Гёте, Жан-Поля, Рихтера, братьев Шлегелей и Новалиса.

Само понятие «двойник» стало активно осваиваться в европейской культурной традиции, начиная с «Зибенкеза» в авторстве Жан Поля Рихтера. Именно ему принадлежит первенство в определении характеристики этого понятия, а само его литературное творчество являет собой яркую декларацию двойственности.

Литературные тексты Жан-Поля наполнены его собственной обостренной рефлексией по поводу своей писательской манеры. Ему казалось, он находится в состоянии «постоянной непрерывной борьбы между мыслями и чувствами» [5, 325], а все его книги содержат «противоречие различных мыслей между собой» [5, 325].

Жан-Поль периодически пытался привести всё многообразие этих противоположностей в какой-либо логический порядок, но в дальнейшем вся психология романтического творчества будет основана на смешении всего разнородного не только в личности, но и во внешнем портрете главного героя.

Главным персонажем литературного текста Жан-Поля является гений, который переживает непрерывное внутреннее состояние диссонанса, которое проявляется во всевозможных формах дублетности.

Отношения между двойниками «Зибенкезе» Жан-Поля строятся на основе страха перед разрушительной силой второго «я». Это непрерывное чувство страха дополняется мотивом навязчивой боязни зеркальных отражений и восковых фигур, что связано с философской концепцией солипсизма в духе И. Фихте.

Творческие искания Жан-Поля привели к чрезвычайной популярности двойников у европейских романтиков, и они активно существуют и организуют художественный мир произведений А.Тика, Ю.Гитцига, А.Шамиссо, Фуке и А.Гофмана.

Взаимоотношения героя и автора в «Удивительной истории Петера Шлемилля» А.Шамиссо (1830) строятся на постоянном присутствии второго «я», которое является как бы объективным фактом и частью авторского самосознания. Шлемиль в концепции А.Шамиссо является воплощением земной и глубоко трагичной стороны авторской души.

Автор предстает в литературном тексте в возвышенном образе поэта, а Шлемиль является ученым-ботаником, который для самого А.Шамиссо олицетворял образ близкого друга его юношеских лет.

Известно, что А.Шамиссо путешествовал по России, и даже стала известной его собственная шутка о том, как однажды во время трескучего русского мороза его собственная тень примерзла к земле. Знакомство А.Гофмана с А.Шамиссо состоялось осенью 1814 года, и с этого периода они сохраняли тесное дружеское общение.

Идея двойничества сопровождала А.Гофмана всегда. Он уверял, что в композиции литературного текста должно «сохраняться множество противоречивых элементов, а присутствие второго «я» составляло стержень его поэтической программы» [8, 387].

Каждая единичная часть литературного текста должна согласовываться с некой общей целостностью, а сама суть искусства заключается в самом дерзком преодолении всех возможных правил, так как именно оно должно вобрать в себя всю смелость человеческих усилий в преобразовании окружающего мира.

В литературных текстах А.Гофмана доминирует цифра «два», и все его творчество как бы находится в обаятельной матрице этого числа. Все новеллы у писателя имеют либо две, либо четыре части. А.Гофман написал два романа, причём «Фантазии в манере Калло» публикуются в виде четырех томов в двух частях, а второе издание выходит в свет уже в виде двух томов. «Ночные рассказы» также имеют две части, в каждой из которой содержится по четыре новеллы.

Двойничество организует сюжетную канву множества новелл А.Гофмана, таких как, например, «Выбор невесты», «Счастье игрока», «Мадмуазель де Скюдери» и многих других. Авторской задачей является установление всеобщей связи явлений и вещей через серию самых запутанных отношений, в которых должна быть обнаружена их исходная родовая основа. Именно в ней репрезентуется романтическая поэтика, представляющая «своеобразную метафору всеобщего универсама» [9, 29].

В романе А.Гофмана «Элексиры Сатаны» реализуется философия игры, воспринятая романтической эстетикой, и герой всегда является участником некоего мирового спектакля с целым рядом перевоплощений и сменой множества масок. Человек, находясь в ситуации игры своей судьбы, выступает либо проводником её внешней воли или играет роль бесправной игрушки в её жестоких руках.

В романе А.Гофмана «Элексиры Сатаны» один из главных персонажей Медард примеряет целую серию самых различных ролей, которые сопровождаются калейдоскопом переодеваний и самой радикальной сменой его внешнего облика. Но за всеми этими преобразованиями самому автору крайне важно выявить подлинную смысловую связь между представленным читателю новым образом героя и заключенной в него идеей.

Особая роль отводится в повествовательном контексте А.Гофмана всевозможным чудачкам, которые на самом деле являются загадочными ремесленниками, способными достичь желанного равенства противоположностей. Двойник Медарда Шенфельд предстает искусным цирюльником, а его друг Дамон обладает талантом портного. В итоге эти два умелых ремесленника создают для Медарда идеальный внешний облик гражданина Вселенной, в котором сочетались черты Абеяра, Боккаччо и Каракаллы в «непревзойденном антично-романтическом духе» [10; 2, 93].

Подобная концепция разделялась и В.Гёте, который в стихотворении «Одно и всё» писал о том, что каждый изначально не одинок, ибо его частица есть во множестве всего, что объективно существует на земле, а любое единство являет собой неограниченное множество.

Русский романтик А.Погорельский был прекрасно знаком с эстетикой и теорией немецкого романтизма, несколько лет провел в Дрездене, и даже есть предположения о его личном знакомстве с А.Гофманом. Его прозаический цикл «Двойник» является художественным воплощением романтической идеи двойничества, которая «реализуется в концепте путешествия в умственные и сердечные глубины личности и в ее яростной борьбе со всевозможными страстями» [11, 127].

Диалогическая структура повествовательного контекста А.Погорельского обнаруживается в каждой части между отдельными повестями. Главный герой цикла Антоний и его двойник находятся в умиротворяющей атмосфере дружеского общения, но она вступает в острый конфликт с сюжетами рассказываемых ими историй, в которых бушуют всевозможные человеческие страсти. Антоний совместно с двойником сталкивается с проблемой интеллектуального выбора, обсуждает область умственной рациональности, сферу чудесного и методику дифференциации всех человеческих слабостей на отдельные роды и виды. В итоге делается неутешительный вывод, что человеческий ум находится в беспрестанном движении и в бесконечной борьбе с самим собой, а человеческое сердце – это нескончаемый лабиринт и вечная, никем не постижимая тайна.

Первая повесть в цикле А.Погорельского «Изидор и Анюта» восходит к страницам русской истории и вполне реализует принцип двойничества, так как двойственность и драматизм жизненной ситуации главного героя состоит в том, что он должен сделать тяжелый выбор между своим сыновним чувством и гражданским долгом.

Выбор делается всё же в пользу воинского долга и служения Отечеству во время нашествия Наполеона, а семья остается с мольбой о божьем покровительстве.

Сюжет второй повести «Пагубные последствия необузданного воображения», напротив, рассказывает о роковом забвении воли и трагической трансформации человеческой личности в игрушку слепых страстей.

Следующая повесть А.Погорельского «Лафертовская маковница» представляет собой удачное соединение европейской традиции двойничества и материала, взятого из русской национальной жизни. Образ престарелой маковницы делится на дневной и ночной и, следовательно, решён в двойственной подаче. Днём старушка печёт сладкие маковники и сострадательно раздаёт их солдатам, а ночью превращается в гадалку на картах, которая печётся об удвоении своего денежного клада. Её внучка Маша также отягчена грузом двойной наследственности, так как её отец является честным и набожным человеком, а мать отличается дурными помыслами и корыстолюбием.

Весь сюжет «Лафертовской маковницы» насыщен дуальный поэтикой романтизма с двойными образами и производными от числа «два».

Заключительная повесть А.Погорельского «Путешествие в дилижансе» посвящена проблеме соотношения сферы человеческого и животного. Характер их соотношения важен в процессе воспитания и формирования человеческой личности.

Главный герой получает вторую мать – воспитательницу в образе обезьяны Туту и оказывается в ситуации драматической раздвоенности между миром животных и миром человеческой цивилизации.

В итоге звериное в герое побеждает, заставляя умереть всё человеческое, и он убивает свою приёмную мать Туту, но последняя проявляет подлинную материнскую любовь к своему неблагодарному воспитаннику.

В повести выражается главная авторская мысль о том, что чувство признательности и благодарности и умение ценить его в других является той знаковой чертой, которая отделяет духовность от низменных животных инстинктов и преодолевает враждебность между цивилизацией и миром естественной природы.

Очевидно, художественный нарратив А.Погорельского творчески развивал европейскую традицию и всю систему мотивов, которая предполагала раскрытие темы двойничества.

Проблема двойственности рассматривалась русскими романтиками и в философско-космогоническом аспекте, который также предполагал обретение некто прозрения и овладение искусством целостного видения окружающего мира.

Так, в стихотворении С.П. Шевырева «Сон» отражается переживание сновидения, в котором лирический герой видит восхождение двух солнц, встающих на небосводе с запада и с востока. В этом двойственном восхождении нет внутреннего конфликта, а пробуждение героя сопровождается ощущением всеобщей небесной гармонии: «Не видел я двух солнцев бранных, - // И вылетел из сердца страх <...> // И видел: светлыми семьями // Сияют звезды в небесах» [12, 9].

Подобная устойчивая метафора универсума и поэтика двойничества живет также в лирике А.Фета, Ф.Тютчева и Е.Баратынского и в ранней прозе Н.В. Гоголя. Тема двойничества развивается в произведении А.Вельтмана «Сердце и думка», а много позже продолжается в повествовательном контексте «Двойника» Ф.Достоевского.

В «Сельском кладбище» В.Жуковского, которое является талантливым переводом элегии Томаса Грея, присутствует личностная авторская концепция романтического двоемирия. Герой пребывает в атмосфере иррациональной неопределенности и ощущает зыбкую грань реального и чудесного.

В поэзии В. Жуковского день олицетворяет светлое и божественное начало, а ночь связана с торжеством всего темного, зловещего и дьявольского, что пытается поработить человеческую душу, и их борьба акцентируется в художественном тексте рефренами: «О, дети, ночь близка <...> О, дети, светлый день угас» [13, 127].

Собственная саморефлексия русского поэта проецировалась на психологическое и душевное состояние его героев. Об этом свидетельствуют письма и дневники В. Жуковского, в которых он фиксирует раздвоенность собственного сознания и предлагает своеобразный опыт постижения природы внутреннего человека, находящегося во власти смешанных чувств и страстей.

Во «Франклиновых дневниках» В.Жуковского очевидно стойкое желание достичь душевного равновесия и «взять себя в руки» [14, 97] в острой борьбе разума и чувства, но даже в самой пиковой ситуации трагической раздвоенности «во всякую минуту быть человеком» [14, 98].

Весь текст записной книжки К.Батюшкова «Чудное мое сокровище» построен на принципе антиномичности. Автор детально фиксирует состояние собственной предельной психологической раздробленности: «В нем два человека. Один добр, <...>, весел <...> другой человек - злой, коварный <...> черный прямой урод. Оба человека живут в одном теле» [14, 68].

Поэтическая рефлексия явственно слышится и в творчестве Е.Баратынского. В его художественном мирозерцании состояние неслиянности всего в окружающем мире и лично его со всеми является ключевым.

В элегиях Е.Баратынского лирический герой пребывает в состоянии драматического душевного разлада, а в поэмах «Бал» и «Наложница» романтический конфликт предполагает маскарадную смену чувств и эмоций.

В поэзии Е.Баратынского создаются дуальные модели, и маскарадная маска порождает мотив другой личности и присвоения иной человеческой судьбы. В авторском голосе явственно чувствуется острая боль и осознание как раздвоения собственной души, так и всеобщей разорванности небесного и земного бытия: «Я из племени духов, // Но не житель Эмпирея <...> // И ношусь, как крылатый вздох, // Меж землей и небесами» [15, 9].

Заключение. Таким образом, концепт двойничества, принятый в европейской романтической эстетике, включал в поэтику художественного нарратива такие понятия и категории, как контрастность, дуализм, антитезность и антиномичность.

Диалогический принцип, положенный в основу восприятия действительности, способствовал развитию особого характера всего повествовательного контекста. Дуальные модели русского романтизма проецировали типологию героя, который жил в мире, разорванном различными оппозициями и несовместимыми противоположностями.

В литературных текстах европейских романтиков реализация двойничества основывалась либо на факторе случайности, либо была связана с очевидным сходством двух лиц. Концепт романтического двойничества включал в себя вмешательство сферы иррационального, сверхъестественного, и в этом случае возникала широкая траектория всяческих смещений и подмен с юмористическим или сатирическим подтекстом в зависимости от авторского замысла.

Романтики утверждали, что духовная природа личности поддается внутренней работе свободной воли, которая формирует многогранную сущность человеческой натуры.

Двойничество в культурной памяти русских романтиков было связано прежде всего с эстетической рефлексией немецкого романтизма. Они активно восприняли теорию европейского дуализма, исходя из всеобщего принципа полярности и возможности формирования нового человеческого сознания на основе существования двух противоположных миров, и число «два» приобретают у русских романтиков сакральный характер.

Двойничество существовало в самой структуре зеркальных соотношений между автором, рассказчиком и действующим главным героем. Автор способствовал тому, чтобы заинтересованный читатель смог отыскать тот сразу невидимый ракурс, через который видна вся панорама и мозаика разнообразных смысловых оттенков, в которых сокрыта сущность авторского замысла в постижении идеи всеобщего универсума.

Список использованной литературы:

1. Первушина О.В. Культурная преемственность, культурная память и традиция: соотношение понятий как культурологическая проблема // Мир науки, культуры и образования. №1(26), 2011. – С. 324-328.

2. Бадмаев В.Н. Ментальность и историческая память // Вестник Калмыцкого ун-та. Вып. 1(13), 2012. – С. 78-84.
3. Erll A., Nünning A. *Literatur und Erinnerungskultur* / Günter Oesterle (Hrsg.). *Erinnerung, Gedächtnis, Wissen. Studien zur kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung*. Göttingen. – 2005, – P. 185-210.
4. История и память: историческая культура Европы до начала Нового времени. – М.: Кругъ, 2006. – 768 с.
5. Жан-Поль. Письмо о философии // Историко-философский альманах. Вып. 2. – М.: Современные тетради, 2007. – С. 322-330.
6. Мясникова К.А. Феномен *Erinnerungskultur* в Германии: становление, история развития, актуальное состояние. // Культура и цивилизация. Том 12. №1, 2022. – С. 89-92.
7. Тюкина Л.А. Индивидуальное и коллективное как основа формирования культуры // Верхневолжский филол. Вестник, №4(15), 2018. – С. 63-69.
8. Жирмунская Н.А. Новеллы Э.Т.А. Гофмана в современном мире // От барокко к романтизму: Статьи о французской и немецкой литературах. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2001. – С. 383-402.
9. Грешных В. В мире немецкого романтизма. Ф. Шлегель, Э.Т.А. Гофман, Г. Гейне. – Калининград, 1995. – 92 с.
10. Гофман Э.Т.А. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 1-2. – М., 1994.
11. Русский круг Гофмана. – М.: Центр книги ВГБИЛ им. М.И. Рудомино, 2017. – 668 с.
12. Вишневецкий И.Г. Италия и Россия 1829-1833, 1837 и 1843 в стихах и стихотворных переводах Степана Шевырёва // *Archivio russo – Italiano XI – Salerno*, 2020. – С. 7-10.
13. Немецкая поэзия в переводах В.А. Жуковского: Сборник. – М.: «Рудомино»; ОАО Изд-во «Радуга», 2009. – 624 с.
14. Егорова О.Г. Дневники русских писателей XIX века: Исследование. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 288 с.
15. Семенюта Н. Девять стихотворений Е.А. Баратынского // Литература, №46, 2002. – С. 8-9.

References:

1. Pervushina O.V. (2011). *Kul'turnaya preemstvennost', kul'turnaya pamyat' i traditsiya: sootnoshenie ponyatiy kak kulturologicheskaya problema* [Cultural continuity, cultural memory and tradition: Correlation of concepts as a cultural studies problem]. *Mir nauki, kultury i obrazovaniya*, (1(26)), 324-328. [in Russian]
2. Badmaev V.N. (2012). *Mental'nost' i istoricheskaya pamyat'* [Mentality and historical memory]. *Vestnik Kalmytskogo un-ta*, (1(13)), 78-84. [in Russian]
3. Erll A., Nünning A. (2005). *Literatur und Erinnerungskultur*. In G.Oesterle (Ed.), *Erinnerung, Gedächtnis, Wissen. Studien zur kulturwissenschaftlichen Gedächtnisforschung* (pp. 185-210). Göttingen. [in German]
4. *Istoriya i pamyat': istoricheskaya kul'tura Evropy do nachala Novogo vremeni* [History and memory: Historical culture of Europe until the beginning of the Modern era]. (2006). - Moskva: Krug'. 768 p. [in Russian]
5. Zhan-Pol'. (2007). *Pis'mo o filosofii* [A letter on philosophy]. *Istoriko-filosofskiy al'manakh*, (2), 322-330. Moskva: *Sovremennye tetradi*. [in Russian]
6. Myasnikova K.A. (2022). *Fenomen Erinnerungskultur v Germanii: stanovlenie, istoriya razvitiya, aktual'noe sostoyanie* [The phenomenon of *Erinnerungskultur* in Germany: Formation, development history and current state]. *Kul'tura i tsivilizatsiya*, 12(1), 89-92. [in Russian]
7. Tyukina L.A. (2018). *Individual'noe i kollektivnoe kak osnova formirovaniya kul'tury* [Individual and collective as the basis for the formation of culture]. *Verkhnevolzhskiy filol. Vestnik*, (4(15)), 63-69. [in Russian]

8. Zhirmunskaya N.A. (2001). *Novelly E.T.A. Gofmana v segodnyashnem mire* [E.T.A. Hoffmann's novellas in today's world]. In *Ot barokko k romantizmu: Stat'i o frantsuzskoy i nemetskoj literaturakh* [From Baroque to Romanticism: Articles on French and German literatures] (pp. 383-402). Sankt-Peterburg: Filologicheskij fakul'tet SPbGU. [in Russian]
9. Greshnykh V. (1995). *V mire nemetskogo romantizma. F Shlegel, E.T.A. Gofman, G.Geine* [In the world of German Romanticism: F.Schlegel, E.T.A. Hoffmann, H. Heine]. - Kaliningrad. - 92 p. [in Russian]
10. Gofman E.T.A. (1994). *Sobranie sochineniy* [Collected works]. v 6-ti t. T. 1-2. – Moskva. [in Russian]
11. *Russkiy krug Gofmana* [The Russian circle of Hoffmann]. (2017). - Moskva: Tsentr knigi VGBIL im. M.I. Rudomino. - 668 p. [in Russian]
12. Vishnevetskiy I.G. (2020). *Italiya i Rossiya 1829-1833, 1837 i 1843 v stikhakh i stikhotvornykh perevodakh Stepana Shevyryova* [Italy and Russia in 1829-1833, 1837 and 1843 in the poems and verse translations of Stepan Shevyryov]. *Archivio russo-italiano*, XI, 7-10. Salerno. [in Russian]
13. *Nemetskaya poeziya v perevodakh V.A. Zhukovskogo: Sbornik* [German poetry in translations by V.A. Zhukovsky: Collection]. (2009). - Moskva: "Rudomino"; OAO Izd-vo "Raduga". 624 p. [in Russian]
14. Yegorova O.G. (2002). *Dnevniky russkikh pisateley XIX veka: Issledovanie* [Diaries of Russian writers of the 19th century: A study]. - Moskva: Flinta: Nauka. - 288 p. [in Russian]
15. Semenyuta N. (2002). *Devyat' stikhotvoreniy E.A. Baratynskogo* [Nine poems by E.A. Baratynsky]. *Literatura*, (46), 8-9. [in Russian]

FTAMP 17.07.31

10.51889/2959-5657.2025.92.2.006

*Саменқызы Ұ.¹, Баешова Б.Ш.²

¹Мирас университеті

Шымкент, Қазақстан

²Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті

Түркістан, Қазақстан

*e-mail: ulpan.samenkyzy@mail.ru

e-mail: balziya.bayeshova@ayu.edu.kz

ӘДЕБИЕТТАНУ ҒЫЛЫМЫНДАҒЫ ТҮЛҒА КОНЦЕПЦИЯСЫ

Аңдатпа

Мақалада әдебиеттегі тұлға концепциясының теориялық мәселелері және қазіргі ұлттық прозағы көріністері жекелеген көркем шығармалар негізінде қарастырылады. Тұлға концепциясы туралы кезінде зерттеушілер көптеген мәселелер қозғағанмен, қазіргі уақытта да бұл тақырып өзекті саналады. Өйткені адам мен қоғамның байланысы үнемі даму, өзгеріс үстінде. Бүгінде тарихпен қатар, қазіргі уақыттағы моральдық, этикалық және әлеуметтік-психологиялық мәселелер жазушыларды қызықтырады. Әдебиет өзгермелі дүниедегі адамды толық және тереңірек бейнелеудің әр алуан жолдарын іздестіріп келеді. Бұл ретте тұлға мәселесі – күрделі тақырып. Оған қатысты зерттеушілердің әр түрлі көзқарастары болды. Мақалада зерттеушілер тарапынан айтылған ғылыми тұжырымдар жүйеленіп сараланды. Тұлға концепциясы көркемдік дамуды айқындайды. Романтизм мен реализмнің басты айырмашылық белгісі тұлға концепциясымен тікелей байланысты болды. Ендігі бір көзқараста әдебиеттегі тұлға ең жоғары әлеуметтік-индивидуалды болмыстағы адам деп қабылданды. Оның мазмұны көркем шығармада басты эстетикалық және көркемдік-

этикалық бағалау өлшемі болуы тиісті делінді. Тұлға сондай-ақ рухани құндылықтарды өндіруші, белгілі бір эстетикалық талғамдарды, идеалдарды, көзқарастарды тасымалдаушы деп те анықталды. Түрлі көзқарас, тұжырымдар айтылғанмен, тұлға концепциясының мазмұны толық ашылды дей алмаймыз. Өйткені, қазіргі әлемде адам қаншалықты күрделі, мүмкіндігі шексіз болса, әдебиеттегі тұлға бейнесі соншалықты көп қырлы. Әдебиеттану ғылымында тұлға мәселесін жіктеуде «құрбандық тұлға» және «еуропалық тұлға» терминдері кеңінен қолданылады. Сонымен қатар кейінгі зерттеулерде тұлғаның үш категориясы – діндарлық, амбиваленттік және эгоцентрлік түрлері анықталған. Мақалада тұлға концепциясы туралы ғылыми тұжырымдар салыстырылып, талдау жасалынды.

Түйін сөздер: тұлға, тұлға концепциясы, адамтану, моральдық-философиялық-діни таным, романтизм

*Саменкызы У.¹, Баешова Б.Ш.²

¹Университет Мира

Шымкент, Казахстан

²Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмета Ясави

Туркестан, Казахстан

*e-mail: ulpan.samenkyzy@mail.ru

e-mail: balziya.bayeshova@ayu.edu.kz

КОНЦЕПЦИЯ ЛИЧНОСТИ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Аннотация

В статье рассматриваются теоретические проблемы концепции личности в литературе и проявления современной национальной прозы на основе отдельных художественных произведений. Хотя в свое время исследователи затронули множество вопросов о концепции личности, в настоящее время эта тема также считается актуальной. Ведь связь человека и общества находится в постоянном развитии, переменах. Сегодня, наряду с историей, писатели интересуются моральными, этическими и социально-психологическими проблемами современности. Литература ищет самые разные способы более полного и глубокого изображения человека в меняющемся мире. При этом вопрос личности – сложная тема. У исследователей были разные взгляды на него. В статье систематизированы и дифференцированы научные выводы, высказанные исследователями. Концепция личности определяет художественное развитие. Главный отличительный признак романтизма и реализма был напрямую связан с концепцией личности. С одной точки зрения, личность в литературе воспринималась как личность в высшей социально-индивидуалистической сущности. Утверждалось, что его содержание должно быть главным критерием эстетической и художественно-этической оценки в художественном произведении. Личность также определялась как производитель духовных ценностей, носитель определенных эстетических вкусов, идеалов, взглядов. Нельзя сказать, что содержание концепции личности раскрыто в полной мере, хотя высказываются различные точки зрения, выводы. Ведь в современном мире, насколько сложен человек, чем безграничны возможности, тем многогранен образ личности в литературе. В литературоведении при классификации проблемы личности широко используются термины «жертвенная личность» и «европейская личность». Кроме того, в последующих исследованиях были выявлены три категории личности – религиозная, амбивалентная и эгоцентрическая. В статье сравниваются и анализируются научные выводы о концепции личности.

Ключевые слова: личность, концепция личности, человековедение, морально-философско-религиозное познание, романтизм

*Samenkyzy U.¹ , Bayeshova B.Sh.² 

¹Miras University

Shymkent, Kazakhstan

²Ahmet Yasawi International Kazakh-Turkish University

Turkestan, Kazakhstan

*e-mail: ulpan.samenkyzy@mail.ru

e-mail: balziya.bayeshova@ayu.edu.kz

THE CONCEPT OF PERSONALITY IN LITERARY CRITICISM

Abstract

The article discusses the theoretical problems of the concept of personality in literature and the manifestations of modern national prose on the basis of individual works of art. About the concept of personality at the time, researchers raised many questions, but even today this topic is considered relevant. Because the connection between man and society is constantly developing, changing. Today, along with history, the moral, ethical and socio-psychological problems of the present time are of interest to writers. Literature has been looking for various ways to fully and deeply represent a person in a changing world. At the same time, the problem of personality is a complex topic. Researchers had different points of view on it. The article systematized and analyzed the scientific conclusions expressed by the researchers. The concept of personality determines artistic development. The main distinguishing feature of romanticism and realism was directly related to the concept of personality. Now, at one point of view, a person in literature was perceived as a person of the highest social and individual essence. It is said that its content should be the main criterion of aesthetic and artistic and ethical assessment in a work of art. Personality was also defined as a producer of spiritual values, a carrier of certain aesthetic tastes, ideals, views. Although different points of view and conclusions are expressed, we cannot say that the content of the concept of personality is fully disclosed. After all, the more complex a person is in the modern world, the more multifaceted the image of a person in literature. In literary studies, the terms "sacrificial person" and "European person" are widely used in the classification of the problem of personality. At the same time, in subsequent studies, three categories of personality were identified – religiosity, ambivalence and egocentric types. The article compares and analyzes scientific conclusions about the concept of personality.

Keywords: personality, personality concept, human studies, moral-philosophical-religious cognition, romanticism

Кіріспе. Қазіргі уақытта барлық қоғамдық ғылымдардың адам мәселесіне назар аударуы кездейсоқ құбылыс емес. Философия мен әлеуметтану, этика мен эстетика, педагогика мен психология адам мәселесін өзіндік, нақты көзқарас тұрғысынан зерттегенмен, бір мақсатты көздейді. Ол қазіргі қоғамдық қатынастардың күрделі жүйесіндегі адамды, оның мүмкіндіктерін түсіну болып табылады.

Ежелгі дүние философиясы адамды «барлық заттардың өлшемі» десе, Шекспир кейіпкері адамды «әлемнің сұлуы, барлық нәрсенің тәжі» дейді. М.Горькийдің «адам – жер бетіндегі барлық тіршілік иелерінің ең жұмбақ жаратылысы» деген. Бұл сөздер бүгін де мағынасын жойған жоқ. Адам шексіздіктегі ғалам сияқты. Сондықтан адамтану саласындағы барлық жетістіктерге қарамастан, ғылыми ой тұлға мәселесіне үнемі қайта оралып отырады.

Адамды түсінудің философиялық тұжырымдамасы көркем әдебиет үшін де маңызды. Әдебиеттің «Адамтану» деп аталуы бекер емес. Ол әр кезде адамға, оның іс-әрекеті мен ішкі әлеміне бағытталған тұлғаны түсінудің принциптерін басшылыққа алады. Сондықтан әдебиеттегі тұлға концепциясы маңызды, әрі күрделі саналады.

Әдістер мен материалдар. Мақалада арғы-бергі зерттеушілердің тұлға концепциясы жөніндегі ғылыми тұжырымдары мен көзқарастары салыстырыла қарастырылды. Батыстық еуропалық тұлға концепциясында адамның жеке басының дамуы, жайлылығы, эгоизмі бірінші кезекте көрінсе, кеңестік кезең зерттеушілері еңбектерінде тұлға концепциясында қоғам мен адам байланысына, қоғамдық дамудың басымдығына мән берілді. Соған сәйкес кеңестік дәуір жазушыларының туындыларында ортақ мүдде, социалистік қоғамның игілігі үшін жеке тұлғаның қиын сындардан өтуі, құрбандыққа дейін баруы суреттелді. Әлемге танымал жазушылар адамның жасампаздық қуатын, сарқылмас күшін, гуманизмін әр алуан ситуацияларда көркем бейнеледі. Қазіргі жазушылардың тұлға концепциясында адамның діни көзқарасына, еркіндігіне басымдық берілуі байқалады. Зерттеу жұмысында осы және өзге де тұлға мәселесіне қатысты жайлар айтылып, талдаулар жүргізіліп, қорытындылар жасалды.

Көркем шығармадағы тұлға концепциясының мәселелері орыс және ұлттық әдебиеттану ғылымында қазірдебіршама айтылып келеді. Д.А. Ковальчук [1], Н.Е. Польшарян [2], Н.М. Щедрина [3], О.В. Рыбак [4], М.П. Евдокимова [5], Ю.М. Павлов [6], Д.В. Макаров [7], Л. Колобаева [8], Е.С. Гапон [9] және тағы басқалардың диссертациялық еңбектері мен зерттеулерінде тұлға мәселесі, оған қатысты көзқарастар, олардың жіктелуі мен шығармалардағы бейнеленуі, жалпы тұлға деген кім деген сұрақтар сөз болған. Кеңестік әдебиет кезеңінде «ұнамды қаһарман» мәселесі көтерілді. Коммунист бейнесі саясиландырылды. Мұның бәрі жасанды дүние болатын. Қазірде әдебиетте тұлға мәселесіне көзқарас өзгерген. Заман өзгерісі әдебиетке тың бейнелерді әкелді. Тәуелсіздік кезең әдебиетіндегі образдардың бейнеленуіндегі сапалық өзгерістер әдебиеттанушы ғалымдар А.Б. Темирболат [10], М. Оразбек [11], Г. Орда [12], Г.С. Балтабаева [13], Р.М. Әбдіқұлова [14], тағы басқалардың еңбектерінде айтылды. Дегенмен әдебиеттегі тұлға мәселесі өзекті. Әдебиеттің ағымдарындағы өзгерістер, көркем шығармадағы жаңалық, ең алдымен, тұлғаның бейнелену ерекшеліктерімен, автор көзқарасымен байланысты.

Нәтижелер мен талқылау. Әдебиеттану ғылымында «тұлға концепциясы» терминін ХХ ғасырдың 50-жылдарында алғаш қолданған ғалым Л.И. Тимофеев болды. Адамның көркем бейнесінің табиғатын, моральдық-эстетикалық құндылықтар жүйесі мен сыртқы әлеммен қарым-қатысын зерттеуде бұрын «қаһарман», «бейне», «кейіпкер», аз көлемде «адам» деген анықтамалар пайдаланылды. Бірақ бұл тәсілмен адам бейнесінің белгілі бір қырлары ғана сөз болатын. Ал тұлға концепциясы қаһарманды жүйелі, оның барлық көріністерімен қарастыруға жол ашты [1, 5-6].

Көркемдік дамуда анықтауда тұлға концепциясы шешу шіbelгілердің бірі болды. Ежелгі дәуір, орта ғасырлар, ренессанс, классицизм, ағартушылық тәрізді көркемдік ойдың ірі дәуірлері бір-бірінен бірқатар ерекшеліктермен бөлінгенмен, ең бастысы адамның нақты бейнелену тұжырымдамасымен дараланды. Мәселен, адамға қатысты әр алуан көзқарастар өнердің басты және айқындаушы әдістері – романтизм мен реализмді бекітті. Реализм өмірдің катал шындығына негізделсе, романтизм адамның асқақ қиялына, жақсылыққа ұмтылысынан туындады.

Тұлға дегеніміз кім? Алдыңғы кезекте «Тұлғасыз адам болмайды» деген М. Налбандян пікірі ойға келеді [2, 149]. Жеке адам – тұлға. Ол – үлкен, не кіші, жақсы, не жаман болсын, жеңіске жетіп, не қателікке ұрынсын, бақытты не бақытсыз күй кешсін сол ортаның жемісі. Оның бойындағы жақсылық пен кемшіліктің әлеуметтік негізі болады. Ал әдебиеттегі тұлға – жинақталған, жазушының жан дүниесінің сүзгісінен өткен, қоғамдық-әлеуметтік мәселенің бел ортасынан көрінген образ. Ол – автор шеберлігінің, суреткерлік дүниетанымының туындысы. Ол қаһарманның атақ-дәрежесімен емес, көркем шығармадағы бейнелену тереңдігімен, тұтастығымен және адамзаттық өткір мәселеге қатыстылығымен анықталады. Сондықтан тұлға мәселесін тануда автор, тұлға, тұлғаның көркемдік концепциялары «біртұтас көркем құрылымды құрайды» [3, 3].

Қай талантты жазушы болмасын, образды өмірбаяндық және әлеуметтік бірлікте суреттей отырып, сапалық ерекшелігімен танылатын жаңашыл тұлға жасауды мақсат етеді. Л.Н. Киракосян әдебиет пен өнердегі тұлға мәселесін *ең жоғары әлеуметтік-индивидуалды болмыстағы адам мәселесі* деп біледі. Басқаша айтқанда, тұлғаның мазмұнын эстетикалық және көркемдік-этикалық бағалау мәселесі ретінде қарастыру қажет дейді [4, 18].

Ю.Лукин тұлға құрылымының материалдық және рухани құндылықтарды өндіруші, белгілі бір эстетикалық талғамдарды, идеалдарды, көзқарастарды тасымалдаушы қасиеттерін анықтайды [5, 29]. Бұл аспектіде тұлғаның көркемдік концепциясы кейіпкердің жеке тұлға ретіндегі бейнесін ашады. Онда қоғамдық қатынастардың жиынтығы мен адамның табиғи қасиеттерінің ерекшеліктері көрінеді. Тұлға ұғымына әлеуметтік факторлар ғана емес, сонымен қатар «табиғи ерекшелігі, психологиялық әр алуандығы да «тұлға» кешеніне енеді» дейді Б.Ананьев [6, 240].

Шығарма авторының моральдық-философиялық концепциясының ерекшеліктерін түсінбейінше, қаһарманның этикалық ұстанымын толық тану мүмкін емес. Қазіргі прозада авторлық позиция әр кейіпкердің жан дүниесінің тереңіне орнықтырылған. Тұлға мәселесін сөз етуде бұл да ескерілетін басты ерекшеліктің бірі саналады.

Тұтастай алғанда, тұлға концепциясы туралы әр алуан тұжырымдар мол. Олар бірін-бірі толықтырып, мәселенің күрделілігін және әр қырлылығын білдіреді. Бірақ бір шындық айқын – әдебиеттің, көркем шығарманың жаңашылдығы, ең алдымен, тұлғаның жаңа сипатымен, ішкі мәнімен, бейнелену тереңдігімен және әлеуметтік-адамдық өзекті мәселені тың қырымен көтеруімен байланысты.

Тұлға концепциясына кеңестік кезең әдебиетінің алғашқы жылдарынан-ақ айрықша мән берілген. Алайда, жақсы мақсаттар қойылғанмен, оның іс жүзінде орындалуы жеңіл болмады. Тәжірибенің жеткіліксіздігі мен саясаттың кері ықпалы кедергі болды. Алғашқы жылдары жеке адам мен ұжымның бірлігі принципі – теорияда да, шығармашылық тәжірибеде де – көбіне бір жақты қойылды. Жеке ұмтылыстарды ортақ мүддеге бағындыру деп түсініп, адамның психологиялық байлығы мен жан-жақтылығы бағаланбады. Бұл 20-жылдар әдебиетіндегі кейіпкерді бейнелеудегі схематизм мен абстракцияға әкелді. Осы жылдары мақсат тұтылған «тірі адам», «психологизм» ұрандары кемшіліктерді жоюға бағытталғанмен, біржақты талаптар оның сәтті орындалуына кедергі жасады. Соғыстан кейінгі жылдарытөңірегінде қызу пікірталас өрбіген «идеалды қаһарман» немесе «конфликтсіздік» теориялары туралы да осыны айтуға болады [7, 14].

Дегенмен әлемдік және кеңестік әдебиетте тұлға концепцияның жақсы жетістіктері болды. Ұлы суреткер өз шығармашылығында әрқашан белгілі бір идеялық негіздерге сүйенеді. Бірақ сонымен бірге тіршілік ортасына тәуелсіз талдау жасап, өзінің тұлға мен қоғам туралы бірегей концепциясын адамзаттың рухани өміріне енгізеді. Бұл тұжырым автордың дүние туралы философиялық және саяси ойларымен тығыз бірлікте орындалады. Сөйтіп, шындық туралы жаңа бейнелі ақпарат беруге мүмкіндік ашатын тәуелсіз ізденіске қол жеткізеді.

Осы тәрізді доминанттық концепция көрнекті жазушыларға тән. Горькийдің басымдық концепциясы – адамға гимні, оның шексіз мүмкіндіктеріне деген гуманистік сенім болды. Жазушының адам туралы тұжырымын қарастырған Б.Бялик «Однажды осенью», «Двадцать шесть и одна», «Рождение человека», автобиографиялық трилогиялар, әсіресе «Детство» повесі, кейбір трагедиялары, олардың ішінде «На дне» пьесасына арнайы тоқталып, осы шығармаларда жазушының адамға деген сенімі, гимні барынша айқын көрініс тапқанын айтады [8, 7-8].

Достоевскийдегі басым концепция адамзатқа және жеке адамға деген сүйіспеншілік болды. Бақыт пен лайықты өмір сүру үшін дүниеге келген, бірақ әлемде шексіз жалғыз адам болмысы Э.Хемингуэй шығармашылығының басым лейтмотивіне айналды. Ю.Борев «Художественные направления искусства XX века и концепции личности» еңбегінде Э.Хемингуэй шығармашылығындағы адам трактовкасына тоқталады. «Шалпен теңіз» - бұл

Хемингуэй шығармашылығының барлық негізгі мотивтері түйінделген туынды болды. Бір қарағанда қарт жеңілді. Сонда да ол бақытты, өйткені нәтиже емес, әрекеттің өзі маңызды еді. Ол тайқы маңдайына кез болғантапсырманы орындауда қолдан келгеннің бәрін жасады. Романда адам жеңілу үшін тумады деген концепциябасым үнмен естіледі.

Жазушы шығармашылығында фашизм айыпталды. Адамды өлтіруге болады, бірақ оны жеңу мүмкін емес деген концепциялық идея барлық прозасынан көрінеді. Кейіпкерлері әрқашан жоғары адамгершілік қасиеттерге ие. Кейде олар моральдық жалпы нормалардан алшақтағанмен, ішкі моральдық кодексі әрқашан гуманизмге бағытталап жатады. «Иметь и не иметь» және «По ком звонит колокол» - әлеуметтік әділеттілікке деген сенімге толы туындылар. Жазушы адам адамдар үшін деген идеяға табан тірейді. «Иметь и не иметь» романындағы кейіпкерлердің бірі «Бәрібір адам жалғыз ештеңе істей алмайды» деген де идеяға келеді. Бірақ бұл ақиқат жазушының әлеуметтік әділеттілікке ұмтылған кейіпкерлерінің моральдық кодексінің негізі болды [9, 30-31].

М.Шолохов шығармаларындағы адам концепциясының оптимизмі, ішкі эпикалық ауқымы халықтық қаһармандықтан бастау алған. Автордың концептуалды көзқарастары көркемдік жаңашылдығының оптимизмімен тығыз астасып жатыр. Өнерде тың жолдар ашып, Горький дәстүрін дамытқан ол бұрын-соңды болмаған тереңдікпен халықтық кейіпкерлерді, тарихпен тығыз тоғысқан адам тағдырларын көркем бейнеледі. Адам мен қоғам арасындағы гуманистік қарым-қатынас – «Адам тағдыры» әңгімесінің басты тақырыбы болды. Әңгімеде басқалар үшін өмір сүретін адамның рухани байлығы мен жан сұлулығы, ішкі қуаты терең суреттелді. Әлемді шарпыған соғыс қасіреті тағдырын тас талқан еткенмен, оның бойындағы күш-қуат, оптимизм басқа адамға өзінің қажеттілігін сезінумен байланысты көрінеді [9, 36-38].

Ш.Айтматов шығармаларында адамды өткір драмалық және трагедиялық жағдайларда, ескірген дәстүрлер мен қазіргі мұраттың қақтығысында бейнеленіп, тұлға концепциясы ашылады. Автор «Ақ кеме» повесінің кейіпкері Оразқұлдың әрекетіне үзілді-кесілді қарсы шығады. Оның Оразқұлы басқа кейіпкерлермен қарым-қатынаста қатыгездік пен жауыздық танытады. Айналасындағы кіші адамдар тобына шексіз билігін орнатады. Жаңа өмірдің игі дәстүрін, өткеннің аңыз-әңгімелерін аяққа таптайды. Оның бұйрығымен бұғының өлтірілуі – бүкіл тіршілік иесіне, табиғатқа мейірімсіздік танытудың көрінісіне айналған.

Тұлға концепциясы қазіргі әдебиетте де өзекті саналады. Бүгінде тарихпен қатар, қазіргі уақыттағы моральдық, этикалық және әлеуметтік-психологиялық мәселелер жазушылардың басты назарында. Әдебиет өзгермелі дүниедегі адамды толық және тереңірек бейнелеудің әр алуан жолдарын іздестіріп келеді. «Қазіргі әдебиет замандастың рухани дүниесін толық ашу үшін адамгершілік мәселелерінің сан алуандығын игеруге ұмтылады», - деп атап көрсетеді Н.М. Щедрина [3, 40].

