

**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»**  
**№1(95), 2026**

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

**ХАБАРШЫ**  
«Филология ғылымдары» сериясы  
№1(95), 2026 ж.

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

**Бас редактор:**  
*PhD, зерттеу қызметі және инновация жөніндегі проректоры Сұлтан Е.*

**Бас редактордың орынбасары:**  
*филол.ғ.д., проф. Абишева С.Д.*

**Ғылыми редактор:**  
*филол.ғ.д., проф. Есенова К.У.*

**Редакциялық алқа:**  
*филол.ғ.к., қауымд. проф. Сатемирова Д.А.*  
*филол.ғ.к., қауымд. проф. Жиренов С.А.*  
*филол.ғ.д., проф. Османова З.Ж.*  
*эл-Фараби ат. ҚазҰУ, филол.ғ.к., қауымд. проф. Джолдасбекова Б.У.*  
*пед.ғ.д., проф., эл-Фараби ат. ҚазҰУ*  
**Салханова Ж.Х.**  
*филол.ғ.д., проф., ҚазҰҚызПУ*  
**Книнова Ж.К.**

*PhD, қауымд. проф. м.а., Т.Жүргенов ат. Қазақ ұлттық өнер академиясы*

**Жалалова А.М.**

*филол.ғ.д., проф.,*

*Ресей халықтар достығы университеті*

**Бахтикереева У.М. (Ресей)**

*филол.ғ.д., доцент, Таулы Алтай мемлекеттік университеті*

**Алексеев П.В. (Ресей)**

*филол.ғ.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:**

*PhD, қауымд. проф. Сабирова Д.А.*

© Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, 2026

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

Басуға 30.03.2026 қол қойылды.  
Пішімі 60x84 1/8. Көлемі 18.25 е.б.т.  
Тапсырыс 634.

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

Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің «Ұлағат» баспасы

**МАЗМҰНЫ**  
**СОДЕРЖАНИЕ**  
**CONTENT**

**ТІЛ БІЛІМІ**

**ЛИНГВИСТИКА**

**LINGUISTICS**

**Абдиева Г.М., Керимбаева С.Е.** Метаязык цифровой эпохи: как «ключевые слова» формируют картину мира..... 5

**Әбдиева Г.М., Керімбаева С.Е.** Цифрлық дәуірдің метатілі: «кілт сөздер» дүниенің тілдік бейнесін қалай қалыптастырады

**Abdiyeva G.M., Kerimbayeva S.E.** Metalanguage of the digital age: how “keywords” shape the linguistic worldview

**Базарбекова Д.М., Нуржанова А.С., Баймыш Л.Қ.** Жастар тілінідегі интернет-сленг: когнитивтік және социолінгвистикалық сипаты..... 23

**Базарбекова Д.М., Нуржанова А.С., Баймыш Л.Қ.** Интернет-сленг в молодежном языке: когнитивные и социолінгвистические характеристики

**Bazarbekova D.M., Nurzhanova A.S., Baymysh L.K.** Internet slang in youth language: cognitive and sociolinguistic characteristics

**Каримова Д.Р., Жумагулова Б.С.** Концептуальные метафоры с лексемой «тайна» в поздних произведениях И.Тургенева..... 36

**Каримова Д.Р., Жұмағұлова Б.С.** Тургеневтің кейінгі еңбектеріндегі «құпия» лексемасымен байланысты ұғымдық метафоралар

**Karimova D.R. Zhumagulova B.S.** Conceptual metaphors with the lexeme “secret” in Turgenev's later works

**Молдабекова С.А., Иргебаева А.Б.** Специфика функционирования этнокультурной лексики в современной казахстанской прозе (на материале произведения Е.Турсунова «Мелочи жизни»)..... 51

**Молдабекова С.А., Иргебаева А.Б.** Қазіргі қазақстандық прозадағы этномәдени лексиканың функционалдық ерекшеліктері (Е.Тұрсыновтың «Мелочи жизни» туындысының негізінде)

**Moldabekova S.A., Irgebayeva A.B.** Specificity of ethno-cultural vocabulary functioning in modern Kazakhstani prose (based on E.Tursunov's work “Melochi zhizni”)

Казахский национальный педагогический университет имени Абая

ВЕСТНИК  
Серия «Филологические науки»  
№1(95), 2026 г.

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

Главный редактор  
PhD, проректор по исследованиям и инновациям Сұлтан Е.

Зам. гл. редактора  
д.филол.н., проф. Абишева С.Д.

Научный редактор  
д.филол.н., проф. Есенова К.У.

Редакционная коллегия:  
к.филол.н., ассоц. проф. Сатемирова Д.А.  
к.филол.н., ассоц. проф. Жиренов С.А.  
к.филол.н., ассоц. проф. Османова З.Ж.  
д.филол.н., проф., КазНУ им. аль-Фараби

Джолдасбекова Б.У.  
д.пед.н., проф. КазНУ им. аль-Фараби

Салханова Ж.Х.  
д.филол.н., проф. КазНУЖенПУ

Кыинова Ж.К.  
PhD, и.о. ассоц. проф. КазНАИ им.

Т.Жургенова Жалалова А.М.  
д.филол.н., проф., РУДН

Бахтикереева У.М. (Россия)  
д.филол.н., доцент, Горно-Алтайский

государственный университет

Алексеев П.В. (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:  
PhD, ассоц. проф. Сабирова Д.А.

© Казахский национальный педагогический университет им. Абая, 2026

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

Подписано в печать 30.03.2026 г.  
Формат 60x84 1/8. Объем 18.25 уч-изд.л.  
Заказ 634.

050010, г. Алматы,  
пр. Достык, 13. КазНПУ им. Абая

Издательство «Ұлағат» Казахского  
национального педагогического университета  
им. Абая

## ӘДЕБИЕТТАНУ

### ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

#### LITERARY STUDIES

**Bezborodova D.E., Kurmanbayeva D.T.** Analysis of the artistic world of fantasy-novel (based on Cassandra Clare's "Chain of Gold")..... 62

**Безбородова Д.Е., Курманбаева Д.Т.** Фэнтези-роман көркем әлемін талдау (Кассандра Клэрдің "Chain of Gold" негізінде)

**Безбородова Д.Е., Курманбаева Д.Т.** Анализ художественного мира фэнтези-романа (на материале "Chain of Gold" Кассандры Клэр)

**Газизов Г.Д. Кеменгер Қ.Р.** Ахмет Байтұрсынұлы – көркем шығарма кейіпкері..... 71

**Газизов Г.Д. Кеменгер Қ.Р.** Ахмет Байтұрсынұлы как персонаж художественного произведения

**Gazizov G.D., Kemenger K.R.** Akhmet Baitursynully as a character in fiction

**Ибраева А.Д., Жүнісбек Н.Р., Сагынбекова Д.Б.** Қазақ прозасының сахналық бейімделуі: инсценировка мен психологиялық интерпретация..... 81

**Ибраева А.Д., Жүнісбек Н.Р., Сагынбекова Д.Б.** Сценическая адаптация казахской прозы: инсценировка и психологическая интерпретация

**Ibrayeva A.D., Zhunisbek N.R., Sagynbekova D.B.** Stage adaptation of kazakh prose: staging and psychological interpretation

**Jiang Xuehua, Bai Xiaoyu** The image of China in Russian literature..... 90

**Цзян Сюэхуа, Бай Сяююй** Орыс әдебиетіндегі Қытай бейнесі

**Цзян Сюэхуа, Бай Сяююй** Образ Китая в русской литературе

## ПЕДАГОГИКА МЕН ӘДІСТЕМЕ МӘСЕЛЕЛЕРІ

### ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ И МЕТОДИКИ

#### PROBLEMS OF PEDAGOGY AND METHODOLOGY

**Aminova L.A., Saurbayev R.Zh, Yerekhanova F.T.** Utilizing dramatic texts as a pedagogical tool for the instruction of dialogical communication..... 97

**Аминова Л.А., Саурбаев Р.Ж., Ереханова Ф.Т.** Диалогтық қарым-қатынасты бағалау үшін драматикалық мәтіндерді педагогикалық құрал ретінде пайдалану

**Аминова Л.А., Саурбаев Р.Ж., Ереханова Ф.Т.** Использование драматических текстов в качестве педагогического инструмента для обучения диалогической коммуникации

Abai Kazakh National  
Pedagogical University

BULLETIN  
Series "Philological Sciences"  
No. 1(95), 2026.

Periodicity – 4 issues per year.  
Published since 2000.

**Editor-in-chief**

PhD, Vice-Rector for Research and Innovation  
**Sultan E.**

**Deputy editor-in-chief**

Doctor of Phil. Sciences, Prof. **Abisheva S.**

**Scientific editor**

Doctor of Phil. Sciences, Prof. **Essenova K.**

**Editorial board**

Candidate of Phil. Sciences, Assoc. Prof.

**Satemirowa D.**

Candidate of Phil. Sciences, Assoc. Prof.

**Zhirenov S.**

Candidate of Phil. Sciences, Assoc. Prof.

**Osmanova Z.**

Dr of Phil. Sciences, Prof., Al-Farabi Kazakh  
National University **Dzholdasbekova B.**

Doctor of Ped. Sciences, Prof., Al-Farabi Kazakh  
National University **Salkhanova Zh.**

Doctor of Phil. Sciences, Prof.,  
Kazakh National Women's Teacher Training  
University **Kiynova Zh.**

PhD, Assoc. Prof., T. Zhurgenov Kazakh  
National Academy of Arts **Zhalalova A.**

Dr of Phil. Sciences, Prof., RUDN

**Bakhtikireeva U.** (Russia)

Doctor of Phil. Sciences, Assoc. Prof., Gorno-  
Altaysk State University **Alekseyev P.** (Russia)

Dr of Phil. 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, Assoc. prof. **Serikova S.**

**Technical Secretary**

PhD, Assoc. prof. **Sabirova D.**

©Abai Kazakh National Pedagogical  
University, 2026

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

Signed in print 30.03.2026.  
Format 60x84 1/8. Volume 18.25  
teaching and publishing lists. Order 634.

050010, Almaty, Dostyk Avenue 13,  
Abai KazNPU

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

**Berdaliyeva D.A., Manaliyeva A.Zh.** Communicative  
competence formation based on authentic song material..... 104

**Бердалиева Д.А., Маналиева А.Ж.** Шынайы ән  
материалы негізінде коммуникативтік құзыреттілікті  
калыптастыру

**Бердалиева Д.А., Маналиева А.Ж.** Формирование  
коммуникативной компетенции на основе аутентичного  
песенного материала

**Куттубаева И.К., Абилова Б.А., Сейткамалова А.А.**  
Академическое письмо студентов как форма освоения  
норм русского языка..... 111

**Куттубаева И.К., Абилова Б.А., Сейткамалова А.А.**  
Студенттердің академиялық жазуы орыс тілінің тілдік  
нормаларын меңгерудің тиімді формасы ретінде

**Kuttubayeva I.K., Abilova B.A., Seitkamalova A.A.**  
Academic writing of students as a form of mastering the norms  
of the Russian language

**Sambetov Y.S., Semen Y.S.** AI-supported feedback and  
progress assessment in ELF: pedagogical possibilities and  
challenges..... 120

**Самбетов Е.С., Семен Е.С.** ЖИ арқылы ағылшын тілін  
шет тілі ретінде оқытудағы прогреске кері байланысы мен  
бағалауы: педогогикалық мүмкіндіктер мен мәселелер

**Самбетов Е.С., Семен Е.С.** Обратная связь и оценка  
прогресса в преподавании английского как иностранного  
языка с использованием ИИ: педагогические возможности и  
проблемы

**Tukhtakulova A.Zh., Agabekova B.N.** Pedagogical  
conditions for third language acquisition..... 127

**Тухтакулова А.Ж., Агабекова Б.Н.** Үшінші тілді  
үйренудің педагогикалық шарттары

**Тухтакулова А.Ж., Агабекова Б.Н.** Педагогические  
условия для изучения третьего языка

**АУДАРМАТАНУ**

**ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ**

**TRANSLATION STUDIES**

**Молдағали М.Б., Абишева С.Д., Сабирова Д.А.** Теория и  
практика перевода поэтического текста..... 133

**Молдағали М.Б., Абишева С.Д., Сабирова Д.А.**  
Поэтикалық мәтінді аударудың теориясы мен практикасы

**Moldagali M.B., Abisheva S.D., Sabirova D.A.** Theory and  
practice of poetic text translation

**Біздің авторлар**..... 140

**Наши авторы**..... 142

**Our authors**..... 144

ТІЛ БІЛІМІ  
ЛИНГВИСТИКА  
LINGUISTICS

МРНТИ 17.07.21

10.51889/2959-5657.2026.95.1.001

\* Абдиева Г.М.<sup>1</sup> , Керимбаева С.Е.<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Шымкентский университет  
Шымкент, Казахстан

\*e-mail: [abdiyeva\\_gulnara@mail.ru](mailto:abdiyeva_gulnara@mail.ru)  
e-mail: [saniakerimbaeva250@gmail.com](mailto:saniakerimbaeva250@gmail.com)

МЕТАЯЗЫК ЦИФРОВОЙ ЭПОХИ:  
КАК «КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА» ФОРМИРУЮТ КАРТИНУ МИРА

*Аннотация*

Статья посвящена метаязыку цифровой эпохи и роли ключевых слов в формировании языковой картины мира. Цель работы - показать, как лексические единицы, обозначающие новые цифровые практики и социальные феномены, задают устойчивые интерпретационные рамки, нормируют опыт и закрепляют ценностные оценки в публичной коммуникации. Материал исследования составляют тексты современного цифрового дискурса (онлайн-медиа, социальные сети, комментарии), в которых фиксируется высокая частотность культурно значимых номинаций и их конкурирующие интерпретации. Методологическая база включает контекстуально-семантический анализ, дискурсивный анализ и когнитивно-фреймовое моделирование, дополненные наблюдением за коллокациями и словообразовательной продуктивностью. В результате выявляются типовые механизмы семантической динамики: расширение значения, метафоризация, оценочная поляризация (смещение по шкалам «норма/девиация», «доверие/манипуляция»), прагматическая переоценка и закрепление новых употреблений в клише. Показано, что ключевые слова функционируют как метаязыковые операторы: они не только называют явления, но и конструируют роли, распределяя агентность и ответственность между «пользователем», «платформой» и «алгоритмом», а также задают параметры социального контроля. Реконструируются доминантные фреймы цифрового опыта - видимость, (не)подлинность, алгоритмическое посредничество, нормативный контроль и приватность/цифровой след - и описывается их связь с ценностными доминантами современной лингвокультуры. Научная новизна работы состоит в операционализации связки «ключевое слово - фрейм - оценочная рамка» для описания новых социальных феноменов. Сделан вывод о том, что предложенный подход применим в медиалингвистике, лексикографии и в исследовательской практике диссертационных работ.

**Ключевые слова:** метаязык, цифровая эпоха, ключевые слова, семантическая динамика, лингвокультура, дискурс, языковая картина мира

\*Әбдиева Г.М.<sup>1</sup> , Керімбаева С.Е.<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы, Қазақстан

<sup>2</sup>Шымкент университеті

Қазақстан, Шымкент

\*e-mail: [abdiyeva\\_gulnara@mail.ru](mailto:abdiyeva_gulnara@mail.ru)

e-mail: [saniakerimbaeva250@gmail.com](mailto:saniakerimbaeva250@gmail.com)

## ЦИФРЛЫҚ ДӘУІРДІҢ МЕТАТІЛІ: «КІЛТ СӨЗДЕР» ДҮНИЕНІҢ ТІЛДІК БЕЙНЕСІН ҚАЛАЙ ҚАЛЫПТАСТЫРАДЫ

### Аңдатпа

Мақала цифрлық дәуірдің метатіліне және кілт сөздердің дүниенің тілдік бейнесін қалыптастырудағы рөліне арналған. Зерттеудің мақсаты - жаңа цифрлық практикалар мен әлеуметтік феномендерді атайтын лексемалардың қоғамдық тәжірибені түсіндірудің тұрақты шеңберлерін қалай құрып, құндылықтық бағаларды қалай бекітетінін көрсету. Зерттеу материалы ретінде қазіргі цифрлық дискурстың мәтіндері (онлайн БАҚ, әлеуметтік желілер, пікір алаңдары) алынды; онда мәдени тұрғыдан маңызды номинациялар жоғары жиілікпен қолданылып, мағыналық бәсеке мен қайта түсіндіру үдерістері байқалады. Әдіснама контекстік-семантикалық талдауды, дискурстық талдауды және когнитивтік-фреймдік модельдеуді біріктіреді, сондай-ақ коллокациялар мен сөзжасамдық өнімділікті бақылау қолданылады. Нәтижесінде семантикалық динамиканың типтік тетіктері айқындалады: мағынаның кеңеюі, метафоралану, бағалау поляризациясы («норма/ауытқу», «сенім/манипуляция» шкалалары бойынша), прагматикалық қайта бағалау және жаңа қолданыстардың клишеге айналуы. Кілт сөздердің метатілдік оператор ретінде қызмет ететіні көрсетіледі: олар құбылысты тек атаумен шектелмей, «пайдаланушы», «платформа» және «алгоритм» арасында агенттілік пен жауапкершілікті бөліп, әлеуметтік рөлдерді құрастырады. Цифрлық тәжірибенің басым фреймдері реконструкцияланды: көрінімділік, (бей)шынайылық, алгоритмдік делдалдық, нормативтік бақылау және құпиялылық/цифрлық із; олардың қазіргі лингвомәдениеттегі құндылықтық доминанталармен байланысы сипатталады. Ұсынылған тәсіл цифрлық коммуникациядағы мағыналық өзгерістерді жүйелі сипаттауға, түсіндірме үлгілерін салыстыруға және терминологиялық тұрақтану деңгейін бағалауға мүмкіндік береді. Практикалық тұрғыдан алғанда, нәтижелер медиа мәтіндерді сараптауда, оқу үдерісінде және жаңа сөздерді сөздікке енгізуде пайдаланылуы мүмкін. Қорытындыда кілт сөздерді талдау жаңа әлеуметтік феномендердің концептуалдануын операцияландыруға мүмкіндік беріп, медиалингвистикада, лексикографияда және диссертациялық зерттеулерде қолдануға жарамды екені тұжырымдалады.

**Түйін сөздер:** метатіл, цифрлық дәуір, кілт сөздер, семантикалық динамика, лингвомәдениет, дискурс, дүниенің тілдік бейнесі

\*Abdiyeva G.M.<sup>1</sup> , Kerimbayeva S.E.<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>*Abai Kazakh National Pedagogical University*

*Almaty, Kazakhstan*

<sup>2</sup>*Shymkent University*

*Shymkent, Kazakhstan*

\*e-mail: [abdiyeva\\_gulnara@mail.ru](mailto:abdiyeva_gulnara@mail.ru)

e-mail: [saniakerimbaeva250@gmail.com](mailto:saniakerimbaeva250@gmail.com)

## METALANGUAGE OF THE DIGITAL AGE: HOW “KEYWORDS” SHAPE THE LINGUISTIC WORLDVIEW

### *Abstract*

This article explores the metalanguage of the digital age and examines how culturally salient “keywords” contribute to shaping the linguistic worldview. The study aims to demonstrate that lexical items naming emerging digital practices and new social phenomena do not merely label realities but also establish stable interpretive frames, normalize experience, and encode value judgments in public communication. The empirical material draws on contemporary digital discourse (online media texts, social network posts, and comment threads) where such nominations circulate intensively and compete for meaning. Methodologically, the paper combines contextual semantic analysis, discourse analysis, and cognitive frame modelling, complemented by observations of recurrent collocations and derivational productivity. The results identify typical mechanisms of semantic dynamics: meaning extension, metaphorization, evaluative polarization, pragmatic re-evaluation, and the consolidation of new uses into recognizable patterns and clichés. Keywords are shown to function as metalinguistic operators that distribute agency and responsibility between the “user”, the “platform”, and the “algorithm”, thereby shaping expectations of acceptable and unacceptable behaviour. Five dominant frames of digital experience are reconstructed-visibility, (in)authenticity, algorithmic mediation, normative control, and privacy/trace-and linked to broader axiological oppositions such as trust versus manipulation and security versus vulnerability. The article concludes that keyword-based analysis offers an operational tool for describing the conceptualization of new social phenomena in contemporary linguoculture and is applicable to media linguistics, lexicography, and dissertation-level research.

**Keywords:** metalanguage, digital age, keywords, semantic dynamics, linguoculture, discourse, linguistic worldview

**Введение.** Цифровая трансформация последних десятилетий затрагивает не только технологическую инфраструктуру общества, но и базовые формы социального взаимодействия: способы коммуникации, производства и распространения информации, практики самопрезентации, механизмы социального контроля и распределения ответственности. Новые режимы публичности (посты, комментарии, «сторис», стриминговые форматы), алгоритмическая организация информационных потоков и платформенная экономика формируют особую среду, в которой социальные феномены становятся наблюдаемыми, обсуждаемыми и оцениваемыми преимущественно через язык. В этой среде особенно заметна роль лексики, которая функционирует не только как средство номинации, но и как инструмент интерпретации: она задаёт готовые способы «понимания» событий, фиксирует новые нормы и маркирует границы приемлемого.