Тұлға концепциясы жазушыға адам мінезі мен психологиясының терең бейнеленуіне жол ашады. Қазірде де көркемдік ойлаудың маңызды құбылысы ретінде өнердегі рөлі жоғары. Бүгінгі әдебиеттегі тұлға заманның әлеуметтік мәселелерін терең сезінуімен ғана емес, рухани мүдделері мен қажеттіліктерінің кеңдігімен, моральдық талабымен, дүниеде болып жатқан барлық нәрсеге терең жеке көзқарасымен ерекшеленеді.

Ю.М. Павловтың «XX ғасырдағы орыс және орыс тілді әдебиеттегі тұлғаның көркемдік концепциясы» (2003) монографиясында тұлғаның үш категориясы – православиелік, амбиваленттік және эгоцентрилік айтылады. Зерттеушілердің пікірінше, бұл тұлға өлшемін бағалаудағы ең өнімді тәсіл. Бұл бағалаудың барлық өлшемдерін – мәнін, ерік-жігерін, рухани-адамгершілік әлемінің биіктігін, рухани ізденістерінің маңыздылығын ескере отырып, образдың жеке басын жан-жақты қарастыруға мүмкіндік береді. Тұлғаның концептуалды көрінісіне адамның ішкі сәйкессіздігі идеясын қосады. Осыған байланысты шығармаларда амбивалентті (аралық) тұлға типінің басымдығы анықталады [6, 3-4].

Кеңестік заман құдайсыздық қоғамы болды. Адамның ішкі жеке сенімін жойып жіберуге толық мүмкіндігі болмағанмен, бүтін бір ұрпақтың санасына өзгерістер әкелді. Мұның әдебиетке де ықпалы күшті болды. Қазіргі кездің басты сипаты – дін еркіндігі. Сондықтан да

әдебиеттегі тұлға мәселесін қарастыруда кейіпкердің діни ұстанымына айрықша көңіл бөлінеді. Заманның шындығы сондай. Бір уақыттары күштеп ажыратылғанмен, бүгінде көп ғасырлық негізі бар тарихи наным-сеніміне халық қайтып оралуда. Ю.И. Сохряков адам «өзін табиғаттың, Құдай әлемінің бір бөлігі ретінде сезіне бастағанда, осы дүниенің тағдырына өзінің жауапкершілігін сезінетін» тұлғаға айналады дейді [15].

Әдебиеттегі тұлға мәселесінің орындалуын сөз еткенде, тарихи дәуірдің, уақыттың адамның әлеуметтік мұратында өз ізін қалдыратыны ескерілу тиіс. Сондықтан тұлғаның жаңаша қалыптасуында заман, уақыт мәселелерінің орны ерекше. Тұлға ұғымы өз уақытының нақты белгілерімен, алдыға қойған мақсат-талабымен дараланады.

М.П. Евдокимова тұлғаның көркемдік концепциясы мәселесін қарастырудың екі түрін ұсынады. Біріншісі - еуропалық, онда адамның басты «лайықты» қасиеттері эгоцентризм болып табылады. Екіншісі – жанқиярлық (самопожертвования) ұғымына жүгінген көзқарастың өкілдері [5, 4].

Д.А. Ковальчук «Художественная концепция личности в русской прозе 20-30-х годов XX века (М.А. Булгаков, А.А. Фадеев)» диссертациялық жұмысында тұлғаға деген көзқарастың қалыптасуы XIX ғасырдан басталғанын жазады. Орыс ойшылдары Ресей мен Еуропадағы өмірдің рухани негіздеріндегі айырмашылықты және соған сәйкес адамның ішкі әлемінің қалыптасуындағы түрлі шарттарды көрсеткен. П.Я. Чаадаев «Философиялық хатында» екі мәдениеттің – «Шығыс» және «Батыс» деп аталатын тарихи құрылымдардың тоғысқан жерінде тұрған Ресейдің орны ерекше екенін атап өтеді. Н.А. Бердяев орыс рухының мешандыққа қарсы екенін, сондай-ақ Еуропаның механикалық идеалының да оған жат және жағымсыз екенін жазады. Еуропа мен Ресейдегі өмір дәстүрінің айырмашылығын және оның жеке адамның рухани-адамгершілік тұлғасына әсерін XX ғасырдағы орыс діни-философиялық ойының өкілі И.А. Ильин де дәлелді айтқан.

Сыншы Ю.И. Селезневтің еңбектерінде «орыс тұлғасының типі» (құрбандық тұлға) және «еуропалық тұлға» (сананың еуропалық типі) терминдері негізделген. Ол «еуропалық Ренессанс тұлғаны емес, даралықты (индивидуальность) дүниеге әкелді. Айырмашылық принципті болып табылады. Қайта өрлеу дәуіріндегі адамның өзін-өзі тануы – ұлтшылдық эгоцентристік...» дейді [16, 30]. Адамның өз жанының тереңдігіне, жайлылығына бағытталған эгоцентристік тұлға туралы А.Г. Бочаров «Жеке қанағат – бұл бір тілектен екіншісіне өтудің қысқа кезеңі ғана», – деп тұжырымдайды. [17, 234] Мұндағы көзқарас сіздің адамгершілік болмысыңыз өзіңізге пайдалы және жағымды болсын, басқаларға зиянын тигізбесін, ал басқалардың есебінен пайда алу әрқашан азғындық болып табылады дегенге келеді. Бұл көзқарас сырттай қарағанда, бәрі жақсы көрінгенмен, бірақ шындығында, тек өзіне, өз игілігіне, жеке ләззатына деген эгоцентристік адандаушылық болып табылады. Ал тұлға концепциясы орыс әдебиетінде моральдық міндеттерді әрқашан бірінші орынға қойды. Тағылымды сөз қашанда оқырманын әлеуметтік ерліктерге, жанқиярлыққа шақырды.

Ю.И. Селезнев тұлға өзін-өзі растаудан емес, өтеуден, беруден (самоотдачи) басталады деп біледі. Мұнда басқа біреу үшін өзін құрбан етуге дейінгі жол бар. Мұндағы диалектика: индивидуалистік, эгоцентристік Меннен бас тарту арқылы адам жекеден жеке тұлғаға айналатыны айтылады [16, 31].

Кеңестік заманда орыс әдебиетімен қанаттаса дамыған қазақ әдебиетінің тұлға концепциясында осы бағыт, көзқарас басым болды. Шығарманың басты қаһармандары қоғаммен, қоғамның өзекті мәселелерімен бірлікте алынды. Алысқа бармай-ақ, Т.Ахтановтың «Боран» романына ой жүгіртелік [18]. Бас қаһарман Қоспан соғыстан кейінгі жылдарыдағы сталиндік теріс көзқарастан зардап шегіп, жалғыздық күй кешкенмен, алдындағы боранға ыққан бір отар қойын аман алып қалу жолында жанкештілікпен әрекеттенеді. Бар сыйынары – адал еңбегі. Сүттей ақ таза көңілінің жалалы болғанына, қара күйе жағылып, өзгелердің өзіне күдіктене қарағанына қиналады. Қоғамнан алыстайды. Неге осындай сергелдеңге түсті? Неге ең жақын деген досы, бұрынғы командирі Қасболат сын сәтте жалт беріп, опасыздық жасады? Елге қиянаты өткен Жаппасбай белсендінің сөзін

жерге түсірмей құтыртып жүрген не нәрсе? Ақ түтек боранмен алыса жүріп, романның бас қаһарманы осыны ойлап, көңілінің терең түкпіріндегі сұрақтарға жауап іздейді. Ой ағымында қоғамның шын бет-бейнесі ашылады. Автор тұлғаның көркемдік концепциясын осылай күшті динамизмге, ішкі тартысқа құрған. Туындыда табиғат құбылысы, кеңістік пен уақыт айрықша көркемдік қызметке ие. Табиғаттың бораны мен бас қаһарманның жан дүниесіндегі аласапыран күй параллель алынған. Қоспан – өз заманының тұлғасы. Заман ызғарынан сергелден күйге түсіп, әділдік іздеген жан. Тұлға концепциясында «қой үстіне бозторғай жұмыртқалаған» қоғамға, жалған дақыртқа сыншылдық көзқарас басым. Әдебиеттанушы А.Қалиеваның: «Қаламгердің көркем шығармада өз реалды тұлғасын саналы түрде мүсіндеуі сирек құбылыс болғанмен, шығармашылық үдеріс барысында автор тұлғасы психологиялық штрихтер, философиялық-дүниетанымдық пайымдаулар, тіпті сюжеттік-композициялық бөлшектер түрінде бейсаналы ой ағымымен нарратив жүйесінде елес береді», - деп тұжырым жасағанындай, мұның арғы жағында автордың қоғамға принципті көзқарасы, сыншылдық тұлғасы айқын аңғарылады [19, 125].

Ұлттық әдебиеттің өрісін биіктеткен осындай туындылар болғанмен, шын мәнінде, қасаң идеология сөз өнерінің адымын аштырмады. Әдебиетте қалыпқа түскен «бедері, өрнегі, көзтартар бояуы жоқ жып-жылтыр, түп-тұлдыр» «кірпішбай» бейнелер қаптады [18, 65]. Тәуелсіздік уақыты әдебиеттің тынысын ашты. Қазіргі әдебиетойлау жүйесі бір қалыпқа түскен стандартты образдардан арылды.

Әдебиеттанушы А.Б. Темірболат «Тәуелсіздік кезеңіндегі қазақ прозасының даму ерекшеліктері» мақаласында қазақ әдебиетінде ұлттық тақырыптың тереңдеуі, жазушылардың өткен және қазіргі мәдени мұра жөнінде жаңаша ой қорытуы, олардың туындыларында қазақ менталитеті мен ұлттық мінез ерекшеліктерінің кеңінен бейнеленуі туралы айта келіп, *күрделі және әр қырлы әлемімен, қоғаммен қарым-қатысында қарама-қайшылықты тұлғаның бірінші планға шыққанын* жазады [10, 26]. Сондай-ақ әдебиеттанушы ғалымның айтуынша, бұл кезең шығармаларында тұлғаның қалыптасу үдерісіне, оның жан дүниесінің эволюциясына көңіл бөлінді. Кеңес одағы құлағаннан кейінгі 90-жылдары адамдардың жан дүниесінде дағдарыс болды. Белгісіз жағдайға тап болған кейіпкерлер өз «менін» іздеді. Қазақ прозасында адам бір жағы – әлемнің бір бөлшегі, екінші жағынан – ұлттық мәдениеттің нақты өкілі ретінде қарала бастады.

Қазіргі әдебиетте «адам және табиғат» тақырыбы жаңа мазмұнға ие болған. Бүгінгі адам табиғаттың иесі, оны жеңеді, оны қайта жасайды деген пікір қанағаттандырмайды. Табиғат адамның одақтасы, ол оған тек пайда беріп қана қоймайды, сонымен қатар адамнан сүйіспеншілікті, қамқорлықты, парасатты және ұқыпты қатынасты талап етеді. Урбанизация, техниканың дамуы қазіргі адамды табиғаттан ажыратпайды, керісінше, мұның бәрі оның бойында табиғаттың өшпес сұлулығын сақтауға деген ұмтылысты күшейтуі қажет етеді. Бұл ұстаным қазіргі уақытта терең философиялық-эстетикалық мағынаға ие болып отыр. Өнердегі тұлға концепциясының маңызды қырына айналды.

Осы ретте ғасырлар тоғысында толық аяқталып, оқырманға ұсынылған Ә. Нұрпейісовтің «Соңғы парыз» роман-дилогиясындағы тұлға концепциясына назар аударып өтелік. Мұнда да қоғамның өткір мәселесі қаһарман тағдырымен бірлікте суреттеледі. Арал теңізінің айналасы 20-30 жылдың көлемінде тартылып, жоққа айналуы – адамзаттық экологиялық күрделі мәселе. Романның бас қаһарманы, балықшы ұрпағы Жәдігер теңіздің тартылумен, жағалау адамдарының қасіретімен, шаруашылықтағы қырсыздықпен бетпе-бет қалады. Жәдігер-Бәкізат-Әзім желісінде әлеуметтік-тұрмыстық жаймен қатар, адамдық құндылық, ұстаным мәселесі көтеріледі. Шығарма терең қатпарлы. Тұлғалардың көркемдік концепциясы өткір тартысқа – Жәдігердің толассыз ой ағымына, Бәкізаттың психологиялық дағдарысына, Әзімнің жәдігәй іс-әрекетіне, ақыр соңында теңіздегі дүлей дауыл, сұрапыл толқынмен ыққан сең үстіндегі өліммен бетпе-бет қалған ымырасыз айқасқа құрылған.

Жәдігер – автор көзқарасын, ұстанымын тасымалдаушы тұлға. Ең алдымен, оның мінезінен, жанкешті әрекетінен, жоғалуға айналған теңізге қатысты бүкіл ой-болмысынан жазушының қайсар рухы, азаматтық үні танылады. Табиғаттың тамаша туындысы неге жоғалды? Теңіз табиғатқа қоғамыз деген астам пиғылдың, шаруашылықты жүргізудегі кеңестік бюрократтық жүйенің сауатсыз, біржақты шешімінің құрбаны болды. Ал оның жаратылысқа, адамзатқа әкелген зардаптары шаш-етектен болды. Жәдігер – өзінің жанкешті әрекетімен де, сең үстіндегі өлімімен де бюрократтық жүйені, рақымсыз қоғамды айыптаушы. Теңізбен бірге оның рухы да өлген тәрізді. Алайда ол туған жерге деген шексіз сүйіспеншілігін, адамдық биік бейнесін танытып өмірден өтеді. Күні кешеге дейін тірлігіне риза болмаған келіншегі Бәкизат ақырғы сәтте оның адалдығын, азаматқа тән табандылығы мен қажыр-қайратын таниды.

Жәдігер – қазақ топырағының өнімі. Оның ортасы да, бітімі де қазақы. Айналасындағы әр алуан мінездер шығармада көркем бейнеленеді. Олардың кейбір қылықтарына шамырқанса да, безінері жоқ. «...Жәдігер өлім алдында да тума характерінен айнымайды. Қайта өлім аузында жатып өзінің жаңа бір қырынан жарқ етіп көрінеді. Тәні де, жаны да қиналыста жатып өзінің бұған дейін ұстанып келген бар идеалынан түңіледі. Қазақ романы бұл тұсында постмодерн прозасына жанасқандай. Постмодерн ағымының баяғы Жаңғыру, Ағартушылық кезеңдердің мұраттарын тәрк ететіні тәрізді Жәдігер өмірден түңіледі. Ол жалған дүниені қимай жатқан жоқ. Жәдігер «осынау адыра қалғыр дүниеге, адыра қалғыр дүниенің қашан да безеретін де тұратын бетіне» соңғы рет тіктеп қарап бірдеңе айтқысы келеді» [20, 409-410].

Бас қаһарман басындағы жалғыздық күй, оның арпалыс үстіндегі өлімі оқырманды да, зерттеуші ғалымдарды да әр алуан ойға жетелейді. Бір уақытта Жәдігердің өзі паналатқан тонның ішінен қорғансыз, суыққа ұшыраған кішкентай торғайдың пыр етіп ұшып шығуының символдік мәні бар тәрізді. Ол бір жағынан Жәдігердің еркіндікке ұмтылған рухы болса, екіншіден, теңіз жағалауы халқының теңіздің болашағынан әлі де күдер үзе қоймаған әлсіз, қорғансыз үміті секілді. Қалай дегенде, Жәдігер – уақыттың көкейкесті мәселесін жан сыздатар бар шындығымен көтерген реалистік образ. Теңізін жоғалтқан қазақ ауылының қасіреті әлем қасіретімен ұласқан.

Тәуелсіздік кезең жылдары әдебиет әр алуан көркемдік ізденістерге барды. Ұлт тарихының шындығын қайта таразылау, тарихи ақтаңдақтардың орнын толтыру ізденістері байқалды. Бүгінгі уақыт тақырыбы көтерілгенмен, өткен кезеңмен параллель жасау қатар жүрді. Кейінгі буын жазушылары өздері өмір кешкен уақыттың шындығын, қоғамның зардабы мен ауыртпалығын қаһармандардың ішкі әлемінен іздеген туындыларды – жаңа тұлғаны өмірге әкелді.

Бұл жөнінде әдебиеттанушы Г.Орда: «Қазіргі әдебиеттің келесі жетістігі – ұлттық әдебиеттің бізге таныс, бейтаныс замандастарымыздың бейнесімен толығы. Қазіргі әдебиетке жаңа кейіпкерлер галереясының келуі саясатқа негізделген жағымды-жағымсыз кейіпкерлерді әдеби әлемнен ығыстырды. Ақын-жазушылар адамды ет пен сүйектен жаралған пенде ретінде бейнелеп, әдебиеттің көркем өнер екенін сөз құдіретімен танытуда. Өзіміз өмір сүріп отырған қоғамның жан айқайы мен шешімін күтіп тұрған өзекті мәселелерін арқау еткен туындыларда біздің заман қаһармандарының көркем бейнесі сомдалуда», - дейді [12, 62].

Сөйтіп, тұлға концепциясы қазіргі прозада өзінің жаңа мазмұнын ашуда. Қоғамдағы әр алуан өзгерістер әдебиеттен өзінің көркемдік бейнесін табу үстінде. Бұл үдеріс тоқтамайды. Ендеше, тұлға концепциясы да үнемі жетіліп, жаңарып, дамып отырады.

Қорытынды. Әдебиеттегі тұлға концепциясы қазіргі уақытта күрделі мәселе күйінде қалып отыр. Оны тар өлшемге салып, белгілі бір теориялық тұжырымға байлап қоюға болмайды. Жазушы шығармашылығындағы тұлға концепциясы – жеке шығармашылық жұмыстың нәтижесі. Тұлға концепциясы – жазушы идеясының, дүниетанымының, жазу шеберлігінің жемісі. Тұлға интелектісі жазушы интелектісімен тығыз байланысты. Сондықтан да әр алуан стильдегі жазушылардың бір тақырыпқа, не жақын тақырыпқа қатар

шығарма жазғанмен, ондағы тұлға концепциясы еш уақытта бір-біріне ұқсамайды. Тұлға концепциясы, біздіңше, шығармадағы кейіпкердің үлкен-кішілігімен, мезгіл-мекенімен, ұлттық белгісімен де байланысты емес. Тұлға концепциясының биік өреге көтерілуі автордың адамзаттық мәселені терең сезіне отырып, оны кейіпкердің қатысымен, әр алуан ширыққан тартыс үстінде, кейіпкердің ішкі сезім дүниесінен өткізе отырып, көркем бейнелей алу қуатында деп білеміз. Бұл ретте жазушының дүниені тану таланты, шығармашылық қиялы ерекше қызмет атқарады. Зерттеушілердің тұлғаны түрлі категорияға, топтарға бөлуі, біздіңше, шартты нәрсе. Тұлға – ең алдымен, әдебиеттегі адам. Оның ішкі дүниесінің мүмкіндігі мол. Ақыл-ойының қуаты шексіз. Ол – Құдайдың ерекше жаратылысы. Оның қолынан жақсылық та, жамандық та келеді. Жазушының басты міндеті – адамның жүрегінде ізгілік сезімін ояту. Сондықтан әдебиеттегі тұлға адамның бойындағы жақсылық қасиеттерін ашуға, өмірдің мәнін ұғындыруға бағытталады. Қазіргі тынышсыз әлемде бейбітшілік, адамдар арасындағы түсіністік аса қымбат. Соғыс, әлемді жайлаған дерт, табиғаттың күтпеген апаттары, жылына бастаған климат, әлемдік табиғи үйлесімділіктің бұзылуы – бүгінгі адамзат алдындағы күрделі мәселелер. Осының бір себебі адамдардың өздері. Табиғатқа тек тұтынушылықпен қарау, қатыгездік таныту – адамдардың өздеріне де кері әсерін тигізіп отыр. Әдебиеттегі тұлға қазіргі уақытта осындай өзекті мәселелермен бетпе-бет келіп отыр. Тұлға концепциясында уақыттың, заманның белгілері, шешілмеген мәселелері айқын көрініс беріп, қозғаушы күшке айналады. Қазіргі адам кім? Оқыған, білімді. Ұлттық шығу тегіне, тарихына ден қояды. Ұлтаралық қатынас құралдарын, техниканың, ғылымның сан алуан түрін игереді. Сонда да адам ерте замандағыдай ет пен сүйектен жаралған пенде. Бүгінгі тұлға концепциясында Құдайды сүю, оған құлшылық жасау, өзінің де жаратылыстың бір бөлшегі екенін біліп, Адамзаттың, табиғаттың алдында жауапкершілік сезімін түсіну – басты мәселеге айналып отыр.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Ковальчук Д.А. *Художественная концепция личности в русской прозе 20-30 годов XX века* (М.А. Булгаков, А.А. Фадеев) 10.01.01 - русская литература. Диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук. - Армавир, 1998.
2. Польшазарян Н.Е. *Художественная концепция личности в историческом романе конца XX века* (А.Ю. Сегень, В.В. Личутин) 10.01.01 - русская литература Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук. - Краснодар, 2009.
3. Щедрин Н.М. *Концепция личности в современном историко-революционном романе*. – Уфа: Баш. гос. изд-во, 1988.
4. Рыбак О.В. *Художественная концепция личности в творчестве В.Н. Крупина. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук*. – Краснодар, 2009.
5. Евдокимова М.П. *Художественная концепция личности в творчестве А. Проханова. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук*. – Краснодар, 2009.
6. Павлов Ю.М. *Художественная концепция личности в русской и русскоязычной литературе XX века: диссертация... доктора фил наук: 10.01.01*. – Армавир, 2004.
7. Макаров Д.В. *Преображение человека: от религии к художественной литературе* (И.С. Шмелев, А.А. Блок). – Ульяновск: УлГТУ, 2005.
8. Колобаева Л. *Концепция личности в русской литературе рубежа XIX-XX вв.* – М.: Изд-во МГУ, 1990.
9. Гапон Е.С. *Художественная концепция личности в творчестве В.Г. Распутина 1900-х-2000-х годов: диссертация... кандидата филологических наук*. – Армавир, 2005.
10. Темирболат А.Б. *Особенности развития казахской прозы в период Независимости* // М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты Көруен – 2023. - №1 (78), - с.26-36.
11. Оразбек М. *Қазақ прозасындағы ұлттық экзистенциализм көрінісі. Кім. Бүгінгі әдебиеттану: жанр және көркемдік ізденіс (ұжымдық монография)*. – Астана: ЕҰУ, 2017.

12. Орда Г. Сөз құдіреті: Зерттеулер мен мақалалар. – Алматы: Дәстүр, 2016.
13. Балтабаева Г.С. Тәуелсіздік кезіндегі қазақ прозасының көркемдік әлемі: Повестер мен әңгімелерге шолу, талдау. – Алматы: Дәстүр, 2016.
14. Әбдіқұлова Р.М. Жанр және шығарма: Зерттеулер, әңгімелер. – Алматы: «Қаратау КБ» ЖШС: «Дәстүр». 2016.
15. Сохряков Ю.И. Благодатный дух соборности: О соборном характере русского художественно-философского мышления. – Москва, 1995. №10.
16. Селезнев Ю.И. Глазами народа: Размышления о народности русской литературы. – М.: Современник, 1986.
17. Бочаров А.Г. Требуемая любовь. Концепция личности в современной советской литературе. – М.: Художественная литература, 1977.
18. Ахтанов Т. Боран. Роман. – Алматы: SUNSHINE plus. 2023.
19. Қалиева А. Көркем әдебиет: шығармашылық тұлға және психологизм: Монография. – Алматы: ЖК «Сейітжанова Ж.Д.», 2012.
20. Қазақ романы: өткені мен бүгіні: Ұжымдық монография. – Алматы: Алматы баспа үйі, 2009.

References:

1. Kovalchuk D.A. (1998). *Khudozhestvennaya kontseptsiya lichnosti v russkoy proze 20-30 godov XX veka* (M.A. Bulgakov, A.A. Fadeev) [Artistic concept of personality in Russian prose of the 1920s–1930s (M.A. Bulgakov, A.A. Fadeev)]. *Dissertatsiya na soiskanie uchenoy stepeni kandidata filologicheskikh nauk. Armavir. [in Russian]*.
2. Polnazar'yan N.E. (2009). *Khudozhestvennaya kontseptsiya lichnosti v istoricheskom romane kontsa XX veka* (A.Yu. Segen', V.V. Lichutin) [Artistic concept of personality in the historical novel of the late 20th century]. *Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoy stepeni kandidata filologicheskikh nauk. Krasnodar. [in Russian]*.
3. Shchedrina N.M. (1988). *Kontseptsiya lichnosti v sovremennom istoriko-revolyutsionnom romane* [The concept of personality in the modern historical-revolutionary novel]. *Ufa: Bash. gos. izd-vo. [in Russian]*
4. Rybak O.V. (2009). *Khudozhestvennaya kontseptsiya lichnosti v tvorchestve V.N. Krupina* [Artistic concept of personality in the works of V.N. Krupin]. *Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoy stepeni kandidata filologicheskikh nauk. Krasnodar. [in Russian]*
5. Evdokimova M.P. (2009). *Khudozhestvennaya kontseptsiya lichnosti v tvorchestve A.Prokhanova* [Artistic concept of personality in the works of A. Prokhanov]. *Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoy stepeni kandidata filologicheskikh nauk. Krasnodar. [in Russian]*
6. Pavlov Yu.M. (2004). *Khudozhestvennaya kontseptsiya lichnosti v russkoy i russkoyazychnoy literature XX veka* [Artistic concept of personality in Russian and Russian-language literature of the 20th century]. *Dissertatsiya doktora filologicheskikh nauk. Armavir. [in Russian]*
7. Makarov D.V. (2005). *Preobrazhenie cheloveka: ot religii k khudozhestvennoy literature* (I.S. Shmelev, A.A. Blok) [Transformation of a person: from religion to fiction]. - *Ulyanovsk: UIGTU. [in Russian]*
8. Kolobaeva L. (1990). *Kontseptsiya lichnosti v russkoy literature rubezha XIX-XX vv.* [The concept of personality in Russian literature at the turn of the 19th–20th centuries]. - *Moskva: Izd-vo MGU. [in Russian]*
9. Gapon E.S. (2005). *Khudozhestvennaya kontseptsiya lichnosti v tvorchestve V.G. Rasputina 1900-kh–2000-kh godov* [Artistic concept of personality in the works of V.G. Rasputin of the 1900s–2000s]. *Dissertatsiya kandidata filologicheskikh nauk. Armavir. [in Russian]*
10. Temirbolat A.B. (2023). *Osobennosti razvitiya kazakhskoy prozy v period Nezavisimosti* [Peculiarities of the development of Kazakh prose in the period of Independence]. *M.O. Auezov atyndagy Adebiet zhane on'er instituty Keruen, 1(78), 26-36. [in Kazakh]*

11. Orazbek M. (2017). *Kazak prozasindagy ulttyk ekzistentsializm koriinisi* [National existentialism in Kazakh prose]. *Bugin'gi adebiettanu: zhanr zhane korkemdik izdenis (uzhymdyk monografiya)*. - Astana: ENU. [in Kazakh]
12. Orda G. (2016). *Soz kudireti: Zertteuler men makalalar* [The power of the word: Studies and articles]. - Almaty: Dastur. [in Kazakh]
13. Baltabaeva G.S. (2016). *Tauelsizdik kezindegi kazakh prozasynyn korkemdik alemi: Povester men angimelerge sholu, taldau* [The artistic world of Kazakh prose in the Independence period: Overview and analysis of novellas and stories]. - Almaty: Dastur. [in Kazakh]
14. Abdikulova R.M. (2016). *Zhanr zhane shygarma: Zertteuler, angimeler* [Genre and work: Studies and stories]. - Almaty: Karatau KB ZhShS: Dastur. [in Kazakh]
15. Sokhryakov Yu.I. (1995). *Blagodatnyy dukh sobornosti: O sobornom kharaktere russkogo khudozhestvenno-filosofskogo myshleniya* [The gracious spirit of sobornost: On the conciliar character of Russian artistic-philosophical thought]. - Moskva, (No. 10). [in Russian]
16. Seleznev Yu.I. (1986). *Glazami naroda: Razmyshleniya o narodnosti russkoy literatury* [Through the eyes of the people: Reflections on the national character of Russian literature]. - Moskva: Sovremennik. [in Russian]
17. Bocharov A.G. (1977). *Trebovatel'naya lyubov': Kontsepsiya lichnosti v sovremennoy sovetskoy literature* [Demanding love: The concept of personality in modern Soviet literature]. - Moskva: Khudozhestvennaya literatura. [in Russian]
18. Akhtanov T. (2023). *Boran* [The Blizzard]. - Almaty: SUNSHINE plus. [in Kazakh]
19. Kaliyeva A. (2012). *Korkem adebiet: shygarma shygyarmashylyk tulga zhane psikhologizm* [Fiction: Creative personality and psychologism]. - Almaty: ZHK "Seitzhanova Zh.D.". [in Kazakh]
20. *Kazakh romany: otkeni men bugini* [Kazakh novel: Past and present] (2009). *Uzhymdyk monografiya*. - Almaty: Almaty baspa uyi. [in Kazakh]

ПЕДАГОГИКА МЕН ӘДІСТЕМЕ МӘСЕЛЕЛЕРІ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ PROBLEMS OF PEDAGOGY AND METHODOLOGY

МРНТИ 14.35.09

10.51889/2959-5657.2025.92.2.007

*Баймаханова К.И.¹ , Сансызбаева С.К.² 
^{1,2}Казахский национальный университет имени аль-Фараби
Алматы, Казахстан
*e-mail: baimakhanova_k@mail.ru
e-mail: sk_sansyz@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассмотрены проблемы формирования профессиональной компетенции студентов нефилологических специальностей при обучении русскому языку в условиях многоязычия и цифровизации образования Казахстана. Актуальность обусловлена высокими требованиями к выпускникам на рынке труда, владеющим русским языком как средством профессиональной коммуникации. Проанализированы особенности традиционных и инновационных педагогических подходов (PBL, PrBL, CLIL, смешанное обучение с цифровыми технологиями). Обоснована необходимость интеграции этих подходов, предложена комплексная модель и методические рекомендации для её реализации. Доказано, что интегрированный подход повышает уровень когнитивных, организационно-практических и социально-коммуникативных компетенций студентов, усиливает мотивацию, улучшает языковые навыки и способствует более глубокому освоению материала. Выявлены ограничения, связанные с квалификацией преподавателей и ресурсным обеспечением вузов. Результаты исследования способствуют реализации Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2021-2025 годы и подтверждают целесообразность дальнейших исследований.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, русский язык, проектно-ориентированное обучение, проблемно-ориентированное обучение, интегрированное обучение, многоязычие, цифровизация образования

*Баймаханова К.И.¹ , Сансызбаева С.К.² 
^{1,2}ал-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті
Алматы, Қазақстан
*e-mail: baimakhanova_k@mail.ru
e-mail: sk_sansyz@mail.ru

ОРЫС ТІЛІН ОҚЫТУ ПРОЦЕСІНДЕГІ КӘСІБИ ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫҢ ЗАМАНАУЫ ТӘСІЛДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада Қазақстандағы көптілділік пен білім беруді цифрландыру жағдайында орыс тілін оқыту барысында филологияға жатпайтын мамандық студенттерінің кәсіби құзыреттілігін қалыптастыру мәселелері қарастырылады. Зерттеудің өзектілігі еңбек нарығында орыс тілін кәсіби қарым-қатынас құралы ретінде еркін меңгерген түлектерге қойылатын жоғары талаптарға байланысты. Дәстүрлі және инновациялық педагогикалық

тәсілдердің (PBL – жобаға бағытталған оқыту, PrBL – мәселеге бағытталған оқыту, CLIL – пән мен тілді интеграциялап оқыту, цифрлық технологияларды пайдаланатын аралас оқыту) ерекшеліктеріне талдау жасалды. Осы тәсілдерді интеграциялау қажеттілігі негізделіп, оны жүзеге асыру үшін кешенді модель мен әдістемелік ұсыныстар әзірленді. Интеграцияланған тәсіл студенттердің когнитивтік, ұйымдастырушылық-практикалық және әлеуметтік-коммуникативтік құзыреттіліктерін арттыратыны, мотивацияны күшейтетіні, тілдік дағдыларды жақсартатыны және оқу материалын тереңірек меңгеруге ықпал ететіні дәлелденді. Оқытушылардың біліктілігіне және жоғары оқу орындарының ресурстық қамтамасыз етілуіне қатысты бірқатар шектеулер анықталды. Зерттеу нәтижелері Қазақстан Республикасының 2021-2025 жылдарға арналған Білім мен ғылымды дамытудың мемлекеттік бағдарламасын іске асыруға ықпал етеді және осы бағыттағы одан әрі зерттеулердің орындылығын растайды.

Түйін сөздер: кәсіби құзыреттілік, орыс тілі, жобалық оқыту, мәселеге бағытталған оқыту, интеграцияланған оқыту, көптілділік, білім беруді цифрландыру

*Baimakhanova K.I.¹ , Sansyzbayeva S.K.² 

^{1,2}Al-Farabi Kazakh National University

Almaty, Kazakhstan

*e-mail: baimakhanova_k@mail.ru

e-mail: sk_sansyz@mail.ru

MODERN APPROACHES TO THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE

Abstract

The article addresses issues related to developing professional competencies among non-philology students learning Russian within the multilingual and digitalized educational context of Kazakhstan. The study's relevance stems from the high labor market demands placed upon graduates proficient in Russian as a professional communication tool. The paper analyzes specific characteristics of traditional and innovative pedagogical approaches, including project-based learning (PBL), problem-based learning (PrBL), content and language integrated learning (CLIL), and blended learning utilizing digital technologies. The necessity of integrating these approaches is substantiated, and a comprehensive model alongside practical methodological recommendations for its implementation are proposed. It is demonstrated that the integrated approach enhances students' cognitive, organizational-practical, and socio-communicative competencies, increases motivation, improves linguistic skills, and promotes deeper material comprehension. Limitations concerning instructors' qualifications and institutional resource availability are identified. The research outcomes support the implementation of the State Program for Education and Science Development of the Republic of Kazakhstan for 2021-2025 and validate the advisability of further studies.

Keywords: professional competence, Russian language, project-based learning, problem-based learning, integrated learning, multilingualism, digitalization of education

Введение. Современные реалии высшего образования в Казахстане требуют подготовки специалистов, способных эффективно работать в условиях глобальной конкуренции. Государственные программы подчеркивают значимость многоязычного образования и внедрения инновационных методик, где русский язык продолжает играть ведущую роль как средство межнациональной коммуникации и доступ к научно-технической информации. Однако стремительные социально-экономические и технологические изменения диктуют новые требования к профессиональной компетентности выпускников, которым традиционные подходы обучения русскому языку уже не удовлетворяют в полной мере. В

результате поиск и обоснование современных методических решений, направленных на формирование профессиональной компетенции, становятся неотъемлемой частью стратегического развития вузов. Настоящее исследование ориентировано на выявление эффективных образовательных практик, способствующих подготовке специалистов, соответствующих международным стандартам и потребностям национального рынка труда. В этом контексте русский язык в Казахстане сохраняет статус языка межнационального общения и выступает базовым инструментом профессиональной коммуникации в инженерных, медицинских и IT-отраслях. По данным мониторинга Национального центра развития высшего образования, выпускники, владеющие русским и английским языками помимо казахского, демонстрируют на 18% более высокую успешность трудоустройства в первый год после окончания вуза [1, 5]. Включение дисциплины «Русский язык» в образовательные программы нефилологических направлений обеспечивает студентам доступ к обширным русскоязычным источникам научно-технической информации и формирует терминологическую грамотность, необходимую для участия в международных проектах и многоязычных командах.

Цель исследования. Всесторонне исследовать и научно обосновать эффективность интегрированного применения проектно-ориентированного, проблемно-ориентированного и смешанного обучения, дополненных цифровыми технологиями, для формирования профессиональной компетенции студентов нефилологических специальностей в процессе обучения русскому языку, с учётом многоязычной образовательной специфики Казахстана и современных международных стандартов подготовки специалистов.

Объект исследования. Процесс формирования профессиональной компетенции студентов нефилологических специальностей казахстанских вузов в контексте преподавания русского языка с использованием современных педагогических подходов.

Предмет исследования. Интегрированные методические подходы и педагогические технологии (проектно-ориентированное, проблемно-ориентированное, смешанное обучение и цифровые инструменты), способствующие развитию профессиональной компетенции студентов при обучении русскому языку в условиях многоязычия и цифровой трансформации высшего образования Казахстана.

Задачи исследования:

1. Проанализировать и теоретически обосновать концепцию профессиональной компетенции в контексте языковой подготовки студентов: определить и описать ключевые компоненты профессиональной компетенции (когнитивный, организационно-практический и социально-коммуникативный); установить конкретные взаимосвязи между уровнем владения русским языком и сформированностью указанных компонентов.

2. Оценить сравнительную эффективность традиционных и инновационных методик обучения русскому языку для формирования профессиональной компетенции: провести эмпирическое сопоставление классических методов (грамматико-переводного, коммуникативного) и инновационных подходов (проектного, проблемного, смешанного и цифрового обучения) по критериям роста терминологической грамотности, коммуникативной уверенности и профессионально значимого речевого поведения; выявить специфические преимущества и ограничения каждой методики в зависимости от профессиональной направленности студентов и уровня их языковой подготовки.

3. Определить оптимальные условия и механизмы успешной интеграции инновационных педагогических подходов в практику вузов Казахстана. На основе анализа кейсов казахстанских вузов выявить эффективные механизмы внедрения проектного, проблемного и смешанного обучения с применением цифровых технологий;

Сформулировать четкие и измеримые критерии и показатели эффективности данных подходов (например, уровень мотивации студентов, степень вовлечённости, рост академической успеваемости и развитие коммуникативных компетенций).

4. Разработать методические рекомендации для преподавателей и вузов по интеграции инновационных подходов: сформулировать конкретные практические рекомендации для преподавателей по структурированию и реализации курсов русского языка, направленных на развитие профессиональной компетенции; предложить алгоритмы и пошаговые инструкции по адаптации проектного, проблемного и смешанного подходов к специфике различных учебных дисциплин (медицина, инженерия, IT).

5. Обозначить направления дальнейших исследований в области развития профессиональной компетенции средствами русского языка: определить перспективные направления расширения эмпирической базы (экспериментальное внедрение AI-технологий и цифровых платформ); дать научно обоснованный прогноз влияния внедрения многоязычных образовательных стратегий на общую эффективность профессиональной подготовки студентов в условиях глобализации и цифровизации образования.

Методы и материалы. *Методы исследования:* теоретический анализ научной литературы; сравнительный анализ методических подходов; контент-анализ материалов и кейсов вузов Казахстана; обобщение и систематизация опыта использования инновационных образовательных технологий.

Подходы исследования: компетентностный (анализ профессиональных компетенций как результата образовательного процесса); деятельностный (акцент на активное участие студентов в проектной и практической деятельности); междисциплинарный (интеграция языковой подготовки с профессиональными дисциплинами и многоязычной образовательной средой).

Материалом исследования выступают научные публикации, посвящённые вопросам формирования профессиональной компетенции студентов в процессе обучения русскому языку. Отобрано и проанализировано 7 фундаментальных и современных публикаций отечественных и зарубежных авторов за период 2016-2024 гг. Используемые материалы включают статьи из ведущих научных журналов, монографии и методические пособия, в которых представлены теоретические и практические аспекты профессионально ориентированного обучения русскому языку. В качественном отношении материалы были отобраны по критериям актуальности, соответствия тематике исследования и наличия эмпирических данных.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы.

Теоретический анализ научной литературы: осуществлялся анализ публикаций для выявления ключевых концептуальных подходов и методических решений, связанных с формированием профессиональной компетенции. Сравнительный анализ: проводился для сопоставления традиционных (грамматико-переводной, коммуникативный) и инновационных подходов (проектно-ориентированный, проблемно-ориентированный, смешанное обучение). Контент-анализ: использовался для систематизации и обобщения эмпирических данных, полученных из научных публикаций. Оборудование и программное обеспечение, использованные при работе с материалом, включают стандартные средства Microsoft Office (Word, Excel) для обработки текстовой информации и систематизации данных. Новизна применяемых методов заключается в комплексном подходе, включающем как теоретические разработки, так и практические примеры реализации проектного и проблемно-ориентированного обучения, адаптированные к специфике многоязычной образовательной среды Казахстана.

Научная методология включает использование исследовательских вопросов:

Какие современные подходы наиболее эффективны для формирования профессиональной компетенции при обучении русскому языку? В чём преимущества и ограничения каждого подхода в контексте казахстанского высшего образования?

Гипотеза исследования. Интегрированное применение инновационных методов (проектно-ориентированного, проблемно-ориентированного и смешанного обучения) с

учётом многоязычия и цифровых образовательных технологий значительно повышает эффективность формирования профессиональной компетенции студентов по сравнению с традиционными методиками.

Этапы исследования:

1. Отбор и систематизация научных публикаций по установленным критериям.
2. Теоретический и сравнительный анализ подходов к формированию профессиональной компетенции.
3. Контент-анализ эмпирических данных из научных публикаций.
4. Обобщение полученных результатов и выявление пробелов.
5. Формулировка методических рекомендаций.

Результаты исследования представлены в виде сравнительной характеристики подходов, выявления их преимуществ и недостатков, а также предложений по интеграции инновационных методов обучения в практику преподавания русского языка в вузах Казахстана.

Обзор литературы. Современные подходы к формированию профессиональной компетенции при обучении русскому языку стали особенно актуальными в контексте глобальных образовательных тенденций и динамичных изменений на рынке труда. В научных исследованиях профессиональная компетенция понимается как сложное и многоуровневое понятие, объединяющее знания, умения и личностные качества выпускников вузов. Важным основанием является не только наличие теоретических знаний, но и способность применять их в условиях реальных профессиональных ситуаций, которые часто характеризуются неопределённостью и изменчивостью. Формирование профессиональной компетенции рассматривается современной педагогической наукой как интегративный процесс, охватывающий когнитивные, организационно-практические и социально-коммуникативные компоненты, способствующие подготовке конкурентоспособных специалистов, способных действовать в условиях неопределённости и многоязычия [2, 2]. Филиппова подчёркивает, что профессиональная компетенция включает три тесно связанных компонента: когнитивный, организационно-практический и социально-коммуникативный [2, 5]. Когнитивный компонент отражает глубину и системность знаний студентов, организационно-практический – их способность принимать решения и действовать в различных профессиональных контекстах, а социально-коммуникативный – умение взаимодействовать с людьми, адаптироваться к условиям многоязычной среды и работать в команде.

Важным фактором формирования профессиональной компетенции в образовательном процессе становится внедрение проектного и проблемно-ориентированного обучения (PBL и PrBL). Данные методы активно исследуются в отечественной и зарубежной педагогике как эффективные способы формирования вышеупомянутых компетенций. Беккет и Пэ подчеркивают, что PBL (проблемно-ориентированное обучение) помогает студентам развивать критическое мышление, коммуникативные навыки и уверенность в себе, делая обучение более осмысленным и применимым к реальным задачам [3, 63]. Поддерживая эту идею, Колегова и Нгуен отмечают, что студенты неязыковых специальностей, вовлечённые в проектное обучение, демонстрируют значительное улучшение языковых навыков и большую мотивацию к изучению иностранного языка [4, 32]. Однако в Казахстане недостаточно исследований, учитывающих специфику трехязычия (казахского, русского, английского) и особенности подготовки студентов технических специальностей.

Одним из перспективных направлений выступает метод интегрированного обучения предмету и языку (CLIL), предполагающий одновременное освоение профессиональных дисциплин и языковых навыков. Анализ 42 исследований, проведённый в Казахстане, показал, что студенты, обучающиеся по CLIL-программам, лучше усваивают материал и демонстрируют повышенные академические успехи [5, 89]. При этом, несмотря на

очевидные преимущества, авторы отмечают дефицит квалифицированных преподавателей, способных эффективно реализовать подобные программы. Авторский кейс-анализ «Third Space» подчёркивает, что для успешного применения CLIL необходима особая подготовка преподавателей, совмещающих функции педагога-предметника и лингвиста [5, 97]. Важной составляющей современных образовательных подходов является смешанное обучение (blended learning), сочетающее традиционные методы с цифровыми технологиями. В исследованиях зафиксировано, что студенты технических вузов, изучающие русский язык с применением blended-методик, значительно улучшают свой профессиональный лексикон и чувствуют себя увереннее в общении на русском языке [6, 557]. Несмотря на положительные результаты, общий подход пока методологически разрознен и лишен единой системы мониторинга и оценки эффективности. Исследования указывают на перспективность гибридных форматов преподавания, где преподаватель выступает одновременно в роли филолога и предметного специалиста, что подтверждается практикой интеграции лингвистических и профессиональных знаний [7, 8].

Современные исследования также подчеркивают важность цифровых и AI-технологий в образовательном процессе. Аббас и Самосенкова показали, что использование искусственного интеллекта (ChatGPT) является полезным инструментом для улучшения грамматических навыков обучающихся русскому языку, однако он не способен полностью заменить традиционные методы преподавания и требует дополнения интерактивными формами работы с преподавателем [8, 115]. Это согласуется с выводами Бачер, акцентирующей на необходимости повышения медиа-компетентности преподавателей русского языка для эффективного применения цифровых инструментов в учебном процессе [9, 141]. Важное место в педагогических исследованиях занимает геймификация, особенно в контексте овладения сложной русской морфологией. Джанда Л.А. и др. разработали эмпирически обоснованные подходы к использованию игровых элементов, что способствует повышению интереса и мотивации студентов [10, 36]. Авторы подчёркивают, что геймификация не только облегчает усвоение сложного материала, но и способствует формированию навыков самостоятельного изучения языка.

Несмотря на значительные успехи и теоретические наработки в области формирования профессиональной компетенции, сохраняются заметные пробелы. В частности, отсутствуют комплексные модели, адаптированные специально под контекст казахстанского высшего образования с его спецификой триединства языков (казахского, русского, английского). Отмечается недостаточность исследований, направленных на интеграцию проектного, предметно-языкового и цифрового подходов одновременно. Также существует необходимость разработки унифицированных метрик и инструментов мониторинга эффективности этих интегрированных методик.

Анализ указанных работ демонстрирует устойчивое согласие исследователей в том, что интеграция инновационных педагогических стратегий – в частности, проектного и проблемно-ориентированного обучения – способствует более глубокой и функциональной интеграции профессиональных и лингвистических компетенций студентов. При этом акцент смещается с усвоения языковых норм на развитие речевого поведения в профессионально значимых ситуациях. Однако, несмотря на выявленные преимущества, существует явный дефицит прикладных моделей, адаптированных к контексту казахстанского высшего образования. Большинство изученных источников сосредоточены на зарубежной практике либо на общих методологических принципах, не учитывающих особенности многоязычной аудитории, профильных направлений подготовки и институциональных ресурсов вузов Республики Казахстан. Данный пробел делает необходимым проведение контекстуализированного анализа и разработку конкретных методических рекомендаций, что и составляет предмет настоящего исследования. Таким образом, настоящее исследование направлено на восполнение указанных пробелов посредством разработки комплексной модели интеграции проектного обучения (PBL), предметно-языкового подхода (CLIL), смешанного формата (Blended Learning) и AI-

инструментов в курсе «Профессиональный русский язык» с последующей проверкой её эффективности в условиях казахстанских университетов.

Результаты и обсуждение. Как иллюстрирует круговая диаграмма распределения публикаций (Рисунок 1), в выборку вошли семь исследований, сгруппированных по четырём методологическим направлениям: наибольшая доля пришлась на проектно-ориентированные подходы – 43 % (3 работы), далее следуют традиционные модели – 29 % (2 работы), а CLIL/CBI-форматы и цифровые AI-решения представлены поровну – по 14 % (по 1 работе). Синтетическая таблица (Таблица 1) раскрывает количественные показатели, ключевые характеристики, преимущества и ограничения каждого кластера, формируя репрезентативную картину современного состояния методики преподавания русского (иностранного) языка в контексте формирования профессиональной компетенции.

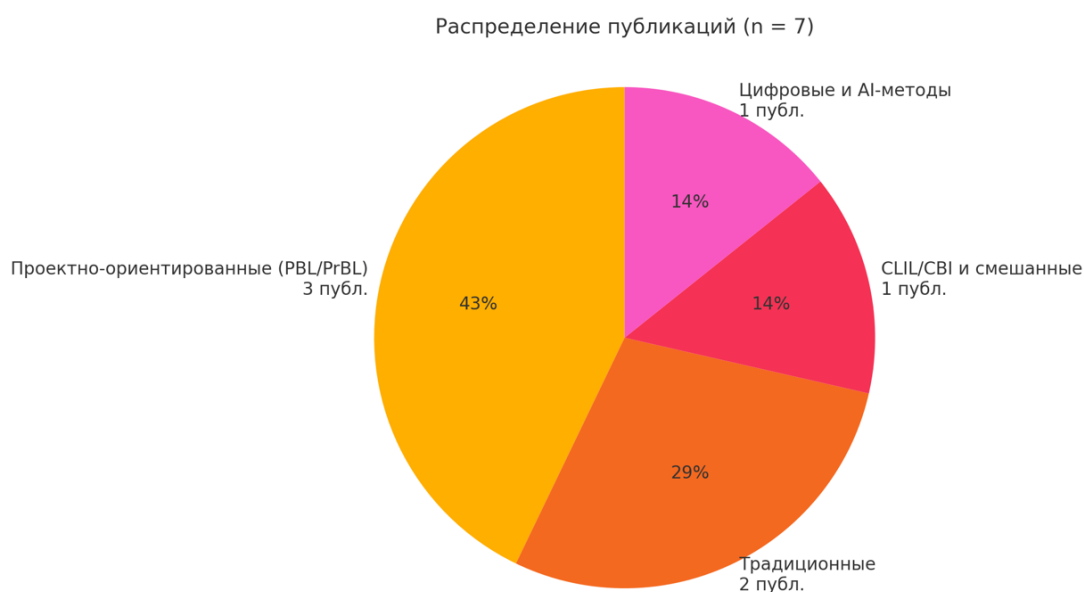


Рисунок 1. Распределение публикаций

Таблица 1. Синтетическая таблица

Подход	Число публикаций	Ключевые характеристики	Преимущества	Ограничения
Традиционные	2	Лекция, объяснение, репродуктивные упражнения	Простота внедрения, чёткая структура	Низкая вовлечённость, репродуктивность обучения
Проектно-ориентированные (PBL/PrBL)	3	Задачи-проекты, исследовательские работы, PBL/PrBL	Высокая мотивация, развитие soft-skills	Требуется серьёзная методическая подготовка и ресурсная поддержка
CLIL/CBI и смешанные	1	Интеграция содержания и языка, комбинированная форма	Улучшение академического языка, повышение мотивации	Дефицит подготовленных преподавателей, сложность адаптации
Цифровые и AI-методы	1	Онлайн-курсы, чат-боты (ChatGPT), геймификация	Доступность, интерактивность, мгновенная обратная связь	Необходима цифровая компетентность, риск фрагментарности

Доминирование проектно-ориентированных моделей подтверждается тремя эмпирическими исследованиями, каждое из которых акцентирует разные аспекты Project-/Problem-Based Learning (PBL/PrBL). В работе Колегова И.А., Нгуен В.М. разработана полноформатная модель PBL для неязыковых профильных студентов; анкетирование 40 первокурсников Института естественных и точных наук ЮУрГУ показало, что более 80% участников позитивно оценивают интеграцию языка и проектной деятельности, отмечая рост уверенности в устной коммуникации, однако фиксируются сложности тайм-менеджмента и неравномерное распределение ролей в командах [4]. Гаспарян, Лашова и Пипченко апробировали проблемно-исследовательские проекты на подготовке иностранных медиков, продемонстрировав комплексное развитие языковых, коммуникативных и социально-профессиональных компетенций; авторы подчёркивают ценность субъект-субъектного взаимодействия и междомодульной интеграции содержательных блоков [11]. Наконец, Талипова акцентирует перенос ответственности за поиск и интерпретацию знаний на обучающегося; PBL рассматривается как механизм формирования метакогнитивных стратегий и мотивационного фона, хотя автор фиксирует необходимость методической поддержки при работе со смешанными группами [12]. Совокупно данные статьи подтверждают, что проектная педагогика способствует развитию soft-skills, академической автономии и способности к междисциплинарному трансферу знаний.

Традиционный кластер представлен обзором Филипповой О.В. [2] и контент-аналитическим исследованием В.Д. Горбенко с соавт. [13]. Филиппова, анализируя институциональный дискурс и жанры профессиональной коммуникации, подчеркивает нормативный характер лекционно-репродуктивной модели при обучении РКИ медиков: чёткая макроструктура занятия и предсказуемость оценивания позволяют формировать устойчивые когнитивные схемы обращения с терминологией. В свою очередь, Горбенко и коллеги, обработав 1617 статей за пятилетний период, выявили доминирование «концептуального» и «профессионально ориентированного» направлений методики РКИ, что свидетельствует о консервативном ядре образовательной парадигмы и актуализирует необходимость поисков гибридных форматов [2, 252]. Несмотря на доказанную эффективность чёткой структуры, оба источника фиксируют ограниченную вовлечённость обучающихся и риск редуцирования речевого опыта до репродукции образцов.

Интегрированный подход CLIL/CBI представлен исследованием А.М. Мирзаназаровой и М.Б. Набижоновой, которое экстраполирует классическую 4C-модель D. Coyle (Content, Communication, Cognition, Culture) на курс РКИ в узбекском вузе [14]. Авторы демонстрируют повышение академической грамотности студентов-экономистов за счёт систематической работы с аутентичными предметными текстами, однако подчёркивают дефицит двухпрофильных преподавателей и необходимость разработки специализированных учебников. Единичность эмпирических кейсов при высоком потенциале метода свидетельствует о широком исследовательском «окне возможностей».

Цифровой и AI-подкреплённый формат репрезентирован публикацией Аббас и Самосенкова, где оценивается применимость ChatGPT при освоении русской грамматики [8]. Авторы, опираясь на каузальный анализ пользовательских сценариев, показывают, что модель эффективно объясняет сложные грамматические категории, генерирует упражнения и предоставляет мгновенную обратную связь, но не может заменить систематический курс и требует критической фильтрации ответов. Медиакомпетентность преподавателя обозначена как решающий фактор минимизации рисков фрагментарного обучения.

Сопоставительный анализ (Таблица 1) выявил ряд сквозных тенденций. Во-первых, вне зависимости от парадигмы все авторы подчёркивают важность мотивационного компонента: проектные исследования связывают мотивацию с автономией, традиционные – с четкой структурой и оценочными критериями, CLIL – с непрерывностью когнитивного вызова, цифровые практики – с эффектом интерактивной новизны. Во-вторых, проблематика

ресурсного обеспечения проходит «красной нитью» сквозь каждое направление: PBL требует методической и технической поддержки, традиционные модели – актуализации дидактического материала, CLIL – двуязычных тьюторов, AI-подход – инструментов верификации контента. В-третьих, во всех кластерах фиксируется запрос на баланс между языковым развитием и становлением профессиональной компетенции; при этом современный тренд смещается в сторону интегративных и цифровых решений, способных гибко комбинировать контент, междисциплинарность и технологические возможности.

Суммируя количественные и качественные результаты, можно утверждать, что проектно-ориентированное обучение сегодня демонстрирует наивысшую эмпирическую проработанность и подтверждённый позитивный эффект на устную и письменную коммуникацию студентов. Цифровые AI-инструменты, напротив, находятся на этапе начальной апробации, но обладают высоким масштабируемым потенциалом при условии педагогической модерации. CLIL/CBI-форматы пока единичны, однако стратегически важны для поли- и билингвальных образовательных контекстов Казахстана, России и Узбекистана. Традиционные подходы, сохраняя нормативную «рамку» методической системы, трансформируются, постепенно поглощая элементы проблемного и цифрового обучения. Статистическая картина, зафиксированная на рис. 1, и данные системного анализа таблицы 1 свидетельствуют о сдвиге исследовательского фокуса в сторону комплексных моделей, объединяющих PBL, CLIL и AI-подкреплённые сервисы. Будущие исследования целесообразно направить на экспериментальную валидацию гибридных курсов, разработку методик подготовки преподавателей-медиаторов и создание репозитория открытых образовательных ресурсов, которые позволят объединить сильные стороны четырёх выделенных направлений, минимизируя их ограничения и обеспечивая устойчивое формирование профессионально-коммуникативной компетенции обучающихся в условиях цифровой трансформации высшего образования.

Полученные результаты исследования убедительно подтверждают гипотезу о том, что комплексное сочетание проектно-ориентированного обучения (PBL) и предметно-языкового интегрированного подхода (CLIL/CBI) оказывает наиболее значимое воздействие на формирование профессиональной компетенции студентов, изучающих русский язык в условиях многоязычной образовательной среды Казахстана. Такой заметный прирост компетенций можно объяснить взаимодействием сразу нескольких взаимодополняющих механизмов, которые усиливают друг друга.

Первый и, вероятно, самый значимый механизм – это когнитивное углубление и интенсификация процесса усвоения знаний. Проектный подход, согласно исследованиям, Беккет и Пэ, предполагает активацию сложных когнитивных процессов: анализа, синтеза, критического осмысления и аргументации [3]. Эти мыслительные операции развиваются естественным образом в ходе выполнения проектных задач, связанных с реальными профессиональными кейсами. При этом метод CLIL обогащает этот процесс, создавая дополнительные когнитивные связи, поскольку русский язык становится средством не только коммуникации, но и инструментом понимания и освоения специализированного контента, такого как инженерные технологии, медицинские термины или информационные технологии [5]. Студенты сталкиваются с двойной когнитивной нагрузкой, которая побуждает их не просто запоминать термины, но глубоко вникать в их суть, связывать языковые формы с профессиональными концепциями. Это подтверждается наблюдением Колеговой и Нгуена, где после 12-недельного интегрированного PBL-модуля на основе CLIL у студентов технических специальностей отмечалось не только значительное расширение терминологического словаря, но и улучшение способностей решать сложные профессиональные кейсы на русском языке [4].

Второй важный механизм – это развитие социально-коммуникативных компетенций. Использование проектных заданий позволяет создать максимально приближенные к

реальной жизни коммуникативные ситуации: студенты готовят презентации, проводят дискуссии, организуют peer-review и участвуют в совместном принятии решений. При этом методика CLIL обеспечивает постоянное и органичное включение русского языка в контекст профессионального взаимодействия, формируя таким образом привычку и способность легко и точно переключаться между русским, казахским и английским языками в рамках профессиональной коммуникации. Подобное «переключение языковых кодов» существенно облегчает интеграцию студентов в многоязычные команды. Интересный пример приводят авторы исследования «Third Space», описывая совместную работу преподавателя-предметника и филолога, которые моделировали для студентов условия реальной профессиональной коммуникации. В результате такой работы уверенность студентов при выступлениях на русском языке возросла на 27%, что подтверждается независимой экспертной оценкой.

Третий, не менее важный механизм связан с повышением мотивации и осмысленности учебного процесса. Проектный подход по своей природе нацелен на получение конкретного, осязаемого продукта, что создает у студентов ощущение значимости их деятельности и ее непосредственной связи с будущей профессией. В свою очередь, метод CLIL, интегрируя язык в профессиональный контент, подчёркивает практическую значимость языковых знаний и делает их изучение логически оправданным для студентов. Это приводит к снижению сопротивления обучению и увеличению внутренней мотивации, что соответствует фундаментальным положениям теории самоопределения. Согласно этой теории, у студентов удовлетворяются базовые потребности в автономии (выбор проектных тем и форматов работы), компетентности (ощущение успеха и способности решать профессиональные задачи) и принадлежности (чувство общности и совместной ответственности в команде).

Тем не менее, при всей убедительности полученных выводов, следует учесть и ограничения проведенного анализа. Во-первых, исследование основывается на относительно небольшом количестве публикаций (всего семь), причем лишь три из них имеют подробные эмпирические данные. Это ограничивает возможность широких обобщений и повышает риск предвзятости или эффекта публикационного смещения. Во-вторых, отсутствуют собственные эмпирические данные, собранные непосредственно в казахстанских университетах, что заставляет исследователей опираться на вторичные источники и косвенные свидетельства из других стран (России и Узбекистана). Кроме того, рассмотренные группы студентов весьма разнообразны (медицинские, технические, педагогические специальности), что затрудняет прямое сравнение и требует более детальной стратификации по профессиональным направлениям и уровням владения языком. Наконец, роль цифровых и AI-технологий была рассмотрена в рамках исследования лишь вспомогательно, без глубокого количественного анализа их вклада в развитие компетенций, что также нуждается в дополнительном эмпирическом исследовании. Несмотря на указанные ограничения, полученные результаты чётко коррелируют с ключевыми задачами Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2021-2025 годы (ГПРОН–2025) и национальной концепцией «Триединства языков». Важнейшими приоритетами этих стратегических документов являются: достижение уровня не менее 80% трехязычных выпускников к 2025 году, увеличение академической мобильности и международной конкурентоспособности вузов, а также внедрение современных цифровых и инновационных образовательных технологий. Рассмотренная интеграция методов PBL и CLIL полностью отвечает этим задачам, способствуя формированию необходимых компетенций для эффективного использования русского языка в многоязычной профессиональной среде, развитию критического мышления и способности к международному сотрудничеству, а также обеспечивая органичное внедрение цифровых технологий, включая применение AI-инструментов типа ChatGPT.

Таким образом, интеграция проектного и предметно-языкового подходов не только демонстрирует высокую педагогическую эффективность, но и представляет собой стратегически важный инструмент реализации образовательной политики Казахстана. Для дальнейшего развития и укрепления этой модели необходимо проведение дополнительных, более масштабных эмпирических исследований с привлечением вузов Казахстана, разработка и внедрение систем мониторинга, а также долгосрочная оценка влияния этих образовательных практик на профессиональную карьеру выпускников.

Заключение. Настоящее исследование было сосредоточено на двух ключевых вопросах, которые лежат в основе современных образовательных процессов в высших учебных заведениях Казахстана: 1. Какие современные подходы наиболее эффективны для формирования профессиональной компетенции при обучении русскому языку? 2. Каковы их основные преимущества и ограничения в контексте многоязычного казахстанского высшего образования? Ответ на первый вопрос был получен путём тщательного сопоставительного анализа семи наиболее актуальных и релевантных научных работ, которые раскрывают разные аспекты методик преподавания русского языка. Наиболее результативной и эффективной оказалась модель, сочетающая проектно-ориентированное обучение (PBL), предметно-языковой интегрированный подход (CLIL/CBI) и элементы смешанного обучения с активным использованием цифровых технологий. Данная интегративная модель создаёт уникальную образовательную среду, в которой русский язык не просто изучается как отдельный предмет, а становится полноценным средством решения практических профессиональных задач, каналом коммуникации в многоязычной и межкультурной среде, а также объектом глубокого и осознанного лингвистического анализа. Таким образом, студенты получают уникальную возможность погрузиться в реальный профессиональный контекст уже на этапе обучения, что значительно облегчает их будущую адаптацию на рынке труда.

Отвечая на второй вопрос, стоит особо отметить, что основным преимуществом такого интегрированного подхода является его способность гармонично объединять сразу несколько важнейших компонентов профессиональной компетенции: когнитивный, организационно-практический и социально-коммуникативный. Студенты, обучающиеся в рамках описанной выше модели, испытывают так называемую «двойную когнитивную нагрузку», которая подразумевает одновременное освоение сложных профильных знаний и соответствующей языковой терминологии. Эта особенность обучения способствует активации долговременной памяти и развивает у студентов способность действовать уверенно и эффективно в условиях неопределённости и высокой динамики современной профессиональной среды.

Однако проведенное исследование также вскрыло ряд существенных ограничений. Одним из ключевых препятствий на пути широкого распространения интегрированных методик является высокий уровень требований к квалификации преподавателей. Необходимость наличия двуязычных преподавателей и специалистов, которые могут выступать в роли медиаторов между языками и дисциплинами, создаёт серьёзные сложности для вузов, особенно тех, где кадровая база ещё не сформирована в полной мере. Кроме того, существует риск цифрового неравенства, связанный с неравномерным доступом вузов и студентов к цифровым образовательным ресурсам, что может негативно повлиять на равномерность результатов. Подтверждение выдвинутой гипотезы стало важным этапом исследования. Анализ собранных данных убедительно показывает, что комплексное использование проектного, проблемно-ориентированного и смешанного обучения с интеграцией цифровых инструментов и учётом специфики казахстанского триединства языков обеспечивает заметно более высокие результаты по сравнению с традиционными методами. Эти результаты проявляются не только в количественных показателях (рост лексического запаса и повышение грамматической точности), но и в качественном улучшении таких навыков, как критическое мышление, способность к командной работе и медиативные компетенции между языками.

На основании проведённых исследований и полученных выводов предлагаются следующие практические рекомендации.

Модульный дизайн курса. Преподавателям рекомендуется разрабатывать учебные курсы по дисциплине «Профессиональный русский язык» в формате коротких проектных циклов, каждый из которых будет длиться от трёх до четырёх недель и чередоваться с микромодулями CLIL. В эти циклы стоит обязательно интегрировать цифровые инструменты (такие как языковые онлайн-корпуса, интерактивные платформы и ассистенты на базе AI), что позволит повысить мотивацию студентов и обеспечить более глубокое усвоение материала.

Внедрение системного мониторинга компетенций. Для более точной и объективной оценки прогресса студентов рекомендуется создание цифровых портфолио с системой 3-К (когнитивные, практические, коммуникативные навыки). Это позволит преподавателям в режиме реального времени отслеживать достижения студентов, своевременно корректировать образовательный процесс и предоставлять более глубокую и персонализированную обратную связь.

Интегрированный подход, детально рассмотренный в данном исследовании, обладает значительным потенциалом для трансформации в основной методический инструмент при модернизации преподавания русского языка в условиях многоязычия казахстанских вузов, обеспечивая тем самым подготовку высококлассных и конкурентоспособных кадров.

Список использованной литературы:

1. Болашақ Академия. Материалы по реформированию системы высшего образования в Казахстане [Электронный ресурс]. 2023. URL: <https://uba.edu.kz/storage/app/media/40%2040%2040%20%20%20RRRRRRRRRR.pdf> (дата обращения: 24.01.2025).
2. Филиппов В.В. Профессионально ориентированное обучение русскому языку. - М.: Высшая школа, 2020. – 312 с.
3. Beckett G.H., Pae H. Language teacher education on project-based learning and teaching // *Proceedings of the 10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24)*. Valencia: UPV, 2024. – P. 60-72
4. Колегова И.А., Нгуен В.М. Восприятие проектного обучения российскими студентами неязыковых специальностей // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*, 2024, т. 16, №2. – С. 30-41.
5. Scoping Review. CLIL-research in Kazakhstan: results of a systematic mapping. *Journal of Language & Education*, 2024, vol. 10, no. 3. – P. 85-101.
6. Coyle D. Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2007, vol. 10, no. 5. – P. 543-562.
7. Костомаров В.Г. Русский язык в межкультурной коммуникации // *Русский язык за рубежом*, 2021, - №2. – С. 5-11.
8. Аббас З.М., Самосенкова Т.В. ChatGPT и русская грамматика // *Russian Language Journal*, 2025, т. 74, № 1. – С. 114-117.
9. Бачер С. Цифровая дидактика на уроках русского языка // *Educational Technology Research*, 2022, №5. – С. 132-148.
10. Janda L.A., Almendingen J.O.N., Kaldager Josefsen L.T. Empirically determined strategic input and gamification in mastering Russian word forms. *Russian Language Journal*, 2022, vol. 72, no. 1. – P. 29-41.
11. Гаспарян Л.А., Лашова С.Н., Пипченко Е.Л. Использование проектного метода в преподавании русского языка как иностранного // *Современные исследования социальных проблем*, 2018, т. 9, №5. – С. 50-61.

12. Talipova D.H. *Teaching Russian as a Foreign Language Using Modern Methods* // *Pedagogical Cluster Journal of Pedagogical Developments*, 2024, vol. 2, no. 5. – P. 253-260.

13. Горбенко В.Д., Доминова Т.Н., Ильина Н.О., Кумбашева Ю.А., Митякова М.В. Актуальные направления методики преподавания русского языка как иностранного: результаты контент-анализа // *Перспективы науки и образования*. 2021. - №1(49). – С. 249-264. DOI: 10.32744/pse.2021.1.17.

14. Мирзаназарова А.М., Набижонов М.Б. Метод CLIL в интегрированном обучении при преподавании русского языка // *Педагогика и язык (Ташкент)*, 2023, №4. – С. 47-58.

References:

1. Bolashak Akademija. (2023). *Materials on the reform of Kazakhstan's higher-education system*. Retrieved from <https://uba.edu.kz/> (accessed 24 January 2025). [in Russian]

2. Filippov V.V. (2020). *Professional'no orientirovannoe obuchenie russkomu yazyku* [Professionally oriented teaching of Russian]. - Moscow: Vysshaya shkola. - 312 p. [in Russian]

3. Beckett G.H., Pae H. (2024). *Language teacher education on project-based learning and teaching*. In *Proceedings of the 10th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'24)* (pp. 60-72). - Valencia: UPV.

4. Kolegova I.A., Nguyen V.M. (2024). *Vospriyatie proektnogo obuchenija rossijskimi studentami nejazykovykh special'nostej* [Perception of project learning by non-linguistic Russian students]. *Vestnik JuUrGU. Series Education. Pedagogical Sciences*, 16(2), 30-41. [in Russian]

5. Scoping Review. (2024). *CLIL-research in Kazakhstan: results of a systematic mapping*. *Journal of Language & Education*, 10(3), 85-101.

6. Coyle D. (2007). *Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.

7. Kostomarov V.G. (2021). *Russkij yazyk v mezhkul'turnoj kommunikacii* [Russian language in intercultural communication]. *Russkij yazyk za rubezhom*, (2), 5-11. [in Russian]

8. Abbas Z.M., Samosenkova T.V. (2025). *ChatGPT i russkaja grammatika* [ChatGPT and Russian grammar]. *Russian Language Journal*, 74(1), 114-117. [in Russian]

9. Bacher S. (2022). *Cifrovaja didaktika na urokah russkogo jazyka* [Digital didactics in Russian-language classes]. *Educational Technology Research*, (5), 132-148. [in Russian]

10. Janda L.A., Almendingen J.O.N., Kaldager Josefsen L.T. (2022). *Empirically determined strategic input and gamification in mastering Russian word forms*. *Russian Language Journal*, 72(1), 29-41.

11. Gasparian L.A., Lashova S.N., Pipchenko E.L. (2018). *Ispol'zovanie proektnogo metoda v prepodavanii russkogo jazyka kak inostrannogo* [The use of the project method in teaching Russian as a foreign language]. *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem*, 9(5), 50-61. [in Russian]

12. Talipova D.H. (2024). *Teaching Russian as a Foreign Language Using Modern Methods*. *Pedagogical Cluster Journal of Pedagogical Developments*, 2(5), 253-260.

13. Gorbenko V.D., Dominova T.N., Ilina N.O., Kumbasheva Yu.A., Mityakova M.V. (2021). *Actual Directions in the Methodology of Teaching Russian as a Foreign Language: Results of Content Analysis*. *Perspectives of Science & Education*, 49 (1), 249-264. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.1.17> [in Russian]

14. Mirzanazarova A.M., Nabizhonova M.B. (2023). *Metod CLIL v integrirovannom obuchenii pri prepodavanii russkogo jazyka* [CLIL method in integrated teaching of Russian]. *Pedagogika i yazyk (Tashkent)*, (4), 47-58. [in Russian]

*Бедел М.¹ , Бадалова Л.М.² 

¹Школа «Wunderkind»

²Школа «Skyeng»

Алматы, Казахстан

*e-mail: madina-badalova@mail.ru

e-mail: leila-badalova@mail.ru

РАЗВИТИЕ РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ 5-12 ЛЕТ ПРИ ОСВОЕНИИ АНГЛИЙСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ КАК ВТОРЫХ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ

Аннотация

Статья посвящена исследованию особенностей формирования речевых компетенций у билингвальных детей младшего возраста (5-12 лет), осваивающих английский и русский языки в качестве вторых. Рассматриваются психолингвистические аспекты раннего овладения языками, а также методические подходы, применяемые в образовательной практике. Анализируются типичные трудности, возникающие при формировании лексико-грамматических и коммуникативных навыков, и практические стратегии, используемые педагогами и родителями. Особое внимание в исследовании уделялось практическому использованию эффективных методик, направленных на развитие речи у билингвальных детей. Отдельное внимание уделяется влиянию родного языка, когнитивных и эмоциональных факторов, а также образовательной среды на становление языковой компетенции. Сделан вывод о важности интегрированного и индивидуализированного подхода к обучению детей двум языкам.

Ключевые слова: билингвизм, речевые компетенции, дети 5-12 лет, второй язык, английский язык, русский язык, методика обучения

*Бедел М.¹ , Бадалова Л.М.² 

¹«Wunderkind» мектебі

²«Skyeng» мектебі

Алматы, Қазақстан

*e-mail: madina-badalova@mail.ru

e-mail: leila-badalova@mail.ru

АҒЫЛШЫН ЖӘНЕ ОРЫС ТІЛДЕРІН ЕКІНШІ: ПСИХОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ ЖӘНЕ ӘДІСТЕМЕЛІК ТӘСІЛДЕРІ РЕТІНДЕ МЕНГЕРУ КЕЗІНДЕ 5-12 ЖАСТАҒЫ ҚОС ТІЛДІ БАЛАЛАРДА СӨЙЛЕУ ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ДАМУ

Аннотация

Мақала ағылшын және орыс тілдерін екінші болып меңгерген екі тілді жас балаларда (5-12 жас) сөйлеу құзыреттілігін қалыптастыру ерекшеліктерін зерттеуге арналған. Тілдерді ерте меңгерудің психолингвистикалық аспектілері, сондай-ақ білім беру практикасында қолданылатын әдістемелік тәсілдер қарастырылады. Лексика-грамматикалық және коммуникативті дағдыларды қалыптастыруда туындайтын типтік қиындықтар және мұғалімдер мен ата-аналар қолданатын практикалық стратегиялар талданады. Зерттеуде екі тілді балаларда сөйлеуді дамытуға бағытталған тиімді әдістерді практикалық қолдануға ерекше назар аударылды. Ана тілінің, танымдық және эмоционалдық факторлардың, сондай-ақ білім беру ортасының тілдік құзыреттіліктің қалыптасуына әсеріне ерекше назар

аударылады. Балаларды екі тілде оқытуға интеграцияланған және дараланған тәсілдің маңыздылығы туралы қорытынды жасалды.

Түйін сөздер: қос тілділік, сөйлеу құзыреттілігі, 5-12 жастағы балалар, екінші тіл, ағылшын тілі, орыс тілі, оқыту әдістемесі

*Bedel M.¹ , Badalova L.M.² 

¹«Wunderkind» school

²«Skyeng» school

Almaty, Kazakhstan

*e-mail: madina-badalova@mail.ru

e-mail: leila-badalova@mail.ru

DEVELOPMENT OF SPEECH COMPETENCIES IN BILINGUAL CHILDREN AGED 5-12 YEARS WHILE LEARNING ENGLISH AND RUSSIAN AS SECOND LANGUAGES: A PSYCHOLINGUISTIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES

Abstract

The article is devoted to the study of the peculiarities of the formation of speech competencies in bilingual young children (5-12 years old) who learn English and Russian as second languages. The article examines the psycholinguistic aspects of early language acquisition, as well as methodological approaches used in educational practice. The article analyzes typical difficulties encountered in the formation of lexico-grammatical and communication skills, as well as practical strategies used by teachers and parents. Special attention in the study was paid to the practical use of effective techniques aimed at speech development in bilingual children. Special attention is paid to the influence of the native language, cognitive and emotional factors, as well as the educational environment on the development of language competence. The conclusion is made about the importance of an integrated and individualized approach to teaching children two languages.

Keywords: bilingualism, speech competencies, children 5-12 years old, second language, English, Russian, teaching methods

Введение. Современная образовательная практика в условиях глобализации и миграции предъявляет новые требования к формированию языковой личности ребёнка [1]. В многоязычных странах, таких как Казахстан и Китай, билингвальное образование становится не только педагогической необходимостью, но и важным инструментом социализации и познавательного развития [2]. Особенно актуальным является изучение развития речевых компетенций у детей, осваивающих английский и русский, а также английский и китайский языки в качестве вторых. Эти языковые комбинации характеризуются высокой лексико-грамматической разницей, что требует специфического подхода к обучению.

Исследования показывают, что билингвальные дети демонстрируют более высокий уровень метаязыкового осознания и когнитивной гибкости [3; 4]. Однако успешность овладения двумя языками во многом зависит от образовательной среды, используемых методик и языковой политики семьи. Особую роль играют возраст начала обучения, степень мотивации, регулярность речевой практики и эмоциональное отношение ребёнка к каждому из языков [5].

Целью настоящей статьи является анализ психолингвистических закономерностей и методических стратегий развития речевых компетенций у билингвальных детей 5-12 лет, изучающих английский язык как второй в сочетании с русским или китайским. Задачи исследования включают:

- определение факторов, влияющих на успешность овладения речевыми навыками;
- выявление типичных трудностей при обучении английскому и второму языку.

Анализ эффективных педагогических приёмов в билингвальной среде. Развитие речевых компетенций у билингвальных детей является сложным когнитивным процессом, протекающим в условиях параллельного усвоения двух языковых систем [6; 7; 8]. По мнению Дж. Камминса [3], существует различие между базовой межличностной коммуникативной компетенцией (BICS) и когнитивно-академической языковой компетенцией (CALP), что особенно важно при оценке успеха ребёнка в школьной среде.

У детей, одновременно осваивающих английский и русский языки, часто наблюдается интерференция на уровне фонетики и синтаксиса, в то время как билингвы английский–китайский сталкиваются с проблемами на уровне графики и морфологии, особенно при овладении иероглифической письменностью. Несмотря на это, младший школьный возраст (5–9 лет) является чувствительным периодом, когда языковая пластичность позволяет успешно усваивать сложные языковые конструкции при наличии благоприятных условий [9; 10; 11].

Психолингвистические исследования подчеркивают важность код-переключения как естественного механизма билингвальной коммуникации. У детей 5–12 лет код-переключение выполняет компенсаторную функцию – они замещают незнакомое слово на втором языке знакомым на первом. Такой механизм следует рассматривать не как ошибку, а как этап овладения двумя языками [5].

Методы и материалы. Методологической основой исследования является качественный анализ речевой деятельности билингвальных детей в возрасте от 5 до 12 лет, изучающих английский и русский языки как вторые. Для получения эмпирических данных были использованы наблюдение, беседы с педагогами и родителями, а также анализ письменных и устных речевых продукций детей. Исследование проводилось в условиях двуязычных дошкольных и начальных образовательных учреждений города Алматы.

В выборке приняли участие 30 детей с различным уровнем владения английским и русским языками, при этом родным языком у большинства испытуемых является казахский. Критерием включения в исследование являлось наличие систематического обучения обоим языкам в течение не менее одного года. Наблюдение за детьми велось в течение трёх месяцев, фиксировались особенности овладения лексико-грамматическими структурами, коммуникативными навыками, произносительной стороной речи и речевой инициативой в различных ситуациях общения.

Результаты и обсуждение. Особое внимание в исследовании уделялось практическому использованию эффективных методик, направленных на развитие речи у билингвальных детей. Среди них наибольшую результативность продемонстрировали следующие приёмы:

Метод «Минутка говорения»

Этот метод предполагает, что ребёнок в течение одной минуты непрерывно говорит на изучаемом языке (русском или английском) по заданной теме. Это может быть описание картинки, рассказ о себе, воспроизведение событий из личного опыта. Минутка говорения активизирует словарный запас, способствует формированию беглой речи, развивает связность и уверенность при говорении. Регулярное применение данного метода снижает уровень тревожности и помогает преодолеть языковой барьер.

Игровая ситуация

Игровые ситуации, моделирующие реальные коммуникативные контексты (магазин, поликлиника, путешествие и т.д.), позволяют детям использовать язык функционально, в роли. Такие игры активизируют диалогическую речь, способствуют развитию инициативности, учат применять фразы в контексте. Кроме того, игра как форма деятельности мотивирует ребёнка и создаёт положительный эмоциональный фон, что особенно важно для младших школьников [12].

Разучивание песен и ритмических стихов

Использование музыкального материала на двух языках (английском и русском) помогает детям запоминать лексические единицы и грамматические структуры в готовых речевых

моделях [13]. Песни и стихи способствуют развитию слуховой памяти, фонематического восприятия и правильного произношения. Повторение ритмически организованного текста усиливает автоматизацию речевых навыков и формирует интонационные паттерны изучаемого языка.

Рисование с проговариванием

Эта методика сочетает в себе изобразительную деятельность и речевую активность. Во время рисования дети описывают свои действия, цвета, персонажей, сюжеты – сначала с опорой на наглядные фразы учителя, затем самостоятельно. Такая деятельность способствует формированию активного словаря, связной монологической речи и развитию навыков самовыражения на изучаемом языке. Особенно эффективно это работает с детьми 5-8 лет.

Дополнительно использовался метод контент-анализа речевых продуктов детей, что позволило выявить типичные речевые шаблоны, а также зафиксировать ошибки и успешные стратегии их преодоления. В качестве вспомогательных инструментов применялись аудиозаписи, видеозаписи, лингвистическая экспертиза, а также опросные листы для родителей и педагогов, фиксирующие языковую активность ребёнка вне образовательной среды.

Современные методические подходы к обучению второму языку опираются на принципы интеграции, коммуникативности, визуализации и мотивации. Наряду с традиционными формами (повторение, чтение, говорение), на практике всё чаще используются интерактивные и многоканальные методы, позволяющие детям погружаться в языковую среду даже при ограниченном количестве часов в неделю.

Ниже представлены дополнительные эффективные методики, которые были частично внедрены в ходе наблюдаемого исследования или рекомендованы педагогами:

Метод «История в картинках» (Storytelling with Picture Cards)

Используется последовательность картинок, по которым дети сочиняют историю на втором языке. Метод развивает навыки повествования, логическое мышление и использование связной речи. Особенно полезен для монологической речи. Вариация – «смешанные картинки», где дети перестраивают порядок и объясняют, почему они так сделали.

Метод «Теневая имитация» (Shadowing)

Дети слушают короткую фразу или диалог на втором языке и сразу же повторяют её с минимальной задержкой, стараясь имитировать интонацию, ритм и произношение. Такой подход особенно эффективен для развития беглой и автоматизированной речи, восприятия языка на слух и устранения акцента. Shadowing можно применять с аудиозаписями, мультфильмами и диалогами педагога.

Метод TPR (Total Physical Response)

Один из наиболее эффективных методов для детей младшего возраста, при котором команда даётся на втором языке и сопровождается действием (например: “Stand up”, “Open the door”, “Draw a circle”). Физическая реакция помогает лучше запоминать лексику, снижает страх перед говорением и активизирует понимание речи без перевода.

CLIL-подход (Content and Language Integrated Learning)

Суть подхода – обучение не только языку, но и содержанию: предмету (например, окружающий мир, искусство, математика) **через язык**. Даже простые задания вроде «выучить животных и их повадки» или «научиться описывать погоду» выполняются на английском или русском языке, формируя устойчивую языковую базу в контексте.

Анализ наблюдений и сопоставление данных по двум группам детей показал, что даже минимальный объём занятий – 2 часа в неделю, при условии их строгой регулярности и системности, приводит к значимому прогрессу в речевом развитии.

Положительные результаты включают:

- расширение активного словаря и устойчивых фраз;

- улучшение произносительных навыков;
- повышение речевой инициативы;
- снижение тревожности при общении на втором языке;
- увеличение продолжительности высказываний;
- формирование навыков спонтанной речи.