В рамках современной лингвокультурологии и медиалингвистики цифровая коммуникация рассматривается как пространство ускоренной языковой динамики: здесь интенсивно возникают и закрепляются неологизмы, заимствования, гибридные формы, а также переосмыслиются уже существующие слова. Однако принципиально важно, что многие

из таких единиц быстро выходят за рамки технической терминологии и начинают функционировать как культурно значимые обозначения социальных процессов (например, когда технологические понятия начинают описывать отношения, статус, конфликт, ответственность). Именно поэтому актуализируется понятие метаязыка цифровой эпохи - совокупности слов и устойчивых выражений, посредством которых общество описывает цифровую реальность, классифицирует действия участников, приписывает им мотивы и последствия, а также формирует оценочные шкалы («норма/отклонение», «своё/чужое», «доверие/манипуляция», «безопасность/уязвимость»). В таком понимании метаязык выступает не «нейтральным словарём», а механизмом культурного кодирования опыта.

Особое место в метаязыке цифровой эпохи занимают ключевые слова - лексические единицы и номинации, которые одновременно обладают высокой коммуникативной востребованностью, культурной заметностью и интерпретативной силой. Они концентрируют в себе общественные ожидания и страхи, типизируют явления, задают рамки оценки и тем самым участвуют в формировании языковой картины мира. Ключевое слово в цифровом дискурсе часто работает как «оператор объяснения»: оно не просто называет феномен, но и предлагает готовый сценарий его интерпретации (например, обозначая событие как «фейк», «токсичность» или «отмену», говорящий одновременно задаёт оценку, распределяет роли и конструирует социальные последствия). При этом семантика ключевых слов подвижна: значения расширяются, метафоризируются, поляризуются, приобретая новые прагматические оттенки в зависимости от жанра, платформы и коммуникативной стратегии. Такая динамика напрямую связана с процессами концептуализации новых социальных феноменов в современной лингвокультуре.

Проблема исследования заключается в том, что в публичной цифровой коммуникации ключевые слова часто воспринимаются как «самоочевидные», хотя фактически они являются результатом конкурирующих интерпретаций и дискурсивных договорённостей. Их частотность создаёт эффект нормативности: повторяемость закрепляет определённые модели объяснения и снижает чувствительность к альтернативным трактовкам. В результате язык начинает задавать «карту» цифрового мира: что считается значимым, кто наделяется агентностью (человек, платформа, алгоритм), где проходит граница приватного и публичного, какие практики маркируются как допустимые, а какие - как социально опасные или морально проблематичные. Следовательно, анализ ключевых слов как элементов метаязыка становится инструментом выявления культурных смыслов, ценностных доминант и когнитивных фреймов цифровой эпохи.

Цель статьи – показать, как ключевые слова метаязыка цифровой эпохи участвуют в формировании языковой картины мира, конструируя интерпретационные рамки и ценностные оценки новых цифровых практик и социальных феноменов.

Объектом исследования выступает метаязык цифровой эпохи в современной публичной коммуникации; предметом - ключевые слова как лексико-семантические и лингвокультурные индикаторы концептуализации новых социальных феноменов. В качестве исходной исследовательской установки принимается тезис о том, что ключевые слова функционируют как метаязыковые операторы, связывающие номинацию явления с фреймовой интерпретацией и оценочной рамкой: «ключевое слово → повторяющиеся контексты употребления → устойчивый фрейм → ценностная доминанта».

Научная новизна работы состоит в операционализации связки «ключевое слово - фрейм - оценочная рамка» применительно к цифровому дискурсу и в представлении ключевых слов не как пассивных маркеров эпохи, а как активных механизмов конструирования картины мира. В практическом плане результаты исследования могут быть использованы в медиалингвистике (для анализа дискурсивных стратегий и оценочности), в лексикографии (для описания новых значений и нормативных колебаний), а также в образовательных курсах по современному русскому языку, культуре речи и анализу медиатекстов.

Таким образом, обращение к ключевым словам метаязыка цифровой эпохи позволяет описать не только лексические инновации, но и более глубокие процессы - культурное осмысление цифровой реальности, закрепление новых социальных сценариев и изменение ценностных координат в современной лингвокультуре.

Понимание того, что язык не только отражает действительность, но и участвует в её «конструировании», восходит к классической традиции, в которой язык трактуется как способ мировидения и форма духовной деятельности. В работах В. фон Гумбольдта обосновывается идея связи языка с «духом народа» и представлением о мире, что задаёт теоретическую рамку для анализа языковых средств как механизмов культурного опыта [1]. В антропологической лингвистике Э.Сэпир подчеркивал включённость языковых категорий в культурные практики и повседневное мышление [2], а Б.Л. Уорф последовательно развивал тезис о лингвистической относительности как о зависимости интерпретации мира от структур языка [3]. Для задач настоящего исследования эти подходы важны тем, что позволяют рассматривать лексические инновации цифровой эпохи как элементы не только коммуникативной, но и когнитивно-культурной перестройки: новые слова фиксируют новые способы «видеть» социальную реальность.

В российской традиции антропоцентрический поворот и интерес к языковой личности и культурной обусловленности смысла получили системное оформление в концепции Ю.Н. Караулова, где язык связывается с личностными и социокультурными параметрами говорящего [4]. Лингвокультурология как междисциплинарное направление (на стыке языкознания и культурологии) описывает способы закрепления культурных смыслов в языковых единицах и моделях употребления [5]. Существенный вклад в разработку «концептной» проблематики внесён в исследованиях В.И. Карасика, где дискурс понимается как пространство актуализации культурных концептов и ценностных доминант [6]. Важным является также подход Ю.С. Степанова, предложившего описание культурных «констант» как концептов, стабилизирующих коллективные смыслы и ценностные ориентиры [7]. Эти работы задают научный контекст для рассмотрения ключевых слов цифровой эпохи как лингвокультурных индикаторов концептуализации новых социальных феноменов.

Понятие «ключевых слов» имеет устойчивую исследовательскую традицию за пределами собственно лингвистики - прежде всего в культурологических и социолингвистических практиках анализа лексики как «социального словаря эпохи». В этом отношении программным является труд Р. Уильямса, где ключевые слова трактуются как словесные узлы, в которых отражаются идеологические и исторические изменения общества; важна сама идея того, что семантика таких слов является полем борьбы интерпретаций и меняется вместе с социальными отношениями [8]. В лингвистической семантике и межкультурной прагматике А. Вежбицкая развивает понятие ключевых слов как культурно значимых единиц, концентрирующих ценности и «осевые» представления культуры; одновременно её подход демонстрирует, что ключевые слова поддаются аналитическому описанию через сопоставимые семантические компоненты [9].

В функциональной модели Р. Якобсона метаязыковая (металингвальная) функция рассматривается как базовая: она активизируется, когда участники коммуникации уточняют значения, правила употребления, границы корректности и т.п. [10]. В цифровом дискурсе метаязыковая рефлексия становится особенно заметной: новые слова и выражения часто сопровождаются «объяснительными» контекстами, оценочными комментариями и попытками закрепить «правильное» понимание. Это означает, что ключевые слова цифровой эпохи работают не только как номинации, но и как метаязыковые операторы, формирующие интерпретационные рамки.

Для описания того, как ключевые слова «формируют картину мира», необходимы когнитивные модели, связывающие языковую форму, смысл и типовые сценарии опыта. В отечественной когнитивной традиции Е.С. Кубрякова последовательно обосновывает связь языка и знания, рассматривая язык как инструмент категоризации и концептуализации

действительности [11]. В рамках фреймовой семантики Ч.Филлмор предложил трактовать значение как структуру знаний (фрейм), активируемую словом; тем самым анализ лексики становится способом реконструкции «сценариев» и ролей, закреплённых в культуре [12]. В исследованиях Дж.Лакоффа и М.Джонсона концептуальная метафора описана как базовый когнитивный механизм, посредством которого общество осмысляет абстрактные явления через более конкретный опыт [13]. Эти подходы позволяют методически связать семантическую динамику ключевых слов цифровой эпохи (например, метафоризацию, расширение значений, смену оценочности) с формированием устойчивых фреймов цифрового опыта.

Проблема динамики значений требует учёта прагматических и дискурсивных факторов изменения смысла. В историко-прагматической модели Э.Трауготт и Р.Дэшера показано, как новые значения закрепляются в языке через регулярные механизмы интерпретации, контекстуальные выводы и коммуникативные стратегии говорящих [14]. Для цифровой эпохи это особенно релевантно, поскольку новые номинации распространяются быстро, а конкурирующие употребления могут сосуществовать и закрепляться в разных сообществах. Вместе с тем ключевые слова цифрового дискурса часто несут ярко выраженную оценочность и участвуют в маркировке нормы/девиации, приемлемого/неприемлемого. В этой логике продуктивным оказывается аппарат теории оценки (Appraisal), разработанный Дж.Мартинотом и П.Уайтом, позволяющий описывать оценочные значения как системно организованный ресурс текста и дискурса [15].

Переход к цифровой коммуникации радикально расширил поле медиатекстов и актуализировал лингвистическое изучение языка медиа как самостоятельной области. В российской традиции системное описание медиалингвистики и её методов представлено в работах Т.Г. Добросклонской, где язык СМИ рассматривается как особая коммуникативная среда, сочетающая информирование, воздействие и ценностное конструирование действительности [16]. В англоязычной интернет-лингвистике Д.Кристал обобщает ключевые изменения, связанные с влиянием интернета на жанры, нормы и языковое творчество, что важно для понимания механизмов распространения новых слов и смыслов [17]. Для методического описания цифровых данных значимы подходы компьютерно-опосредованного дискурсивного анализа (CMDA), предложенные С.Херринг, где подчёркивается необходимость учитывать технологические параметры платформы вместе с языковыми и прагматическими характеристиками общения [18].

Современные исследования цифрового дискурса акцентируют его «практико-ориентированную» природу: цифровые тексты понимаются как часть социальных практик (самопрезентация, участие в сообществах, регулирование поведения, конфликт и т.д.). В этом ключе важен сборник Р.Джонса, А.Чик и К.Хафнера, демонстрирующий возможности дискурсивного анализа для изучения новых цифровых практик и мультимодальных форм коммуникации [19]. К.Тагг предлагает прикладной обзор языковых проблем цифрового общения и аналитических инструментов, что полезно для «операционализации» исследования ключевых слов на материале социальных сетей и онлайн-жанров [20]. Обобщающую рамку для поля исследований языка цифровой коммуникации задаёт «Routledge Handbook», где систематизируются направления анализа онлайн-идентичности, сетевых жанров, норм и методик сбора/интерпретации данных [21]. Дополнительную социолингвистическую перспективу фиксирует коллективная монография под редакцией К.Тёрлоу и К.Мрочек, рассматривающая цифровой дискурс как пространство нормативности, идеологии и индексальности [22]. Важным источником для понимания «языка онлайн» как повседневной практики служит работа Д.Бартона и К.Ли, где цифровое письмо и сетевое взаимодействие описываются как часть широких процессов грамотности, социального участия и конструирования смысла [23].

**Методы и материалы.** Материалом исследования послужили тексты современной публичной цифровой коммуникации на русском языке, репрезентирующие разные типы

дискурсивных площадок и жанров: (1) публикации онлайн-медиа (новостные сообщения, аналитические заметки, редакционные тексты), (2) тексты социальных сетей и мессенджеров (посты/публикации, краткие авторские сообщения), (3) пользовательские комментарии как зона высокой оценочности и полемичности. Отбор осуществлялся по принципу публичной доступности: в анализ включались только материалы, находящиеся в открытом доступе и предназначенные для массового чтения.