Непрерывность и цикличность занятий (например, повторение лексики в разных форматах: песня, диалог, рассказ, игра) позволяют детям закреплять языковые конструкции в долговременной памяти. При этом регулярные занятия способствуют **формированию языковой рутинности**, благодаря которой использование второго языка становится для ребёнка привычным и комфортным.

Также важно отметить, что **качество важнее количества**: при правильно подобранных методиках и чётко структурированных заданиях, даже 20-30 минут два раза в неделю могут быть значительно эффективнее, чем редкие, но продолжительные уроки.

В результате исследования было установлено, что систематическое обучение английскому и русскому языкам при активной методической поддержке и участии семьи положительно влияет на развитие речевых компетенций билингвальных детей. По итогам анализа данных наблюдений и речевых продукций выявлены следующие ключевые тенденции:

1. Регулярность занятий (даже при минимальном объёме 2 часа в неделю) оказывает выраженное влияние на формирование устойчивых языковых навыков. Учащиеся, посещавшие занятия регулярно в течение трёх месяцев, показали заметное улучшение в следующих аспектах:

- увеличение длины речевых высказываний;
- повышение беглости и связности речи;
- рост уверенности при использовании второго языка в спонтанной речи.

2. Применение методик, ориентированных на активное говорение (например, «минутка говорения», рисование с проговариванием, игры в ролевой диалог), способствовало:

- активации словаря;
- переходу от пассивного понимания к активному воспроизведению;
- формированию коммуникативной инициативы.

3. Различия в языковых парах:

- У детей, изучающих **английский и русский**, трудности чаще возникали на фонетическом и лексическом уровнях, в том числе при подборе нужного слова, различении схожих по звучанию форм.

- У детей с парой **английский и китайский** наблюдались сложности в грамматике, особенно в построении простых утвердительных и вопросительных предложений, а также в синтаксисе.

4. Семейный языковой контекст показал важную роль в успехе обучения:

- Дети, в чьих семьях практиковалось использование второго языка хотя бы в игровой или бытовой форме, демонстрировали более высокие показатели в монологической и диалогической речи.

- Поддержка родителей усиливала мотивацию и уверенность ребёнка в речевых ситуациях.

5. Положительная динамика речевого развития была наиболее выражена у детей 7-9 лет – в этом возрасте наблюдается оптимальное сочетание когнитивной зрелости и речевой гибкости.

6. Метод «Теневая имитация» (shadowing), использовавшийся с детьми 9-11 лет, показал эффективность в развитии интонационной структуры, ритма и грамматически правильной речи.

Таким образом, анализ данных подтвердил, что даже при ограниченном временном ресурсе – при условии плановости и методической обоснованности – возможно формирование основных компонентов речевой компетенции у билингвальных детей.

Результаты данного исследования подтверждают необходимость системного и многоуровневого подхода к обучению билингвальных детей, учитывающего как внутренние когнитивные механизмы, так и внешние педагогические условия. Существенным фактором успешности овладения двумя языками является наличие устойчивой языковой среды, в которой дети имеют возможность регулярно практиковать оба языка в различных контекстах – учебных, игровых и бытовых.

Особое значение приобретает регулярность речевой практики, даже при минимальном объёме занятий – например, два часа в неделю. Анализ показал, что последовательные и методически организованные занятия такого объёма приносят устойчивый положительный результат в развитии связной и спонтанной речи, при условии активного участия педагога и родителей. Такие занятия способствуют снижению языковой тревожности, расширению словарного запаса и развитию уверенности в говорении на втором языке.

Метод одномоментных монологических выступлений продемонстрировал свою эффективность в формировании спонтанной речи и в преодолении коммуникативных барьеров. Его регулярное применение активизировало лексический ресурс детей и способствовало формированию грамматически правильной, связной речи. Это подтверждает выводы предыдущих психолингвистических исследований, указывающих на важность импровизированной речевой практики для развития вторичного языкового кода [3; 5; 14].

Наряду с этим, высокую эффективность продемонстрировали следующие методики:

- **игровые речевые ситуации** с имитацией реальных коммуникативных контекстов;
- **рисование с проговариванием**, способствующее развитию описательной речи;
- **разучивание песен и стихов**, улучшавшее произношение и интонацию;
- **«история по картинке»**, активизирующая навыки повествования;
- **теневая имитация (shadowing)**, способствующая автоматизации речевых структур.

Применение этих приёмов особенно эффективно в младшем школьном возрасте (5-9 лет), когда когнитивная гибкость позволяет ребёнку успешно овладевать двумя и более языками. Также выявлены особенности в речевом развитии у детей с различными языковыми парами:

- у русско-английских билингвов – склонность к лексико-грамматической интерференции;
- у китайско-английских – затруднения в синтаксических структурах и письменной речи, но высокая слуховая память и ритмическое восприятие.

Поддержка семьи остаётся ключевым фактором в становлении билингвальной личности. Регулярное использование обоих языков в домашних условиях, совместные речевые игры, мотивация и положительное отношение родителей к языкам – всё это существенно ускоряет и углубляет процесс овладения вторым языком. Более того, эмоциональное вовлечение семьи усиливает устойчивость ребёнка к речевым неудачам, повышает уверенность и желание общаться.

Таким образом, интеграция психолингвистического подхода с многоформатными, игровыми и коммуникативными методиками обучения позволяет не только адаптировать билингвальных детей к образовательной среде, но и обеспечить поступательное развитие всех компонентов речевой компетенции – лексического, грамматического, фонетического и прагматического.

Полученные данные также подчёркивают необходимость дифференцированного и культурно-чувствительного подхода к билингвальному обучению, особенно при работе с детьми, для которых английский язык сочетается с менее родственным – таким как китайский. Это открывает перспективы для дальнейших исследований в области межъязыковой интерференции, адаптации методик к различным типам билингвизма и разработки модульных программ обучения для детей из поликультурной среды.

Заключение. Проведенное исследование позволило более глубоко осмыслить процесс развития речевых компетенций у билингвальных детей младшего возраста в условиях

освоения английского и русского языков как вторых. Результаты показали, что успешность овладения двумя языками напрямую зависит от комплексного сочетания психолингвистических факторов, индивидуальных особенностей ребенка, методических стратегий, а также социокультурной среды.

В рамках исследования было установлено, что систематическое применение методик, стимулирующих активную речь, таких как односторонние монологические высказывания, способствует развитию уверенного устного высказывания, расширению словарного запаса и формированию грамматических структур. Регулярное речевое взаимодействие на обоих языках в учебной и бытовой среде усиливает когнитивную гибкость и способствует формированию метаязыкового сознания.

Анализ практики показал важную роль педагогов и родителей в обеспечении языковой поддержки и эмоционально положительного отношения к изучаемым языкам. Эффективность методик возрастает при их адаптации к возрастным, эмоциональным и когнитивным особенностям ребенка, а также при обеспечении последовательного и мотивированного взаимодействия между участниками образовательного процесса.

Таким образом, развитие речевых компетенций у билингвальных детей возможно только при условии интеграции научно обоснованных психолингвистических подходов с гибкими и адаптивными методами обучения. Полученные данные могут быть использованы при разработке программ обучения второму языку для детей, а также в педагогической практике в условиях многоязычного общества. Перспективы дальнейших исследований видятся в расширении возрастных рамок выборки и в более глубоком анализе влияния семейной и культурной среды на языковую социализацию билингвальных детей.

Список использованной литературы:

1. Грошева Е.А. Билингвизм и самоидентификация личности // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, №9(87). 2018. – С. 32-35.
2. Смагулова Р.Ш. Языковая политика и билингвальное образование в Казахстане // *Вестник ЕНУ. Серия филология*, №1(126). 2019. – С. 70-75.
3. Cummins J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters*. 2000.
4. Baker C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters*. 2011.
5. Grosjean F. *Bilingual: Life and Reality*. Harvard University Press. 2010.
6. Бураева А.С. Языковая идентичность в условиях билингвизма. *Вестник КазНПУ. Серия филология*, №3(51). 2020. – С. 115-120.
7. Рахимжанова Г.А. Методические подходы к обучению второму языку в начальной школе // *Вестник КазНПУ. Серия педагогическая*, №2(74). 2022. – С. 45-49.
8. Айтбаева Ж.К. К вопросу о билингвизме у младших школьников // *Вестник Карагандинского университета. Серия педагогическая*, №4(104). 2021. – С. 54-59.
9. Lenneberg E.H. *Biological Foundations of Language*. Wiley. 1967.
10. Nikolov M., & Djigunović J.M. *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes. Multilingual Matters*. 2011.
11. Curtain H., & Dahlberg C.A. *Languages and Children: Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K–8. Pearson Education*. 2016.
12. Nazarova T.B. Использование игр в обучении второму языку младших школьников // *Образование и наука в XXI веке*, №3. 2018. – С. 62-66.
13. Шалабекова А.Е. Развитие устной речи у детей через песенную деятельность // *Современные проблемы науки и образования*, №6. 2020. – С. 112-116.
14. Vygotsky L.S. *Thought and Language*. MIT Press. 1987.

References:

1. Grosheva E.A. (2018). *Bilingvizm i samoidentifikatsiya lichnosti [Bilingualism and self-identification of personality]*. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, 9(87), 32-35.
2. Smagulova R.Sh. (2020). *Yazykovaya politika i bilingval'noe obrazovanie v Kazakhstane [Language policy and bilingual education in Kazakhstan]*. *Vestnik ENU. Seriya filologiya*, 1(126), 70-75.
3. Cummins J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters*.
4. Baker C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters*.
5. Grosjean F. (2010). *Bilingual: Life and Reality. Harvard University Press*.
6. Buraeva A.S. (2020). *Yazykovaya identichnost' v usloviyakh bilingvizma [Linguistic identity in the context of bilingualism]*. *Vestnik KazNPU. Seriya filologiya*, 3(51), 115-120.
7. Rakhimzhanova G.A. (2022). *Metodicheskie podkhody k obucheniyu vtoromu yazyku v nachal'noj shkole [Methodological approaches to teaching a second language in primary school]*. *Vestnik KazNPU. Seriya pedagogicheskaya*, 2(74), 45-49.
8. Aitbaeva Zh.K. (2021). *K voprosu o bilingvizme u mladshikh shkol'nikov [On the issue of bilingualism in younger schoolchildren]*. *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seriya pedagogicheskaya*, 4(104), 54-59.
9. Lenneberg E.H. (1967). *Biological Foundations of Language. Wiley*.
10. Nikolov M., & Djigunović J.M. (2011). *Early Learning of Modern Foreign Languages: Processes and Outcomes. Multilingual Matters*.
11. Curtain H., & Dahlberg C.A. (2016). *Languages and Children: Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K–8. Pearson Education*.
12. Nazarova T.B. (2018). *Ispol'zovanie igr v obuchenii vtoromu yazyku mladshikh shkol'nikov [The use of games in teaching a second language to young schoolchildren]*. *Obrazovanie i nauka v XXI veke*, 3, 62-66.
13. Shalabekova A.E. (2020). *Razvitie ustnoj rechi u detej cherez pesennuyu deyatel'nost' [Development of children's oral speech through song activities]*. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, 6, 112-116.
14. Vygotsky L.S. (1987). *Thought and Language. MIT Press*.

МРНТИ 14.37.27

10.51889/2959-5657.2025.92.2.009

Глушковски М.¹ , *Мусатаева М.Ш.² , Какимова А.М.³ 

¹Торунский университет им. Н. Коперника

Торунь, Польша

^{2,3}Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Алматы, Казахстан

e-mail: micglu@umk.pl

*e-mail: mussatayeva@mail.ru

e-mail: aiko1996.96@mail.ru

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация

В современном мире в условиях глобализации, трансформации национальных границ и культурного многообразия формирование социокультурной идентичности подрастающего поколения приобретает особую значимость. Поскольку социокультурная идентичность является динамической и контекстуально обусловленной категорией, играющей важную роль в процессах самоидентификации личности и коллективов в современном обществе, в данной статье этот феномен рассматривается как лингводидактическая проблема,

находящаяся на стыке смежных гуманитарных научных дисциплин. Трудно переоценить роль конкретной траектории обучения, направленной на процесс осознанного принятия собственной культурной принадлежности и толерантности к чужой культуре. На наш взгляд, социокультурная идентичность является стержнем человекообразного подхода к обучению, поскольку каждому индивиду важно научиться отождествлять себя с такими макросоциальными сообществами, как казахстанское общество, этническая принадлежность, национальный язык и культура и др. Не подлежит сомнению, что формирование данной идентичности состоит из целого ряда ступеней. В рамках данной статьи представлен результат рецептивного эксперимента, направленного на выявление степени сформированности ценностно-смысловой компетенции обучающихся, являющейся одной из семи ключевых компетенций и лежащей в основе социокультурной идентичности.

Ключевые слова: социокультурная идентичность, глобализация, культура, этничность, идентичность, межкультурное взаимодействие

Глушковски М.¹ , *Мұсатаева М.Ш.² , Кәкімова Ә.М.³ 

¹Н.Коперник атындағы Торун университеті

Торун, Польша

^{2,3}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы, Қазақстан

e-mail: micglu@umk.pl

*e-mail: mussatayeva@mail.ru

e-mail: aiko1996.96@mail.ru

ӘЛЕУМЕТТІК-МӘДЕНИ СӘЙКЕСТІЛІК ЛИНГВОДИДАКТИКАЛЫҚ ПРОБЛЕМА РЕТІНДЕ

Аңдатпа

Жаһандану, ұлттық шекаралардың трансформациясы және мәдени әртүрлілік жағдайында өскелең ұрпақтың әлеуметтік-мәдени сәйкестігін қалыптастыру айрықша маңызға ие болуда. Әлеуметтік-мәдени сәйкестік – бұл адамның және ұжымдардың өзін-өзі тану үдерісінде маңызды рөл атқаратын, үнемі өзгеріп тұратын және контекске тәуелді категория. Мақалада бұл феномен гуманитарлық ғылымдардың түйіскен тұсындағы лингводидактикалық мәселе ретінде қарастырылады. Автор оқу үдерісінде жеке мәдениетіне саналы түрде мойынсұну мен өзге мәдениеттерге төзімділік танытуға ықпал ететін арнайы білім беру траекториясының маңыздылығына назар аударады. Әлеуметтік-мәдени сәйкестік – адамға бағытталған оқыту тәсілінің өзегі болып табылады, өйткені әрбір адам өзін Қазақстан қоғамы, этностық топ, ұлттық тіл мен мәдениет сияқты макроәлеуметтік қауымдастықтармен сәйкестендіруді үйренуі қажет. Бұл сәйкестік бірнеше кезеңнен тұратын күрделі қалыптасу үдерісін қамтиды. Мақалада әлеуметтік-мәдени сәйкестік негізінде жатқан жеті негізгі құзыреттіліктің бірі – құндылық-мағыналық құзыреттіліктің қалыптасу деңгейін анықтауға бағытталған рецептивті эксперимент нәтижелері ұсынылады.

Түйін сөздер: әлеуметтік-мәдени сәйкестік, жаһандану, мәдениет, этникалық бірегейлік, сәйкестік, мәдениетаралық өзара әрекеттестік

Glushkovski M.¹ , *Mussatayeva M. Sh.² , Kakimova A.M.³ 

¹N. Copernicus University in Torun
Torun, Poland

^{2,3}Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

e-mail: micglu@umk.pl

*e-mail: mussatayeva@mail.ru

e-mail: aiko1996.96@mail.ru

SOCIO-CULTURAL IDENTITY AS A LINGUODIDACTIC PROBLEM

Abstract

In the modern world, in the context of globalization, transformation of national borders and cultural diversity, the formation of the sociocultural identity of the younger generation is of particular importance. Since sociocultural identity is a dynamic and contextually determined category that plays an important role in the processes of self-identification of individuals and groups in modern society, this article examines this phenomenon as a linguodidactic problem located at the intersection of related humanitarian scientific disciplines. In our opinion, sociocultural identity is the core of a human-oriented approach to learning, since it is important for everyone to learn to identify with such macro-social communities as Kazakh society, ethnicity, national language and culture, etc. There is no doubt that the formation of this identity consists of several steps. This article presents the result of a receptive experiment aimed at identifying the degree of formation of students' value-semantic competence, which is one of the seven key competencies and underlying sociocultural identity.

Keywords: sociocultural identity, globalization, culture, ethnicity, identity, intercultural communication

Введение. В современном научном дискурсе категория «идентичность» занимает особое место, являясь предметом пристального внимания различных дисциплин – от философии до лингводидактики. В условиях глобализации, ускоряющихся социальных изменений и разного рода трансформаций понятие идентичности приобретает новые оттенки, отражающие сложность самопонимания индивида и его принадлежности к сообществу. Проведенный нами рецептивный эксперимент представляет социокультурную идентичность как форму включенности личности в определённый культурный, этнический и социальный контекст. Так, заданные нами социокультурные характеристики позволяют обучающимся описывать себя при сопоставлении с различными объектами идентификации и охватывают не только индивидуальное осознание принадлежности к культуре, но и способы взаимодействия личности с окружающей социокультурной средой. Она формируется под влиянием множества факторов: этнической социализации, языкового контекста, системы ценностей, норм, традиций, а также политических и экономических условий. Очевидно, что эта идентичность формируется в процессе социализации, под воздействием семьи, образования, масс-медиа и окружающей социокультурной среды. Она также подвержена влиянию внешних факторов, таких как миграция, глобализация, политические процессы и культурный обмен. Исходя из этого, обучение социокультурной идентичности должно быть перманентным, начиная со школьной скамьи и продолжаясь в студенчестве через изучаемый предмет.

Методы и материалы. В данной статье используются такие хорошо зарекомендовавшие себя научные методы, как описательный, интерпретационный, экспериментальный, метод количественных характеристик.

Так, описательный метод реализован в кратком обзоре научной литературы, посвященной ключевым вопросам социокультурной идентичности. Исследование социокультурной идентичности является междисциплинарным полем, в рамках которого выработано множество подходов и теоретических моделей. Учёные разных стран вносят значительный вклад в осмысление этого феномена, начиная от классических философских концепций до современных постструктуралистских и постколониальных теорий.

Как известно, современные процессы глобализации способствуют не только распространению универсальных ценностей, но и активизируют процессы культурной саморефлексии. Возникает феномен «культурной тревожности», связанной с потерей или размыванием традиционной идентичности. Этой проблеме посвящены работы как зарубежных, так и отечественных исследователей, основные темы которых обозначим лишь контурно.

Г. Шиллер и Дж. Томлинсон отмечают, что глобализационные процессы способствуют унификации культур, но параллельно наблюдается усиление интереса к местным, традиционно сложившимся формам самобытности. Это порождает феномен, известный как «глокализация», при котором глобальные влияния переплетаются с локальными культурными контекстами, формируя новые гибридные идентичности [1].

С. Холл, один из ключевых теоретиков культурных исследований XX века и представитель Бирмингемской школы, в своей работе «Кому нужна идентичность?» (1996) подчеркивает, что идентичность не является статичной категорией. По его мнению, она формируется в рамках конкретных культурных практик и под воздействием исторического контекста. Холл вводит понятие «гибридной идентичности», особенно значимое в постколониальной среде, где пересечение различных культур становится нормой [2].

К. Гирц, основоположник интерпретативной антропологии, рассматривает культуру как символическую систему, своеобразный «текст», который человек интерпретирует, формируя тем самым понимание своей принадлежности. В его подходе культура тесно связана с идентичностью, поскольку она формирует те смысловые ориентиры, через которые личность осмысляет своё место в социальной и этнической общности [3].

Казахстанские учёные также вносят весомый вклад в исследование социокультурной идентичности, особенно в контексте постсоветских трансформаций, языковой политики, национального самосознания и духовного возрождения.

Так, Г. Нұрғалиқызы рассматривает евразийскую идентичность как своеобразное социокультурное образование, объединяющее ценностные ориентиры как Востока, так и Запада. Учёный подчёркивает, что Казахстан располагается на перекрёстке цивилизационных влияний, что способствует формированию открытой, гибридной идентичности, основанной на принципах диалога и взаимного уважения [4].

А. Садуақасова анализирует значимость языка в процессах конструирования национальной и культурной идентичности. Особое внимание уделяется роли казахского языка, который выполняет не только функцию средства общения, но и служит символом этнокультурной принадлежности. Исследователь рассматривает сохранение и развитие казахского языка в поликультурной среде как ключевой фактор укрепления культурной устойчивости [5].

А.К. Ташенова делает акцент на важности поликультурного образования в контексте формирования идентичности казахстанской молодёжи. По её мнению, система образования должна быть направлена не только на передачу знаний, но и на воспитание уважения к культурному разнообразию, что является необходимым условием гармоничного сосуществования в многокультурном сообществе [6].

Таким образом, как зарубежные, так и казахстанские учёные сходятся во мнении, что социокультурная идентичность – это не застывшее явление, а гибкий, изменчивый процесс, зависящий от множества факторов: политических, культурных, экономических и

технологических. Казахстанский контекст в силу своей уникальной истории, этнокультурного многообразия и геополитического положения предоставляет особые условия для изучения динамики идентичности. Понимание этих процессов и обобщение научных подходов способствует более глубокому осмыслению путей устойчивого культурного развития как на локальном, так и на глобальном уровне.

Среди ключевых проблем изучения и формирования социокультурной идентичности можно выделить следующие:

- Фрагментация идентичности – в условиях плюрализации культуры и социальных сетей идентичность становится многослойной и противоречивой.
- Ассимиляция и маргинализация – представители этнических меньшинств часто сталкиваются с давлением доминирующей культуры.
- Миграционные процессы – переселение людей приводит к культурным конфликтам и необходимости адаптации к новой социокультурной среде.
- Языковая проблема – угасание родных языков и доминирование глобальных языков (английского) приводит к утрате элементов идентичности [7].

Результаты и обсуждение. С целью выявления особенностей понимания носителями языка значения самого терминосочетания *социокультурная идентичность* и их отношения к данной проблеме нами был проведен рецептивный эксперимент посредством Yandex-Forms, включавший ответы на следующих 8 вопросов:

- 1) В какой степени Вы владеете казахским языком (свободно, слабо, понимаю, но не говорю; читаю и перевожу со словарем, не владею)?
- 2) В какой степени Вы владеете русским языком (свободно, слабо, читаю и перевожу со словарем, не владею)?
- 3) Как Вы относитесь к казахской традиционной культуре?
- 4) Что Вы не принимаете в казахской традиционной культуре?
- 5) Как Вы относитесь к другим национальным культурам казахстанцев?
- 6) Что Вы не принимаете в других национальных культурах казахстанцев?
- 7) Как Вы понимаете социокультурную идентичность?
- 8) Как Вы относитесь к культурным нормам и ценностям, принятым в казахстанском обществе?

Следует оговорить, что нами проведен рецептивный эксперимент в молодежной среде студентов, поскольку для нас представляет интерес их отношение к проблеме социокультурной идентичности. Это связано с тем, что в современном мире молодёжь оказывается между различными культурными влияниями, находясь в условиях культурного многообразия. В эксперименте приняли участие 75 человек, студентов разных вузов. Гендерное соотношение: 14 - представители мужского пола и 61 - женского.

Полученные ответы в обобщенной форме можно представить следующим образом (см. Таблицу 1):

Таблица 1. Обобщенные ответы студентов

	Вопрос	Обобщенные ответы	Проценты
1	Понимание социокультурной идентичности	Это чувство принадлежности к культуре и обществу	88.89%
		Это набор норм и традиций, принятых в обществе	11.11%
2	Владение казахским языком	Свободно	66.67%
		Понимаю	16.67%
		Слабо	11.11%
		Со словарём	5.56%
3	Владение русским языком	Свободно	83.33%
		Слабо	11.11%

		Со словарём	5.56%
4	Отношение к казахской культуре	Считаю частью своей идентичности	77.78%
		Уважаю, но не идентифицирую с ней	16.67%
		Безразличен(на)	5.56%
5	Что вы не принимаете в казахской культуре?	Некоторые традиции кажутся устаревшими	33.33%
		Ничего	61.11%
		Не задумывался(лась)	5.56%
6	Отношение к другим культурам	Уважаю и интересуюсь	66.67%
		Уважаю, но не интересуюсь	27.78%
		Безразличен(на)	5.56%
7	Что Вы не принимаете в других культурах?	Некоторые обычаи мне чужды	22.22%
		Ничего	72.22%
		Не задумывался	5.56%
8	Отношение к ценностям Казахстана	Принимаю	94.44% /
		Не всегда соблюдаю	5.56%



Рисунок 1. Степень владения казахским и русским языками

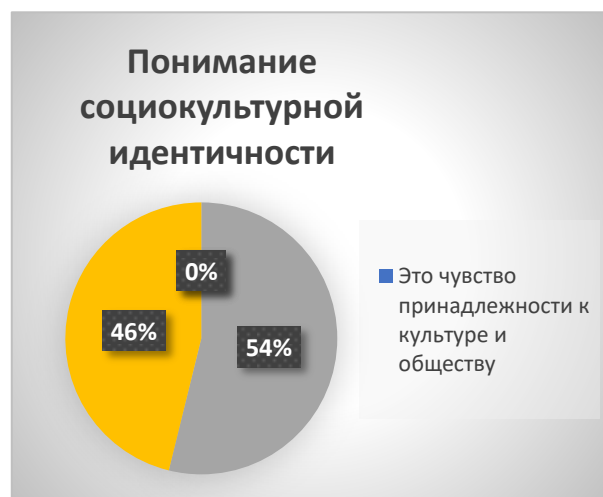


Рисунок 2. Отношение к казахской традиционной культуре и понимание социокультурной идентичности

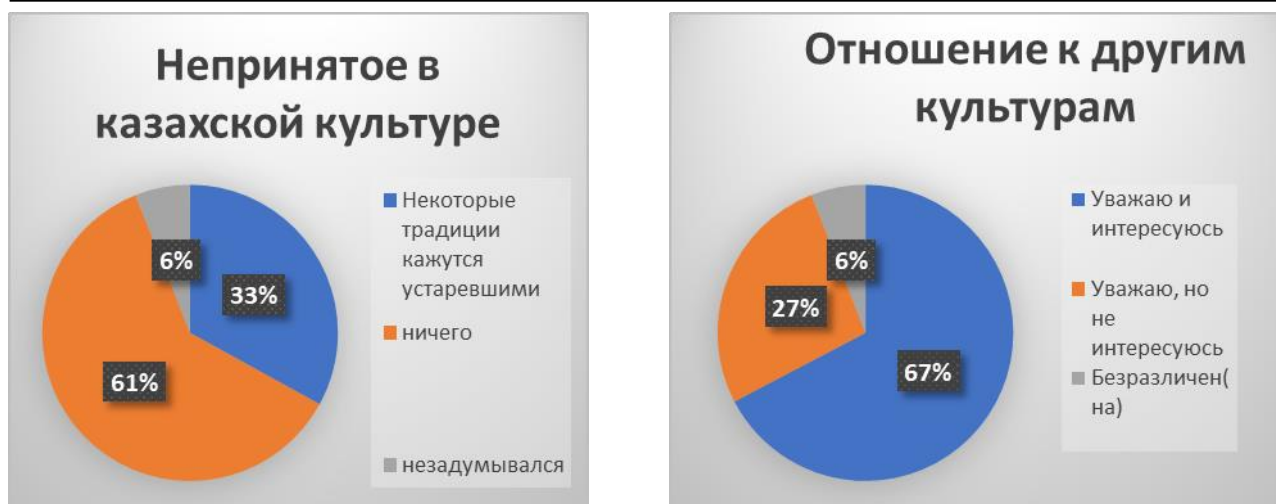


Рисунок 3. Отношение к казахской культуре и другим культурам

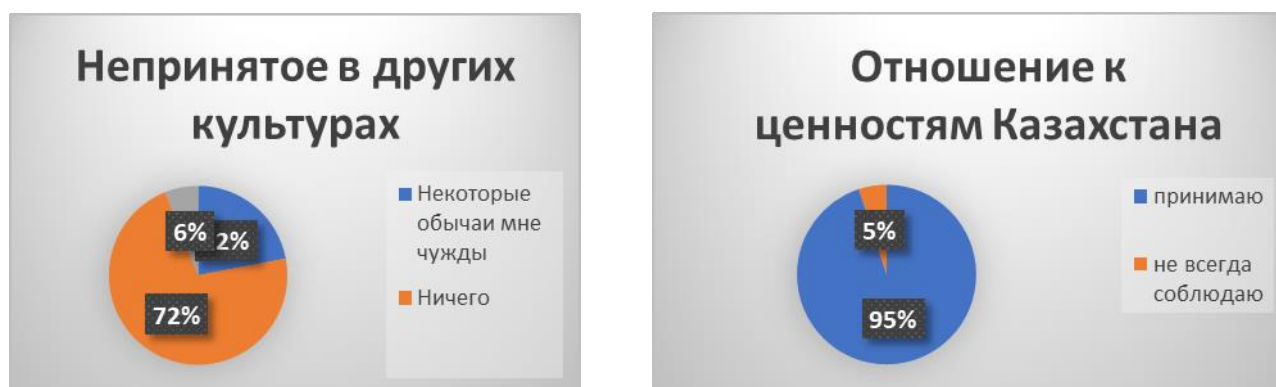


Рисунок 4. Отношение к ценностям Казахстана и других стран

Результаты проведённого рецептивного эксперимента, представленные на рисунках 1-4, подтверждают сложную, многослойную природу социокультурной идентичности в молодежной среде Казахстана. Полученные данные позволяют сделать ряд наблюдений и выводов, касающихся восприятия студентами казахской традиционной культуры, отношения к другим национальным культурам, а также понимания самого термина «социокультурная идентичность».

Во-первых, анализ ответов показывает наличие высокого уровня уважения к казахской культуре и признания её значимости как части национального наследия. Многие участники подчеркивают ценность традиций, обычаев, уважительного отношения к старшим и семейных связей. Однако при этом фиксируется и критическое восприятие некоторых архаичных элементов, воспринимаемых как устаревшие или неактуальные в современных условиях (например, гендерные роли, традиционные нормы поведения, ограничения в сфере свободы выбора).

Во-вторых, отношение к другим национальным культурам казахстанцев в целом носит толерантный и положительный характер, что свидетельствует о наличии потенциала для формирования поликультурной идентичности. Тем не менее, в некоторых ответах прослеживается и настороженность к «чужому», особенно если нормы другой культуры противоречат личным или доминирующим в обществе ценностям. Это может указывать на скрытые механизмы ассимиляции и внутренней культурной иерархии.

Третьим значимым аспектом является восприятие языка как маркера идентичности. Большинство участников владеют русским языком свободно, тогда как уровень владения

казахским языком варьируется. Для части респондентов казахский язык является значимым элементом этнокультурной идентификации, но встречаются и случаи, когда его использование ограничено бытовым уровнем. Это может свидетельствовать о продолжающемся напряжении между официальной языковой политикой и реальной языковой практикой.

Наконец, само понимание термина «социокультурная идентичность» среди студентов оказалось разным. Часть респондентов дает достаточно абстрактные или расплывчатые определения, что указывает на низкий уровень теоретического осмысления термина в массовом сознании. Вместе с тем другая часть участников демонстрирует осознанное отношение к данной категории, связывая её с культурными корнями, нормами поведения, языковой принадлежностью и национальной гордостью. Это говорит о формирующейся способности молодежи к критической рефлексии в отношении своей культурной принадлежности и социокультурного окружения.

Как видно, в подавляющем большинстве полученные от респондентов ответы свидетельствуют о положительном отношении к таким компонентам социокультурной идентичности, как государственный казахский язык (68%), официальный русский язык (83%), традиционная казахская культура (78), другие национальные культуры казахстанцев (66,67), неприятие в других культурах (72, 22). Тем не менее, определенный процент неприятия, непризнания, невладения и др. существует, что свидетельствует о необходимости дальнейшей работы над формированием, развитием и совершенствованием социокультурной идентичности обучающихся для их гармоничной интеграции в любое полиязычное, поликультурное и поликонфессиональное общество.

Современная лингводидактика располагает большим арсеналом педагогических инновационных технологий и подходов, к числу которых относятся следующие методы обучения: *креативные*, ориентированные на создание учащимися личного образовательного продукта, при котором познание осуществляется в ходе собственно творческой деятельности и результатом которого является получение нового продукта; *когнитивные* методы научного познания, в результате применения которых создается креативная образовательная продукция; *эмпатический* метод вживания в состояние другого субъекта; *смыслового видения*, позволяющее углубленное вживание в состояние другого субъекта и др. Успешная реализация каждого из этих методов возможна посредством предтекстовых, притекстовых и послетекстовых систем упражнений и заданий к текстам, игр, квестов, написания эссе, проблемных ситуаций, требующих креативных и эвристических решений и мн. др.

Заключение. Таким образом, можно заключить, что в условиях глобализации и многонациональности казахстанского общества социокультурная идентичность студентов находится в состоянии динамического формирования. Она включает как элементы традиционной казахской культуры, так и открытость к культурному разнообразию. Вместе с тем наблюдаются и вызовы, связанные с фрагментацией идентичности, языковым неравновесием и необходимостью переосмысления культурных норм. Это подтверждает необходимость системной образовательной работы по формированию устойчивой, гибкой и инклюзивной социокультурной идентичности, начиная с младших классов и до уровня высшего образования.

Список использованной литературы:

1. Schiller H.I. *Culture, Inc.: The Corporate Takeover of Public Expression*. Oxford University Press, 1991.
2. Hall S. *Who needs identity?* In Hall, S. & Du Gay, P. (Eds.), *Questions of Cultural Identity*. London: SAGE. 1996.
3. Geertz C. *The Interpretation of Cultures*. - New York: Basic Books. 1973.
4. Нұрғалиқызы Г. Социокультурная идентичность в евразийском контексте. *Вестник философии и политологии Казахстана*, №2. 2019.

5. Садуақасова А. Язык как фактор национальной идентичности. КазНУ. Серия Филология, №4(188). 2021.
6. Ташенова А.К. Поликультурное образование как фактор формирования идентичности. Вестник педагогических наук Казахстана, №3. 2020.
7. Tomlinson J. *Globalization and Culture*. University of Chicago Press. 1999.

References:

1. Schiller H.I. (1991). *Culture, Inc.: The corporate takeover of public expression*. Oxford University Press.
2. Hall S. (1996). *Who needs identity?* In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). SAGE.
3. Geertz C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
4. Nurgalikyzy G. (2019). *Sotsiokul'turnaya identichnost' v evraziyskom kontekste* [Sociocultural identity in the Eurasian context]. *Vestnik filosofii i politologii Kazakhstana*, (2). [in Russian]
5. Saduakassova A. (2021). *Yazyk kak faktor natsional'noy identichnosti* [Language as a factor of national identity]. *KazNU. Seriya Filologiya*, 4(188). [in Russian]
6. Tashenova A.K. (2020). *Polikul'turnoye obrazovaniye kak faktor formirovaniya identichnosti* [Multicultural education as a factor in identity formation]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk Kazakhstana*, (3). [in Russian]
7. Tomlinson J. (1999). *Globalization and culture*. University of Chicago Press.

МРНТИ 16.01.45

10.51889/2959-5657.2025.92.2.010

*Красильникова С.В.¹ , Анакина Л.В.² 

^{1,2}Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы
Москва, Россия

*e-mail: mnemozina04@mail.ru

e-mail: apakina-lv@rudn.ru

ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РАМКАХ СЕМИОТИКИ

Аннотация

В статье рассматриваются роль знаково-символических методов обучения русскому языку как иностранному в контексте модернизации и диверсификация образования с позиции развития универсальных метапредметных действий. Подчеркивается важность развития когнитивных навыков обучающихся через применение семиотического подхода для формирования индивидуальных траекторий подготовки в рамках языкового обучения. Авторы описывают применение знаково-символических методик обучения и подчеркивают их эффективность в понимании смысла изучаемых языковых явлений и фактов («корзина идей», «лестница ассоциаций», инфографика) с позиции развития умения интерпретировать знаки в контексте диалога культур и эпох, что способствует развитию навыков критического анализа текста обучающихся. Подчеркнута роль мультимодальных и кросс-культурных (транслингвальных) практик в изучении русского языка в контексте целей сохранения языкового разнообразия и устойчивого развития. В статье содержатся практико-ориентированные кейсы как для преподавателей РКИ, так и для преподавателей русского языка и других предметов гуманитарного цикла.

Ключевые слова: семиотика, педагогика, знаково-символические методы обучения, диалог культур, критическое мышление

*Красильникова С.В.¹ , Апакина Л.В.² 

^{1,2}Патрис Лумумба атындағы Ресей Халықтар Достығы университеті
Мәскеу, Ресей

*e-mail: mnemozina04@mail.ru

e-mail: apakina-lv@rudn.ru

СЕМИОТИКА ШЕҢБЕРІНДЕ ОРЫС ТІЛІН ШЕТ ТІЛІ РЕТІНДЕ ОҚЫТУДЫҢ ТАҢБАЛЫҚ-СИМВОЛДЫҚ ӘДІСТЕРІ

Аңдатпа

Мақалада әмбебап Мета-пәндік іс-әрекеттерді дамыту тұрғысынан білім беруді модернизациялау және әртараптандыру контекстінде орыс тілін шет тілі ретінде оқытудың символдық-символдық әдістерінің рөлі қарастырылады. Тілдік оқыту шеңберінде дайындықтың жеке траекторияларын қалыптастыру үшін семиотикалық тәсілді қолдану арқылы білім алушылардың танымдық дағдыларын дамытудың маңыздылығы атап өтіледі. Авторлар оқытудың символдық-символдық әдістемелерін қолдануды сипаттайды және олардың зерттелетін тілдік құбылыстар мен фактілердің («Идеялар себеті», «қауымдастықтар баспалдағы», инфографика) мағынасын түсінудегі тиімділігін Мәдениеттер мен дәуірлердің диалогы контекстінде белгілерді түсіндіру қабілетін дамыту тұрғысынан атап көрсетеді, бұл білім алушылардың мәтінін сыни талдау дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Орыс тілін оқытудағы мультимодальды және мәдениетаралық (транслингвальды) тәжірибелердің лингвистикалық әртүрлілікті сақтау және тұрақты даму мақсаттары контекстіндегі рөлі атап өтілді. Мақалада ҚР оқытушыларына, сондай-ақ орыс тілі және гуманитарлық циклдің басқа пәндерінің оқытушыларына арналған тәжірибеге бағытталған кейстер бар

Түйін сөздер: семиотика, педагогика, оқытудың символдық-символдық әдістері, мәдениеттер диалогы, сыни ойлау

*Krasilnikova S.V.¹ , Apakina L.V.² 

^{1,2}Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia

*e-mail: mnemozina04@mail.ru

e-mail: apakina-lv@rudn.ru

SIGNIFICANT-SYMBOLIC METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF SEMIOTICS

Abstract

The article examines the role of symbolic methods of teaching Russian as a foreign language in the context of modernization and diversification of education from the perspective of the development of universal meta-subject actions. The importance of developing students' cognitive skills through the application of a semiotic approach to the formation of individual training trajectories within the framework of language learning is emphasized. The authors describe the use of sign-symbolic teaching methods and emphasize their effectiveness in understanding the meaning of the studied linguistic phenomena and facts ("basket of ideas", "ladder of associations", infographics) from the perspective of developing the ability to interpret signs in the context of a dialogue of cultures and epochs, which contributes to the development of students' critical text analysis skills. The role of multimodal and cross-cultural (translingual) practices in learning the Russian language in the context of the goals of preserving linguistic diversity and sustainable

development is emphasized. The article contains practice-oriented cases for both RCT teachers and teachers of the Russian language and other subjects of the humanities cycle.

Keywords: semiotics, pedagogy, sign-symbolic teaching methods, dialogue of cultures, critical thinking

Введение. В контексте диверсификации современного образования в условиях стирания границ между культурами и в связи с ростом миграционных процессов, а также в связи с развитием экономики знаний миссией университетов становится поиск инновационных стратегий, повышающих качество языковой подготовки студентов и формирование открытости личности будущего специалиста к творческому диалогу с другими культурами.

В то же время традиционный лингводидактический подход сегодня необходимо дополнять транскультурными семиотическими по своей специфике практиками. Решить эту задачу может введение семиотической составляющей в виде набора знаково-символических методов, направленных на кросс-культурное изучение языков и культур как средство социализации личности в полиэтнической и поликультурной среде. Об этом писали исследователи M.Danesi [1], J.Deely, I.Semetsky [2], указавшие, что фундамент современного образования должны составлять концептологические, знаково-символические подходы, поскольку в условиях глобализации, этнического разнообразия и роста миграционных процессов актуальной задачей университетов становится формирование межнациональной толерантности, расширение межкультурного сотрудничества.

Безусловно, что этой задачи невозможно достичь без акцента на экзистенциальных вопросах значения и смыслов, что не рассматривалось в качестве приоритетов традиционного языкового образования, в основе которого долгие годы оставался грамматический подход, исключаяющий стадию интерпретации языковых знаков при передаче знаний или навыков от преподавателя обучающемуся, минуя стадию их интерпретации.

Решить данную задачу поможет семиотическая составляющая, направленная на кросс-культурное изучение языков и культур в целях разносторонней социализации личности в поликультурной среде общества. Об обучении межкультурному взаимодействию пишет С.А. Гончаров, О.М. Гончарова и Королева Н.Н. [3] и О.Х. Мирошникова [4], W.Leeds-Hurwitz [5], T.Sebeok, S.Lamb, J.Regan [6], I.Semetsky, A.Stables [7].

Особый интерес для лингводидактики высшей школы имеют методы семиотической знаково-символической интерпретации языковых фактов, среди которых выделяют приемы осмысленного чтения при обучении как родному языку, так и иностранным языкам, что объясняется необходимостью развития «мягких навыков», к которым относятся и критическое мышление. Именно технологии работы с текстом в указанном аспекте и позволяют достигать высоких результатов в языковом обучении.

Методы и материалы. Одним из методов при проектировании технологической карты (сценария) урока является метод медленного чтения, целью которого является поиск и интерпретация как поверхностных, так и глубинных смыслов текста. В основе данного метода - коммуникативный подход, предполагающий интерпретацию обучающимися текста с позиции интерпретанты, то есть другого текста, помогающего выстроить «лестницу смыслов» (по Е.Г. Эткинду). Метод включает привлечение общезыкового контекста эпохи с позиции литературного направления эпохи к биографическому контексту данного автора с опорой на интерпретацию языковых знаков. В этой связи знак-слово вызывает ассоциации, помогающие классифицировать реалии текста.

В первую очередь, обучающиеся читают текст, называют ассоциации, которые возникли у них при прочтении, формулируют поверхностные смыслы текста – основные мысли, которые удалось понять без анализа. Желательна фиксация списка эмоций и основных мыслей на доске, флипчарте, электронной панели и т.п. Затем обучающиеся в ходе групповой работы анализируют текст по экстралингвистическим факторам с привлечением

визуальных контекстов (живопись, графика). И, наконец, анализ текста с точки зрения заложенных в нем кодов культуры - предполагает анализ и интерпретацию ценностных смыслов текста через процедуры речеведческого анализа - с определением типов речи, лингвистического и содержательного анализа на предмет выявления языковых средств выразительности и специфики синтаксиса. Здесь важно изобразить понятия и символы графически и составить своеобразную «умную схему» повествования с применением мультимодальных (многоканальных) способов обучения.

Таким образом, обучающиеся находят смысл и значение знаков, а педагоги создают при помощи современных цифровых средств (н-р, облако тэгов и др.) контекстную знаковую среду. Как известно, любая вещь является знаком с точки зрения семиотики, но она не может выполнять эту роль, пока не будет интерпретирована с позиции знаков-интерпретант, заложенных в памяти обучающихся.

В свою очередь, процесс поиска смысла поступков героев текста априори превращается со стороны педагогов и их учеников в бесконечный поток семиозиса, т.е. придания смысла вещам и людям. Педагоги с учениками становятся интерпретаторами знаков, вовлеченными в непрерывный процесс поиска значения, поскольку они заняты приданием смысла образам.

Первичное восприятие и впечатления от заголовка и текста обучающиеся сопоставляют с пониманием, которое выявляется после тщательного анализа, делая выводы о целях автора и о связи структурных, лингвистических и культурологических элементов текста с его содержанием и вызываемыми эмоциями.

Итак, здесь, по сути, представлены этапы технологии развития критического мышления: вызов – пробуждение интереса к изучаемой информации; реализация смысла (получение новой информации); рефлексия – т.е. обсуждение результатов, рождение нового знания.

Перечислим здесь основные приемы развития критического мышления. Во-первых, чрезвычайно эффективны методы «корзина идей», «воронка», дерево предсказаний – на этапе вызова. Кроме того, на этапе осмысления полезны методы зиг-зага, инсерт и др., на третьем этапе рефлексии - методы «фишбоун», «кластер», эссе, таблицы.

Особое место среди методов активизации критического мышления занимает метод инфографики. Инфографика – не иллюстрация к тексту, а особый источник достоверной информации; является графическим способом представления текстовой информации в виде картинок, блоков, схем, графиков, таблиц, коротких надписей для улучшения восприятия. Инфографику можно делать в готовом шаблоне графического редактора или с помощью визуальных (графических) рукописных заметок (персонажей, пиктограмм, знаков, рисунков, схем, таблиц, графиков), помогающих структурировать, выделять главное, запоминать и осмысливать текстовую информацию. Большинство объектов визуальных заметок можно составить из пяти простых фигур: круга, квадрата, треугольника, линии, точки. Структура визуальной заметки может быть горизонтальной, вертикальной, лучеобразной, модульной.

Результаты и обсуждение. Приведем пример кейса занятия для обучающихся как русскому как родному, так и русскому как иностранному языкам для формирования умений отвечать на уточняющие, оценочные, проблемные вопросы, трансформировать содержание текста в инфографику или визуальную заметку, соотносить иллюстрацию с текстом, а также самостоятельно рисовать словографику, передавая смысл цитаты с помощью иллюстрации в рамках семиотического подхода. Тексты при этом подбирались с учетом работы в рамках концепции би-поле-тран-лингвизма и поликультурной среды, педагог должен подготовить сопоставительные таблицы на родном и русском как иностранном языках для обучающегося.

Методический кейс. Пример сценария задания.

Тема: ЛОШАДИ, КОТОРЫХ ЗАПОМНИЛА ВСЕМИРНАЯ ИСТОРИЯ

ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТЬ: 30 минут

СТИЛЬ: публицистический

ОБЪЁМ: 415 слов

ИСТОЧНИК: Владимирова А. Лошади, которых запомнила всемирная история [8].

Ход занятия представлен в таблице 1 с указанием названий этапов работы и времени выполнения.

Таблица 1. Ход занятия

Этап работы с текстом	Время выполнения
Чтение основного текста	≈ 2-3 минуты
Ответы на вопросы к основному тексту	≈ 5 минут
Чтение дополнительного текста	≈ 2-3 минуты
Составление инфографики к дополнительному тексту	≈ 10 минут
Выполнение дополнительного задания	≈ 5 минут

Комментарий

Обучающимся предложены основной неиллюстрированный текст и рисунки лошадей, взятые из Большой российской энциклопедии. Рисунки соотносятся с фрагментами текста. Обсуждение начинается с ответов на вопросы по содержанию основного текста. Анализ дополнительного текста осуществляется по заранее составленной инфографике одного из типов: хронология, сравнение, инструкция. На данном этапе используется готовая инфографика в виде схемы, инструкции, графика для выполнения дополнительного задания.

Алгоритм организации чтения и работы с текстом.

1. Педагог объясняет, что обучающимся предстоит прочитать основной текст без иллюстраций, соотнести рисунки с текстовыми фрагментами, ответить на вопросы по содержанию текста.

2. Обучающиеся читают неиллюстрированный текст, подбирают рисунки к фрагментам текста, отвечают на уточняющие, оценочные или проблемные вопросы по содержанию текста в процессе обсуждения.

3. Педагог объясняет, что такое инфографика, представляет шаблон инфографики к дополнительному тексту, отвечает на уточняющие вопросы о правильности заполнения шаблона инфографики.

4. Обучающиеся читают дополнительный текст, представляют проекты инфографики к дополнительному тексту.

5. Обучающиеся выполняют дополнительное задание, связанное с содержанием текста.

Чтение текста

Лошади – это животные, с которыми испокон веков связана культура и развитие человечества. В разных эпохах и культурах об этих благородных и изысканных созданиях слагали легенды, снимали фильмы и им посвящали свое творчество поэты, писатели, художники и скульпторы. Неудивительно, что кони многих исторических личностей навсегда остались в памяти. <...> Лизётта – боевой конь Петра Первого, которого император случайно приобрел, возвращаясь из Европы

Впишите номер рисунка: __

В Риге он встречает торговца, который продает молодую коричневую лошадь. Пётр с первого взгляда влюбляется в лошадь, которая выделяется своей необычайной красотой. Поэтому он остановил торговца и тут же предложил обменять свою лошадь. С тех пор, на протяжении 10 лет, Лизётта была верным спутником Петра во всех его битвах и походах. Известно, что в Полтавской битве Лизётта спасла царя от смерти. Во время битвы Пётр оказался почти один перед шведской армией. Лошадь сдвинулась в сторону, тем самым спасая короля от опасности. <...>

Впишите номер рисунка: __

Буцефал

Одной из самых известных лошадей в истории является любимый конь Александра Македонского по кличке Буцефал. Его купили за 340 кг серебра, что было огромной суммой в те времена. Однако никто не мог справиться со строптивым характером Буцефала. Только 12-летний Александр смог усмирить коня.

Впишите номер рисунка: ____

Древнегреческий философ Плутарх так описывал это событие:

Александр подбежал к великолепной лошади, взял ее за поводья и направил мордой на солнце. Казалось, он заметил, что лошадь испугалась, увидев перед собой вибрирующую тень. Александр некоторое время бежал рядом с лошастью и похлопывал ее рукой. Убедившись, что Буцефал успокоился и глубоко вздохнул, Александр снял с себя плащ и, слегка подпрыгнув, вскочил на своего коня.

Читаем основной текст и подбираем рисунки:

«Сперва, слегка натянув поводья, он сдерживал Буцефала, не нанося ему ударов и не дергая за узду. Когда же Александр увидел, что норов коня не грозит больше никакою бедой и что Буцефал рвётся вперёд, он дал ему волю и даже стал понукать его громкими восклицаниями и ударами ноги. Филипп и его свита молчали, объятые тревогой, но, когда Александр, по всем правилам повернув коня, возвратился к ним, гордый и ликующий, все разразились громкими криками. Отец, как говорят, даже прослезился от радости, поцеловал сошедшего с коня Александра и сказал: «Ищи, сын мой, царство по себе, ибо Македония для тебя слишком мала!» Есть версия, что Буцефал погиб при битве в Индии уже в преклонном возрасте в 30 лет».

Впишите номер рисунка: ____

Это был первый случай, когда лошади использовались в бою более чем за 5000 лет. Во время Великой Отечественной войны, с появлением танков, Кавалерийский полк исчез из тыла. Однако осталось несколько кавалерийских батальонов – кони проявляли необычайное мужество и помогали людям в бою. Некоторые из них были награждены, а некоторым установлены памятники.

На четырёх картинках представлены рисунки к фрагментам текста



Рисунок 1

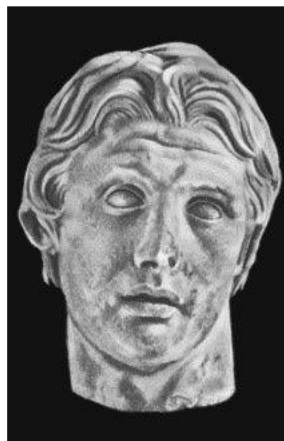


Рисунок 2



Рисунок 3

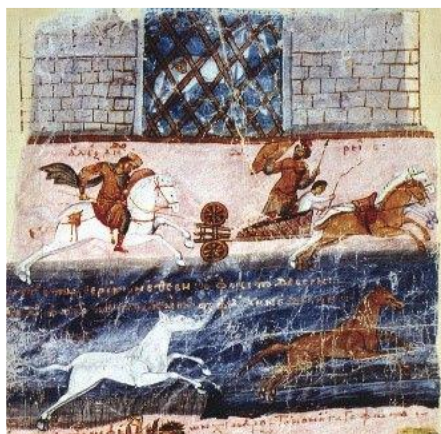


Рисунок 4

Отвечаем на вопросы и обсуждаем ответы:

1. Какому памятнику соответствует описание: «Рост могущества России символизирует монументальная статуя всадника, властной рукой сжимающего поводья вздыбленного в стремительном порыве коня»?

2. По итогам исторического исследования, комиссией по памятникам установлено: «Хотя петровскую лошадь звали Лизёттой, это был жеребец персидской породы. Конь получил кличку Лизётт. Но впоследствии произошла путаница». Как вы относитесь к гипотезе о происхождении клички коня? Верно ли, что боевой конь верой и правдой служил Петру I и даже спас ему жизнь во время битвы в ходе Северной войны?

3. На деньги, которые были заплачены за Буцефала, можно было содержать 1500 солдат. Как вы думаете, почему царь Македонии столько заплатил за скакуна? Что сделал юный Александр III Великий, чтобы успокоить жеребца? Оказались ли пророческими слова царя Филиппа II после того, как сын усмирил коня: «Ищи, сын мой, царство по себе, ибо Македония для тебя слишком мала»?

4. Имя Буцефал — «быкоголовый» толкуют по-разному. Одни источники рассказывают, что это был огромный (около 140 см в холке) конь с головой, похожей на бычью. Другие источники говорят о его вороной масти с белым пятном на лбу, похожим на голову быка. Третьи, что конь получил имя Буцефал благодаря костяным наростам на голове, похожим на рожки. Какая из версий происхождения клички коня точнее отражает особенность его стати, окраса, поведения?

5. Александр Македонский брал Буцефала во все военные походы, считая его своим талисманом, но старался использовать в бою других коней, а на месте гибели верного коня велел построить город Буцефала, который сейчас называется Джалалпур. Как вы объясните подобные действия Александра Македонского? Знаете ли вы, на территории какой страны находится город Джалалпур? Что вам известно об истории создания памятника Николаю I в Санкт-Петербурге, памятника М.И. Кутузову, памятника П.И. Багратиону в Москве, памятника дружине Александра Невского в Пскове? Какие вы знаете памятники, на которых увековечены «всадники, перемахнувшие через столетия» – наши выдающиеся соотечественники и мировые исторические личности?

Читаем дополнительный текст и делаем инфографику

Прочитайте текст. Расскажите о микротемах в том порядке, в каком они следуют в тексте. Впишите ключевые слова и уточняющую информацию в шаблон инфографики.

Текст «ЛОШАДЬ ПРЖЕВАЛЬСКОГО»

«Исторический ареал. <...> Палеонтологические исследования и исторические данные свидетельствуют о том, что ареал лошади Пржевальского (подвид дикой лошади) не ограничивался Джунгарией (Центральная Азия), где она была «открыта» для науки. <...> Джунгария, которая послужила последним оплотом для лошадей Пржевальского, представляет собой пологие склоны невысоких гор и холмов, прорезанные многочисленными оврагами. У подножий хребтов очень много родников, что особенно важно для лошадей, так как климат здесь сухой и резко континентальный. <...>

Внешний вид. Вполне типичная лошадь плотного сложения, с тяжёлой головой, толстой шеей, крепкими ногами и небольшими ушами. Длина тела 220-280 см, высота в холке 120-146 см, масса 200-300 кг. Хвост по сравнению с домашней лошастью короткий. Грива короткая, стоячая, чёлки нет. Окраска песчано-жёлтая или рыже-жёлтая, светлее на нижней поверхности туловища».

Образ жизни. Об образе жизни этих лошадей в природе до того, как они были там истреблены, было известно очень мало. <...> Группы лошадей Пржевальского очень подвижны и постоянно перемещаются, не задерживаясь долго на одном месте, в поисках участков с подходящими пастбищами. Благодаря огромному разнообразию биотопов и наличию большого количества водопоев лошади могут совершать лишь небольшие сезонные перекочёвки. Длина таких кочёвок в середине прошлого века не превышала 150-200 км по прямой».

Питание. «Основу питания диких азиатских лошадей в Джунгарии составляли злаки: ковыли, житняк, овсяница, чий, тростник. Поедали они и полыни, и дикий лук, и мягкие части различных полукустарников. <...> Особые трудности лошади испытывают зимой, когда после дождя или сильной оттепели температура воздуха резко падает, и земля покрывается коркой льда (джут). Копыта начинают скользить, лошади не могут пробить лёд и добраться до травы, начинается голод» [9].



Рисунок 5. Шаблон инфографики

Выполняем дополнительное задание

Используя информацию и инфографику официального сайта Оренбургского государственного природного заповедника, напишите научно-популярный, публицистический или художественный мини-текст на тему: «О лошади Пржевальского».

Дополнительная информация: «31 августа в России отмечается День лошади. <...> Один из древнейших видов этих животных – лошадь Пржевальского. <...> Лошади Пржевальского, обитавшие когда-то по всему широкому поясу степей и лесостепей Евразии, к началу XX века остались лишь на севере Китая и в Монголии. Но и там в 1970-х годах последние дикие лошади были истреблены. Вид сохранился только благодаря зоопаркам и питомникам».

Программа создания полувольной популяции лошади Пржевальского в Оренбургском заповеднике началась в 2015 году, когда привезли шесть животных из Франции, затем было две транспортировки животных из Венгрии. Бескрайние степи, которых нет в других странах, дают отличную возможность вернуть лошадей в природу. Основная цель программы на первом этапе – создание устойчивой популяции лошадей численностью не менее 150 особей. Чтобы помочь в достижении этой цели, лошадь Пржевальского включена в число 11 редких видов, поддерживаемых нацпроектом «Экология».



Рисунок 6.

Практическое применение данной методики на основе знаково-символической системы построения сценария занятия по русскому языку как родному, так и РКИ показывает, что у обучающихся существенно повышается мотивация, когнитивные способности запоминания, сравнения с имеющимися знаниями о родном языке улучшаются.

Визуальные ряды образов помогают структурировать информацию при выявлении взаимосвязей между элементами текста и развивать навыки сравнительного анализа в контексте развития критического мышления. Учащиеся имеют возможность благодаря визуализации и слово-графике сравнить факты языка и культуры с реалиями родной страны, что подготавливает их к межкультурному диалогу.

Заключение. Важным результатом внедрения знаково-символических методов в языковое обучение становится развитие критического мышления и готовность обучающихся вступить в диалог с представителями других культур и эпох. Использование визуальных рядов как параллелей к языковым и историко-культурным явлениям активизирует когнитивные функции обучающихся и мотивирует к познанию «Другого», способствуя развитию аналитических способностей. Следует активно применять данный семиотический подход в учебном процессе, так как он представляет собой базисную методологическую основу современного образовательного процесса, обеспечивая более эффективное обучение и разнообразие методов работы с учебным материалом на занятиях. Дальнейшие исследования могут быть направлены на экспериментальную проверку выбранных практик работы с учебным материалом со стороны преподавателей и студентов.

Список использованной литературы:

1. Danesi M. Foreword: Edusemiotics. In I. Semetsky (Ed.), *Semiotics education experience*. Rotterdam: Sense Publishers. 2010. - pp. vii-xi.
2. Deely J., Semetsky I. *Semiotics, edusemiotics and the culture of education* // *Educational Philosophy and Theory*. No. 49(3). 2016. - pp. 1-13.
3. Гончаров С.А., Гончарова О.М., Королева Н.Н. Семиотическая компетентность в образовании и социуме // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2011. №8. - С. 75-76
4. Мирошникова О.Х. Лингвокультурная педагогика как компонент инновационной образовательной политики современного университета // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. - 2017. - №1 (январь). - 0,4 п. л. - URL: <http://e-koncept.ru/2017/170011.htm> (дата обращения – 18.01.2025)
5. Leeds-Hurwitz W. *Semiotics and communication: Sign, codes, cultures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum associates, Publishers. 1993.
6. Sebeok T.A., Lamb S.M., & Regan J.O. *Semiotics in education: A dialogue (=Issues of Communication 10)*. Claremont, CA: Claremont Graduate School. 1988.
7. Semetsky I., & Stables A. (Eds.). *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges/practical opportunities* Rotterdam: Sense Publishers. 2014.
8. Владимирова А. Лошади, которых запомнила всемирная история. 2021. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: https://www.prokoni.ru/articles/2341/loshadi_kotoryih_zapomnila_vsemirnaya_istoriya.html
9. Лошадь Пржевальского. [Электронный ресурс]. – 2021. Режим доступа: URL: https://moscowzoo.ru/news/priglasheem_na_lekciyu_verhom_po_tropam_tibeta_zoologicheskie_ot_krytiya_przhevalskogo

References:

1. Danesi M. (2010). Foreword: Edusemiotics. In I. Semetsky (Ed.), *Semiotics education experience* (pp. vii–xi). Rotterdam: Sense Publishers.

2. Deely J., & Semetsky I. (2016). *Semiotics, edusemiotics and the culture of education. Educational Philosophy and Theory*, 49(3), 1-13.
3. Goncharov S.A., Goncharova O.M., & Koroleva N.N. (2011). *Semioticheskaya kompetentnost' v obrazovanii i sotsiume [Semiotic competence in education and society]. Universum: Vestnik Gertsenevskogo universiteta*, (8), 75-76. [in Russian]
4. Miroshnikova O.Kh. (2017). *Lingvokul'turnaya pedagogika kak komponent innovatsionnoi obrazovatel'noi politiki sovremennogo universiteta [Linguocultural pedagogy as a component of the innovative educational policy of a modern university]. Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Koncept"*, (1, yanvar'). Retrieved January 18, 2025, from <http://e-koncept.ru/2017/170011.htm> [in Russian]
5. Leeds-Hurwitz W. (1993). *Semiotics and communication: Sign, codes, cultures*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
6. Sebeok T.A., Lamb S.M., & Regan J.O. (1988). *Semiotics in education: A dialogue (=Issues of Communication 10)*. Claremont, CA: Claremont Graduate School.
7. Semetsky I., & Stables A. (Eds.) (2014). *Pedagogy and edusemiotics: Theoretical challenges / practical opportunities*. - Rotterdam: Sense Publishers.
8. Vladimirova A. (2021). *Loshadi, kotorykh zapomnila vseмирnaya istoriya [Horses remembered by world history]*. Retrieved from https://www.prokoni.ru/articles/2341/loshadi_kotorykh_zapomnila_vseмирnaya_istoriya.html [in Russian]
9. *Loshad' Przheval'skogo [Przewalski's horse]*. 2021. Retrieved from https://moscowzoo.ru/news/priglasheem_na_lekciyu_verhom_po_tropam_tibeta_zoologicheskie_ot_krytiya_przheval'skogo [in Russian]

IRSTI 14.25.09

10.51889/2959-5657.2025.92.2.011

Kydyrbekova A.S.¹ , *Rakhmetova R.S.² , Nuralinova G.M.³ 

^{1,3}Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University
Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

²Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan

e-mail: aigerymsk@gmail.com

*e-mail: raigul.67@mail.ru

e-mail: galima_fifimo@mail.ru

DEVELOPING WRITING SKILLS IN KAZAKH LANGUAGE TEACHING: INSIGHTS FROM ACTION RESEARCH PRACTICES

Abstract

This article explores the use of action research practices in developing writing skills in the context of Kazakh language teaching. Action research is grounded in a reflective, cyclical process: planning, acting, observing, and reflecting which empowers teachers and learners to co-construct knowledge and improve learning outcomes through systematic inquiry. The study aims to identify effective pedagogical strategies for enhancing academic writing competence by integrating action research into classroom practice. Drawing on practical cases from real school settings, the article highlights how teacher-led interventions impact students' writing development and simultaneously support teachers' professional growth. Special emphasis is placed on collaborative learning, formative assessment, self-correction, and critical reflection components that have been shown to enhance students' engagement and autonomy in language learning. The article also addresses the

challenges of implementing action research in the local educational context and discusses its relevance for teaching Kazakh as a national language.

Keywords: action research, Kazakh language, writing skills, reflective learning, academic literacy

Қыдырбекова А.С.¹ , *Рахметова Р.С.² , Нұралинова Г.М.³ 
^{1,3}Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті
Өскемен, Қазақстан
²Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан
e-mail: aigerymsk@gmail.com
*e-mail: raigul.67@mail.ru
e-mail: galima_fifimo@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛІН ОҚЫТУДА ЖАЗУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМЫТУ: ӨРЕКЕТТІК ЗЕРТТЕУ ТӘЖІРИБЕСІНЕН ТҰЖЫРЫМДАР

Аңдатпа

Мақалада Action Research (іс-әрекетті зерттеу) тәжірибелері негізінде қазақ тілін оқытудағы жазу дағдыларын дамыту мәселелері қарастырылады. Іс-әрекеттегі зерттеу әдісі мұғалім мен оқушы арасындағы оқу әрекетіне белсенді талдау мен жетілдіру элементтерін енгізе отырып, оқу процесін рефлексивті әрі дербес етуге бағытталған. Бұл әдіс жазу дағдыларын қалыптастыруда жоспарлау, әрекет ету, бақылау және рефлексия кезеңдерін біріктіре отырып, оқушылардың академиялық сауаттылығы мен сыни ойлауын жетілдіруге ықпал етеді. Зерттеу арқылы қазақ тілі сабақтарында Action Research тәсілдерін қолдану барысында оқушылардың жазбаша құзыреттілігін арттыру, нақты оқу тәжірибелерінен алынған деректер арқылы әдістемелік ұсыныстар ұсыну. Мақалада мұғалімдердің кәсіби дамуы мен оқушылардың жазу сапасының арасындағы өзара байланыс та қарастырылады.

Түйін сөздер: іс-әрекетті зерттеу, қазақ тілі, жазу дағдылары, рефлексиялық оқыту, академиялық жазу

Қыдырбекова А.С.¹ , *Рахметова Р.С.² , Нұралинова Г.М.³ 
^{1,3}Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова
Усть-Каменогорск, Казахстан
²Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан
e-mail: aigerymsk@gmail.com
*e-mail: raigul.67@mail.ru
e-mail: galima_fifimo@mail.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ПИСЬМА ПРИ ОБУЧЕНИИ КАЗАХСКОМУ ЯЗЫКУ: ВЫВОДЫ ИЗ ПРАКТИКИ АКТИВНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются особенности использования метода исследования в действии (Action Research) в контексте развития письменной речи учащихся при обучении казахскому языку. Метод основан на циклическом процессе: планирование, действие, наблюдение и рефлексия, который способствует осознанному обучению, развитию критического мышления и письменной компетенции. Цель исследования заключается в выявлении

эффективных стратегий формирования академического письма через внедрение Action Research в преподавательскую практику. В основе исследования лежат конкретные кейсы из школьного преподавания, на которых проанализированы педагогические интервенции и их влияние на прогресс учащихся. В статье подчеркивается, что участие учителя как исследователя способствует не только повышению качества преподавания, но и профессиональному росту самого педагога.

Ключевые слова: практическое исследование, казахский язык, письменная грамотность, рефлексия, академическое письмо

Introduction. In recent years, developing writing skills in the Kazakh language has become a crucial component of language instruction in Kazakhstan's multilingual education system. Writing proficiency not only supports effective communication but also enhances students' cognitive and research competencies. Given the challenges faced by both teachers and students in mastering academic writing, action research provides a practical and reflective framework to improve writing instruction. Action research allows educators to continuously analyze, implement, and refine teaching strategies in collaboration with students and colleagues.

When studying the Kazakh language and culture, it is important to identify the challenges students face and focus on developing effective strategies aimed at enhancing their research competence [1]. Action research practices address these challenges by providing iterative solutions that adapt to real classroom needs.

Methods and materials. This study uses an action research approach focusing on the development of writing skills in Kazakh language teaching. The action research model was chosen due to its emphasis on practical problem solving and iterative improvement in a real classroom setting. The study followed a cyclical process including planning, observing and reflecting stages, allowing for continuous feedback and adjustment of teaching strategies.

Participants. The study was conducted with a group of 30 students who were enrolled in a Kazakh language program. The sample included students with varying levels of Kazakh language proficiency, ensuring that the study would cover a wide range of learning needs and challenges. Informed consent was obtained from all participants, and parental consent was obtained for minors.

Materials. The main materials used in this study included:

Writing assignments: Various writing exercises were designed to cover different aspects of writing such as descriptive, narrative, and argumentative writing. The assignments were aligned with the curriculum objectives for teaching Kazakh at the secondary level.

Assessment rubrics: Detailed rubrics were developed to assess students' progress in writing. These rubrics focused on grammar, vocabulary use, coherence, and overall writing fluency.

Teacher observations and notes: The researcher conducted regular classroom observations to document teaching strategies, student engagement, and the dynamics of the writing assignments.

Procedures. The study was conducted over an eight-week period during which three action research cycles were conducted. Each cycle included the following steps:

Planning: Based on the students' initial writing results and the problems identified, the researcher developed a set of writing tasks aimed at improving specific writing skills such as coherence, argumentation, and grammatical accuracy.

Action: The writing tasks were integrated into regular classroom activities. Students worked on individual assignments, reviewed each other's writing, and participated in teacher-led discussions about common writing difficulties.

Observation: Throughout the process, the researcher observed the students' engagement with the tasks, noting improvements or difficulties in their writing skills. Peer feedback sessions were also observed to understand how the students responded to each other's writing.

Reflection: After each cycle, both the researcher and the students reflected on their progress. The researcher reviewed the effectiveness of the teaching strategies and adjusted the tasks or approach

as needed. Students' reflections, collected from journals, provided insight into their perceptions of the writing process and any barriers they encountered.

Data Collection. Data for the study were collected from the following sources:

Pre- and Post-Assessments: To measure improvement in students' writing skills, writing samples were collected at the beginning and end of the study. These assessments were scored using the rubrics mentioned earlier.

Student Journals: Students' reflections were analyzed to obtain qualitative information about their learning experiences and challenges related to writing in Kazakh.

Teacher Observations: Researcher notes from classroom observations were used to track students' progress and the impact of specific teaching strategies.

Data Analysis. Data were analyzed using both quantitative and qualitative methods:

Quantitative Analysis: Pre- and post-assessment writing samples were compared using a rating scale, and statistical analysis (e.g., paired t-tests) was conducted to determine any significant improvements in students' writing skills.

Qualitative Analysis: Students' journal entries and teacher notes were analyzed thematically. Common themes related to students' difficulties, strategies that worked, and students' attitudes toward writing in Kazakh were identified and discussed. Action research follows a cyclical process of planning, action, observation, and reflection. Teachers implemented new writing-focused strategies, such as peer review, process-based writing, and culturally relevant content. Action research demonstrates its effectiveness as a component of professional development for secondary school teachers [2].

According to studies of Kurt Lewin, action research method is a spiral process which includes three stages: planning, accepting actions, collecting facts about results of action and experiment (figure 1).

Types of action research: individual research in teachers action, collaborative action research, extended school action research. This step-by-step spiraling process involving the stages of planning, action, and evaluation of the results of this action (tables 1-3).

In this process both quantitative and qualitative methods can be used simultaneously effectively. The purpose of this experiment was to identify and analyze students' interest in Kazakh, their professional ability levels, and work individually.

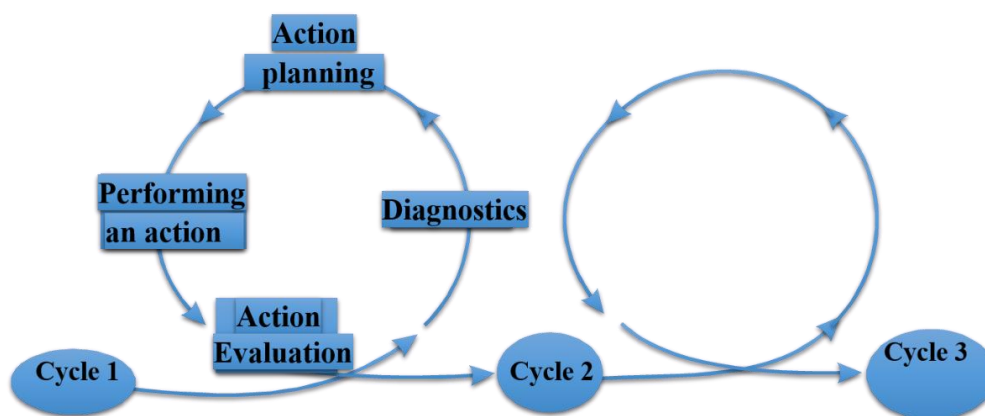


Figure 1. Action Research model cycles in language teaching

The instructional methods included:

Process Writing: Drafting, revising, and editing phases.

Peer Review Workshops: Students provide feedback to each other.

Culturally Relevant Writing Tasks: Incorporating Kazakh cultural themes and modern contexts.

Examples of Tasks and Games in Kazakh Language

1. "Meníng Otbasym" (My Family) - Writing Task

Task: Students write a short essay about their family members, describing their roles, habits, and interests.

Example: "Meníng atam - qurylysshy. Ol erte turyp, jumysqa ketedí. Meníng anam mugalim, ol mektepte sabaq beredí."

2. "Sóz Jangbyry" (Word Puzzle) - Vocabulary Game

Task: Create a crossword puzzle with Kazakh words related to writing and communication.

Example Words: "Mátín" (Text), "Sóz" (Word), "Qalam" (Pen), "Jazu" (Writing)

3. "Qurylymdy Tolýqtyr" (Complete the Structure) - Sentence Completion Game

Task: Students complete sentences with appropriate words.

Example: "Men ... jazamyn." (Men maqala jazamyn.); "Ol ... oqidy." (Ol kitap oqidy.)

Table 1. Stage 1. Planning. Learning theoretical part

№	Procedure	Deadline	Place
1	Conducting classes using new information technologies in order to implement the practice	October, 2024	mutual participation in lectures, practical seminars
2	Using other methods for comparison	November, 2024	exchange of experience participation in seminars
3	To involve students in extracurricular activities	November, 2024	collection of portfolio

Table 2. Stage 2. Experimental. Practical part

№	Procedure	Deadline	Place
1	Conducting and participating in the intellectual competitions	November, 2024	mutual participation in lectures, practical seminars
2	Achieve results by winning places in participating events	November, 2024	participation in regional olympiad, seminars

Table 3. Stage 3. Summary

№	Procedure	Deadline	Place
1	Due to form a specialist with writing, speaking, listening, and reading skills in Kazakh language skills through participation in the defense of scientific and creative projects.	2024-2025 academic year	at the department meeting
2	To make lesson plans according to the plan of practical and scientific research	During year	University, at the department meeting
3	Participation in open lessons	During a year	department
4	To collect student and teacher portfolios	September-december	at the university
5	Development of articles for publication, publication of methodological booklets, monographs	2024-2025 academic year	in the methodological journals
6	Achievement of high performance by involving students in regional, city, republican and international competitions held in the Kazakh language	During academic year	at the place of study, in the region

Results and discussion. Action Research is a formative and cyclical process that involves identifying problems within a topic, taking action, and gathering evidence about the results of the action taken. It is primarily carried out by teachers and school administrators with the aim of improving teaching and learning environments and professional practice [3, 4].

The action research process is often described as a “spiral” or “circle within a circle” format. Each cycle includes planning, action, monitoring, and reflection. This iterative nature allows teachers to continuously improve their practices based on the results of each cycle [5].

Working with the text from S.Zimanov, “The unique judicial system of the Kazakh biys”.

We offer a version of this task adapted to the Action Research method:

Topic: The way of life of nomadic Kazakhs and the historical and cultural significance of the concept of “Ar”.

Objective: To explain the features of Kazakh culture by involving students in research activities, to develop their writing skills, to teach them to work with sources and to reflect.

Stage 1: Problem identification (diagnostics)

The teacher presents the students with V.V. Grigoriev’s text about the views of nomadic Kazakhs and the significance of the concept of “Ar”.

A discussion is organized in the classroom based on the question “What are the special values of the Kazakh people?”

Individual work: Students write a short essay about the manifestations of the concept of “Ar” in modern society.

Stage 2: Planning (data collection and analysis)

Group research task:

Students are divided into three groups divided and conduct research in the following areas:

1. Historical research: The legal and moral role of the concept of "Ar" in Kazakh society (bi court, folk wisdom).

2. Comparative research: Differences in the moral values of nomadic Kazakhs and modern concepts of justice.

3. Public survey: Collecting opinions on the question "Is honor important for modern youth?" (conducting a small survey among schoolchildren, parents, teachers).

Data collection: Group members study sources of information such as historical materials, articles, book excerpts, interviews, comments on social networks.

Stage 3: Action (formalization and presentation of conclusions)

Each group presents its research results to the class in the form of a presentation or poster.

Individual work: Students edit a short essay or article on the topic "Ar - a mirror of Kazakh culture."

Stage 4: Assessment and Reflection

Self-analysis: Students will evaluate their work by answering the questions “What did I learn?”, “What were the challenges during the research?”, “How did this topic affect me?”

Pair feedback: Students will read each other’s essays and discuss their achievements and areas for improvement.

Our expected outcome from the students’ completion of this task is:

Students will increase their historical and cultural awareness by studying the culture of nomadic Kazakhs.

The Action Research method develops students’ writing skills and improves their ability to work with data, draw conclusions, and write reasoned opinions.

Students will develop the skills to systematically express their thoughts through reflection.

This task will guide students not only to perceive information, but also to independently research, think, and analyze.

As we can see, using the Action Research method allows students to develop their research and critical thinking skills. This method not only provides theoretical knowledge, but also engages students in research activities, develops their creative abilities, and increases their historical and cultural knowledge.

By using this method in the learning process, students:

- Gain a deeper understanding of cultural values within the context of the task;
- Develop skills in analyzing the features of the scientific style;

- Learn to collect, process, and analyze information;
- Communicate their thoughts and views qualitatively;
- Learn to evaluate their knowledge.

This method can increase students' interest in research work and influence the development of an active learning process.

The following task in the textbook is adapted to the Action Research method. The following task is given to work with the text given in the textbook: "Type scientific terms related to rhetoric from the theoretical material and determine their meaning using a dictionary."

Text:

"Requirements for oratory"

A speech should have an aesthetic and ethical impact on a person, as well as a high educational and instructive value.

The quality of an oratory requires special attention to three issues: 1) style of speech; 2) compliance with the basic requirements for speech; 3) the use of linguistic means that enhance the expressiveness of speech. Each orator has his own unique style, which defines and reveals his unique features in speech, and reveals his speaking skills. It is formed as a result of continuous research, studying and studying the best examples of oratory.

Requirements for oratory:

depth of content;

systematic presentation of thought;

consistency, persuasiveness of opinion;

correct use of word meanings;

richness of vocabulary;

appropriate inclusion of proverbs and sayings and fixed phrases, etc."

From the book "The Art of Oratory"

We offer a version of this task adapted to the Action Research method:

Stage 1: Problem identification (diagnostics)

Group discussion:

The teacher presents students with a text about the meaning of oratory and the requirements for it.

Students conduct a discussion on the question "How important is oratory in modern society?"

Individual work:

Students write a short essay explaining how necessary oratory is in their lives.

Stage 2: Planning (data collection and analysis)

Group research task:

Students are divided into three groups and conduct research in the following areas:

Historical research: Studying the speech style and features of Kazakh orators (Tole bi, Aiteke bi, Kazybek bi with Kazakh voice).

Comparative research: Comparing the similarities and differences between the requirements of Kazakh oratory and modern oratory skills (rhetoric, TEDx speakers).

Practical research: Students take excerpts from the speeches of certain public figures (for example, Akhmet Baitursynuly, Nursultan Nazarbayev, etc.) and analyze their compliance with the requirements.

Data collection:

Group members search for the necessary materials in books, articles, videos, and Internet resources.

Stage 3: Action (formulation and presentation of conclusions)

Group work:

Each group presents its research results in the form of a presentation or poster.

Practical task:

Students prepare a short speech on a specific topic (for example, "Language is the soul of the people", "Education is the key to the future") and deliver it in front of the class.

Other students analyze their speech and assess its compliance with the requirements.

Stage 4: Evaluation and reflection

Self-analysis:

Students reflect on their work:

“What are the strengths of my speech?”

“How can I improve my speech skills?”

“How did this study affect my speech culture?”

Pair feedback:

Students evaluate each other's speech and make suggestions for improvement.

Our expected results from the process of students completing this task: students understand the structure of speech and its main requirements, develop speaking skills, learn to systematically express their own thoughts, improve their abilities to analyze, compare, and collect data, and increase their interest in Kazakh culture through the study of speech.

The study shows that the action research method is an effective method for teaching the Kazakh language. In particular, it improves writing skills. Students acquire a scientific style of narration and learn to formulate their thoughts on specific examples. In addition, during action research, students develop critical thinking skills by comparing historical and modern sources. During the self-assessment and discussion phase, they can find ways to improve their work by completing the task. By deepening their understanding of the historical and social meaning of the task within the framework of the topic, the level of students' own thinking, reflection and assessment increases.

The action research method develops writing skills by actively involving students in the research process. By combining reflection, analysis and practical activity, action research contributes to academic writing, critical thinking and independence. By combining reflection, analysis and practical activity, the methodology contributes to the development of academic writing, critical thinking and independence.

1. Planning writing instruction using the Action Research method students' writing skills are assessed through diagnostic tests (essays, analytical texts, and reviews). Using diagnostic tests (essays, analytical texts, and reviews), determine the initial level of students' writing skills. Work with students to identify writing problems (sentence structure, reasoning, narrative style, and logic). Develop research questions and hypotheses that students will test as they read;

2. Organizing the research work Form groups of students to analyze, compare, and correct each other's written work;

3. Introduce a regular research journal in which students record their observations, mistakes, and how they corrected them. Analyze successful research papers and compare them with their own;

3. Discussion and debate: Organize discussions before writing a report, where students learn to formulate arguments and structure their ideas;

4. Working with real-life situations: analyze research papers and identify their strengths and weaknesses. Reflective essay: After each assignment, students write a reflective essay about the challenges and successes of the writing process;

5. Use of digital tools of the collaborative word processing platform (Google Docs, Overleaf). Online text analysis tools for checking grammar and style (Grammarly, LanguageTool). Video lessons on academic writing and critical thinking;

6. Assessment and reflection Introduction of formative assessment: teachers provide detailed explanations and also assign grades. Self- and peer assessment: students analyze their own work and the work of their classmates.

Students write a report on their written development based on their research. Conclusion Action research not only improves writing skills, but also allows students to develop a culture of research, scientific reflection and independence. The introduction of this method into the learning process improves the quality of academic writing and develops students' deep understanding of the structure and logic of scientific texts.

The findings demonstrate significant improvement in students' writing skills when action research methods are employed. Initially, many students struggled with structuring their essays and expressing ideas cohesively. Through iterative action research cycles, these challenges were progressively mitigated.

Orazaliyeva asserts that “Modern realities demand the preparation of competitive specialists for the labor market in Kazakhstan. This underscores the need for writing instruction that prepares students for real-world challenges [6].

One of the most successful strategies was the implementation of peer review. Students reported increased confidence and understanding of writing conventions. The development of academic writing skills in the Kazakh language is an ongoing process that requires continuous practice and engagement [7].

Additionally, integrating culturally relevant content motivated students to engage more deeply with writing tasks. The development of writing skills in the context of trilingual education is extremely important [8].

At the first part of stage and the third part of experimental work the diagnostics of group of Kazakh learner students showed the suggested data.

A survey was conducted to assess the knowledge and skills of first year course students in Kazakh language subject (figure 2).

Listening skills: How well do you understand Kazakh language film? Mark the appropriate level below.

1-4 – low level

5-7 – intermediate level

8-10 – high level

Which level of books do you read in Kazakh? Mark the appropriate level below.

1-4 – low level

5-7 – intermediate level

8-10 – high level

At which level do you understand Kazakh texts? Mark the appropriate level below.