Исследование выполнено в комбинированном дизайне: количественный скрининг дополняется качественным интерпретативным анализом типичных контекстов употребления. Понятие «ключевое слово» трактуется как лексическая единица/номинация, обладающая (а) повышенной коммуникативной востребованностью, (б) культурной заметностью, (в) интерпретативной силой - способностью задавать рамку объяснения и оценку феномена, а также (г) метаязыковой рефлексивностью (включённостью в контексты определения/уточнения смысла). Такая трактовка согласуется с культурологической традицией анализа ключевой лексики как «узлов» социальной семантики и конкурирующих интерпретаций [8], а также с подходом, рассматривающим ключевые слова как носители культурно значимых смыслов и ценностей [9].

Критерии включения единицы в перечень ключевых слов задавались следующими параметрами: частотность и распределённость: регулярная представленность в разных источниках и жанрах корпуса (не единичные употребления). Оценочная нагруженность: участие в конструкциях, маркирующих норму/девиацию, приемлемость/неприемлемость, доверие/манипуляцию и др. Метаязыковая функция: включённость в «объяснительные» контексты (уточнение значения, споры о корректности, дефиниции), что соответствует металингвальному режиму коммуникации [10]. Словообразовательная и коллокационная продуктивность: наличие производных, устойчивых сочетаний и повторяющихся моделей употребления как показатель закрепления номинации в дискурсе. Связь с новым социальным феноменом: соотносённость слова с цифровой практикой/институциональным механизмом/социальным эффектом (платформенность, алгоритмизация, новая публичность, цифровые риски и т.п.).

Первичный список кандидатов формировался на основе просмотра материалов корпуса и выделения повторяющихся номинаций; далее список уточнялся посредством исключения узкоспециальных терминов, не выходящих за пределы профессионального употребления, и единиц, не демонстрирующих культурной и оценочной значимости в массовой коммуникации.

Методологическая база исследования носит междисциплинарный характер и объединяет несколько взаимодополняющих подходов.

Контекстуально-семантический анализ применялся для описания актуальных значений ключевых слов в реальных употреблениях: выделялись доминирующие семантические компоненты, устойчивые контекстные «подсказки» смысла и типовые оценочные оттенки. Данный подход опирается на когнитивное понимание значения как результата категоризации и концептуализации опыта [11].

Когнитивно-фреймовое моделирование использовалось для реконструкции сценариев цифрового опыта, активируемых ключевыми словами. В логике фреймовой семантики значение интерпретируется через структуру знаний (фрейм), включающую роли, типовые ситуации и ожидаемые отношения между участниками [12]. В рамках этой процедуры для каждого ключевого слова описывались: (а) типовая ситуация (что происходит), (б) участники и их роли, (в) причинно-следственные связи и (г) ценностные параметры.

Анализ концептуальной метафоры применялся в случаях, когда ключевое слово демонстрировало перенос значения из одной сферы опыта в другую (например, переход терминов из области техники/медицины/физики в сферу социального взаимодействия). Метафоризация рассматривалась как когнитивный механизм, влияющий на способы осмысления и оценивания цифровых явлений [13].

Модель семантической динамики включала описание регулярных механизмов изменения смысла: расширение и специализация значения, прагматическая переоценка, закрепление новых употреблений в клишированных конструкциях. При интерпретации учитывались принципы прагматико-дискурсивного закрепления новых значений через повторяемые контексты и коммуникативные выводы [14].

Дискурсивный анализ оценочности был направлен на выявление того, как ключевые слова включаются в стратегии оценки, обвинения/оправдания, нормирования поведения и установления «рамки допустимого». Для систематизации оценочных значений учитывались положения теории оценки (Appraisal), рассматривающей оценочность как организованный ресурс дискурса [15].

Медиалингвистический и цифровой дискурс-подходы обеспечивали учет специфики медийной и платформенной коммуникации: жанровых ограничений, интерактивности, полемичности, публичности, ускоренного распространения языковых инноваций. В этой части методика соотносилась с принципами медиалингвистики [16] и описанием языковых изменений в интернет-среде [17], а также с практиками анализа компьютерно-опосредованного дискурса [18]. Для интерпретации цифровых текстов как социальных практик учитывались подходы, разработанные в исследованиях цифровых дискурсивных практик и языка онлайн [19-23].

Процедура исследования включала несколько последовательных этапов: Формирование корпуса публичных русскоязычных текстов цифровой коммуникации с фиксацией источника, жанра и даты публикации. Выделение кандидатов в ключевые слова и предварительная классификация по тематическим зонам (инфраструктура и технологии; практики коммуникации; социальные эффекты и риски; оценочные ярлыки; нормативные практики). Контекстная выборка: для каждой единицы формировался набор репрезентативных употреблений (типичные, конфликтные и метаязыковые контексты), фиксировались частотные коллокации и устойчивые синтаксические модели. Описание семантической динамики: для каждой единицы определялись доминирующие значения и тип изменения (расширение/метафоризация/переоценка/поляризация), а также признаки закрепления в клише.

Фреймовая реконструкция: на основе повторяемых контекстов моделировался фрейм цифрового опыта (роли, сценарии, причинно-следственные связи), активируемый ключевым словом [12]. Интерпретация оценочных рамок и распределения агентности: анализировалось, как ключевое слово перераспределяет субъектность и ответственность между участниками («пользователь», «платформа», «алгоритм») и как оно встраивается в дискурсивные практики нормирования/санкционирования [15].

Исследование опирается на материалы, находящиеся в открытом доступе, и ориентировано на анализ языковых закономерностей, а не персональных данных. Воспроизводимость обеспечивается описанием критериев отбора, процедур выделения ключевых слов и шагов анализа; при необходимости параметры корпуса (период, объем, состав источников) могут быть детализированы в статье в виде отдельного паспорта корпуса.

**Результаты и обсуждение.** В отобранном массиве публичной цифровой коммуникации ключевые слова образуют не хаотичный набор неологизмов, а относительно устойчивую систему метаязыковых номинаций, которые описывают цифровую реальность через повторяемые тематические зоны и типовые сценарии. В логике культурного анализа ключевой лексики такие единицы выступают «узловыми» точками смысловой динамики и конкурирующих интерпретаций [8], а их культурная значимость проявляется в способности фиксировать ценности и нормы сообщества [9].

На уровне дискурсивной организации репертуар ключевых слов целесообразно описывать как ядро и периферию. Ядро составляют номинации, которые одновременно (а) интенсивно циркулируют в разных жанрах (медиа/соцсети/комментарии), (б) устойчиво включены в оценочные и метаязыковые контексты, (в) демонстрируют словообразовательную и

коллокационную продуктивность. К ядру, как правило, относятся слова и устойчивые номинации типа алгоритм, платформа, контент, охваты/просмотры, тренды, вирусный/вирусится, фейк, токсичность, бан/забанить/разбан, модерация, культура отмены/отмена, шейминг, кибербуллинг, приватность, цифровой след, персональные данные.

Периферия включает более узкие, жанрово или платформенно обусловленные единицы (например, специфические мемные формулы, жаргонные единицы локальных сообществ), которые могут быстро сменяться, но при этом выполняют важную функцию «настройки» оценок и групповой идентичности.

Типологически ключевые слова метаязыка цифровой эпохи группируются в несколько относительно стабильных классов (см. Таблица 1).

Таблица 1. Типологические классы метаязыка цифровой эпохи

<b>Типологический класс ключевых слов</b>	<b>Что задаёт / «кадрит» в дискурсе</b>	<b>Наиболее показательные примеры ключевых слов</b>	<b>Типичные производные / коллокации (для анализа)</b>
<b>1. Акторы и ролевые позиции</b>	распределение ролей, ответственности и «кто действует»	<i>пользователь, автор/создатель, подписчик, аудитория, комментатор, инфлюенсер, админ, модератор, хейтер, бот, тролль</i>	<i>активный/пассивный пользователь; “автор виноват/автор отвечает”; “боты атакуют”; “модератор удалил”</i>
<b>2. Институциональные посредники (среда/инфраструктура)</b>	где происходит коммуникация и кто “владелец правил”	<i>платформа, соцсеть, сервис, приложение, канал, экосистема, маркетплейс, агрегатор, облако, хостинг</i>	<i>политика платформы; “платформа решила/запретила”; “сервис не работает”; “в облаке хранится”</i>
<b>3. Алгоритмическое посредничество и машинная агентность</b>	перенос агентности на систему/код	<i>алгоритм, рекомендации, ранжирование, персонализация, модель, нейросеть, ИИ, генеративный ИИ, чат-бот</i>	<i>Алгоритмический /алгоритмизация; “алгоритм продвигает/скрывает”; “рекомендации подсовывают”; “ИИ сгенерировал”</i>
<b>4. Объекты коммуникации и форматы контента</b>	что считается единицей высказывания и какие жанры легитимны	<i>контент, пост, сторис, рилс/шортс, видео, стрим, подкаст, мем, тред, комментарий, реакция, стикер</i>	<i>контентный/контент-мейкер; “залить видео”; “разогнать тред”; “мем разошёлся”</i>
<b>5. Механизмы видимости (распространение/доступ)</b>	как “видят” и как циркулирует сообщение	<i>лента, выдача, поиск, тренды, рекомендации, подписки,</i>	<i>в топ/в рекомендации; “попал в тренды”; “не попадает в</i>

		<i>уведомления, репост/шер, “залететь”, “фор ю”</i>	<i>выдачу”; “лента показывает”</i>
<b>6. Метрики и “оцифрованная ценность”</b>	как измеряется значимость и успех	<i>охват, вовлечённость, просмотры, лайки, репосты, ER, клики, CTR, удержание, конверсия, подписки</i>	<i>“просел охват”; “накрутить лайки”; “высокая вовлечённость”; “знать трафик”</i>
<b>7. Практики производства и управления вниманием</b>	стратегии влияния и конкуренция интерпретаций (“органика/ манипуляция”)	<i>хайп, вирусность, кликбейт, прогрев, воронка, трафик, SMM, SEO, таргет, накрутка, посев</i>	<i>хайпить/хайпануть; вирусный; “кликбейтный заголовок”; “прогрев аудитории”; “посев в пабликах”</i>
<b>8. Экономика и монетизация</b>	перевод коммуникации в рынок/доход	<i>монетизация, реклама, интеграция, спонсорство, донат, подписка (платная), премиум, партнёрка, CRM/СРС</i>	<i>“продать интеграцию”; “жить на донаты”; “партнёрская ссылка”; “отключили монетизацию”</i>
<b>9. Нормативный контроль и санкции</b>	шкала “норма/ девиация”, дисциплинарная логика	<i>правила сообщества, модерация, репорт/жалоба, бан, теневой бан, страйк, блокировка, ограничение, фильтр, цензура</i>	<i>банить/забанить; “теневой бан”; “получить страйк”; “удалили за нарушение правил”</i>
<b>10. Достоверность, манипуляция и (не)подлинность</b>	режим доверия/ подозрения, борьба интерпретаций	<i>фейк, фейк-ньюс, дезинформация, вброс, дипфейк, манипуляция, пропаганда, фактчекинг, пруф, источник</i>	<i>“нужны пруфы”; “проверить фактами”; “вбросили”; “похоже на дипфейк”</i>
<b>11. Самопрезентация и цифровая идентичность</b>	кто “я” в сети и как конструируется образ	<i>профиль, аватар, никнейм, личный бренд, репутация, имидж, публичность, самопрезентация, верификация, “синий чек”</i>	<i>“вести профиль”; “прокачивать личный бренд”; “верифицированный аккаунт”; “репутационные риски”</i>
<b>12. Приватность, данные и безопасность</b>	границы личного/ публичного и контроль через данные	<i>приватность, персональные данные, согласие, трекинг, куки, геолокация,</i>	<i>“слили данные”; “собирают данные”; “оставлять”</i>