1-4 – low level

5-7 – intermediate level

8-10 – high level

At which level do you know Kazakh vocabulary? Mark the appropriate level below.

1-4 – low level

5-7 – intermediate level

8-10 – high level

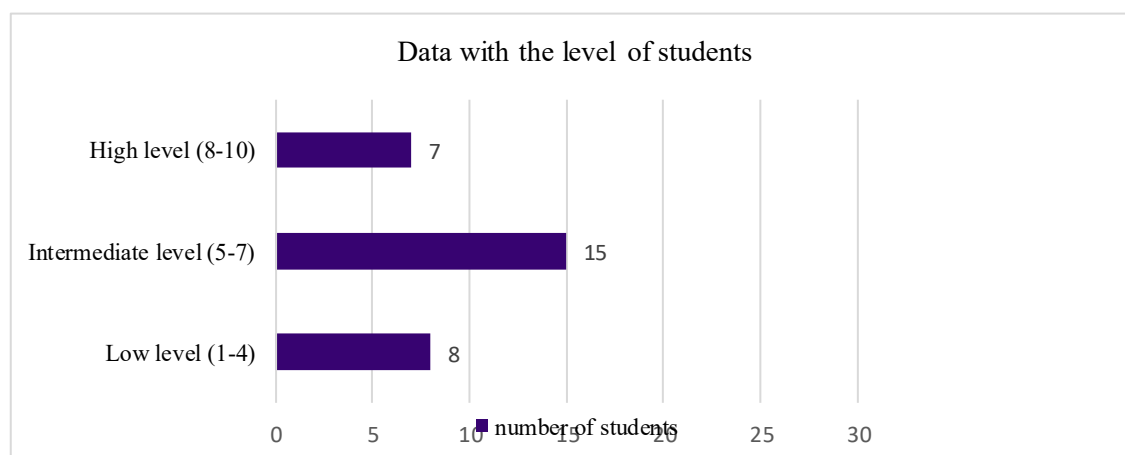


Figure 2. Data with the level of students

Analysis:

On September 20, 2023, a survey was conducted among students with different level of kazakh language to determine their level of knowledge in the language. A total of 30 students participated. The survey questions were designed according to the specifics of the class and the past curriculum (school). Based on the survey results, the percentage of Kazakh proficiency in the class was determined.

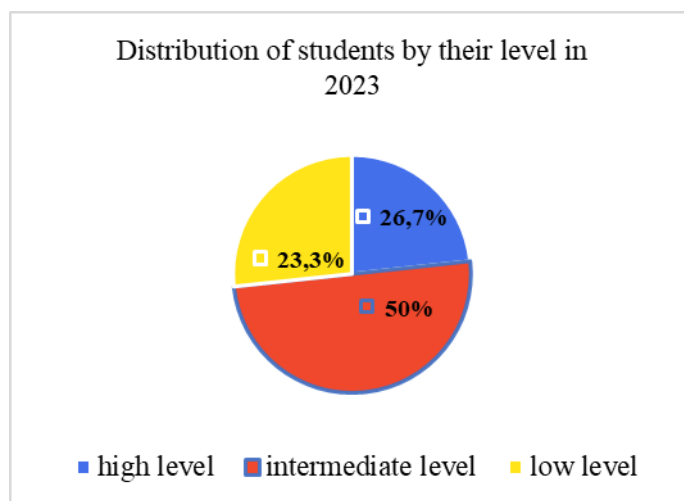


Figure 3. Distribution of students by their level in 2023

On May 20, 2024, the survey was conducted again at the beginning of the academic year, and a comparative analysis was carried out. Throughout the year, work was conducted on the topics covered in the survey, and additional lessons were provided to students with level-appropriate tasks to improve their performance. The given charts showing student progress over the year:

In 2023 (figure 3):

Low Level (1-4): 26.7%

Mid Level (5-7): 50.0%

High Level (8-10): 23.3%

In 2024 (figure 4):

Low Level (1-4): 20.0% (decreased)

Mid Level (5-7): 46.7% (decreased slightly)

High Level (8-10): 33.3% (increased)

More students have moved up to the high level, and the number of students at the low level has decreased.

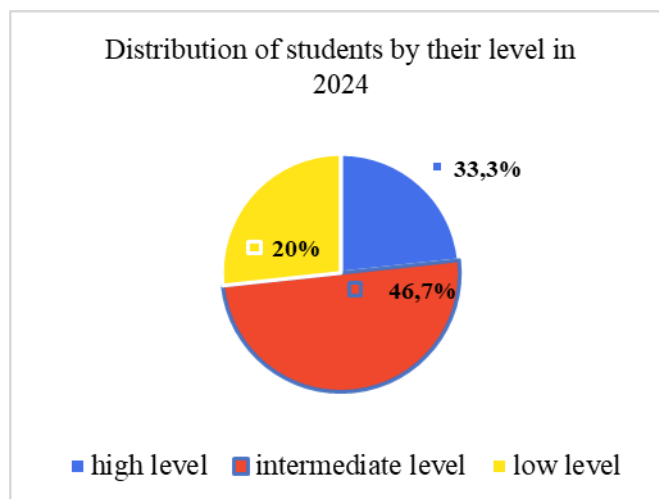


Figure 4. Distribution of students by their level in 2024

Conclusion. The application of action research practices in Kazakh language teaching provides an effective approach to developing writing skills. Through continuous cycles of planning, action, and reflection, teachers can address the specific challenges faced by students. The results show that process-based writing, peer review, and culturally relevant tasks significantly enhance students' writing proficiency.

Incorporating action research empowers educators to adapt instruction to meet student needs and fosters a reflective teaching practice. Teachers need continuous improvement to address the challenges encountered when studying the Kazakh language and culture [9]. This iterative approach not only improves writing skills but also cultivates students' research competencies, critical thinking, and engagement in the learning process.

Furthermore, Nagibova emphasizes that “Through action research, teachers can take concrete steps to improve the learning process.” [2]. By systematically applying action research, educators can create a dynamic classroom environment where writing skills are developed through collaboration, feedback, and culturally relevant contexts.

Future research can explore the long-term impact of action research on writing skills and investigate its applicability across different grade levels and educational contexts. As Kazakhstan continues to embrace multilingual education, fostering strong writing skills in the Kazakh language will be essential for students' academic and professional success.

During the study, the Action Research method achieved several key results:

- Development of research skills - it was shown that students master the skills of analyzing historical and cultural topics, working with sources, collecting information and presenting it systematically.
- During the development of composition and academic writing style, students demonstrate that they develop an academic writing style through composition, analysis and reflection.
- Development of communication skills - it is shown that students can express their thoughts freely and convincingly through group research and discussion.
- Creative and analytical thinking - it is a reflection of the fact that students learn to analyze complex issues through the study of oratory, historical values, social norms.

We offer the following tips for introducing the use of the Action Research method into the educational process.

Adapting the Action Research method to the age of students:

To increase the effectiveness of the Action Research method in teaching the Kazakh language, it is necessary to study and apply it to different age groups. For example, it is necessary to develop adapted versions of the methodology for use with elementary, middle and high school students.

Implementation of integrated methods for developing writing skills:

To develop students' writing skills, it is necessary to create a system of tasks that include various genres, such as reflective essays, critical reviews, and research articles. It is recommended to introduce peer review to develop composition and academic writing style.

Use of digital technologies:

When introducing the Action Research method, it is possible to increase student activity by using online platforms and digital tools (for example, Padlet, Google Docs, Miro). It is recommended to organize virtual discussions and webinars in order to develop students' creative and analytical thinking.

Teacher training: There is a need to conduct trainings for Kazakh language and literature teachers on teaching the Action Research method in action. Teachers need to be able to develop special teaching aids that allow them to use research methods in the classroom.

Development of students' independent research and research skills:

To improve work with sources in the Kazakh language lesson, it is recommended to organize project-research work based on historical and cultural materials. Based on the results of empirical research, it is necessary to create new curricula and educational and methodological complexes aimed at developing students' research skills.

The Action Research method in education is a reflective process aimed at improving teaching and learning practices. It is a method that includes cycles of planning, action, monitoring and reflection, which allows teachers to analyze and adapt their methods through feedback in real time. In general, the use of action research methods increases the activity of students in the learning process and allows them to apply theoretical knowledge in practice. Students learn not only to perceive information, but also to critically analyze it and justify their point of view. If this method is widely used in Kazakh language and literature lessons in the future, it will play an important role in the development of students' research skills.

References:

1. Ibragimova E., Hegai N. (2024). *Developing students' research competence in Kazakh language teaching*. *Pedagogy and Psychology Journal*, 3(60), 137-144.
2. Nagibova G.S. (2019). *Kazakstanda areketik zertteudi engizu [Introduction of action research in Kazakhstan]*. *Web of Scholar*, 2, 939-944. [in Kazakh]
3. Lufungulo E.S., Mambwe R., Kalinde B. (2021). *The meaning and role of action research in education*. *MJLSSE*, 4(2), 115-128. <https://ide.unza.zm/index.php/mjlsse/article/download/637/555>
4. Lesha J. (2014). *Action research in education*. *European Scientific Journal*, 10(13). <https://doi.org/10.19044/ESJ.2014.V10N13P%P>
5. Hodgson Y., Benson R.L., Brack C.M. (2013). *Using action research to improve student engagement in a peer-assisted learning programme*. *Educational Action Research*, 21(3), 359-375. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.813399>
6. Orazaliyeva E. (2021). *Koptildi bilim беру zhagdayinda kazak tilin okytu kurstarinda koptildi mazmundy koldanu [Use of multilingual content in Kazakh language courses under multilingual education conditions]*. *Philology Journal*, 8(4), 325-340. [in Kazakh]
7. Kuzhabekova A., Zhussupova R. (2021). *Kazakh language academic writing as a continuous process*, 2-3.
8. Delovarova H., Gayipov D. (2019). *Kazakstandagy ushtildi sayasatty oqytu protsesinde engizu zholdary [Ways of implementing trilingual policy in the teaching process in Kazakhstan]*. *Kazak ulttyk kyzdar pedagogikalyk universitetining habarshysy*, 4(80), 147-152. [in Kazakh]
9. Ibragimova E.A., Hegai N.R. (2024). *Studentterdin zertteu kuzirettiligini kazak tilin okytuda zhetildiru [Improving students' research competence in Kazakh language teaching]*. *Pedagogics and Psychology*, 3(60), 137-144. [in Kazakh]

Капышева Г.К.¹ , * Қыдырбекова А.С.² , Нұралинова Г.М.³ 
^{1,2,3}Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті

Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: gulnarkapysheva@mail.ru
*e-mail: aigerymsk@gmail.com
e-mail: galima_fifimo@mail.ru

ҚАЗАҚ ТІЛІНІҢ ЖАЗУ ДАҒДЫЛАРЫН ДАМУДАҒЫ ACTION RESEARCH ӘДІСІНІҢ ҒЫЛЫМИ-ӘДІСТЕМЕЛІК НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа

Мақалада Action Research әдісі арқылы оқушылардың қазақ тілінде жазу дағдыларын дамытудың ғылыми-әдістемелік негіздері қарастырылған. Action Research әдісін оқу процесінде қолдану оқушыларға жоспарлау, әрекет, бақылау және түсіну кезеңдерін қамту арқылы рефлексия, талдау және жетілдіру процесіне белсенді араласуға мүмкіндік береді. Бұл процесс оқудағы рефлексиялық ойлау мен оқушылардың өз-өзін дамытуға ықпал етеді. Action Research әдісі шет тілдерін меңгеру және оқыту процесінде жиі қолданылатынын ескерген жөн. Зерттеу жұмысының мақсаты - Action Research әдісін қазақ тілін оқыту кезінде қолдану арқылы, оқушылардың жазу дағдылары мен білім сапасын арттыру. Бұл әдіс академиялық сауаттылық пен сыни тұрғыдан ойлауды дамытуға ықпал ететін бірлескен оқу, кері байланыс және өзін-өзі түзету принциптеріне ерекше көңіл бөлінеді. Мақалада осы әдісті оқу тәжірибесіне енгізуге арналған педагогика және лингводидактика саласындағы заманауи зерттеулерге талдау жасалған. Ғылыми мақала болжамы жазу дағдыларын үйретуде Action Research әдісінің стратегияларын қолдану оқушылардың жазбаша құзыреттілігін дамытады. Зерттеу жұмысының нәтижелері оқыту әдістері мен бағдарламаларын әзірлейтін мектеп оқытушылары үшін пайдалы бола алады.

Түйін сөздер: практикалық зерттеу, жазу дағдылары, ғылыми-әдістемелік негіздері, академиялық жазу, педагогикалық стратегиялар

Капышева Г.К.¹ , *Қыдырбекова А.С.² , Нұралинова Г.М.³ 
^{1,2,3}Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова

Усть-Каменогорск, Казахстан
e-mail: gulnarkapysheva@mail.ru
*e-mail: aigerymsk@gmail.com
e-mail: galima_fifimo@mail.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДА ACTION RESEARCH В РАЗВИТИИ НАВЫКОВ ПИСЬМА В КАЗАХСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В статье рассматриваются научно-методические основы формирования навыков письменной речи учащихся на казахском языке посредством метода исследования в действии. Использование метода практического исследования в процессе обучения позволяет учащимся активно участвовать в процессе размышления, анализа и совершенствования, охватывая этапы планирования, действия, наблюдения и понимания. Этот процесс способствует рефлексивному мышлению в обучении и саморазвитию учащихся. Стоит отметить, что метод исследования действием часто применяется в процессе изучения и преподавания иностранных языков. Целью научно-исследовательской работы

является совершенствование навыков письма студентов и повышение качества их знаний путем использования метода практического исследования в обучении казахскому языку. В этом методе особое внимание уделяется принципам совместного обучения, обратной связи и самокоррекции, которые способствуют развитию академической грамотности и критического мышления. В статье анализируются современные исследования в области педагогики и лингводидактики, направленные на внедрение данного метода в образовательную практику. Использование стратегий практического исследования при обучении навыкам написания научных статей развивает письменную компетентность студентов. Результаты исследовательской работы могут быть полезны учителям школ, разрабатывающим методики и программы обучения.

Ключевые слова: практическое исследование, навыки письма, научно-методические основы, академическое письмо, педагогические стратегии

Kapysheva G.K.¹ , *Kydyrbekova A.S.² , Nuralinova G.M.³ 
^{1,2,3}Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University

Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

e-mail: gulnarkapysheva@mail.ru

*e-mail: aigerymsk@gmail.com

e-mail: galima_fifimo@mail.ru

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE ACTION RESEARCH METHOD IN THE DEVELOPMENT OF WRITING SKILLS IN THE KAZAKH LANGUAGE

Abstract

The article discusses the scientific and methodological foundations of developing students' writing skills in the Kazakh language through the action research method. Using the action research method in the learning process allows students to actively participate in the process of reflection, analysis and improvement, covering the stages of planning, action, observation and understanding. This process promotes reflective thinking in learning and self-development of students. It is worth noting that the action research method is often used in the process of learning and teaching foreign languages. The purpose of the research work is to improve students' writing skills and improve the quality of their knowledge by using the action research method in teaching the Kazakh language. This method pays special attention to the principles of collaborative learning, feedback and self-correction, which contribute to the development of academic literacy and critical thinking. The article analyzes modern research in the field of pedagogy and linguodidactics aimed at introducing this method into educational practice. The use of action research strategies in teaching the skills of writing scientific articles develops students' writing competence. The results of the research work can be useful for school teachers developing teaching methods and programs.

Keywords: action research, writing skills, scientific and methodological foundations, academic writing, pedagogical strategies

Кіріспе. Студенттердің жазу дағдыларын дамыту жоғары оқу орындарының негізгі міндеттерінің бірі болып табылады, себебі сауатты академиялық жазылым сапалы білім және кәсіби қызмет үшін қажет. Дегенмен, қазіргі білім беру үдерісінде тәжірибеге бағытталған тәсілдердің аздығы, студенттердің мотивациясының төмендігі және мәтіндермен жұмыс жасау кезіндегі рефлексия деңгейінің сапасыздығына байланысты жазбаша күзиреттілікті қалыптастыруда айтарлықтай қиындықтар бар.

Білім беруді цифрландыру және жазбаша қарым-қатынасқа қойылатын талаптардың өзгеруі жағдайында тек техникалық жазу дағдыларын ғана емес, сонымен қатар сыни

тұрғыдан ойлауды, дербестік пен өзін-өзі бағалау қабілетін дамытуға ықпал ететін тиімді оқыту әдістерін табу қажеттілігі туындап отыр. Осы тұрғыда «Action Research» әдісін қолдану жазуға үйрету үдерісіне рефлексияны, аналитикалық жұмысты және педагогикалық экспериментті біріктіруге мүмкіндік беретін сапалы әдістің бірі болып көрінеді.

ЖОО студенттерінің қазақ тіліндегі жазу дағдыларын дамыту тек академиялық жазу ережелерін меңгеруді ғана емес, сонымен қатар өз қателігін түзету, құрылымдық талдау жасау, мәтіндерді сыни тұрғыдан түсіну қабілетін дамытуды талап етеді. Жазуға үйретудің дәстүрлі әдістері әрқашан студенттердің жеткілікті белсенділігін қамтамасыз ете бермейді және жазу дағдыларының мазмұндық көрінісі болып табылмайды. Бұл оқытудың тиімділігін арттыратын инновациялық педагогикалық стратегияларды іздеуді өзекті етеді.

Action Research әдісін қолдану студенттерге оқу үдерісінің белсенді қатысушысы болуға мүмкіндік береді, бұл жазылым дағдыларын оқыту процесін мазмұнды және нәтижелі етеді. Action Research әдісін оқу процесінде қолдану студенттерге жоспарлау, әрекет, бақылау және түсіну кезеңдерін қамту арқылы рефлексия, талдау және жетілдіру процесіне белсенді араласуға мүмкіндік береді. Бұл процесс оқудағы рефлексиялық ойлау мен студенттің өз-өзін дамытуға ықпал етеді.

Action Research әдісін таңдау оның практикалық бағыттылығымен және жазуды оқыту үдерісіне кіріктіру мүмкіндігімен түсіндіріледі. Бұл әдіс оқытушылар мен студенттерге оқыту кезіндегі проблемалық тұстарды бірлесіп анықтауға, оларды шешудің стратегияларын әзірлеуге және даму деңгейін қадағалауға мүмкіндік береді. Әдістің осы құндылығы оны педагогикалық эксперименттің тиімді құралына айналдыра алады.

Зерттеудің мақсаты: Action Research әдісі арқылы студенттердің жазу дағдыларын дамытудың ғылыми-әдістемелік тәсілдерін анықтау.

Зерттеу мақсаттарына қол жеткізу үшін келесі міндетер қойылды:

Академиялық жазуды оқытудың заманауи ғылыми тәсілдеріне талдау жүргізу;

Студенттердің жазу құзыреттілігін дамытудағы Action Research әдісінің мүмкіндіктерін зерттеу;

Ұсынылған әдістеменің тиімділігін бағалау және оны оқу тәжірибесіне енгізу перспективаларын анықтау.

Ғылыми мақала нәтижелері оқу процесінде студенттер мен оқытушылардың өзара әрекеттестігіне негізделген жаңа тәсілді ұсына отырып, академиялық жазылымды оқыту әдістемесін дамытуға ықпал етеді.

Зерттеу жұмысының практикалық маңыздылығы: оқу орындарында академиялық жазылым пәнін оқыту әдістемесін жетілдіру, студенттердің жазу құзыреттілігін дамытуға бағытталған оқу-әдістемелік құралдар мен бағдарламаларды әзірлеу құралы.

Зерттеу жұмысының ғылыми болжамы: Жазбаша жазуға үйретуде «Action Research» әдісін қолдану студенттердің жазу құзыреттілігін дамытуға, олардың өзін-өзі бағалауға, сыни талдауға және ойларын құрылымдық түрде жеткізуге қабілеттерін арттыруға ықпал етеді.

Әдебиетке шолу. Іс-әрекетті зерттеу (Action Research) әдісі – мұғалімдердің тәжірибесін жақсартуға, сынып ішіндегі негізгі мәселелерді шешуге және кәсіби дамуды жеңілдетуге мүмкіндік беретін білім берудегі сапалы, қазіргі таңда кеңінен қолданылып келе жатқан әдістеме. Мақаланың бұл бөлімде Action Research әдісі туралы зерттеулерге, оның білім беру саласындағы жарамдылығына, даму үдерісіне, артықшылықтарына және әртүрлі білім беру контексттерінде қолданылуына шолу жасалады. Action Research, яғни іс-әрекеттік зерттеу әсіресе білім беру үшін қолайлы, өйткені ол білім беру ортасының динамикалық және үнемі өзгеретін сипатына бейімделген. Бұл – студенттердің оқуға деген ынтасын арттырудан бастап, мұғалімдердің кәсіби деңгейін көтеруге дейінгі кең ауқымды мәселелерге бейімделуге болатын икемді әдістеме [1; 2].

Іс-әрекеттік зерттеудің мықты тұсының бірі – бұл әдістің ынтымақтастық пен қатысуға бағытталғандығы. Ол зерттеу процесіне мұғалімдер мен студенттердің белсенді атсалысуын

талап етеді. Бұл оны білім беруді жақсартуға демократиялық және инклюзивті көзқарасқа айналдырады [3; 4]. Іс-әрекеттік зерттеу үдерісі бірнеше негізгі қадамдардан тұрады. Олар зерттеудің нақты контекстіне және мақсаттарына байланысты түрленуі мүмкін. Іс-әрекеттік зерттеу әдісінің негізгі кезеңдері:

Тапсырманың негізгі мәселесін (проблематика) анықтау: бұл мұғалімдердің өз тәжірибесін жақсарту үшін проблеманы немесе аумақты анықтайтын бастапқы кезең. Мәселе тапсырма мазмұнына байланысты, оқыту стратегияларына, студенттердің белсенділігіне немесе сыныпты басқаруға қатысты болуы мүмкін [5; 6]. *Жоспарлау және әрекет ету кезеңі:* Мәселе анықталғаннан кейін келесі қадам оны шешу жолдарын жоспарлау және жүзеге асыру әрекетін анықтау болып табылады. Бұл кезең оқушыларды нақты мақсат пен міндеттер қоюды, тапсырма мазмұнына сәйкес стратегияларды таңдауды және іске асыру жоспарын әзірлеуді қамтиды [7; 8].

Деректерді жинау және бақылау кезеңі: тапсырма мазмұнына сәйкес стратегиялар анықталған соң, зерттеуші (оқушы немесе студент) араласудың әсерін бағалау үшін деректерді жинау кезеңіне көшеді. Бұл кезең мүдделі тараптардан кері байланыс жинауды және нәтижелерді жинақтауды қамтиды [9; 10].

Рефлексия және бағалау кезеңі: Қорытынды кезең іс-әрекеттің нәтижелеріне рефлексия жасауды және оның тиімділігін бағалауды қамтиды. Бұл кезең тапсырма нәтижесін жетілдіру және кейінгі әрекеттерді зерттеу жұмыстарын жоспарлауды қамтиды [11; 12].

Іс-әрекеттік зерттеу әдісінің мұғалімдер, студенттер және жалпы білім беру мекемелері үшін көптеген артықшылықтары бар. Негізгі артықшылықтар:

Оқыту әдістерін жетілдіру: іс-әрекеттік зерттеу мұғалімдерге оқыту әдістерін жетілдіруге жүйелі көзқарас береді. Педагогтар өздерінің әдістері мен әрекеттерінің әсерін негізге ала отырып, оқушыларды қызықтыру және оқу нәтижелерін жақсарту үшін тиімдірек стратегияларды әзірлей алады [13].

Кәсіби даму: іс-әрекеттік зерттеу кәсіби дамудың мықты құралы болып табылады. Олар мұғалімдерге оқыту процесі үшін жауапкершілікті алуға, зерттеу дағдыларын дамытуға және соңғы білім беру үрдістері мен әдістерінен хабардар болуға мүмкіндік береді.

Студенттердің/оқушылардың қатысуы және оқуы: іс-әрекеттік зерттеу оқушылардың белсенділігін арттыруға және оқу нәтижелерін жақсартуға әсер етеді. Бұл әдісті қолдану арқылы оқушыларды зерттеу үдерісіне тарту және олардың нақты қажеттіліктерін қанағаттандыруға бағытталған инклюзивті орта құруға болады.

Ынтымақтастық және серіктестік: іс-әрекеттік зерттеу оқытушылар құрамы, студенттер және басқа да мүдделі тараптар арасындағы ынтымақтастыққа ықпал етеді. Бұл білім беру сапасын жақсартуға бағытталған ортақ жауапкершілікті қалыптастыруға көмектеседі.

Кесте 1. Білім берудегі іс-әрекеттік зерттеудің (Action Research) негізгі аспектілері

Аспект	Сипаттама	Зерттеушілер
Анықтама	Тапсырма аясында негізгі мәселені, әрекетті және фактіні анықтауды қамтитын циклдік процесс.	Lufungulo et al., 2021 Lesha, 2014
Білім берудегі сапасы	Ынтымақтастық пен теңдікке ықпал ететін динамикалық білім беру орталарына сәйкес келеді.	Thi & Hien, 2009 Fandiño, 2010
Әдістің орындалу қадамдары	Мәселені анықтау, жоспарлау, әрекет ету, мәліметтер жинау, рефлексия.	Hodgson et al., 2013 Atweh et al., 1998
Артықшылықтары	Оқыту тәжірибесін, кәсіби дамуын, студенттердің белсенділігін жақсартады.	Cierpiałowska, 2023 "Capacitating Teachers' Research Skills Through Collaborative Action Research Buddies", 2023
Орындалу күрделілігі	Уақыт шектеулері, тәжірибенің аздығы, күрделілік.	Saro & Taray, 2024 Pinninti, 2025

Білім берудегі іс-әрекеттік зерттеу - бұл мәселені, әрекетті және нәтижелерге байланысты фактілерді анықтауды қамтитын циклдік процесс. Бұл мұғалімдер мен білім беру ортасында белсенді оқыту кезінде өз тәжірибелерін зерттеуге, үздіксіз білім алуға және мүмкіндіктерді кеңейтуге ықпал етеді. Бұл әдіс теория мен тәжірибе арасындағы алшақтықты жояды, мұғалімдерге сыныптағы нақты міндеттерді тиімді шешуге мүмкіндік береді. Деректерді жинау - жүйелі және кешенді жұмыс түрі. Деректердің жинау кезінде бақылау, сұхбат, мақалалар секілді түрлі құралдарды қамтуы мүмкін. Бұл оны білім беру нәтижелерін жақсартуға динамикалық және бейімделгіш тәсіл етеді [14].

Әдістер мен материалдар. Бұл шолу мақалада 11-сынып оқушыларының қазақ тілінде сауатты жазу дағдыларын дамыту тұрғысында іс-әрекетті зерттеу әдісінің ғылыми-әдістемелік негіздері қарастырылған. Зерттеу әдістемесі осы әдісті оқу тәжірибесінде қолдануға байланысты бар теориялық және эмпирикалық жұмыстарды талдауды қамтиды.

Ғылыми мақалада әдебиеттерді талдау әдісі – іс-әрекетті зерттеу әдісі арқылы отандық және шетелдік зерттеулерді зерттеу, оны лингводидактикада қолдану және жазбаша сөйлеуді дамыту бағытын көрсетеді.

Салыстырмалы талдау әдісі жазу дағдыларын дамыту бойынша зерттеулерде қолданылатын әртүрлі әдістемелік тәсілдерді салыстыру үшін қолданылады.

Сыни талдау – іс-әрекетті зерттеу әдісінің тиімділігін оны қолдану бойынша әдебиеттерде келтірілген деректер негізінде бағалау мақсатында қолданылады.

Мақалада ғылыми зерттеу жұмыстарын, диссертацияларды, оқулықтарды талдауға және жазу дағдыларын дамытуға және іс-әрекетті зерттеу әдісін қолдануға арналған әдістемелік ұсыныстарға негізделген. Негізгі назар рецензияланатын журналдарда жарияланған және Scopus және Web of Science журналдарында индекстелген зерттеулерге аударылады.

Қолданыстағы зерттеулерге шолу іс-әрекетті зерттеу әдісінің ғылыми-әдістемелік негіздерін анықтауға, оның тиімділігін анықтауға және оны орта мектепте қазақ тілін оқыту тәжірибесінде қолдану бойынша ұсыныстар беруге көмектеседі. Алынған нәтижелер әдіскерлерге, мұғалімдерге және лингводидактика саласындағы зерттеушілерге пайдалы болуы мүмкін.

Нәтижелер мен талқылау. Action Research әдісі – тақырып аясында проблемаларды анықтауды, әрекет етуді және қабылданған әрекеттің нәтижелері туралы дәлелдерді жинақтау кезеңдерін қамтитын қалыптастырушы және циклдік процесс. Оны ең алдымен мұғалімдер мен мектеп әкімшілігі оқыту мен оқу жағдайын және кәсіби тәжірибені жақсарту мақсатында жүзеге асырады [14; 15].

Іс-әрекеттік зерттеу (Action Research) процесі көбінесе «спираль» немесе «шеңбердегі шеңбер» форматында сипатталады. Мұнда әрбір цикл жоспарлауды, әрекетті, бақылауды және рефлексияны қамтиды. Бұл қайталанатын сипат мұғалімдерге әр циклдің нәтижелеріне негізделген тәжірибелерін үздіксіз жетілдіруге мүмкіндік береді [16].

Action Research әдісін қазақ тілінің жазу дағдыларын дамытудағы әдісінің көрінісін біз 11 сынып оқушыларына арналған оқулық негізінде талдап, көрсетуге тырыстық.

Мысалы, «Мәтінді оқып, ғылыми стильге тән белгілерді түсіндіріңдер [17].

Көшпелі қазақтардың тұрмыс-салтын зерттеген беделді ғалымдардың бірі, орыс шығыстанушысы, профессор В.В. Григорьевтің ойынша, қазақ-тардың өміріне тереңірек үңілген сайын «керемет ерекшеліктері» жиі кездеседі.

Қырағы би-қазылардың әділ төрелігі кезеңінен кейін өмір сүрген бұрынғы және қазіргі ұрпақ қазақтардың парасат және саяси мәдениеті-нің нышанындай болған еңселі ата-бабасын мақтан тұтады.

Көшпелі қазақтар мен билер әділ сотындағы ең киелі түсінік «Ар» ұғымы. Халық оны өмір заңдылығы деп қабылдап, «Малым жанымның садағасы, жаным арымның садағасы» деген қағиданы ұстанған. Ана сүгімен берілетін бұл өсиетті былай да айтуға болады: «Мал сақтама, ар сақта». Бұл бұқаралық қағида би, хан және ақсақалдар сотының құқықтық

нормативінде де көрініс тапқан: «Жігіттің құны жүз жылқы, ары мың жылқы». «Ардың» алғашқы иесі би деп есептелген: «Ханда қырық кісінің ақылы бар, биде қырық кісінің ары, білімі бар».

С.Зиманов,
«Қазақтың билер соты бірегей сот жүйесі»
еңбегінен.

Осы тапсырманың Action Research әдісіне бейімделген нұсқасын ұсынамыз:

Тақырыбы: Көшпелі қазақтардың тұрмыс-салты мен «Ар» ұғымының тарихи-мәдени маңызы

Мақсаты: Оқушыларды зерттеушілік әрекетке тарту арқылы қазақ мәдениетінің ерекшеліктерін түсіндіру, олардың жазу дағдыларын дамыту, дереккөздермен жұмыс істеуге және рефлексия жасауға үйрету.

1-кезең: Проблеманы анықтау (диагностика)

Мұғалім оқушыларға В.В. Григорьевтің көшпелі қазақтар туралы көзқарасы мен «Ар» ұғымының маңызы туралы мәтінді ұсынады.

Сынып ішінде «Қазақ халқының қандай ерекше құндылықтары бар?» деген сұрақ аясында пікірталас ұйымдастырылады.

Жеке жұмыс:

Оқушылар «Ар» ұғымының қазіргі қоғамдағы көріністері туралы шағын эссе жазады.

2-кезең: Жоспарлау (дерек жинау және талдау)

Топтық зерттеу тапсырмасы:

Оқушылар үш топқа бөлініп, төмендегі бағыттар бойынша зерттеу жүргізеді:

1. Тарихи зерттеу: «Ар» ұғымының қазақ қоғамындағы құқықтық және моральдық рөлі (би соты, халық даналығы).

2. Салыстырмалы зерттеу: Көшпелі қазақтардың моральдық құндылықтары мен қазіргі заманғы әділеттік ұғымдарының айырмашылықтары.

3. Қоғамдық сауалнама: «Қазіргі жастар үшін ар-ұят маңызды ма?» деген сұрақ аясында пікірлер жинау (мектеп оқушылары, ата-аналар, мұғалімдер арасында шағын сауалнама жүргізу).

Дерек жинау:

Топ мүшелері тарихи материалдар, мақалалар, кітап үзінділері, сұхбаттар, әлеуметтік желілердегі пікірлер сияқты ақпарат көздерін зерттейді.

3-кезең: Әрекет ету (қорытындыны рәсімдеу және ұсыну)

Әр топ өз зерттеу нәтижелерін презентация немесе постер түрінде сыныпқа ұсынады.

Жеке шығарма:

Оқушылар «Ар – қазақ мәдениетінің айнасы» тақырыбында шағын эссе немесе мақаланы редакциялайды.

4-кезең: Бағалау және рефлексия

Өзіндік талдау:

Оқушылар өз жұмысын бағалау үшін «Не үйрендім?», «Зерттеу барысында қандай қиындықтар болды?», «Бұл тақырып маған қалай әсер етті?» деген сұрақтарға жауап береді.

Жұптық кері байланыс:

Оқушылар бір-бірінің эсселерін оқып, жетістіктері мен жақсартуға болатын тұстарын талқылайды.

Бұл тапсырманы оқушылардың орындау үдерісінен күтілетін нәтижеміз:

Оқушылар көшпелі қазақтардың мәдениетін зерттеу арқылы тарихи-мәдени санасын арттырады.

Action Research әдісі оқушылардың жазу дағдыларын дамытып, деректермен жұмыс істеу, ой қорытындылау және дәлелді пікір жазу қабілеттерін жақсартады.

Оқушылар рефлексия арқылы өз ойларын жүйелі жеткізу дағдыларын дамытады.

Бұл тапсырма оқушыларды тек ақпаратты қабылдауға ғана емес, сонымен қатар өз бетімен зерттеуге, ойлауға және талдауға бағыттайды.

Көріп тұрғанымыздай, Action Research әдісін қолдану оқушылардың зерттеушілік және сыни тұрғыдан ойлау қабілеттерін дамытуға мүмкіндік береді. Бұл әдіс тек теориялық білім беріп қана қоймайды, сонымен қатар оқушыларды зерттеушілік әрекетке баулиды, шығармашылық қабілеттерін дамытады, тарихи-мәдени білімдерін арттырады.

Бұл әдісті оқу үдерісінде пайдалану арқылы оқушылар:

- Тапсырма мазмұны аясында мәдени құндылықтарын тереңірек түсінуге;
- Ғылыми стильдің ерекшеліктерін талдау дағдыларын игеруге;
- Мәліметтерді жинақтау, өңдеу және талдау дағдыларын;
- Өз ойлары мен көзқарастарын сапалы жеткізуге;
- Өз білімдерін бағалауға үйренеді.

Аталған әдіс оқушылардың ғылыми-зерттеу жұмыстарына қызығушылығын арттырып, белсенді оқу үдерісінің дамуына әсер ете алады.

Оқулықтағы келесі тапсырманың іс-әрекеттік зерттеу (Action Research) әдісіне бейімделуі. Оқулықта берілген мәтінмен жұмыс жасау үшін келесі тапсырма берілген: *«Теориялық материалдан шешендік сөзге қатысты ғылыми терминдерді теріп жазып, олардың мағынасын сөздіктің көмегімен анықтаңдар»*.

Мәтін:

«Шешендік сөзге қойылатын талаптар

Шешендік сөзде оның адамға эстетикалық, этикалық жағынан әсер етуімен бірге, тәрбиелік, тағылымдық мәні де жоғары болуы қажет.

Шешендік сөздің сапасы үш мәселеге айрықша назар аударуды талап етеді: 1) сөйлеу стилі; 2) сөзге қойылатын негізгі талаптарды сақтауы; 3) сөз мәнерлілігін арттыратын тілдік құралдардың қолданылуы. Әрбір шешеннің жеке өзіне тән, оның сөйлеуіндегі өзіндік ерекшеліктерін айқындайтын, танытатын, сөйлеу дағдысын аңғартатын стилі болады. Ол үздіксіз ізденудің, шешендіктің үздік үлгілерін оқып-үйренудің нәтижесінде қалыптасады.

Шешендік сөзге қойылатын талаптар:

сөз мазмұнының тереңдігі;

ойдың жүйелі берілуі;

пікірдің дәйектілігі, дәлелділігі;

сөз мағыналарының дұрыс қолданылуы;

сөздік қордың байлығы;

мақал-мәтелдер мен тұрақты тіркестердің орынды кіріктірілуі және т.б.»

«Шешендік өнер» кітабынан

Осы тапсырманың Action Research әдісіне бейімделген нұсқасын ұсынамыз:

1-кезең: Проблеманы анықтау (диагностика)

Топтық талқылау:

Мұғалім оқушыларға шешендік сөздің мәні мен оған қойылатын талаптар туралы мәтінді ұсынады.

Оқушылар «Қазіргі қоғамда шешендік сөз қаншалықты маңызды?» деген сұрақ бойынша пікірталас өткізеді.

Жеке жұмыс:

Оқушылар өз өмірлерінде шешендік сөздің қаншалықты қажет екенін түсіндіретін шағын эссе жазады.

2-кезең: Жоспарлау (дерек жинау және талдау)

Топтық зерттеу тапсырмасы:

Оқушылар үш топқа бөлініп, төмендегі бағыттар бойынша зерттеу жүргізеді:

Тарихи зерттеу: Қазақ шешендерінің сөйлеу стилі мен ерекшеліктерін зерттеу (Төле би, Әйтеке би, Қаз дауысты Қазыбек би).

Салыстырмалы зерттеу: Қазақ шешендік өнерінің талаптары мен қазіргі заманғы шешендік дағдылардың (риторика, TEDx спикерлері) ұқсастықтары мен айырмашылықтарын салыстыру.

Практикалық зерттеу: Оқушылар белгілі бір қоғам қайраткерлерінің (мысалы, Ахмет Байтұрсынұлы, Нұрсұлтан Назарбаев, т.б.) шешендік сөздерінен үзінділер алып, олардың талаптарға сәйкестігін талдайды.

Дерек жинау:

Топ мүшелері кітаптардан, мақалалардан, бейнежазбалардан, интернет-ресурстардан қажетті материалдарды іздейді.

3-кезең: Әрекет ету (қорытындыны рәсімдеу және ұсыну)

Топтық жұмыс:

Әр топ өз зерттеу нәтижелерін презентация немесе постер түрінде ұсынады.

Практикалық тапсырма:

Оқушылар белгілі бір тақырыпқа (мысалы, «Тіл – халықтың жаны», «Білім – болашақтың кілті») қысқа шешендік сөз дайындап, сынып алдында сөйлейді.

Басқа оқушылар олардың сөзіне талдау жасап, талаптарға сәйкестігін бағалайды.

4-кезең: Бағалау және рефлексия

Өзіндік талдау:

Оқушылар өз жұмыстарына рефлексия жасайды:

«Менің шешендік сөзімнің мықты тұстары қандай?»

«Шешендік шеберлігімді қалай жақсартуға болады?»

«Бұл зерттеу менің сөйлеу мәдениетіме қалай әсер етті?»

Жұптық кері байланыс:

Оқушылар бір-бірінің шешендік сөзін бағалап, жетілдіруге қатысты ұсыныстар айтады.

Бұл тапсырманы оқушылардың орындау үдерісінен күтілетін нәтижеміз: оқушылар шешендік сөздің құрылымын және оның негізгі талаптарын түсінеді, сөйлеу дағдыларын дамытып, өзіндік ойларын жүйелі түрде жеткізуге үйренеді, талдау, салыстыру, дерек жинау қабілеттерін жетілдіреді және шешендік сөздерді зерттеу арқылы қазақ мәдениетіне деген қызығушылықтарын арттырады.

Зерттеу нәтижесінде іс-әрекеттік зерттеу (Action Research) әдісінің қазақ тілін оқытудағы тиімді әдіс екенін көрсетеді. Атап айтқанда, бұл жазу дағдыларын жетілдіреді. Оқушылар баяндаудың ғылыми стиліне ие болып, нақты мысалдар бойынша өз ойларын құрастыруға үйренеді. Сонымен қатар, іс-әрекеттік зерттеу кезінде оқушылар тарихи және қазіргі заманғы дереккөздерді салыстыру арқылы сыни тұрғыдан ойлау қабілеттерін дамытады. Өзін-өзі бағалау және талқылау кезеңінде тапсырманы орындау арқылы өз жұмысын жақсарту жолдарын таба алады. Тақырып аясында тапсырма мазмұнына сәйкес тарихи-қоғамдық мәнін тереңірек ұғындыру арқылы оқушылардың өзіндік ойлау, рефлексия және бағалау деңгейін арттырады.

Іс-әрекеттік зерттеу әдісі оқушыларды зерттеу процесіне белсенді қатыстыру арқылы жазу дағдыларын дамытады. Рефлексия, талдау және практикалық белсенділікті біріктіре отырып, іс-әрекетті зерттеу академиялық жазуға, сыни ойлауға және тәуелсіздікке ықпал етеді. Рефлексия, талдау және практикалық әрекетті біріктіре отырып, әдістеме академиялық жазуды, сыни ойлауды және дербестікті дамытуға ықпал етеді.