		<i>цифровой след, утечка данных, доксинг, взлом</i>	<i>цифровой след”; “взломали аккаунт”</i>
<b>13. Социальная динамика и аффект (конфликт/поддержка)</b>	эмоциональные режимы и моральные оценки	<i>токсичность, хейт, хейтер, буллинг/ кибербуллинг, шейминг, отмена/культура отмены, травля, поддержка, комьюнити</i>	<i>токсичный/токсичить; “накатили хейт”; “устроили травлю”; “комьюнити поддержало/осудило”</i>

Номинации цифровой инфраструктуры и технологического посредника (платформа, алгоритм, нейросеть/ИИ, рекомендации, модерация). Номинации медиапродукта и его циркуляции (контент, охваты, просмотры, тренды, вирусный). Номинации речевых/коммуникативных практик (пост, репост, сторис, тред, комменты, стрим; лайк/лайкать). Номинации рисков, нарушений и конфликтных практик (фейк, дипфейк, доксинг, утечка/слив, кибербуллинг). Оценочные и нормативные ярлыки (токсичность, кринж, вайб, триггер, хейт; культура отмены, шейминг).

Такое распределение показывает, что метаязык цифровой эпохи ориентирован не только на «описание новых вещей», но прежде всего на описание новых отношений и режимов поведения: кто влияет, кто контролирует, кто виноват, что считается нормой, как измеряется успех/значимость. Иными словами, ключевые слова выступают в роли элементов дискурсивной «карты» цифрового мира, где существенны не физические параметры реальности, а параметры видимости, управляемости, достоверности, санкционирования и безопасности.

Анализ контекстов показывает, что ключевые слова цифровой эпохи регулярно реализуют метаязыковую (металингвальную) функцию: они используются для уточнения смысла, легитимации интерпретации и контроля «правильного» понимания событий [10]. Для цифрового дискурса характерны повторяемые конструкции метаязыковой рефлексии, в которых ключевые слова становятся центром объяснения или спора: нормативно-оценочные формулы («это уже токсичность», «это кринж», «это фейк»); дискуссионные формулы («это не фейк, а...», «в какой момент это стало “отменой”?»); «технические» метакомментарии, которые фактически несут оценку («алгоритмы продвигают», «платформа забанила», «в тренды не пустили»).

В этих режимах ключевое слово функционирует как оператор интерпретации, то есть как единица, которая одновременно: выделяет феномен как социально значимый; классифицирует его (относит к категории); оценивает (встраивает в шкалу нормы/девиации, доверия/манипуляции и т.п.); распределяет роли и ответственность (задаёт, кто является агентом и кто - объектом воздействия).

Такая функциональная нагрузка объясняет, почему ключевые слова особенно активно закрепляются именно в публичной и конфликтной коммуникации: там, где требуется не просто назвать, а доказать, обвинить, оправдать, нормировать.

В ходе анализа выделяются устойчивые механизмы семантической динамики, которые позволяют ключевым словам быстро расширять «объяснительный потенциал» и закрепляться в метаязыке. Рассмотрение этих механизмов согласуется с подходами, связывающими изменение значения с повторяемыми контекстами, прагматическими выводами и закреплением новых интерпретаций [14].

Характерной тенденцией является переход терминов из области техники и управления информацией в сферу описания социальных отношений. Так, слова типа алгоритм и платформа нередко выходят за пределы нейтрально-технического значения и начинают

обозначать социального посредника, который «влияет» на видимость, успех, репутацию или доступ к аудитории. В результате в дискурсе закрепляются модели, в которых технологический объект становится квазисубъектом действия (см. также обсуждение агентности ниже). Подобная «социализация» технического термина когнитивно оправдывается тем, что значения формируются как способы категоризации опыта [11]; цифровая среда делает технологическое посредничество постоянно наблюдаемым и потому требующим интерпретации в социальных категориях.

В цифровом метаязыке продуктивны переносы, которые делают сложные явления «видимыми» через более конкретный опыт. Метафоризация соответствует когнитивной логике, в которой общество осмысляет абстрактное через конкретное [13]. Показательны случаи: токсичность (перенос из естественно-научной сферы в коммуникацию) - формирует представление о слове/сообщении как о «вредном воздействии»; вирусный (биологическая метафора) - описывает распространение информации как неконтролируемый процесс заражения; триггер (переход из профессиональных/психологических контекстов в массовую коммуникацию) - фиксирует повышенную чувствительность и конфликт вокруг границ допустимого.

Метафорические модели работают как «свернутые фреймы»: они мгновенно подсказывают роли (источник воздействия/жертва), ожидаемые последствия (вред/распространение/обострение) и ценностную оценку.

Ключевые слова часто демонстрируют прагматическую переоценку: изменение смыслового и оценочного компонента под влиянием контекстов употребления. При этом значимым становится не только сам смысл, но и то, как он участвует в дискурсивных стратегиях (ирония, дистанцирование, маркирование «своих/чужих»).

Одновременно фиксируется оценочная поляризация: слово становится маркером принадлежности к позиции или сообществу, а его употребление активирует конфликтные шкалы («норма/девиация», «доверие/манипуляция», «безопасность/угроза»). Такие явления особенно заметны у номинаций типа фейк, цензура/модерация, культура отмены, поскольку они используются в полемике как сильные интерпретативные ярлыки.

Для системного описания оценочного ресурса ключевых слов продуктивно привлекать аппарат теории оценки (Appraisal), рассматривающий оценочность как организованный ресурс дискурса [15]. В цифровом метаязыке ключевое слово нередко выступает «компрессией» оценочного высказывания: произнесение ярлыка заменяет развернутую аргументацию и экономит речевые усилия.

Закрепление новых смыслов происходит через повторяемые синтаксические и коллокационные модели. Для метаязыка цифровой эпохи типичны клише, в которых ключевое слово занимает позицию причинного объяснения или оправдания результата: «алгоритм решил/продвинул/не показал», «платформа забанила», «в тренды не пустили», «охваты упали». Подобные конструкции выполняют функцию «готовых причинно-следственных схем», упрощающих сложные процессы до понятного сценария.

Стабилизация ключевого слова проявляется в развитии деривационных гнезд и появлении разговорных производных: бан → забанить/разбанить/банить; токсичность → токсичный/токсик; фейк → фейковый; хайп → хайпить/хайпануть и т.п. Такая продуктивность является индикатором того, что единица стала функционально значимой для повседневного описания опыта и встроилась в «быстрый» разговорный регистр цифровой коммуникации, что соответствует наблюдениям о специфике языкового творчества в интернет-среде [17] и в компьютерно-опосредованном дискурсе [18].

Применение фреймового моделирования показывает, что ключевые слова не просто обозначают явления, а активируют сценарии цифрового опыта, включающие роли, причины и ожидаемые последствия [12]. В результате формируются доминантные фреймы, которые системно участвуют в перестройке языковой картины мира.

Таблица 2. Ключевые слова метаязыка цифровой эпохи:  
фреймы, оценочные рамки и типовые клише

Ключевое слово (номинация)	Активируемый фрейм цифрового опыта	Оценочная рамка (типовая оппозиция)	Типовые клише / модели причинности и оценки
охваты / просмотры	<b>Видимость как ценность</b> (значимость=измеримость)	Успех / незаметность; признание / невидимость	«охваты упали/просели», «набрал просмотры», «не залетело», «не зашло аудитории»
Тренды	<b>Включение / исключение из публичности</b> (ворота видимости)	“в топе” / “вне поля”; признание / маргинализация	«залетел в тренды», «в тренды не пустили», «вылетел из трендов»
вирусный / вирусится	<b>Распространение как заражение</b> (быстрое неконтролируемое)	Популярность / угроза; “весело” / опасно	«завирусилось», «вирусится по сети», «разлетелось», «понеслось»
Контент	<b>Производство и оборот медиaproдукта</b>	Ценность / мусор; “полезно” / “треш”	«делать контент», «контент заходит/не заходит», «контент ради охватов»
Фейк	<b>Проверка подлинности</b> (коммуникация как зона риска)	Доверие / манипуляция; истина / подделка	«это фейк», «фейковые новости», «вброс», «не ведитесь»
Дипфейк	<b>Синтетическая подделка</b> (технологизированный обман)	Безопасность / угроза; реальность / симуляция	«сделали дипфейк», «не отличить дипфейк», «распознать подделку»
Алгоритм	<b>Алгоритмическое посредничество</b> (не-человеческий агент)	Справедливость / произвол; контроль / случайность	«алгоритм решил», «алгоритм продвигает/душит», «алгоритм не показал»
платформа	<b>Институциональный контролёр доступа</b>	Свобода / ограничение; открытость / цензура	«платформа заблокировала», «платформа ограничила», «правила платформы»
модерация	<b>Нормативный контроль публичности</b>	Безопасность / цензура; порядок / давление	«попало под модерацию», «удалили за нарушение», «правила сообщества»
бан / забанить / разбан	<b>Санкция и исключение</b> (наказание в цифровой среде)	Заслуженно / несправедливо; вина / ошибка	«улетел в бан», «забанили ни за что», «разбаньте», «дали бан»
культура отмены / отмена	<b>Коллективная публичная санкция</b>	Справедливость / травля; ответственность / самосуд	«его/её отменили», «это отмена», «кампания отмены», «за это “отменяют”»
токсичность	<b>Коммуникация как вред</b> (метафора “ядовитости”)	Норма / девиация; уважение / агрессия	«это токсично», «токсичный комментарий», «токсик», «токсичная среда»

приватность	<b>Граница публичного/личного</b>	Безопасность / уязвимость; защита / вмешательство	«нарушение приватности», «это личное», «влезли в частную жизнь»
цифровой след / персональные данные	<b>След как риск и ресурс контроля</b>	Безопасность / уязвимость; контроль / самозащита	«цифровой след остаётся», «утечка персональных данных», «слили данные», «всё сохраняется»

Ключевые слова охватывают, просмотры, тренды, вирусный задают картину мира, в которой значимость явления измеряется параметрами видимости (см. Таблица 2). Таблица 2 фиксирует операциональную связку анализа: *ключевое слово* → *повторяемые контексты/клише* → *активируемый фрейм* → *оценочная рамка*, демонстрируя, что ключевые номинации в цифровом дискурсе функционируют как “свернутые” интерпретационные сценарии и готовые схемы причинности. Событие становится «реальным» в социальном смысле постольку, поскольку оно «видимо» и «подсчитано». Такой фрейм приводит к метрификации ценности: успех интерпретируется через цифры и динамику показателей, а не через содержательные критерии. В дискурсивном отношении это усиливает установку на соревновательность и управляемость внимания, что хорошо описывается в медиалингвистической перспективе как часть логики функционирования медийной среды [16].

Номинации фейк, фактчекинг, дипфейк конструируют мир как пространство постоянной проверки подлинности. В рамках этого фрейма коммуникация воспринимается как зона риска: информация может быть специально сконструирована для манипуляции. Ключевое слово фейк выступает особенно сильным интерпретативным оператором: оно одновременно (а) дискредитирует источник, (б) предписывает аудитории определённый режим восприятия («не верить»), (в) нередко инициирует конфликт в комментариях.

Этот фрейм показывает, как ключевые слова становятся «точками доступа» к ценностным оппозициям доверия/манипуляции и усиливают полемичность цифрового дискурса, описанную в исследованиях цифровых практик и компьютерно-опосредованной коммуникации [19], [18].

Ключевые слова алгоритм, рекомендации, платформа активируют сценарий, в котором между человеком и информацией существует посредник, влияющий на то, что будет увидено, услышано и оценено. На языковом уровне этот фрейм закрепляется через конструкции, приписывающие агентность не-человеческому субъекту: «алгоритм продвигает», «платформа ограничила», «рекомендации подсовывают». Тем самым в картине мира возникает «внешний регулятор», который объясняет успех/неуспех и снижает персональную ответственность.

С точки зрения дискурс-аналитики такая перераспределённая агентность является типичным продуктом платформенной коммуникации: технологический дизайн и правила платформы становятся частью смысла и оценок [18], [21]. Это соответствует подходам, подчеркивающим необходимость учитывать технологические параметры как фактор дискурсивной организации [18].

Номинации модерация, бан/забанить, культура отмены, шейминг, токсичность формируют сценарий, в котором цифровая среда выступает площадкой публичной санкции. Важным результатом является то, что ключевые слова в этом блоке работают одновременно как: описание действия (модерация, бан), оценка поведения (токсичность), обозначение социальной технологии наказания (отмена, шейминг). Через эти единицы язык фиксирует рост нормативной чувствительности и борьбу за границы допустимого. При этом оценочные ярлыки (токсичность, кринж, хейт) часто выполняют роль «сжатого приговора» (см. [15]): они быстро маркируют поведение как неприемлемое и запускают санкционирующие практики в комментариях.

Ключевые слова приватность, персональные данные, цифровой след, утечка/слив, доксинг создают картину мира, в которой цифровая жизнь неизбежно оставляет след, а след может стать объектом контроля или угрозы. В этом фрейме возникает новая «этика осторожности»: пользователь мыслится как потенциально уязвимый, а цифровая среда - как пространство наблюдаемости и рисков. Для лингвокультурной интерпретации важно, что такие слова закрепляют ценностную оппозицию безопасность/уязвимость и повышают значимость практик самозащиты.

Сопоставление результатов по типологии, семантической динамике и фреймовой реконструкции позволяет описать метаязык цифровой эпохи как систему, где ключевые слова выполняют роль механизма перехода от языковой инновации к культурному сценарию. В терминах данной работы этот переход может быть представлен как последовательность:

ключевое слово → повторяемые контексты и клише → фрейм цифрового опыта → оценочная рамка → элемент языковой картины мира.

Ключевые слова ускоряют концептуализацию новых социальных феноменов, поскольку предоставляют готовые категории и сценарии интерпретации (что согласуется с логикой фреймовой семантики [12]).

Семантическая динамика (расширение, метафоризация, переоценка) увеличивает объяснительный потенциал слова и делает его применимым к широкому кругу ситуаций [13], [14]. Оценочные компоненты закрепляют ценностные доминанты лингвокультуры, поскольку ярлык превращает интерпретацию в норму и «настраивает» аудиторию на определённый режим восприятия [15]. Метаязыковая функция обеспечивает легитимацию значения и контроль интерпретаций: цифровая среда постоянно производит ситуации, где требуется «договориться о смысле» и закрепить его как социально приемлемый [10].

Тем самым подтверждается ключевой вывод: метаязык цифровой эпохи через ключевые слова выступает не пассивным отражением цифровой реальности, а активным механизмом формирования языковой картины мира, задающим параметры того, что считается значимым (видимость), истинным (подлинность), управляемым (алгоритмическое посредничество), допустимым (нормативный контроль) и безопасным (приватность/след). В совокупности это демонстрирует, что анализ ключевых слов является продуктивным инструментом описания концептуализации новых социальных феноменов в современной лингвокультуре и методически согласуется с подходами медиалингвистики и исследований цифрового дискурса [16-23].

**Заключение.** Проведённый анализ позволил описать метаязык цифровой эпохи как совокупность культурно значимых номинаций, посредством которых современная публичная коммуникация осмысляет и нормирует цифровую реальность. В центре внимания находились ключевые слова - лексические единицы и устойчивые номинации, которые обладают повышенной дискурсивной востребованностью, метаязыковой рефлексивностью и интерпретативной силой. Полученные результаты подтверждают, что такие единицы функционируют не только как средства называния новых объектов и практик, но и как инструменты категоризации, оценки и распределения агентности, тем самым влияя на формирование языковой картины мира.

В ходе исследования решены поставленные задачи и получены следующие выводы. Обосновано рассмотрение ключевых слов цифровой эпохи как лингвокультурных индикаторов концептуализации новых социальных феноменов. Их статус определяется не отдельным «словарным» значением, а устойчивым набором типовых контекстов, коллокаций и клишированных моделей, через которые закрепляются культурные смыслы и ценностные ориентации. Операционализированы критерии выделения ключевых слов для анализа цифрового дискурса: частотность и распределённость по жанрам, оценочная нагруженность, включённость в метаязыковые объяснительные контексты, а также словообразовательная и коллокационная продуктивность. Это позволяет отличать культурно значимые метаязыковые номинации от узкотерминологических единиц. Выявлены типовые механизмы семантической

динамики ключевых слов: (а) расширение значения и «социализация» технических терминов, (б) метафоризация как способ осмысления сложных цифровых процессов, (в) прагматическая переоценка и оценочная поляризация в полемических контекстах, (г) клиширование и закрепление причинно-следственных схем, (д) рост деривационной продуктивности. Эти механизмы согласуются с представлением о регулярности семантических изменений и их контекстно-прагматическом закреплении. Показано, что ключевые слова системно реализуют метаязыковую (металингвальную) функцию: они выступают операторами уточнения и контроля интерпретации, задавая «правильные» способы понимания событий и нормируя употребление в публичной коммуникации. В результате формируется эффект нормативности: повторяемость ключевых номинаций закрепляет определённые объяснительные рамки и снижает видимость альтернативных интерпретаций.

На основе фреймового моделирования реконструированы доминантные фреймы цифрового опыта - видимость, (не)подлинность, алгоритмическое посредничество, нормативный контроль, приватность/цифровой след. Данные фреймы описываются как сценарии с типовыми ролями и причинно-следственными связями, активируемые ключевыми словами и поддерживаемые устойчивыми дискурсивными шаблонами.

Установлено, что ключевые слова участвуют в перераспределении агентности и ответственности между «пользователем», «платформой» и «алгоритмом», формируя специфическую картину причинности в цифровом мире и объясняя социальные эффекты через фигуру технологического посредника. Эта тенденция подтверждает необходимость учитывать платформенную обусловленность и параметры компьютерно-опосредованной коммуникации при лингвистической интерпретации цифровых текстов.

Сформулирована интегративная модель описания: «ключевое слово → повторяемые контексты → фрейм → оценочная рамка → элемент языковой картины мира». Научная новизна работы заключается в операционализации связки «ключевое слово - фрейм - оценочная рамка» как инструмента анализа цифрового метаязыка и его лингвокультурных эффектов.

Практическая значимость результатов состоит в том, что предложенный подход может применяться для систематического анализа оценочности и нормирования в медиатекстах и сетевой коммуникации, для фиксации новых значений в лексикографической практике, а также в образовательных курсах по современной медиаречи, культуре речи и анализу дискурса. Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением и параметризацией корпуса (по жанрам, платформам и хронологии), сопоставлением русскоязычных и казахскоязычных данных, а также с более детальным описанием межплатформенных различий в семантической динамике ключевых слов и в механизмах их нормативного закрепления.

#### Список использованной литературы:

1. Гумбольдт В. *Избранные труды по языкознанию / пер. с нем.; общ. ред. Г.В.Рамшивили.* - М.: Прогресс, 1984.
2. Sapir E. *Language: An Introduction to the Study of Speech.* New York: Harcourt, Brace and Company, 1921.
3. Whorf B.L. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings / ed. by J.B. Carroll.* Cambridge, MA: MIT Press, 1956.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность.* - М.: Наука, 1987.
5. Маслова В.А. *Лингвокультурология: учебное пособие.* - М.: Академия, 2001.
6. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс.* - Волгоград: Перемена, 2002.
7. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования.* - М.: Школа «Языки русской культуры», 1997.

8. Williams R. *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Rev. ed. New York: Oxford University Press, 1983.
9. Wierzbicka A. *Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York: Oxford University Press, 1997.
10. Jakobson R. *Linguistics and Poetics*. In: Sebeok T.A. (ed.). *Style in Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1960. - P. 350-377.
11. Кубрякова Е.С. *Язык и знание: На пути получения знаний о языке. Роль языка в познании мира*. - М.: Языки славянских культур, 2004.
12. Fillmore C.J. *Frame Semantics*. In: *The Linguistic Society of Korea (ed.). Linguistics in the Morning Calm: Selected Papers from SICOL-1981*. Seoul: Hanshin Publishing Co., 1982. - P. 111-137.
13. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. - Chicago: University of Chicago Press, 1980.
14. Traugott E.C., Dasher R.B. *Regularity in Semantic Change*. - Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
15. Martin J.R., White P.R.R. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. - London; New York: Palgrave Macmillan, 2005.
16. Добросклонская Т.Г. *Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (современная английская медиаречь): учеб. пособие*. - М.: Флинта; Наука, 2008.
17. Crystal D. *Language and the Internet*. 2nd ed. - Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
18. Herring S.C. *Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior*. In: Barab S.A., Kling R., Gray J.H. (eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. - Cambridge: Cambridge University Press, 2004. - P. 338-376.
19. Jones R.H., Chik A., Hafner C.A. *Discourse and Digital Practices: Doing Discourse Analysis in the Digital Age*. - London; New York: Routledge, 2015.
20. Tagg C. *Exploring Digital Communication: Language in Action*. - London; New York: Routledge, 2015.
21. Georgakopoulou A., Spilioti T. (eds.). *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. - London; New York: Routledge, 2016.
22. Thurlow C., Mroczek K. (eds.). *Digital Discourse: Language in the New Media*. - Oxford: Oxford University Press, 2011.
23. Barton D., Lee C. *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. - London; New York: Routledge, 2013.