1. Іс-әрекетті зерттеу әдісі арқылы жазу нұсқаулығын жоспарлау Оқушылардың жазу дағдылары диагностикалық тесттер (эссе, аналитикалық мәтіндер және шолулар) арқылы бағаланады. Диагностикалық тесттер (эссе, аналитикалық мәтіндер, шолулар) арқылы

оқушылардың жазу дағдыларының бастапқы деңгейін анықтау. Жазу мәселелерін анықтау үшін студенттермен жұмыс (сөйлем құрылымы, дәлелдеу, баяндау стилі мен логикасы). Оқушылар оқу барысында тексеретін зерттеу сұрақтары мен гипотезаларды әзірлеу;

2. Зерттеу жұмысын ұйымдастыру Бір-бірінің жазба жұмыстарын талдау, салыстыру және түзету үшін оқушылардан топтар құру; 3. Студенттер өздерінің бақылауларын, қателерін және оларды қалай түзетінін жазатын тұрақты зерттеу журналын енгізіңіз. Сәтті ғылыми жұмыстарды талдау және оларды өз еңбектерімен салыстыру;

3. Пікірталас және пікірталас: Баяндама жазу алдында пікірталастарды ұйымдастырыңыз, онда студенттер дәлелдерді тұжырымдап, өз идеяларын құрылымдауға үйренеді;

4. Нақты жағдайлармен жұмыс: ғылыми еңбектерді талдау және олардың күшті және әлсіз жақтарын анықтау. Рефлексиялық эссе: Әр жұмыстан кейін студенттер жазу процесінің қиындықтары мен жетістіктері туралы рефлексиялық эссе жазады;

5. Бірлескен мәтінді өңдеу платформасының цифрлық құралдарын пайдалану (Google Docs, Overleaf). Грамматика мен стильді тексеруге арналған онлайн мәтінді талдау құралдары (Grammarly, LanguageTool). Академиялық жазу және сыни ойлау бойынша бейне сабақтар;

6. Бағалау және рефлексия Қалыптастырушы бағалауды енгізу: мұғалімдер толық түсініктеме береді, сонымен қатар баға қояды. Өзін-өзі және өзара бағалау: оқушылар өз жұмыстарын және сыныптастарының жұмыстарын талдайды.

Студенттер өз зерттеулеріне сүйене отырып, жазбаша дамуы туралы есеп жазады. Қорытынды Іс-әрекетті зерттеу тек жазу дағдыларын жақсартып қана қоймайды, сонымен қатар студенттердің зерттеу мәдениетін, ғылыми рефлексиясын және дербестігін дамытуға мүмкіндік береді. Бұл әдісті оқу үрдісіне енгізу академиялық жазудың сапасын арттырып, студенттердің ғылыми мәтіндердің құрылымы мен логикасын терең түсінуін дамытады.

Қорытынды. Зерттеу жұмысында қазақ тілін оқыту кезінде жазу дағдыларын дамытудағы іс-әрекеттік зерттеу (Action Research) әдісінің тиімділігі талданды. 11-сынып оқулығының материалы негізінде іс-әрекеттік зерттеу әдісі арқылы оқушылардың зерттеу дағдылары мен сыни тұрғыдан ойлау қабілеттері қалай дамытылатыны көрсетілген.

Зерттеу барысында Action Research әдісі бірнеше негізгі нәтижелерге қол жеткізді:

- Зерттеу дағдыларын дамыту – оқушылар тарихи-мәдени тақырыптарды талдау, дереккөздермен жұмыс істеу, ақпарат жинау және оны жүйелі түрде ұсыну дағдыларын меңгеретінін көрсетті.

- Композицияны және академиялық жазу стилін дамыту кезеңінде оқушылар шығарма, талдау және рефлексия арқылы академиялық жазу стилін дамытатынын көрсетеді.

- Қарым-қатынас дағдыларын дамыту – топтық зерттеу және талқылау арқылы оқушылар өз ойларын еркін, дәлелді жеткізе алатынын дәлелдейді.

- Шығармашылық және аналитикалық ойлау – шешендік өнерді, тарихи құндылықтарды, әлеуметтік нормаларды зерттеу арқылы оқушылар күрделі мәселелерді талдауды үйрететінінің көрінісі болып табылады.

Action Research әдісінің қолданысын оқу үдерісіне енгізу үшін келесі кеңестерді ұсынамыз:

Action Research әдісін оқушылардың жас ерекшелігіне сай бейімдеу:

Action Research әдісін қазақ тілін оқытуда тиімділігін арттыру үшін әр түрлі жас топтарын зерттеп қолданған жөн. Мәселен, бастауыш, орта және жоғары сынып оқушыларына қолдану үшін әдістеменің бейімделген нұсқаларын әзірлеу қажет.

Жазу дағдыларын дамытудың кіріктірілген әдістерін жүзеге асыру:

Оқушылардың жазу дағдыларын дамыту үшін рефлексиялық эссе, сыни шолу, зерттеу мақалалары сияқты әртүрлі жанрларды қамтитын тапсырмалар жүйесін құру қажет. Композиция мен академиялық жазу стилін дамыту үшін әріптестік тексеруді енгізу ұсынылады.

Сандық технологияларды қолдану:

Action Research әдісін енгізген кезде онлайн платформалар мен сандық құралдарды (мысалы, Padlet, Google Docs, Miro) пайдалану арқылы оқушылардың белсенділігін арттыруға болады. Оқушылардың шығармашылық және аналитикалық ойлауын дамыту мақсатында виртуалды талқылаулар мен вебинарлар ұйымдастыру ұсынылады.

Мұғалімдердің біліктілігін арттыру:

Қазақ тілі мен әдебиеті мұғалімдеріне Action Research әдісін іс-әрекетте оқыту бойынша тренингтер өткізу қажеттегілі бар. Мұғалімдерге сабақта зерттеу әдістерін қолдануға мүмкіндік беретін арнайы оқу құралдарын әзірлеуді дағдылануы қажет.

Оқушылардың өзіндік ізденісі мен зерттеу қабілеттерін дамыту:

Қазақ тілі сабағында дереккөздермен жұмысты жақсарту үшін тарихи-мәдени материалдар негізінде жобалық-зерттеу жұмыстарын ұйымдастыру ұсынылады. Тәжірибелік зерттеулердің нәтижелері бойынша студенттердің зерттеушілік дағдыларын дамытуға бағытталған жаңа оқу бағдарламалары мен оқу-әдістемелік кешендерін құру қажет.

Білім берудегі Action Research әдісі – оқыту мен оқу тәжірибесін жақсартуға бағытталған рефлексиялық процесс. Ол - мұғалімдерге нақты уақыт кезеңінде кері байланыс орнату арқылы өз әдістерін талдауға және бейімдеуге мүмкіндік беретін жоспарлау, әрекет, бақылау және рефлексия циклдарын қамтитын әдіс. Жалпы, іс-әрекетті зерттеу әдістерін қолдану оқушылардың оқу үдерісіне белсенділігін арттырып, теориялық білімдерін практикада қолдануға мүмкіндік береді. Оқушылар ақпаратты қабылдауды ғана емес, оны сыни тұрғыдан талдап, өз көзқарасын дәлелдеуді үйренеді. Бұл әдіс болашақта қазақ тілі мен әдебиеті сабақтарында кеңінен таралса, оқушылардың зерттеушілік дағдыларын дамытуда маңызды рөл атқарады.

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:

1. Atweh B., Kemmis S., & Weeks P. (1998). *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. <https://www.taylorfrancis.com/books/action-research-practice-bill-atweh-stephen-kemmis-patricia-weeks/e/10.4324/9780203024478>
2. Cierpiałowska T. (2023). *Action Research as a Path to Change in the Teaching/Learning Process*. *Multidisciplinary Journal of School Education*. <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1224.13>
3. *Capacitating Teachers' Research Skills Through Collaborative Action Research Buddies*. (2023). *International Journal of Multidisciplinary*, 4(4), 1137-1142. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.04.11>
4. Saro J.M., & Taray J.D. (2024). *Teachers as Researchers: Practices, Perspectives, Problems, and a Plan of Action (4Ps)*. *American Journal of Interdisciplinary Research and Innovation*, 3(3), 21-41. <https://doi.org/10.54536/ajiri.v3i3.3344>
5. Abdelmoati R.A.M. (2023). *(Enhancing Pre-Service EFL Teachers' Teaching Performance Through Action Research*. *Journal of Language Teaching and Research*. <https://doi.org/10.17507/jltr.1501.20>
6. Srivastava S. (2022). *Bringing Reforms in Teaching -Learning Practices through Action Research*. *International Journal For Science Technology And Engineering*, 10(1), 1199-1204. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2022.40019>
7. Thaba-Nkadimene K.L. (2024). *Action research as a remedy to the 'one-size-fits-all' for business studies teachers' professional development in South Africa*. *International Journal of Research In Business and Social Science*, 13(10), 175-180. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v13i10.3597>
8. Wright P. (2020). *Developing an empowering school curriculum: A renewed focus on action research*. *London Review of Education*, 18(3). <https://doi.org/10.14324/LRE.18.3.01>
9. Castro F.M.P., & Zubiría M.M.C. (2023). *Action Research in the Field of Education*. *Universidad de Colima*. <https://doi.org/10.53897/li.2023.0011.ucol>
10. Puri G. (2023). *Participatory Action Research in Social Sciences and Education*. *Journal of NELTA Gandaki* 246 33 JoNG. <https://doi.org/10.3126/jong.v6i1-2.59713>

11. Pandey G.P. (2023). *English Teachers' Actions in Action Research: Developing a Template for Classroom Purpose*. *Nepal Journal of Multidisciplinary Research*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.3126/njmr.v6i3.58965>
12. Saribas D., & Özer F. (2021). *Action research in a teacher education program: probing into pre-service elementary teachers' understandings of scientific practices and teaching scientific practices*. *Journal of Education for Teaching*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1985937>
13. Bayih A.T. (2023). *A review of "Action research for improving educational practice: A step-by-step guide, 2nd edition."* *Bahir Dar Journal of Education*. <https://doi.org/10.4314/bdje.v23i3.9>
14. Lufungulo E.S., Mambwe R., & Kalinde B. (2021). *The Meaning and Role of Action Research in Education*. 4(2), 115-128. Retrieved from <https://ide.unza.zm/index.php/mjlsse/article/download/637/555>
15. Lesha J. (2014). *Action research in education*. *European Scientific Journal*, ESJ, 10(13). <https://doi.org/10.19044/ESJ.2014.V10N13P%P>
16. Hodgson Y., Benson R.L., & Brack C.M. (2013). *Using Action Research to Improve Student Engagement in a Peer-Assisted Learning Programme*. *Educational Action Research*, 21(3), 359-375. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.813399>
17. Дәулетбекова Ж., Рай Қ., Юсуп П., Сарыбаева А. Қазақ тілі 11 сынып, оқулық. – Алматы: Атамұра, 2020.

References:

1. Atweh B., Kemmis S., & Weeks P. (1998). *Action Research in Practice: Partnership for Social Justice in Education*. <https://www.taylorfrancis.com/books/action-research-practice-bill-atweh-stephen-kemmis-patricia-weeks/e/10.4324/9780203024478>
2. Cierpialowska T. (2023). *Action Research as a Path to Change in the Teaching/Learning Process*. *Multidisciplinary Journal of School Education*. <https://doi.org/10.35765/mjse.2023.1224.13>
3. *Capacitating Teachers' Research Skills Through Collaborative Action Research Buddies*. (2023). *International Journal of Multidisciplinary*, 4(4), 1137-1142. <https://doi.org/10.11594/ijmaber.04.04.11>
4. Saro J.M., Taray J.D. (2024). *Teachers as Researchers: Practices, Perspectives, Problems, and a Plan of Action (4Ps)*. *American Journal of Interdisciplinary Research and Innovation*, 3(3), 21-41. <https://doi.org/10.54536/ajiri.v3i3.3344>
5. Abdelmoati R.A.M. (2023). *Enhancing Pre-Service EFL Teachers' Teaching Performance Through Action Research*. *Journal of Language Teaching and Research*. <https://doi.org/10.17507/jltr.1501.20>
6. Srivastava S. (2022). *Bringing Reforms in Teaching-Learning Practices through Action Research*. *International Journal for Science Technology and Engineering*, 10(1), 1199-1204. <https://doi.org/10.22214/ijraset.2022.40019>
7. Thaba-Nkadimene K.L. (2024). *Action research as a remedy to the 'one-size-fits-all' for business studies teachers' professional development in South Africa*. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 13(10), 175-180. <https://doi.org/10.20525/ijrbs.v13i10.3597>
8. Wright P. (2020). *Developing an empowering school curriculum: A renewed focus on action research*. *London Review of Education*, 18(3). <https://doi.org/10.14324/LRE.18.3.01>
9. Castro F.M.P., Zubiria M.M.C. (2023). *Action Research in the Field of Education*. *Universidad de Colima*. <https://doi.org/10.53897/li.2023.0011.ucol>
10. Puri G. (2023). *Participatory Action Research in Social Sciences and Education*. *Journal of NELTA Gandaki*, 246 33 JoNG. <https://doi.org/10.3126/jong.v6i1-2.59713>
11. Pandey G.P. (2023). *English Teachers' Actions in Action Research: Developing a Template for Classroom Purpose*. *Nepal Journal of Multidisciplinary Research*, 6(3), 1-11. <https://doi.org/10.3126/njmr.v6i3.58965>
12. Saribas D., Ozer F. (2021). *Action research in a teacher education program: probing into pre-service elementary teachers' understandings of scientific practices and teaching scientific practices*. *Journal of Education for Teaching*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1985937>
13. Bayih A.T. (2023). *A review of "Action research for improving educational practice: A step-by-step guide, 2nd edition."* *Bahir Dar Journal of Education*. <https://doi.org/10.4314/bdje.v23i3.9>

14. Lufungulo E.S., Mambwe R., Kalinde B. (2021). *The Meaning and Role of Action Research in Education*. 4(2), 115-128. <https://ide.unza.zm/index.php/mjlsse/article/download/637/555>
15. Lesha J. (2014). *Action research in education*. *European Scientific Journal, ESJ*, 10(13). <https://doi.org/10.19044/ESJ.2014.V10N13P%P>
16. Hodgson Y., Benson R.L., Brack C.M. (2013). *Using Action Research to Improve Student Engagement in a Peer-Assisted Learning Programme*. *Educational Action Research*, 21(3), 359-375. <https://doi.org/10.1080/09650792.2013.813399>
17. Dauletbekova Zh., Rai K., Yusup P., Sarybaeva A. (n.d.). *Kazakh tili 11 synyp, okulyk [Kazakh language. 11th grade, textbook]*. [in Kazakh]

IRSTI 16.01.45

10.51889/2959-5657.2025.92.2.013

Larionova I.Yu.¹ , *Fedosova S.A.² 
^{1,2}Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University
Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan
e-mail: riviera@mail.ru
*e-mail: ana.fed@internet.ru

ORGANIZING AND CONDUCTING DISTANCE OLYMPIADS IN KOREAN AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE FOR POTENTIAL FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Abstract

This article proposes a framework for organizing and implementing a remote Korean Olympiad in overseas teacher education programs. The aim of the study was to examine factors related to the Second and Foreign Language Olympiad training program and the main goals of the Korean Olympiad (e.g., motivation, interest in learning Korean, knowledge of Korean language culture, etc.) and analyse the basic requirements for distance Olympiad tasks, develop tasks for the first round (test character) and the second round, which are aimed at identifying communicative abilities and their development, i.e. to test the level of proficiency in oral foreign language speech.

Keywords: Distance Olympiad, Korean language, professional training, foreign language teachers, teaching methodology, Olympic problems, Korean culture

Ларионова И.Ю.¹ , *Федосова С.А.² 
^{1,2}Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті
Өскемен, Қазақстан
e-mail: riviera@mail.ru
*e-mail: ana.fed@internet.ru

БОЛАШАҚ ШЕТ ТІЛІ МҰҒАЛІМДЕРІН КӘСІБИ ДАЯРЛАУ ПРОЦЕСІНДЕ ЕКІНШІ ШЕТ ТІЛІ РЕТІНДЕ КОРЕЙ ТІЛІНЕН БОЙЫНША ҚАШЫҚТЫҚТАН ОЛИМПИАДАЛАРДЫ ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖӘНЕ ӨТКІЗУ ӘДІСТЕМЕСІ

Аннотация

Бұл мақалада авторлар болашақ шет тілі мұғалімдерін кәсіби даярлау процесінде екінші шет тілі ретінде корей тілі бойынша қашықтықтан олимпиадаларды ұйымдастыру және өткізу әдістемесін ұсынады. Зерттеудің мақсаты – кәсіптік оқыту контекстінде екінші шет тілдері бойынша қашықтықтан олимпиадаларды ұйымдастыру ерекшеліктерін зерттеу, корей тілі бойынша олимпиаданың негізгі мақсаттарын анықтау (мотивацияны, корей тілін үйренуге қызығушылықты арттыру, корей мәдениетімен таныстыру және т.б.) және

қашықтықтан олимпиада тапсырмаларына қойылатын негізгі талаптарды талдау, коммуникативті қабілеттерді анықтауға және оларды дамытуға бағытталған бірінші турға (тесттік сипаттағы) және екінші турға тапсырмалар әзірлеу. ауызша шет тілін меңгеру деңгейін тексеру болып табылады.

Түйін сөздер: қашықтықтан олимпиада, корей тілі, кәсіби дайындық, шет тілі мұғалімдері, оқыту әдістемесі, олимпиада тапсырмалары, корей мәдениеті

Ларионова И.Ю.¹  , *Федосова С.А.² 

^{1,2}Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова

Усть-Каменогорск, Казахстан

e-mail: riviera@mail.ru

*e-mail: ana.fed@internet.ru

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОЛИМПИАД ПО КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация

В данной статье авторы представляют методику организации и проведения дистанционных олимпиад по корейскому языку как второму иностранному в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Цель исследования – изучить специфику организации дистанционных олимпиад по вторым иностранным языкам в условиях профессиональной подготовки, определить основные задачи олимпиады по корейскому языку (повышение мотивации, интереса к изучению корейского языка, приобщение к корейской культуре, и т.д.), и проанализировать основные требования к дистанционным олимпиадным заданиям, разработать задания для первого тура (тестового характера), и второго тура, которые направлены на выявление коммуникативных способностей и их развитие, то есть на проверку уровня владения устной иноязычной речью.

Ключевые слова: дистанционная олимпиада, корейский язык, профессиональная подготовка, учителя иностранного языка, методика обучения, задания для олимпиады, корейская культура

Introduction. Recent changes in foreign languages in higher education require new ways of identifying and addressing problems in future university teacher education [1, 240]. Research of technologies and approaches in teaching foreign languages, presented in the works of L.N. Golub, A.A. Derkach, G.S. Zhukova, N.I. Nikitina et al. [2; 3; 4] and the experience of pedagogical practice demonstrate that a systematic organisational and pedagogical approach to the educational process contributes to a more objective and stable assessment of the results. Conducting academic Olympiads, including in a second and foreign language (in this case, Korean), is an effective form of interaction with students, allowing them to challenge their language skills and advance in mastering the language. The present study aims to analyse the peculiarities of second language competition within the framework of vocational training, as well as to identify the key objectives of the Korean language Olympiad, including developing motivation, stimulating interest in learning Korean, and forming knowledge about Korean culture, and checking the level of foreign language knowledge during conversation.

Psychological and pedagogical studies on distance learning issues indicate that conducting Olympiads in higher education has a great accumulation of scientific and pedagogical knowledge. This theoretical foundation provides a holistic understanding of the aspects related to the organisation of Olympiads in the system of training future teachers. Thus, DA researchers. Shtikno,

L.V. Konstantinova and N.N. Gadjiev [5] studied the problems, challenges and potential risks associated with the implementation of distance learning in universities. T.V. Sidorenko [6] studied the use of open-learning technologies to improve the quality of language teaching in Kazakh universities. S.S. Chromova, T.P. Skorykova and N.V. Dneproska [7] presented the results of research in the field of distance language teaching. In the expert O.A. Zhironkina, N.A. Medvedeva and E.E. Sokolova considered the importance of digital technologies in the process of organising distance learning [8]. S.E. Rukshin conducted a comparative review of student contests and Olympiads, including online formats, to identify their strengths and weaknesses, as well as assess their impact on the structure and functioning of automated systems for remote scientific competitions [9]. However, this study aims to identify and analyse the peculiarities of foreign language learning using the Olympiad.

The method recommended by researchers is for students who have knowledge and experience in working with Internet sites. Although the strategies for conducting the Olympiad remotely are obvious, learning a second language (Korean in our case) has its own unique set of challenges and challenges. First, during listening, because the road game takes place in a quiet environment, participants may experience distractions such as speech interference, external noise, pop-up notifications, and phone calls. There is external support for Olympiad activities. Researchers note that any remote Olympiads, especially in online formats, have drawbacks. One of the main risks is the possibility of participants receiving external assistance. This is especially true in cases when there is no limit on the number of participants and registration is done in advance. No further information will be released at the beginning of the session, which also creates conditions for the use of external sources including the use of internet resources, communication technologies, social media or outside help (from advice to actions on behalf of participants) from parents, teachers, other contestants or specially recruited helpers, which ranges from simple hints to completing tasks for them.

Without the opportunity to speak directly with coaches, organizers and judges, it's difficult for participants to get immediate answers to questions about Olympic sports and activities. It is much more convenient for students to ask questions in real time, but with a remote model this is not always possible. Unlike the questions from the Olympic Games, participants can be less focused on the debate questions and can answer them over a longer period. As a result, students' motivation to achieve decreases. Remote Olympiads require strict timing, so students must plan their time, unlike traditional Olympiads where self-discipline is the key to success. It is difficult for participants to plan if the instructor does not constantly remind participants of the date and time of an activity. Another challenge is the lack of professional support in some areas. The university computing environment and its users are undercrowded, underdeveloped, lacking reliable networks, computing capabilities and information [10]. This study presents the Korean Olympiad from a longitudinal perspective, which helps to overcome the above problems to fulfill educational needs. On the one hand, this is also convenient for the participants, because the students, judges and teachers participating in the Olympiad are in their usual state (unless their ability to consider local conditions is compromised), and no one must waste time traveling. The distance doesn't matter which university students participate in the Olympiad. When participating in a foreign language competition, students should consider the intensity of the competition, the quality of the judges and the teachers. The latest programs (Skype, Zoom, etc.) allow video and audio transmission, which allow Olympiad training to take place remotely depending on the person's ability to hear, speak and articulate. From an economic perspective, remote participation in the Olympiad is advantageous because participants do not have to spend money on travel. All the information students need for the competition is available online so athletes and participants don't have to spend money on equipment and services. This is the Olympiad.

In addition, some universities offer courses for the Olympiad, as well as foreign language instruction without a teacher and in the native language during discussions. The Olympiad model allows people to perform at their best. If Olympic conditions allow, athletes can make sure their

photos are clear without disturbing other athletes. After the Olympiad, participants will have the opportunity to correct their mistakes according to the results of the competition. Most Foreign Language Olympiad online courses are flexible and can be adjusted to the needs of the user. Retreat Olympiad allows students to acquire knowledge and skills that are important in real life: a) Students use the Korean language to acquire knowledge and skills; b) Olympiad activities develop students' experiences and skills. Furthermore, the longitudinal approach allows for a better understanding of the culture used in communication device research [10]; c) Students increase their knowledge of the world in which they live, the country in which they study, and their country [11].

Technology is based on the principle of change, stability and transformation. In this way, diversity is defined as a process and goal to help students differentiate, develop their own diversity and develop creative skills. Natural harmony means acquisition by Olympian training considering specific rules, and age-appropriate knowledge and intellectual development of students. Differentiation means changing the meaning, content, and structure of Olympiad preparation activities according to the level of preparation of the student [12].

Methods and Materials. This Olympiad is conducted in a second language (in this case, Korean) as it is a tool of construction and communication, therefore, students' language and communication skills are multidisciplinary (to improve their communication skills in Korean in everyday life), universal (use the language for some interpersonal communication). Through the Korean Language Olympiad, students improve their language skills, developing their sense of humor and curiosity. They are exposed to a foreign language culture extensively, including communication culture, and acquire a variety of communication skills and knowledge that are essential for society today. Therefore, from a technical point of view, the key objectives of the Olympiad in Korean as a second language include the following:

1) Check the level of students' readiness to master Western languages; at the same time, the results of Olympiad tasks reflect the current level of their preparation and can serve as an indicator of the effectiveness of learning at this stage [13].

2) Assess students' language proficiency and development.

3) Improve students' communication skills through knowledge of Korean.

4) Increase your motivation and interest in learning Korean.

5) Develop a positive attitude towards sport through qualities such as initiative, confidence, and focus [14].

6) Introduce students to Korean culture.

Preparations for the 2nd Far Korean Language Olympiad have been underway for a long time. In preparing for the Olympiad, it is important to promptly address the interest of future Korean language teachers and engage them in the Olympiad preparation process. This will increase interest in Korean culture and language.

It is also important for students to participate in the Olympiads according to their interests, try new things and improve their Korean language skills.

Furthermore, to make the Olympiad more effective, comprehensive and comprehensive courses must be developed, which will provide students with additional and practical information. The main advantage of holding the Olympics remotely is that "the dates of the Olympics are announced, and information is disseminated before or after the Olympics. As a result, referees do not work with Olympic host universities because participants are far from the Olympic Committee. [9].

The following methods were used to solve this problem: conceptual studies, guidelines and program documents with discussed issues, interviews, analysis of student performance, modelling, learning materials.

The Korean Olympiad is organized in two stages, and certain criteria must be met during the organization of Olympiad activities.

Mainstreaming tasks are achievement tests designed to assess the level of language learning.

Initial assessment tasks may also include other topics (e.g. testing non-language skills, language proficiency, etc.). It is important that the assessment of initial performance determines the level of language ability, in this case its developmental level.

The requirements for the tasks of the first stage of the Second Language Olympiad are as follows:

- Ability to create Olympic workouts for multiple students
- Ability to follow instructions and complete tasks.
- Planning time
- According to students' learning outcomes, including language proficiency and knowledge
- Improve productivity
- Variety and complexity of objects, sensory phenomena, novelty
- Cognitive tasks and language learning should be challenging to motivate students.
- Application of Truths in Olympic Operations
- Using local dialects instead of languages
- Specific task types (e.g. problems with the type of input language)

The second type of task is to identify and use language skills, that is, to assess foreign language skills.

In high school, students demonstrate Korean language proficiency with the topic.

At this point, you have a few options:

- 1) tasks assessing communicative action (describing the elements of a situation, creating situations based on metaphors, describing pictures, explaining positions on the issues at hand, etc.);
- 2) communication test task (creating a conversation between participants with a series of pictures or questions, e.g., in the conversation one participant is negative, the other optimistic).

Requirements for other activities: - Time allowed for preparation; - communication skills; - Requires nonlinear and nonlinear problems that require logical solution, analytical and analytical skills, etc. [4, 37] published the paper.

The main tasks were presented in a test booklet, and researchers checked responses for accuracy using a predefined algorithm, eliminating random effects during the experiment. The test was calculated according to the number of correct answers. Participants who successfully complete the first stage of the process advance to the second stage. They scored more points (eventually reaching 30% of participants). This situation is complicated when considering other professions. The following should be noted here.

- 1) Share student comments
- 2) communication skills.
- 3) Informational information, including language use, topic structure, and clarity.
- 4) Communicate clearly
- 5) Different types of lexical units and linguistic phenomena
- 6) Use literal language (in conversation)
- 7) Number of words (monologue), number of answers (oral presentation)
- 8) Talk
- 9) Originality and validity of the proposed idea
- 10) Talk.

In this case, the judges evaluate the participants' work in the second task and complete their work in the first task and select the winner according to the results. certificates and gift certificates.

Main requirements for Language Olympiad distance:

- 1) The deadline for completion of the project (we will agree to this condition at the beginning of the project).
- 2) Data usage restrictions
- 3) Limit communication with other stakeholders
- 4) Teams working online during the Olympiad should hire a project manager.

The Olympic Games should not be chosen lightly. Every specific objective organized for competitions at a certain level in the Olympiad must be achieved. The following main objectives should be considered while selecting activities: 1) ensure the transfer of relevant knowledge regardless of the language of instruction (whether native or foreign); 2) assess the ability to use the knowledge acquired within the course in practice, as well as formulate and solve new problems in changing conditions.

A liberal arts education has specific demands. - To develop students' ability to understand and know about the past, to give real life examples. They can use spelling and grammar correctly, understand texts in foreign languages, translate stories into other languages, analyze, discuss, compare historical events, and analyze social situations in the target language. What questions should be asked during long-term Olympic Games missions is also an important question. More challenging tasks need to be performed to prepare for Olympic fitness [15, 102]. Along with the concepts and requirements of the invention, the process conditions and the conditions necessary for production must also be changed. Collecting school supplies and other resources is important. At the beginning of the Olympiad activities related to university courses should be completed with questionnaires on previously studied topics. The Olympic Committee shall consist of a President, Vice-President, General Secretary and referees.

The Olympic Event Analysis Director's duties include the study chair, responsible for validity, outcome control, reliability assessment, and statistical extraction. Tasks of the Olympiad judges: set criteria for evaluating student work; provide information on the process and procedures for assessing student work; ensure that each student applying for awards is aware of performance and assessment against the established standards [16, 385]. Since the needs of the arbitration process vary, each judge makes his or her own judgment, but the composition of the court and the decision-making process: ensure that the final award is fair and impartial; ensure participants are fully aware of the results of their efforts and consider the specific needs of Olympians after each event. Student coaches in Olympic competition are not included in the judging. Analysts say judges' opinions matter a lot, although the Olympiad is supposed to ensure "the independence of athletes and judges, even if their results are unfair." Even if participants give the same answers, their accuracy and precision may vary. Questionnaires can also violate participant privacy.

Results and discussion. Based on the above principles, we developed and tested the remote Korean language Olympiad for 3rd and 4th year students at East Kazakhstan University. Saracen Amankolov. 52 students from the University of East Kazakhstan "Foreign Languages, Bilingualism" (6B01703) and 7 students from other faculties took part in this Olympiad. Saracen Amankolov. The number of students is 59 people.

The main goal of the Korean Olympiad is to improve students' language and communication skills. (6B01703) Students who complete certain subjects in the Foreign Language Program (as part of other courses) study Korean in Years 3 and 4 (4 and 6 hours per week, respectively). The following subjects are taught: Second Language (Level B1) (Korean), Second Language (Level B2) (Korean), Second Language Proficiency (Korean), and Third Language (Korean). Students learn other aspects of the Korean language itself or through Korean language courses.

1) Preparation for the Olympics, 2) Organization of the Olympics, 3) Summary of the Olympic results [17].

The activities of the first phase of Olympiad preparation:

1) Indicate the foreign languages for students of 3-4 years East Kazakhstan Pedagogical University (6B01703), two foreign languages for the upcoming Olympiad (also for students of other educational institutions).

2) Determine the number of students who want to participate in the Olympiad.

3) Determine the number of judges (excluding the language teachers of these students) to ensure the accuracy of the assessment results. 4) Prepare tasks for levels 1 and 2 of the Olympiad, following the General Rules of the Olympiad and foreign languages Olympiads.

5) Prepare test tasks for Stage 1 Olympiad and materials for Stage 2 Olympiad (electronic version).

6) Prepare computers and networks for the Olympiad.

7) Inform university administrators and Korean language teachers of the Olympiad's goals and plans.

Rounds 1 and 2 of the Olympiad Remote Test were conducted on the same day via a zoom conference. The launch of the Olympiad was held at a public meeting and the link was sent out to the students in advance. After a short welcome speech by the Dean of the Lyceum Humanities and the Dean of the Department of Foreign Languages, the participants were briefed on the format of the Olympiad. After the opening ceremony, the advisor (host), two Korean professors and two judges briefed the students on the duties and responsibilities of the program. Their duties include not only advisory services but also project management. The first stage is a five-task test. Depending on the test results, students may be eligible for high school. The specifications for the test are as follows: - Reading Comprehension - 10 marks. - Listening - 10 points. - Vocabulary - 10 points. - Grammar - 20 points. The test is a functional test and aims to assess the language abilities of the participants (reading and listening production, knowledge of language resources (vocabulary and grammar), knowledge of other linguistic resources, environmental resources to guide critical thinking) and language. From the perspective [18, 129]

The first task of the test is intended to assess the student's comprehension skills: - understanding of language material

Example of a task:

이 정보를 주의 깊게 읽고 다음 작업을 완료하세요.

흥미로운 한국 전통. 흥미로운 한국 전통. 매년 생일이 늘어나고 있습니다.

한국에서는 아기가 태어난 지 100일이 되면 첫 번째 생일과 첫 명절인 바이킬을 기념합니다. 이런 관행은 유아 사망률이 높기 때문에 발생했습니다. 사람들은 아기가 100일만 살아남으면 모든 게 잘 될 거라고 믿습니다. 폐키자는 옥수수 반죽으로 만들어집니다. 백 명 이상이 먹으면 축복하는 사람이 건강하고 행복하다는 전설이 있습니다. "그가 갑자기 엉덩이 수술을 제안한다면, 난 아무것도 하지 않을 거야. 그보다 더 나은 걸 할 거야."

1) 다음 질문을 읽고 올바른 답을 선택하세요. (예를 들어, 다음 질문을 읽고 올바른 답을 선택하세요.)

한국에서는 아기가 태어난 지 며칠 후에 첫 번째 명절인 졸구를 기념하기 시작하나요? a) 10시 이후 b) 1000년 이후. d) 그 후

2) 아래를 읽어보세요. 옳고 그름이 있습니다. 올바른 단어 뒤에 "T"를 붙이세요. (동의하신다면) 틀린 문장 뒤에 "F"를 표시하세요. (동의하지 않는 한.) (다음 진술을 읽으세요. 참인 진술과 거짓인 진술이 있습니다. 참인 진술은 "T"로, 거짓인 진술은 "F"로 표시하세요.)

1. 아이 앞에 무언가를 놓으면 아이는 선택할 필요가 없습니다.

2. 돈은 부를 뜻합니다. 물은 풍요와 장수를 상징합니다.

3. 과거에는 컴퓨터 마우스, 키보드, 키보드가 여기에 포함되었습니다. 책. 컴퓨터.

두 번째 과제는 학생들의 청취 이해 능력과 외국어 청취 이해 능력을 테스트하는 것이었습니다. 참가자들은 텍스트를 듣고 발음, 어휘, 구두점과 관련된 문제를 풀어야 했습니다.

단편 소설의 끝 부분을 주의 깊게 들어보세요. 아래는 몇 가지 단어나 구문입니다. 스토리에 등장하는 순서대로 배열하세요. (이 짧은 이야기를 들어보세요.) 다음과 같은 단어나 문구를 들을 수 있습니다.

한국에서 하지 말아야 할 일은? 해외 여행객은 이런 제한이 이상하게 느껴질 수도 있습니다.

키스를 만질 필요는 없어. 카자흐스탄에서는 인사가 비실용적이거나 당혹스러운 것으로 여겨진다. 한국에서는 이런 전통이 유지되어 왔습니다. 지금까지 사람들은 악수 대신 "안녕"이라고 말하곤 했습니다.

학생들은 다음을 사용하도록 권장되었습니다.

- 사랑. - 존경. - 만지다 - 자비. - 친구. - 은. - 음식. - 침대. - 직업.

세 번째 과제는 언어 능력을 테스트하는 데 사용되었습니다.

<예시>를 사용하여 문장을 완성하세요

(그림을 보고 예시 단어를 사용해서 완전한 문장 5개를 만들어 보세요.)

(Look at the pictures and make 5 sentences using the example.) [19]

<보기>



바람이 불다



춥다

바람이 불고 추워요.

The fourth task involved diagnosing grammatical skills (finding and correcting errors in a sentence).

대화를 읽고 네 가지 실수를 고쳐보세요. 각 문장에는 문장을 더 명확하게 만들기 위해 변경해야 하는 단어나 문구가 있습니다. 예시 과제;

민준 씨가 가장 좋아하는 계절은 언제인가요?

민준: 저는 겨울을 좋아해요. 나는 스키와 스케이트를 좋아합니다. 그래서 나는 겨울을 그토록 좋아한다.

The fifth task aimed to assess the participants' language skills (vocabulary and grammar), objective thinking, and logical thinking (their proficiency in the operational components of thinking: analysis, synthesis, and generalization).

카자흐스탄의 계절과 날씨는 어떻습니까 (Using the table, write a short text (4-6 sentences) about spring and summer in Kazakhstan) [19, 187].

계절	언제	날씨
봄		
여름		

The time to complete this task is 40 minutes. Once students have completed the tasks, the examiner collects and reviews the standardized exam papers. The accuracy of the test is estimated at 100%, which corresponds to 50 minutes. The second stage is open to students who have successfully passed the exam (participants with a score of 30 or above). There were about 20 students in attendance. Six contestants scored less than 19. Thus, about 30% of the first participants were included in the second stage. The results of the first step are shown in the figure (see Figure 1). The number of participants was determined based on the total score obtained at the completion of the first phase of the task (experimental task).

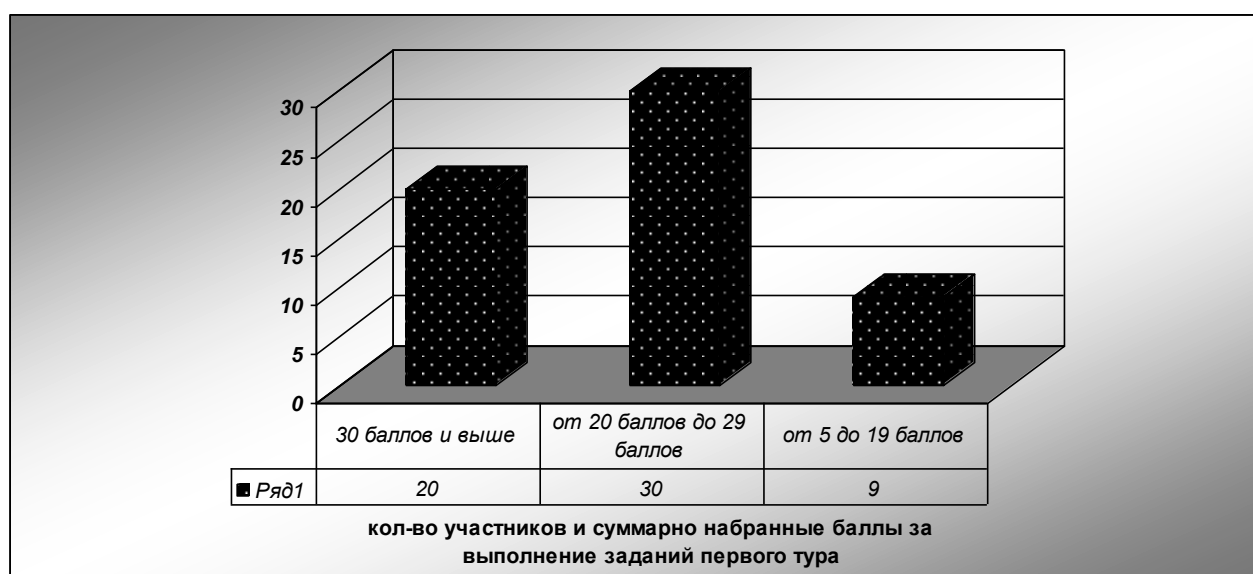


Figure 1. Number of participants based on the total points obtained for completing the first stage of the task (test task).

After the results are announced, the participants who pass the first stage will be invited to the second stage of the Olympics.

The task of the second step is to assess students' speaking and communication skills. The assessment criteria for the second level (competency) are as follows: - Content - 10 points. - Clarity - 10 points. - Vocabulary - 10 points. - Acoustics - 10 points. - Length - 10 minutes.

1) 준비된 독백을 토론 주제에 따라 평가한다. 예:

개수에는 제한이 없습니다. 각 참가자는 그날 세 가지 주제 중 하나를 선택하여 일반적인 주제에 대해 글을 썼습니다.

(1) '인생에서 가장 중요한 세 가지'에 대한 에세이를 작성하세요. 단, 아래 정보를 모두 입력해 주시기 바랍니다.

- 인생에서 가장 중요한 세 가지를 말해보세요.
- 그게 왜 중요해요?

- 어떻게 해야 하나요?

The second task is designed to test students' oral skills and has the following structure: without any preparation, students write a short dialogue (in the role of communicator) based on textual content suggested by the examiner [20].

저는 항상 아침 7 시에 일어납니다. 저는 아침에 운동하는 것을 좋아해요. 그래서 아침에 집 근처 공원에 가서 운동을 해요. 집에서 공원까지 도보로 가는데 약 5 분이 걸립니다. 훈련이 끝난 후 집으로 돌아갔습니다. 집에 돌아오면 세탁을 하고, 아침을 먹고, 학교에 가요. 나는 전차를 타고 학교에 간다. 이 작업에는 약 30 분이 걸립니다.

The judges evaluate the works according to the prescribed criteria, write the students' comments on special cards, and then enter all the information in the final table. The maximum score for each work in the second stage is 25 points.

The final stage of the Olympics is the summary of the results of the competition. The judges add up the points of the first and second tier competitors and decide the Olympic champion based on the results. First (student 1), Second (student 2), Third (student 3) Fourth (student 4). Certificates and awards were then given.

The results will be announced on the day of the Olympics. The final score was calculated according to the results of the first and second steps.

The purpose of this work is to develop an approach to the Korean Olympic Games and explain the internal structure of such an Olympic organization. Our goal is to propose an algorithm for generating Olympic tasks, and to develop a comprehensive set of optimal solutions. conducting educational experiments to demonstrate the effectiveness of the proposed method.

The effectiveness of the proposed method is demonstrated through a series of experiments. Olympiads also serve to expand the socio-cultural opportunities of Korean students and develop their intellectual capacities. Based on the experimental results, a method to construct Korean-like distance Olympians as a second or foreign language is described, and an algorithm is proposed to generate tasks for Korean Olympians.

Important conclusions are drawn based on the experimental results. The main purpose of holding the Distance Olympics is for teachers and university professors to determine the level of Korean language interest of future teachers in a timely manner. The process of preparing for the Olympics

Conclusion. The Olympic challenge should be creative. Thus, students learn to solve problems independently. The first requirement for the second Foreign Language Olympiad is the ability to communicate with many students through the Olympic project. - Perform tasks according to the teaching program Time limit - Includes native language skills and abilities based on student experience. - Increased task complexity. - Differences in the form and content of the task. Intellectual content and innovation Tasks should be challenging to stimulate students' linguistic thinking and assumptions. - Use authentic materials for Olympic projects. - Use additional historical material and regional language. The overall complexity of the task (e.g., problems related to the material nature of language).

Participating in the field helps to increase students' interest in science and helps them learn more about science. Expand your worldview Although participants' task demands varied, each group's assessment would be fair. The collective nature of the evaluation process ensures the accuracy and objectivity of the final judgment and allows participants to understand the results of their work. After each stage, the resources were considered and considered according to the plans of the Olympic participants. Based on the results of the successful tasks, we concluded that the task in the second phase was more difficult for the participants. This suggests that future teachers should pay more attention to creative writing and professional writing when teaching Korean as a second language.

References:

1. Galskova N.D., Gez N.I. (2013). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of foreign language teaching. Linguodidactics and methods] (7th ed.). Akademiya. [in Russian]
2. Golub L.N. (2017). *Traditsionnyy i interaktivnyy podkhody v obuchenii inostrannym yazykam* [Traditional and interactive approaches in foreign language teaching]. In V. S. Artemova, N.A. Salnikova, & Tsygankova E.A. (Eds.), *Sbornik nauchnykh statey po itogam V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (pp. 227-233). Bryansk: BGITU. [in Russian]
3. Derkach A.A. (1991). *Pedagogicheskaya evristika (iskusstvo obucheniya inostrannomu yazyku)* [Pedagogical heuristics (the art of teaching a foreign language)]. Pedagogika. [in Russian]
4. Zhukova G.S., Nikitina N.I., Komarova E.V. (2012). *Tekhnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya* [Technologies of professionally oriented teaching]. RGSU. [in Russian]
5. Shtykhno D.A., Konstantinova L.V., Gajiev N.N. (2020). *Perekhod vuzov v distantsionnyy rezhim v period pandemii: problemy i vozmozhnye riski* [Universities' transition to distance learning during the pandemic: problems and possible risks]. *Otkrytoe obrazovanie*, 24(5), 72-81. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-5-72-81> [in Russian]
6. Sidorenko T.V. (2014). *Otkrytye obrazovatel'nye resursy kak sredstvo povysheniya effektivnosti yazykovogo obrazovaniya v rossiyskom vuze*. *Otkrytoe obrazovanie*, (5), 13-19. [https://doi.org/10.21686/1818-4243-2014-5\(106\)-13-19](https://doi.org/10.21686/1818-4243-2014-5(106)-13-19) [in Russian]
7. Khromov S.S., Skorikova T.P., Dneprovskaya N.V. (2016). *Metodologiya i metodika distantsionnogo obucheniya v nauchno-professional'noy kommunikatsii (na primere razrabotki distantsionnogo masterskogo kursa po lingvistike)* [Methodology of distance learning in scientific and professional communication (based on the development of a distance master's course in linguistics)]. *Otkrytoe obrazovanie*, (5), 68-76. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2016-5-68-76> [in Russian]
8. Zhironkina O.A., Medvedeva N.A., Sokolova E.E. (2023). *Rol' tsifrovyykh tekhnologiy pri organizatsii obucheniya v distantsionnom formate* [The role of digital technologies in organizing distance learning]. *Otkrytoe obrazovanie*, 27(1), 4-16. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-1-4-16> [in Russian]
9. Rukshin S.E. (n.d.). *Sravnitel'nye dostoinstva i nedostatki distantsionnykh i traditsionnykh olimpiad i ikh vliyanie na arkhitekturu avtomatizirovannykh sistem podderzhki distantsionnykh nauchnykh sorevnovaniy* [Comparative advantages and disadvantages of distant and traditional Olympics and their impact on the architectural design of automated systems for supporting distant scientific research]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/> [in Russian]
10. Azarova S.V. (n.d.). *Uchastie v distantsionnykh olimpiadakh, konkursakh – odin iz sposobov povysheniya motivatsii mladshikh shkol'nikov* [Participation in distance Olympiads and competitions is one of the ways to increase motivation of younger students]. Retrieved from <https://infourok.ru/> [in Russian]
11. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. (1991). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Methods of foreign language teaching in secondary school]. Prosveshchenie. [in Russian]
12. Grigoryeva N.V. (n.d.). *Formirovanie tsennostnoy orientatsii studentov pri provedenii olimpiad po inostrannym yazykam* [Formation of students' value orientation during foreign language Olympiads]. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/> [in Russian]
13. Kolesova T.V. (2014). *Olimpiada kak sredstvo monitoringa kachestva izucheniya inostrannogo yazyka v vuze* [Olympiad as a means of monitoring the quality of foreign language learning at a university]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Povolzhskiy region. Gumanitarnye nauki*, (1(29)), 229-236. [in Russian]
14. Kolesova T.V. (2021). *Primenenie novykh informatsionnykh tekhnologiy dlya provedeniya yazykovoy olimpiady sredi magistrantov* [Application of new information technologies for

conducting a language Olympiad among master's students]. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta*, 15(3), 283-286. [in Russian]

15. Koryakovtseva N.F. (2010). *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: produktivnye obrazovatel'nye tekhnologii* [Theory of foreign language teaching: productive educational technologies]. *Akademiya*. [in Russian]

16. Mirolyubov A.A. (Ed.). (2010). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost'* [Methods of foreign language teaching: traditions and modernity]. - Obninsk: Titul.

17. Shchukin A.N., Frolova G.M. (2015). *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Methods of foreign language teaching]. *Akademiya*. [in Russian]

18. Shchukin A.N. (2004). *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Teaching foreign languages: Theory and practice]. *Filomatis*. [in Russian]

19. Hwang I.K., Kim S.J., Kim J.W., Pak Nelly, Thsoi M.O. (2015). *카자흐스탄인을 위한 종합 한국어 1* [Integrated Korean for Kazakh learners 1]. Korean Studies Department, Korea Foundation. [in Korean]

20. Hwang I.K., Kim S.J., Kim J.W., Pak Nelly, Thsoi M.O. (2015). *카자흐스탄인을 위한 종합 한국어 2* [Integrated Korean for Kazakh learners 2]. Korean Studies Department, Korea Foundation. [in Korean]

IRSTI 14.35.09

10.51889/2959-5657.2025.92.2.014

Tastemir M.A.¹ , *Seidaliyeva G.O.² 
^{1,2}Abai Kazakh National Pedagogical University
Almaty, Kazakhstan
e-mail: m_tastemir@mail.ru
*e-mail: guldanaseida@mail.ru

IMPROVING READING STRATEGIES FOR ENGLISH LANGUAGE LEARNERS USING SCAFFOLDING: A PEDAGOGICAL APPROACH

Abstract

This article analyzes and describes numerous pedagogical ways to enhance reading strategies for English language learners through the scaffolding method. Focus is directed towards Lev Vygotsky's notion of the zone of proximal development and its implementation in the educational process. This article examines essential “scaffolding” approaches, including pre-text assignments, modeling, contextual work, and collaborative reading, which facilitate the activation of background knowledge and the acquisition of new skills by students. The progressive decline in support, textual structural analysis, and post-reading reflection are also examined. The educator plays a crucial role in establishing conditions for effective learning, progressively diminishing assistance and fostering the development of students' autonomy and self-assurance. The scaffolding approach is adaptable and enables the customization of the educational process to meet the individual needs of each student, rendering it an efficient instrument for reading instruction. This article underscores the significance of engaging students in the learning process via active text interaction and highlights the teacher's responsibility in fostering students' metacognitive skills. Scaffolding facilitates the enhancement of reading and comprehension skills while also fostering independence, critical thinking, and self-confidence.

Keywords: reading strategies, the zone of the nearest development, training support, students' independence, metacognitive skills

Тастемір М.А.¹ , *Сейдалиева Г.О.² 
^{1,2}Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті
Алматы, Қазақстан
e-mail: m_tastemir@mail.ru
*e-mail: guldanaseida@mail.ru

СКАФФОЛДИНГТІ ҚОЛДАНА ОТЫРЫП, АҒЫЛШЫН ТІЛІН ҮЙРЕНУШІЛЕРГЕ АРНАЛҒАН ОҚУ СТРАТЕГИЯЛАРЫН ЖЕТІЛДІРУ: ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТӘСІЛ

Аңдатпа

Бұл мақалада скаффолдинг әдісін қолдана отырып, ағылшын тілін үйренушілерде оқу стратегиясын жетілдірудің көптеген педагогикалық тәсілдері талданады және сипатталады. Лев Выготскийдің жақын даму аймағы туралы тұжырымдамасына және оны білім беру процесіне енгізуге баса назар аударылады. Бұл мақалада негізгі білімді жандандыруға және оқушылардың жаңа дағдыларды игеруіне ықпал ететін мәтін жазу алдындағы тапсырмаларды, модельдеуді, контекстік жұмысты және бірге оқуды қоса алғанда, "сымдарды" құрудың негізгі тәсілдері қарастырылады. Қолдаудың прогрессивті төмендеуі, мәтіннің құрылымдық талдауы және оқудан кейінгі рефлексия да қарастырылады. Оқытушы көмекті біртіндеп азайтып, оқушылардың дербестігі мен өзіне деген сенімділігін дамытуға ықпал ете отырып, Тиімді оқыту үшін жағдай жасауда шешуші рөл атқарады. «Тірек» тәсілі оңай бейімделеді және оқу процесін әр оқушының жеке қажеттіліктеріне бейімдеуге мүмкіндік береді, бұл оны оқуды үйренудің тиімді құралы етеді. Бұл мақалада мәтінмен белсенді өзара әрекеттесу арқылы оқушыларды оқу процесіне тартудың маңыздылығы атап өтіледі және оқушылардың метакогнитивті дағдыларын дамыту үшін оқытушының жауапкершілігі атап өтіледі. Скаффолдинг оқу мен түсіну дағдыларын жетілдіруге ықпал етеді, сонымен қатар тәуелсіздікті, сыни ойлауды және өзіне деген сенімділікті дамытады.

Түйін сөздер: оқу стратегиялары, жақын даму аймағы, оқу қолдауы, оқушылардың дербестігі, метакогнитивтік дағдылар

Тастемір М.А.¹ , *Сейдалиева Г.О.² 
^{1,2}Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Алматы, Казахстан
e-mail: m_tastemir@mail.ru
*e-mail: guldanaseida@mail.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ ЧТЕНИЯ ДЛЯ ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СКАФФОЛДИНГА: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация

В этой статье анализируются и описываются многочисленные педагогические способы совершенствования стратегий чтения у изучающих английский язык с помощью метода скаффолдинга. Основное внимание уделяется концепции Льва Выготского о зоне ближайшего развития и ее внедрению в образовательный процесс. В этой статье рассматриваются основные подходы к созданию “каркасов”, включая задания перед написанием текста, моделирование, контекстную работу и совместное чтение, которые способствуют активизации базовых знаний и приобретению новых навыков учащимися. Также рассматриваются прогрессирующее снижение поддержки, структурный анализ текста

и рефлексия после прочтения. Преподаватель играет решающую роль в создании условий для эффективного обучения, постепенно сокращая помощь и способствуя развитию самостоятельности и уверенности учащихся в себе. Подход "Строительные леса" легко адаптируется и позволяет адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям каждого учащегося, что делает его эффективным инструментом обучения чтению. В этой статье подчеркивается важность вовлечения учащихся в процесс обучения посредством активного взаимодействия с текстом и подчеркивается ответственность преподавателя за развитие метакогнитивных навыков учащихся. Скаффолдинг способствует совершенствованию навыков чтения и понимания, а также развивает независимость, критическое мышление и уверенность в себе.

Ключевые слова: стратегии чтения, зона ближайшего развития, учебная поддержка, самостоятельность учащихся, метакогнитивные навыки

Introduction. Reading learning strategies are essential to the acquisition of English as a foreign language. The cultivation of reading abilities necessitates not only the capacity to recognize words and phrases but also the proficiency to comprehend the text at a profound level, encompassing the analysis of its structure, substance, and subtext. The “scaffolding” method is a highly effective pedagogical tool for enhancing students' reading strategies, facilitating a smooth transition from extensive instructor support to greater student autonomy.

The notion of “scaffolding” in education was initially introduced by Jerome Bruner and his associates within the framework of Lev Vygotsky's sociocultural learning theory [1]. Scaffolding, defined as “scaffolding”, entails a systematic reduction in the support offered to the student throughout the learning process, as the student gains confidence and proficiency in task completion. This assists kids in reconciling their capabilities with assistance with their independent achievements. The scaffolding method in English reading instruction often encompasses pre-text exercises, active reading tactics, inquiry-based questioning, and post-text analysis.

In acquiring reading skills in a foreign language, scaffolding plays a crucial role by offering pupils appropriate assistance when faced with unfamiliar and intricate texts, subsequently diminishing this support as they advance. This enables pupils to enhance their reading skills and acquire the ability to engage with material autonomously, which is essential in the acquisition of any foreign language.

Methods and materials. The phrase “scaffolding”, or supporting learning, is a significant idea in pedagogy, particularly with foreign language acquisition and reading skill development [2]. Scaffolding is an educational technique in which an instructor progressively withdraws assistance as learners acquire knowledge and enhance their proficiency. Support may pertain to material, processes, and learning methodologies. This necessitates meticulous planning, an initial evaluation of students' existing knowledge, and the monitoring of progress to ascertain the required supports and those that may be eliminated. As a student matures, they encounter increasingly complex obstacles that necessitate various forms of support, which will ultimately diminish with time.

The objectives of scaffolding are to enhance student proficiency and cultivate their abilities as self-regulated learners. This is accomplished by delivering a suitable level of instructional assistance according to student requirements and contextual intricacy. As students develop as learners, scaffolding may be modified, diminished, or eliminated over time [3].

Student support

A gradual increase in complexity
The development of independence
Overcoming learning difficulties
Achieving success without external help

Figure 1. The main goals of the “Scaffolding”

One learning outcome of a biology lesson may be to accurately label and elucidate the operations of a cell. The instructor initially evaluates students' past knowledge and divides lectures into manageable segments. Students receive graphics and guided notes throughout class. Students have access to interactive 3D software that enables them to examine cellular components and their interconnections [4]. During the initial phases of education, learners may utilize their notes and textbooks for formative evaluations and assignments. They receive both automatic and instructor comments on their contributions. Gradually, these scaffolds diminish (e.g., reduced instructor help, absence of notes during formative assessments), leading students to operate with greater independence.

The phrase was initially introduced by American psychologist Jerome Bruner and his associates in 1976. J. Bruner characterized scaffolding as provisional assistance offered by an educator or mentor to aid a student in accomplishing tasks that would be excessively challenging without such support [5]. Scaffolding entails a systematic reduction of external support as the learner gains requisite knowledge and abilities, fostering autonomy and self-assurance.

The primary concept of scaffolding is to offer pupils provisional support during the learning process, which diminishes as the student gains proficiency. The teacher functions as a “scaffolding” that aids pupils in acquiring new concepts until they can independently manage tasks. This process must occur incrementally and focus on enhancing pupils' cognitive and metacognitive abilities.

The notion of scaffolding is intricately linked to the theories of Soviet psychologist Lev Vygotsky, particularly his concept of the zone of proximal development (ZPD). L. Vygotsky posited that learning is most effective when structured to facilitate the transition from tasks achievable with assistance to those manageable independently [6]. Scaffolding is the method of offering assistance to a student within the context of their education.

L. Vygotsky's theory posits that the zone of proximal development represents the disparity between a student's current developmental stage and the level attainable with a teacher's assistance. Effective learning occurs throughout this phase. This concept served as the foundation for the scaffolding theory established by J. Bruner, who suggested a pragmatic application of L. Vygotsky's theoretical framework. Consequently, scaffolding has emerged as a fundamental teaching approach rooted in cognitive developmental theory.

Subsequently, studies in pedagogy validated the efficacy of scaffolding across diverse educational settings. Wood, Bruner, and Ross underscore the significance of scaffolding in acquiring abilities that cannot be attained independently. Their research highlighted that educators should assist students not just in task completion but also in cultivating metacognitive skills, including planning and self-evaluation of their work [7].

Scaffolding has emerged as a crucial instrument in foreign language instruction, particularly in enhancing reading and writing competencies. James Cummins was a principal researcher advocating for the implementation of scaffolding in foreign language instruction [8]. J. Cummins introduced the concept of "contextual support" in his bilingualism theory, which laid the foundation for the implementation of scaffolding in language instruction. Cummins contended that students acquiring foreign languages require contextual assistance to comprehend new concepts, along with learning practices that foster autonomous engagement with material.

Aida Walqui underscores that scaffolding enables students to not only acquire linguistic proficiency but also to enhance cognitive skills through engagement with more intricate texts [9]. A. Walqui contends that scaffolding enables students to apply their knowledge, progressively advancing to more challenging tasks without undue frustration. The researcher emphasizes that scaffolding enhances comprehension of vocabulary, grammar, and cultural settings, which is particularly crucial for language acquisition as a tool for real-world communication.

Philip Gibbons' research further substantiates that scaffolding facilitates the steady development of academic language in students [10]. P. Gibbons posits that initiating with uncomplicated tasks and progressively augmenting their difficulty enables educators to assist students in engaging with

texts of diverse complexity levels, so enhancing their academic achievement and linguistic confidence.

Results and discussion. A primary advantage of scaffolding is its flexibility and responsiveness to individual student demands. The educator can adjust the level of assistance based on the student's existing knowledge and skills, thereby offering a tailored approach to each learner. This is particularly crucial in foreign language instruction, where skill levels might significantly differ within a single group.

Nonetheless, there exist critical perspectives concerning the application of scaffolding. Certain researchers indicate that the strategy necessitates significant time investment from the instructor and may be challenging to execute in large student groups. Van Lier contends that to implement scaffolding effectively, a teacher must meticulously organize each instructional stage and possess a high level of qualification to tailor assignments to individual student needs [11]. Moreover, several critics assert that overreliance on scaffolding may foster student dependence on instructor assistance, thereby impeding the cultivation of autonomy. Consequently, the primary responsibility of the educator is to establish a balance between offering assistance and progressively enhancing the students' autonomy.



Figure 2. The zone of proximal development: the path to independence through support

The Zone of Proximal Development (ZPD) refers to the disparity between what children can accomplish autonomously and what they can achieve with assistance. It is the supplementary environment in which students can study, practice, and attain objectives that would be unattainable without enhanced support and direction.

Instructing below the Zone of Proximal Development leads to students mostly revisiting familiar concepts and honing existing skills, resulting in negligible learning advancement [12]. Conversely, instructing solely on unfamiliar ideas results in frustration and failure, hence constraining learning opportunities. While the learning process frequently entails uncertainty and first setbacks, scaffolding is employed to mitigate unneeded difficulties and facilitate student achievement. Instructing within the Zone of Proximal Development enables students to utilize their existing knowledge effectively while obtaining guidance and practice opportunities to ultimately achieve the course's learning objectives autonomously.

The fundamental concept is that learning is most efficient when the learner operates inside the zone of proximal growth, engaging in tasks that are slightly beyond their current ability but may be accomplished with the assistance of a mentor. This facilitates the enhancement of cognitive talents (logical reasoning, analysis, information synthesis) and metacognitive skills (the capacity to assess

one's own learning process and modify one's techniques accordingly). The concept of the zone of proximal development underscores the significance of incremental learning and the necessity for provisional assistance in attaining complete autonomy. Educators and mentors must be cognizant of their students' developmental stages to effectively construct the learning process tailored to their existing knowledge and skills, progressively advancing them.

Diverse instructional approaches exist to enhance students' reading strategies through the scaffolding method (educational support). Educators employ several tactics, including pre-text tasks that stimulate prior knowledge and the demonstration of reading practices that students then implement independently. Contextual support, collaborative reading, and text structure analysis enhance students' comprehension of the text. As the teacher's support diminishes, it is crucial for fostering independence and critical thinking in students. The main pedagogical approaches are presented in Table 1.

Table 1. Pedagogical approaches to improving reading strategies using Scaffolding

Approach	Description	Examples
Pre-Reading Activities	Exercises conducted before reading to activate learners' background knowledge and prepare them for the new material.	Discussing the topic of the text, predicting content based on titles, working with keywords, examining visual elements (illustrations, graphs, etc.).
Modeling	The teacher demonstrates reading strategies that students later apply independently.	An example might be reading aloud with commentary, highlighting the main idea, or showing how to use context to understand unfamiliar words.
Questioning and Discussion	Asking questions about the text helps learners process what they have read and identify key points.	The teacher poses both general and detailed questions that lead to discussions about meanings, character analysis, and identifying key themes.
Contextual Support	Ensuring that learners understand new words and grammatical structures through context.	Discussing vocabulary meanings, analyzing grammar structures, and deriving the meaning of words based on their surroundings in the text.
Shared Reading	The teacher and students read the text together, pausing at key moments for explanation or discussion.	The teacher selects sections of the text for reading aloud, discussion, and analysis with the class, focusing on difficult areas and new vocabulary.
Text Structure Analysis	Analyzing the structure of the text to help learners better understand how information is organized and the logic behind the text's construction.	The teacher helps students break the text into parts, identify the main ideas of each paragraph, and discuss the links between sections (transition words and phrases).
Post-Reading Reflection	Students reflect on the text, discussing key points and providing feedback on the content.	Writing a summary of what was read, discussing the main conclusions, offering opinions about the material, analyzing the style and author's perspective.
Group Work and Interaction	Students work in groups or pairs, discussing the text and solving tasks related to text analysis.	Discussing the text in small groups, completing joint text analysis tasks, preparing questions and answers, critically analyzing arguments and the text's context.
Gradual Reduction of Support	The teacher gradually reduces the level of assistance as students become more competent and confident in independently working with the text.	The teacher provides strong support initially, helping students overcome difficulties but gradually steps back, allowing students to work more independently.
Metacognition	Developing learners' ability to become aware of their reading strategies and adjust them depending on the task at hand.	Students learn to analyze their own reading methods, assess the effectiveness of their strategies, adjust approaches if necessary, and discuss their results with the teacher.
<i>Note – compiled by the author</i>		

Employing scaffolding in reading acquisition may encompass multiple stages. Initially, the instructor familiarizes pupils with the text's context and engages their prior knowledge. This can be accomplished through discussions regarding the text, engaging with keywords, and studying headings and images. This method enhances students' comprehension of the text's subject matter and alleviates their anxiety prior to engaging with new content.

The subsequent phase entails direct text reading with the teacher's active involvement. The teacher must assist students in formulating inquiries regarding the book, emphasize essential concepts, and elucidate intricate vocabulary and structures. This phase encompasses vocabulary, grammar, and text structure, facilitating a deeper exploration of the content by students.

As children advance in their reading, the teacher progressively diminishes the extent of his assistance. Students individually employ the skills provided by the teacher: seeking context for new vocabulary, utilizing guiding questions, and examining the text in terms of content and structure. At this juncture, it is imperative for pupils to engage individually with the material, so fostering advanced critical thinking and comprehension skills.

A fundamental characteristic of employing scaffolding in reading instruction is its flexibility and adaptability. Educators can adjust the degree of assistance based on the capabilities and requirements of individual students, enabling each student to progress at their own speed. This is particularly crucial in groups where students' language skill levels may differ markedly. Scaffolding facilitates a personalized approach for each student while maintaining the overall efficacy of the educational process.

Research indicates that the scaffolding method enhances the development of cognitive and metacognitive reading methods. Cognitive methods encompass approaches such as repeated reading, identifying the primary idea, and comprehending the text's structure. Metacognitive tactics encompass knowledge of the reading process, the capacity to assess one's own work, and the ability to modify approaches when difficulties arise. Consequently, scaffolding aids children in acquiring reading skills while simultaneously fostering self-regulation abilities essential for their continued academic success.

Conclusion. In summarizing the several methodologies for enhancing reading techniques through the scaffolding method, it can be asserted that this pedagogical approach constitutes the most significant instrument in contemporary education.

The primary objective is to assist students in surmounting challenges in the learning process and to facilitate the incremental acquisition of new abilities through provisional teacher support.

The implementation of scaffolding is grounded in Lev Vygotsky's socio-cultural learning theory, whereby the zone of proximal growth is crucial. This method enables pupils to conquer activities that initially appear daunting, but with the teacher's assistance, they become achievable.

A fundamental feature of scaffolding is the teacher's active engagement of pupils in the learning process. Employing strategies like pre-text assignments and modeling, educators facilitate the activation of students' prior knowledge and equip them for the comprehension of new content. Pre-text tasks are crucial to the reading process, since they enable students to comprehend the context of the text and prepare them for engagement with it. Assignments may involve analyzing keywords, examining visuals or headlines, which aids students in anticipating the text's content and alleviating anxiety while facing unfamiliar information.

Modeling, as a scaffolding tool, is crucial for illustrating reading strategies. The instructor demonstrates to pupils how to emphasize the central concept, utilize context to comprehend unfamiliar vocabulary, and conduct a more profound text analysis. This enables pupils to observe the reading process in action and later implement these tactics independently. A primary responsibility of the instructor is to assist students in task completion while simultaneously fostering their metacognitive skills—specifically, the capacity to organize their work, assess their own achievement, and modify strategies for task execution.

Once students have developed fundamental text abilities, the instructor progressively diminishes the degree of assistance. This procedure is termed gradual scaling down and constitutes a fundamental aspect of the methodology. Students commence the autonomous application of tactics given during the initial phases of learning, including contextualizing new vocabulary, posing inquiries regarding the text, and conducting analyses. Decreasing the extent of instructor support fosters independence and enhances students' critical thinking and analytical skills.

An additional significant facet of scaffolding involves engaging with context. Educators facilitate students' acquisition of vocabulary and grammatical structures through the contextual framework of the text. This is particularly crucial when engaging with literature in a foreign language, as pupils encounter a plethora of unfamiliar vocabulary and grammatical structures. Contextual support aids students in both memorizing new vocabulary and comprehending their meanings in relation to the overall content of the text. This enhances vocabulary expansion and fosters the capacity for profound comprehension of reading material.

Consequently, the scaffolding method equips educators with a versatile instrument for instructing students. It enables the adjustment of assistance levels based on the specific requirements and abilities of each student, hence enhancing the effectiveness and personalization of the learning process. This method is particularly effective in reading instruction, as it requires pupils to comprehend the material while also cultivating critical thinking, analytical abilities, and independent work skills. Scaffolding is an effective teaching approach that enhances students' cognitive growth while fostering self-confidence and inclination towards independence. Educators employing this approach assist students in effectively managing present assignments while also equipping them for future academic and life achievements.

References:

1. Bruner J.S. (1976). *The Process of Education*. Harvard University Press.
2. Raes A., Schellens T., Wever B.D., Benoit D.F. (2016). *Promoting metacognitive regulation through collaborative problem solving on the web: when scripting does not work*. *Comput. Hum. Behav.* 58, 325-342. DOI: 10.1016/j.chb.2015.12.064
3. Rogat T., Linnenbrink-Garcia L. (2011). *Socially shared regulation in collaborative groups: An analysis of the interplay between quality of social regulation and group processes*. *Cogn. Instr.* 29, 375-415. DOI: 10.1080/07370008.2011.607930
4. Schmid R.F., Bernard R.M., Borokhovski E., Tamim R.M., Abrami P.C., Surkes M.A., et al. (2014). *The effects of technology use in postsecondary education: A meta-analysis of classroom applications*. *Comput. Educ.* 72, 271-291. DOI: 10.1016/j.compedu.2013.11.002 [DOI] [Google Scholar]
5. Mercer N. (2008). *The Guided Construction of Knowledge: Talk Among Teachers and Learners*. Multilingual Matters.
6. Vygotsky L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
7. Wood D., Bruner J. S., & Ross G. (1976). *The role of tutoring in problem-solving*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.
8. Cummins J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
9. Walqui A. (2006). *Scaffolding Instruction for English Language Learners: A Conceptual Framework*. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(2), 159-180.
10. Gibbons P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
11. Van Lier L. (2004). *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*. Springer.
12. *Scaffolding Content*. Retrieved October 22, 2024, from URL: <https://www.buffalo.edu/catt/teach/develop/build/scaffolding.html>.

БІЗДІҢ АВТОРЛАР

Алиева Батура - аға ғылыми қызметкер, Әзірбайжан Ұлттық Ғылым академиясының Насими атындағы Тіл білімі институты, Баку, Әзірбайжан, ORCID: <https://orcid.org/0009000710133797>, e-mail: eliyevabature201@gmail.com

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

Ереханова Фатима Турехановна - филология ғылымдарының кандидаты, тілдер және әдебиет кафедрасының қауымдастырылған профессорының м.а., Орталық Азия Инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-3839>, e-mail: siliconoasis702@gmail.com

Сладкевич Жанна Ромуальдовна - филология ғылымдарының докторы, профессор, Гданьск университеті, Гданьск, Польша, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7237-5328>; e-mail: zanna.sladkevich@gmail.com

Жұмағұлова Бақитгүл Сәкенқызы - филология ғылымдарының докторы, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9422-427X>; e-mail: bakitgul@inbox.ru

Мұсабекова Әйгерім Алтынбекқызы - докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4650-6272>; e-mail: mussabekovaaigerim90@gmail.com

Демьянова Юлия Александровна - Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің журналистика кафедрасының аға оқытушысы, Қарағанды, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3783-9577>, e-mail: ydemyanova@list.ru

Әбішева Вера Туkenovқызы - филология ғылымдарының докторы, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды университетінің журналистика кафедрасының профессоры, Қарағанды, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5369-6871>, e-mail: vera.abisheva@mail.ru

Ибраева Жанарка Бакибайқызы - филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1487-5513>, e-mail: igb1006@mail.ru

Ломова Елена Александровна - филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4890-7715>, e-mail: elena.lomova@mail.ru

Қасымжанова Маржан - педагогика ғылымдарының магистрі, деканның оқу ісі жөніндегі орынбасары, Тұран университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3406-4016>, e-mail: m.kassymzhanova@turan-edu.kz

Сәменқызы Ұлпан - PhD докторы, Мирас университеті, Шымкент, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2295-7052>, e-mail: ulpan.samenkyzy@mail.ru

Башова Балзия Шегетайқызы - филология ғылымдарының кандидаты, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Шымкент, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8755-1755>, e-mail: balziya.bayeshova@ayu.edu.kz

Баймаханова Құралай Ибрайқызы - докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3856-7067>, e-mail: baimakhanova_k@mail.ru

Сансызбаева Сандұғаш Кадралиевна - филология ғылымдарының кандидаты, доцент, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3741-2589>, e-mail: sk_sansyz@mail.ru

Бедел Медине - ағылшын тілі мұғалімі, "Wunderkind" мектебі, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9503-380X>, e-mail: madina-badalova@mail.ru

Бадалова Лейла - орыс тілі оқытушысы, Skyeng мектебі, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4601-2703>, e-mail: leila-badalova@mail.ru

Глушковски Михал Анджей - филология ғылымдарының докторы, Николай Коперник университетінің славян филологиясы институты, Торунь, Польша, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3353-2671>, e-mail: gluzkowski@mail.ru

Мұсатаева Манаткүл Шаяхметқызы - филология ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1409-3151>, e-mail: mussatayeva@mail.ru

Кәкімова Әйгерім Маратқызы - орыс тілі мен әдебиеті кафедрасының докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9131-4480>, e-mail: aiko1996.96@mail.ru

Красильникова Светлана Валерьевна - филология ғылымдарының кандидаты, Патрис Лумумба атындағы Ресей халықтар достығы университеті, Мәскеу, Ресей, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6157-6677>, e-mail: mnemozina04@mail.ru

Апакина Людмила Вячеславовна - педагогика ғылымдарының кандидаты, орыс тілі кафедрасының доценті, Патрис Лумумба атындағы Ресей халықтар достығы университеті, Мәскеу, Ресей, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2595-2641>, e-mail: apakina-lv@rudn.ru

Қыдырбекова Әйгерім Серікқызы - докторант, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7123-1697>, e-mail: aigerymsk@gmail.com

Рахметова Райгүл Сәдуақасқызы - педагогика ғылымдарының докторы, доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8526-3381>, e-mail: raigu.67@mail.ru

Нұралинова Галима Мұхамадикызы - Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университетінің шет тілдері және аударма кафедрасының аға оқытушысы, Өскемен, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2104-6947>, e-mail: galima_fifimo@mail.ru

Капышева Гүлнар Қыдырбекқызы - филология ғылымдарының кандидаты, профессор, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7337-5127>, e-mail: gulnarkapysheva@mail.ru

Ларионова Ирина Юрьевна - филология ғылымдарының кандидаты, шет тілдері және аударма кафедрасының профессоры, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5899-4019>, e-mail: cotedazur.riviera@mail.ru

Федосова Светлана Александровна - филология ғылымдарының кандидаты, шет тілдері және аударма кафедрасының профессоры, Сәрсен Аманжолов атындағы Шығыс Қазақстан университеті, Өскемен, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9406-9275>, e-mail: lane.fed@internet.ru

Тастемір Меруерт Алмазқызы - магистрант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2952-2550>, e-mail: m_tastemir@mail.ru

Сейдалиева Гүлдана Омарқызы - PhD докторы, қауымдастырылған профессорының м.а., Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4448-2414>, e-mail: guldanaseida@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

Алиева Батура – старший научный сотрудник, Институт языкознания им. Насими Национальной академии наук Азербайджана, г. Баку, Азербайджан, ORCID: <https://orcid.org/0009000710133797>, e-mail: eliyevabature201@gmail.com

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

Ереханова Фатима Турехановна – кандидат филологических наук, и.о.ассоциированного профессора кафедры «Языки и литература», Центрально-Азиатский Инновационный университет, Шымкент, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-3839>, e-mail: siliconoasis702@gmail.com

Сладкевич Жанна Ромуальдовна – доктор филологических наук, профессор, Гданьский университет, Гданьск, Польша, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7237-5328>; e-mail: zanna.sladkevich@gmail.com

Жумагулова Бакитгуль Сакеновна – доктор филологических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9422-427X>, e-mail: bakitgul@inbox.ru

Мусабекова Айгерим Алтынбековна – докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4650-6272>; e-mail: mussabekovaaigerim90@gmail.com

Демьянова Юлия Александровна – старший преподаватель кафедры журналистики Карагандинского университета им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3783-9577>, e-mail: ydemyanova@list.ru

Абишева Вера Туkenовна – доктор филологических наук, профессор кафедры журналистики Карагандинского университета им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5369-6871>, e-mail: vera.abisheva@mail.ru

Ибраева Жанарка Бакибаевна – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1487-5513>, e-mail: igb1006@mail.ru

Ломова Елена Александровна – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4890-7715>, e-mail: elena_lomova@mail.ru

Касымжанова Маржан – магистр педагогических наук, заместитель декана по учебной работе, университет Туран, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3406-4016>, e-mail: m.kassymzhanova@turan-edu.kz

Саменкызы Улпан – доктор PhD, Университет Мирас, г. Шымкент, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2295-7052>, e-mail: ulpan.samenkyzy@mail.ru

Башова Балзия Шегетайкызы – кандидат филологических наук, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, Шымкент, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8755-1755>, e-mail: balziya.bayeshova@ayu.edu.kz

Баймаханова Куралай Ибрайкызы – докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3856-7067>, e-mail: baimakhanova_k@mail.ru

Сансызбаева Сандугаш Кадралиевна – кандидат филологических наук, доцент, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3741-2589>, e-mail: sk_sansyz@mail.ru

Бедел Медине – преподаватель английского, Школа "Wunderkind", Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9503-380X>, e-mail: madina-badalova@mail.ru

Бадалова Лейла – преподаватель русского языка, Школа Skyeng, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4601-2703>, e-mail: leila-badalova@mail.ru

Глушковски Михал Анджей – доктор филологических наук, Институт славянской филологии Университета Николая Коперника, Торунь, Польша, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3353-2671>, e-mail: gluszkowski@mail.ru

Мусатаева Манаткуль Шаяхметовна – доктор филологических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1409-3151>, e-mail: mussatayeva@mail.ru

Какимова Айгерим Маратовна – докторант кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г. Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9131-4480>, e-mail: aiko1996.96@mail.ru

Красильникова Светлана Валерьевна – кандидат филологических наук, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6157-6677>, e-mail: mnemozina04@mail.ru

Апакина Людмила Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Москва, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2595-2641>, e-mail: apakina-lv@rudn.ru

Кыдырбекова Айгерим Сериковна – докторант, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7123-1697>, e-mail: aigerymsk@gmail.com

Рахметова Райгуль Садуакасовна – доктор педагогических наук, доцент, Казахский национальный университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8526-3381>, e-mail: raigu.67@mail.ru

Нуралинова Галима Мухамадиевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков и переводческого дела Восточно-Казахстанского университета имени Сарсена Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2104-6947>, e-mail: galima_fifimo@mail.ru

Капышева Гульнар Кыдырбековна – кандидат филологических наук, профессор, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7337-5127>, e-mail: gulnarkapysheva@mail.ru

Ларионова Ирина Юрьевна – кандидат филологических наук, профессор кафедры иностранных языков и переводческого дела, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5899-4019>, e-mail: cotedazur.riviera@mail.ru

Федосова Светлана Александровна – кандидат филологических наук., профессор кафедры иностранных языков и переводческого дела, Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9406-9275>, e-mail: lane.fed@internet.ru

Тастемир Меруерт Алмазкызы – магистрант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2952-2550>, e-mail: m_tastemir@mail.ru

Сейдалиева Гулдана Омаровна – доктор PhD, и.о. ассоц. профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4448-2414>, e-mail: guldanaseida@mail.ru

OUR AUTHORS

Aliyeva Batura – Senior researcher at the Institute of Linguistics. Nasimi National Academy of Sciences of Azerbaijan, Baku, Azerbaijan, ORCID: <https://orcid.org/0009000710133797>, e-mail: eliyevabature201@gmail.com

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

Yerekhanova Fatima Turekhanovna – Ph.D. in Philology, Acting Associate Professor of the Department of Languages and Literature, Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-3839>, e-mail: siliconoasis702@gmail.com

Sladkevich Zhanna Romualdovna – Doctor of Philology, Professor, University of Gdansk, Gdansk, Poland, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7237-5328>, e-mail: zanna.sladkevich@gmail.com

Zhumagulova Bakitgul Sakenovna – Doctor of Philology, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9422-427X>, e-mail: bakitgul@inbox.ru

Mussabekova Aigerim Altynbekovna – doctoral student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4650-6272>, e-mail: mussabekovaaigerim90@gmail.com

Demyanova Yulia Alexandrovna – doctoral student, Senior lecturer at the Department of Journalism of the E.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3783-9577>, e-mail: ydemyanova@list.ru

Abisheva Vera Tukenovna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Journalism of the E.A. Buketov Karaganda University, Karaganda, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5369-6871>, e-mail: vera.abisheva@mail.ru

Ibrayeva Zhanarka Bakibayevna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1487-5513>, e-mail: igb1006@mail.ru

Lomova Elena Aleksandrovna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4890-7715>, e-mail: elena_lomova@mail.ru

Kassymzhanova Marzhan – Master of Pedagogical Sciences, Deputy Dean for Academic Affairs, Turan University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3406-4016>, e-mail: m.kassymzhanova@turan-edu.kz

Samenkyzy Ulpan – PhD, Miras University, Shymkent, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2295-7052>, e-mail: ulpan.samenkyzy@mail.ru

Bayeshova Balzia Shegetaykyzy – Candidate of Philological Sciences, Khoja Ahmed Yasawi International Kazakh-Turkish University, Shymkent, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8755-1755>, e-mail: balziya.bayeshova@ayu.edu.kz

Baimakhanova Kuralai Ibraikizi – Doctoral student, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3856-7067>, e-mail: baimakhanova_k@mail.ru

Sansyzbayeva Sandugash Kadraliyevna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3741-2589>, e-mail: sk_sansyz@mail.ru

Bedel Medine – English teacher, "Wunderkind" School, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-9503-380X>, e-mail: madina-badalova@mail.ru

Badalova Leila – Russian language teacher, Skyeng School, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4601-2703>, e-mail: leila-badalova@mail.ru

Glushkowski Michal Andrzej – Doctor of Philology, Institute of Slavic Philology, Nicolaus Copernicus University in Torun, Torun, Poland, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3353-2671>, e-mail: gluszkowski@mail.ru

Mussatayeva Manatkul Shayakhmetovna – Doctor of Philology, Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1409-3151>, e-mail: mussatayeva@mail.ru

Kakimova Aigerim Maratovna – Doctoral student of the Department of Russian Language and Literature, Abai Kazakh national pedagogical university, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9131-4480>, e-mail: aiko1996.96@mail.ru

Krasilnikova Svetlana Valeryevna – Candidate of Philological Sciences, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6157-6677>, e-mail: mnemozina04@mail.ru

Apakina Lyudmila Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Russian Language, Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2595-2641>, e-mail: apakina-lv@rudn.ru

Kydyrbekova Aigerim Serikovna – Doctoral student, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7123-1697>, e-mail: aigerymsk@gmail.com

Rakhmetova Raigul Saduakasovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8526-3381>, e-mail: raigu.67@mail.ru

Nuralinova Galima Mukhamadiyevna – Senior Lecturer at the Department of Foreign Languages and Translation at Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2104-6947>, e-mail: galima_fifimo@mail.ru

Kapysheva Gulnar Kydyrbekovna – Candidate of Philological Sciences, Professor, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7337-5127>, e-mail: gulnarkapysheva@mail.ru

Larionova Irina Yuriyevna – Candidate of Philological Sciences, Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5899-4019>, e-mail: cotedazur.riviera@mail.ru

Fedossova Svetlana Alexadrovna – PhD in Philology, Professor of the Department of Foreign Languages and Translation, Sarsen Amanzholov East Kazakhstan University, Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-9406-9275>, e-mail: lane.fed@internet.ru

Tastemir Meruert Almazkyzy – Master's student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2952-2550>, e-mail: m_tastemir@mail.ru

Seidaliyeva Guldana Omarovna – PhD, Acting assoc. Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4448-2414>, e-mail: guldanaseida@mail.ru