#### References:

1. Gumboldt V. (1984). *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu [Selected works on linguistics]*. - M.: Progress. [in Russian]
2. Sapir E. (1921). *Language: An Introduction to the Study of Speech*. - New York: Harcourt, Brace and Company.
3. Whorf B.L. (1956). *Language, Thought, and Reality: Selected Writings*. - Cambridge, MA: MIT Press.
4. Karaulov Yu.N. (1987). *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost' [Russian language and linguistic personality]*. - M.: Nauka. [in Russian]
5. Maslova V.A. (2001). *Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie [Linguoculturology: a textbook]*. - M.: Akademiya. [in Russian]
6. Karasik V.I. (2002). *Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs [Language circle: personality, concepts, discourse]*. Volgograd: Peremena. [in Russian]
7. Stepanov Yu.S. (1997). *Konstanty: Slovar' russkoi kul'tury. Opyt issledovaniya [Constants: Dictionary of Russian culture. Research experience]*. - M.: Shkola «Yazyki russkoi kul'tury». [in Russian]

8. Williams R. (1983). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. - New York: Oxford University Press.
9. Wierzbicka A. (1997). *Understanding Cultures Through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. - New York: Oxford University Press.
10. Jakobson R. (1960). *Linguistics and Poetics*. In: Sebeok T.A. (ed.). *Style in Language*. Cambridge, - MA: MIT Press. - P. 350-377.
11. Kubryakova E.S. (2004). *Yazyk i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazyke. Rol' yazyka v poznanii mira [Language and knowledge: On the way to acquiring knowledge about language. The role of language in cognition of the world]*. - M.: Yazyki slavyanskikh kul'tur. [in Russian]
12. Fillmore C.J. (1982). *Frame Semantics*. In: *The Linguistic Society of Korea (ed.). Linguistics in the Morning Calm: Selected Papers from SICOL-1981*. Seoul: Hanshin Publishing Co. - P. 111-137.
13. Lakoff G., Johnson M. (1980). *Metaphors We Live By*. - Chicago: University of Chicago Press.
14. Traugott E.C., Dasher R.B. (2002). *Regularity in Semantic Change*. - Cambridge: Cambridge University Press.
15. Martin J.R., White P.R.R. (2005). *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. London; New York: Palgrave Macmillan.
16. Dobrosklonskaya T.G. (2008). *Medialingvistika: sistemnyi podkhod k izucheniyu yazyka SMI (sovremennaya angliiskaya mediarech'): uchebnoe posobie [Media linguistics: a systematic approach to studying the language of mass media (modern English media discourse): textbook]*. - M.: Flinta; Nauka. [in Russian]
17. Crystal D. (2006). *Language and the Internet*. - Cambridge: Cambridge University Press.
18. Herring S.C. (2004). *Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior*. In: Barab S.A., Kling R., Gray J.H. (eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*. - Cambridge: Cambridge University Press. - P. 338-376.
19. Jones R.H., Chik A., Hafner C.A. (2015). *Discourse and Digital Practices: Doing Discourse Analysis in the Digital Age*. - London; New York: Routledge.
20. Tagg C. (2015). *Exploring Digital Communication: Language in Action*. - London; New York: Routledge.
21. Georgakopoulou A., Spilioti T. (eds.). (2016). *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication*. - London; New York: Routledge.
22. Thurlow C., Mroczek K. (eds.). (2011). *Digital Discourse: Language in the New Media*. - Oxford: Oxford University Press.
23. Barton D., Lee C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. - London; New York: Routledge

Базарбекова Д.М.<sup>1</sup> , \*Нуржанова А.С.<sup>2</sup> , Баймыш Л.Қ.<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Қазақ ұлттық спорт университеті

<sup>2</sup>С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті

<sup>1,2</sup>Астана, Қазақстан

<sup>3</sup>Орталық Азия инновация университеті

Шымкент, Қазақстан

e-mail: [Dumanbaz2013@gmail.com](mailto:Dumanbaz2013@gmail.com)

\*e-mail: [nursar\\_66@mail.ru](mailto:nursar_66@mail.ru)

e-mail: [Laura.baymysh@mail.ru](mailto:Laura.baymysh@mail.ru)

## ЖАСТАР ТІЛІНДЕГІ ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГ: КОГНИТИВТІК ЖӘНЕ СОЦИОЛИНГВИСТИКАЛЫҚ СИПАТЫ

### Аңдатпа

Мақалада қазіргі жастар қарым-қатынасындағы интернет-сленгтің социолінгвистикалық, когнитивтік және лингвомәдени ерекшеліктері кешенді түрде қарастырылады. Әлеуметтік желілер мен мессенджерлер кеңістігінде қалыптасқан сленгтік бірліктердің пайда болу алғышарттары, олардың таралу тетіктері мен жастар дискурсында атқаратын коммуникативтік қызметтері жан-жақты талданады. Интернет-сленг жастар арасындағы бейресми қарым-қатынасты ұйымдастыратын, эмоциялық-экспрессивті мәнді күшейтетін және әлеуметтік идентификацияны қамтамасыз ететін маңызды тілдік құрал ретінде сипатталады. Зерттеу барысында интернет-сленгке қатысты шетелдік және отандық ғалымдар тұжырымдары жүйеленіп, олардың сленгті семантикалық динамика, когнитивтік құрылым, ұлттық тілдік орта, билингвизм және әдеби тіл нормаларымен сабақтастықта қарастыру бағыттары салыстырмалы түрде сараланады. Шетелдік зерттеулерде сленгтің мағыналық өзгергіштігі мен когнитивтік табиғатына басымдық берілсе, отандық еңбектерде оның қазақ тілінің дамуына, тілдік мәдениетке және әдеби тіл нормаларына ықпалы мәселелері кеңінен қарастырылады. Сонымен қатар мақалада интернет-сленгтің концепт ретінде қалыптасуы когнитивтік модельдер мен фреймдер негізінде сипатталып, сленг бірліктерінің жастар санасында белгілі бір эмоциялық, бағалауыш және әлеуметтік мәндермен тұрақты байланыс орнататыны көрсетіледі. Зерттеу нәтижелері жастар тілінің динамикасын, қазақ тілінің қазіргі даму үдерістерін және цифрлық коммуникацияның тілге әсерін тереңірек түсіндіруге мүмкіндік береді. Мақала интернет-сленгті тіл дамуының табиғи көрінісі әрі заманауи жастар мәдениетінің маңызды тілдік индикаторы ретінде бағалауға ғылыми негіз ұсынады.

**Түйін сөздер:** интернет-сленг, жастар тілі, әлеуметтік желі, интернет-дискурс, социолінгвистика, когнитивтік лингвистика

Базарбекова Д.М.<sup>1</sup> , \*Нуржанова А.С.<sup>2</sup> , Баймыш Л.Қ.<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Казахский национальный университет спорта

<sup>2</sup>Казахский агротехнический исследовательский университет им. С.Сейфуллина  
<sup>1,2</sup>Астана, Казахстан

<sup>3</sup>Центрально-Азиатский Инновационный университет  
Шымкент, Казахстан

e-mail: [Dumanbaz2013@gmail.com](mailto:Dumanbaz2013@gmail.com)

\*e-mail: [nursar\\_66@mail.ru](mailto:nursar_66@mail.ru)

e-mail: [Laura.baymysh@mail.ru](mailto:Laura.baymysh@mail.ru)

## ИНТЕРНЕТ-СЛЕНГ В МОЛОДЕЖНОМ ЯЗЫКЕ: КОГНИТИВНЫЕ И СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

### *Аннотация*

В статье комплексно рассматриваются социолингвистические, когнитивные и лингвокультурные особенности интернет-сленга в современной молодежной коммуникации. Анализируются причины возникновения сленговых единиц в пространстве социальных сетей и мессенджеров, механизмы их распространения и коммуникативные функции в молодежном дискурсе. Интернет-сленг выступает важным языковым инструментом, организующим неформальное общение, усиливающим эмоционально-экспрессивное значение и обеспечивающим социальную идентификацию. В исследовании систематизируются выводы зарубежных и отечественных ученых, рассматривающих сленг с позиции семантической динамики, когнитивной структуры, национальной языковой среды, билингвизма и норм литературного языка. Зарубежные исследования акцентируют внимание на когнитивной природе и семантической изменчивости сленга, тогда как отечественные работы сосредоточены на его влиянии на развитие казахского языка, языковую культуру и нормы литературного языка. Кроме того, статья описывает формирование сленга как концепта на основе когнитивных моделей и фреймов, показывая, что сленговые единицы формируют устойчивые эмоциональные, оценочные и социальные связи в сознании молодежи. Результаты исследования позволяют глубже понять динамику молодежного языка, современные процессы развития казахского языка и влияние цифровой коммуникации на язык. Интернет-сленг рассматривается как естественное проявление языкового развития и важный языковой индикатор современной молодежной культуры.

**Ключевые слова:** интернет-сленг, молодежный язык, социальные сети, интернет-дискурс, социолингвистика, когнитивная лингвистика

Bazarbekova D.M.<sup>1</sup> , \*Nurzhanova A.S.<sup>2</sup> , Baymys L.K.<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>*Kazakh National University of Sports*  
<sup>2</sup>*S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University*  
<sup>1,2</sup>*Astana, Kazakhstan*  
<sup>3</sup>*Central Asia Innovation University*  
*Shymkent, Kazakhstan*  
*e-mail: [Dumanbaz2013@gmail.com](mailto:Dumanbaz2013@gmail.com)*  
*\*e-mail: [nursar\\_66@mail.ru](mailto:nursar_66@mail.ru)*  
*e-mail: [Laura.baymysh@mail.ru](mailto:Laura.baymysh@mail.ru)*

## INTERNET SLANG IN YOUTH LANGUAGE: COGNITIVE AND SOCIOLINGUISTIC CHARACTERISTICS

### *Abstract*

The article provides a comprehensive analysis of the sociolinguistic, cognitive, and linguocultural features of internet slang in contemporary youth communication. The study examines the causes of the emergence of slang units in social networks and messaging platforms, their mechanisms of dissemination, and their communicative functions in youth discourse. Internet slang serves as an important linguistic tool that structures informal communication, enhances emotional-expressive meaning, and facilitates social identification. The research systematizes the findings of both foreign and domestic scholars, considering slang in terms of semantic dynamics, cognitive structure, national linguistic environment, bilingualism, and literary language norms. Foreign studies emphasize the cognitive nature and semantic variability of slang, whereas domestic research focuses on its influence on the development of the Kazakh language, linguistic culture, and literary norms. Additionally, the article explores the formation of slang as a concept based on cognitive models and frames, demonstrating that slang units establish stable emotional, evaluative, and social connections in the minds of young people. The findings contribute to a deeper understanding of youth language dynamics, current processes in the development of the Kazakh language, and the impact of digital communication on language. Internet slang is viewed as a natural manifestation of language development and an important linguistic indicator of contemporary youth culture.

**Keywords:** internet slang, youth language, social networks, internet discourse, sociolinguistics, cognitive linguistics

**Кіріспе.** ХХІ ғасырдағы цифрландыру үдерісі адамзаттың қарым-қатынас жасау формаларын түбегейлі өзгертті. Ақпараттық технологиялардың жедел дамуы, интернеттің күнделікті өмірдің ажырамас бөлігіне айналуы және әлеуметтік желілердің кең таралуы коммуникацияның жаңа түрлерін қалыптастырды. Қазіргі таңда Facebook, Instagram, TikTok, Telegram, X (Twitter), YouTube сияқты әлеуметтік платформалар тек ақпарат алмасу құралы ғана емес, қоғамдық пікір қалыптастыратын, мәдени құндылықтарды таратып, тілдік нормаларға ықпал ететін маңызды әлеуметтік ортаға айналып отыр. Осы цифрлық кеңістікте пайда болған тілдік құбылыстардың бірі – интернет-сленг.

Әлеуметтік желілердегі сленг дәстүрлі ауызекі сөйлеу тілі мен әдеби тіл шеңберінен шығып, жазбаша әрі мультимодальды интернет-дискурста белсенді қолданысқа ие болды. Бұл құбылыс тілдің икемділігі мен өзгермелілігін көрсетіп қана қоймай, қоғамдағы әлеуметтік, мәдени және психологиялық өзгерістердің тілдегі көрінісі ретінде қалыптасуда. Интернет-сленгтің ерекшелігі – оның жылдам пайда болып, тез таралуы, сондай-ақ белгілі бір кезеңде белсенді қолданыстан шығып қалу мүмкіндігі. Мұндай динамика әлеуметтік желілердің табиғатына, трендтер мен виртуалды қауымдастықтардың ықпалына тікелей байланысты.

Жастар аудиториясы басым болатын әлеуметтік желілер кеңістігінде сленг тілдік үнемділік, эмоциялық-экспрессивтілік және әлеуметтік идентификация құралы ретінде кеңінен қолданылады. Жастар сленгті өзара қарым-қатынасты жеңілдету, эмоцияны қысқа әрі әсерлі жеткізу, белгілі бір әлеуметтік топқа тиесілілігін көрсету мақсатында пайдаланады. Осы тұрғыдан алғанда, интернет-сленг жастардың дүниетанымын, құндылықтар жүйесін және әлеуметтік тәжірибесін бейнелейтін маңызды тілдік маркерге айналады.

Қазіргі жастар дискурсында жиі кездесетін сленг бірліктері күрделі эмоциялық, бағалауыш және қатынастық мағыналарды ықшам формада жеткізеді. Мысалы, әлеуметтік желілерде кең таралған келесі сленг сөздер мен тіркестерді атап өтуге болады: Жастар интернет-дискурсында жиі қолданылатын сленг мысалдары: вайб, кринж, фейк, шок, флекс, респект, бан, тема, лафа, хавчик, сушняк т.б. Аталған сленг бірліктері жастардың эмоциялық күйін, әлеуметтік бағасын, қарым-қатынас сипатын және виртуалды ортадағы мінез-құлқын бейнелейді. Бұл сөздердің басым бөлігі ағылшын және орыс тілдерінен енгенімен, қазақ тілдік ортада жаңа мағыналық реңкке ие болып, ұлттық дискурста өзіндік қолданысқа түсуде. Зерттеудің өзектілігі әлеуметтік желілердегі сленгтің тек лексикалық құбылыс ретінде емес, концептуалдық деңгейде қалыптасатын когнитивтік феномен екендігімен анықталады.

Сленг арқылы жастар әлемді таниды, әлеуметтік шындықты интерпретациялайды және өзінің әлеуметтік тәжірибесін тіл арқылы модельдейді. Интернет-сленг белгілі бір ұғымдарды, эмоциялар мен бағалауларды тұрақты түрде бекітіп, концепт деңгейіне көтереді. Мысалы, «токсик» концепті жағымсыз мінез-құлықты, ал «краш» концепті романтикалық идеал бейнесін білдіретін тұрақты танымдық модель ретінде қалыптасады. Сонымен қатар интернет-сленг лингвомәдени тұрғыдан да маңызды. Ол жаһандану үдерісінің, батыс мәдениетінің және жастар субмәдениетінің ықпалын көрсетумен қатар, ұлттық дүниетаным элементтерінің сақталуын да аңғартады. Бұл құбылыс қазақ тілінің қазіргі дамуындағы көпқабатты және пәнаралық сипатты айқындайды.

Осыған байланысты зерттеудің мақсаты – әлеуметтік желілердегі сленгтің қолданыс ерекшеліктерін кешенді түрде талдау және оның концепт ретінде қалыптасу тетіктерін когнитивтік-лингвистикалық тұрғыдан анықтау болып табылады.

**Әдістер мен материалдар.** Зерттеудің материалы әлеуметтік желілер кеңістігінде қалыптасқан қазіргі сленгтік лексиканы жан-жақты қамту мақсатында іріктелді. Негізгі дереккөз ретінде 2022-2025 жылдар аралығында кең қолданыста болған Instagram, TikTok, Telegram, Facebook және X (Twitter) платформаларындағы ашық мәтіндік және мультимодальды контент пайдаланылды. Материал жинақтау барысында жастар аудиториясы белсенді қатысатын парақшалар, пабликтер, пікірлер бөлімі, сторис мәтіндері, қысқа бейнероликтерге жазылған комментарийлер және чаттық жазбалар назарға алынды. Зерттеу корпусына күнделікті тұрмыстық қарым-қатынаста жиі кездесетін, бейресми сипаттағы сленг бірліктері енгізілді. Жалпы тілдік материал көлемі шамамен 8 000-нан астам тілдік бірлікті қамтиды. Оның ішінде жекелеген сленг сөздер, қысқарған формалар, гибриді құрылымдар (қазақша-орысша, қазақша-ағылшынша), эмодзи мен мәтіннің бірлікте қолданылу үлгілері, сондай-ақ хэштегтер мен интернет-мемдерге тән лексикалық элементтер бар. Материалды іріктеу кезінде сленгтің тұрақты қолданылуы, мағыналық жүктемесінің айқын болуы және концептуалдық әлеуеті негізгі критерий ретінде алынды. Бір реттік, кездейсоқ немесе жеке авторлық қолданыстар зерттеу корпусына енгізілген жоқ.

Зерттеу барысында жиналған материал тақырыптық және семантикалық белгілеріне қарай бірнеше топқа бөлінді. Атап айтқанда, эмоциялық-экспрессивтік сленг (вау, жесьть, имба), бағалауыш сленг (топ, отстой, кринж), қарым-қатынасқа бағытталған сленг (бро, краш, шипперлеу), сондай-ақ өзін-өзі таныту мен идентификацияға қатысты сленг бірліктері (флекс, хайп, вайб). Мұндай жіктеу сленгтің функционалдық және когнитивтік сипатын тереңірек ашуға мүмкіндік берді. Зерттеудің әдіснамалық негізін қазіргі лингвистиканың антропоэлектік, когнитивтік және әлеуметтік бағыттары құрайды.

Сленг тек тілдік бірлік ретінде емес, әлеуметтік тәжірибе мен танымның көрінісі ретінде қарастырылды. Осыған байланысты зерттеу пәнаралық сипатта жүргізіліп, тіл білімімен қатар әлеуметтік психология, мәдениеттану және медиа зерттеулердің кейбір қағидалары пайдаланылды. Негізгі әдістердің бірі – сипаттамалы-талдамалық әдіс. Бұл әдіс арқылы әлеуметтік желілердегі сленг бірліктерінің құрылымдық ерекшеліктері, сөзжасамдық үлгілері және қолданыс жиілігі анықталды. Сленгтің қысқарту, транслитерация, фонетикалық өзгеріс, сөз мағынасының ауысуы сияқты тілдік тетіктері нақты мысалдар негізінде сипатталды. Сонымен қатар сипаттамалы әдіс сленгтің динамикалық сипатын, яғни оның тез пайда болып, кей жағдайда жылдам қолданыстан шығуын көрсетуге мүмкіндік берді. Семантикалық талдау әдісі сленг бірліктерінің мағыналық құрылымын ашуға бағытталды. Бұл әдіс арқылы сленг сөздердің негізгі және қосымша мағыналары, эмоциялық-бағалауыш реңктері, контекстік тәуелділігі анықталды.

Әлеуметтік желілерде бір сленг сөздің әртүрлі коммуникативтік жағдаятта әрқалай мағына беруі семантикалық талдаудың негізгі нысаны болды. Мысалы, «кринж» сөзі жағымсыз бағалауды білдірсе де, кей контексте ирониялық немесе әзілдік мәнге ие болатыны анықталды. Когнитивтік талдау зерттеудің жетекші әдістерінің бірі ретінде қолданылды. Бұл әдіс сленгтің концепт ретінде қалыптасуын, оның артында тұрған танымдық модельдер мен менталдық құрылымдарды айқындауға мүмкіндік берді. Сленг бірліктері белгілі бір концептосфераның элементі ретінде қарастырылып, олардың «эмоция», «бағалау», «идентификация», «өзін-өзі таныту» сияқты базалық концепттермен байланысы талданды. Когнитивтік талдау барысында концептуалдық метафора мен метонимия тетіктері ерекше назарға алынды. Фреймдік семантика әдісі арқылы сленгтің әлеуметтік желідегі дискурстық ұйымдасуы зерттелді. Әрбір сленг бірлігі белгілі бір ситуациялық фрейм аясында қарастырылды. Мысалы, «краш» ұғымы романтикалық қарым-қатынас фреймімен, ал «токсик» әлеуметтік қақтығыс және жағымсыз мінез-құлық фреймімен байланысты талданды. Бұл әдіс сленгтің тек жеке сөз емес, тұтас коммуникативтік сценарийдің бір бөлігі екенін көрсетуге мүмкіндік берді. Лингвомәдени талдау әдісі сленгтің мәдени кодтармен байланысын анықтауға бағытталды. Әлеуметтік желі сленгінде жаһандану үдерісінің, батыс мәдениетінің, жастар субмәдениетінің және ұлттық дүниетаным элементтерінің қалай тоғысатыны талданды. Қазақ тіліндегі сленг бірліктерінде ұлттық юмор, ирония және бейнелілік сақталғанымен, олардың семантикасына шетелдік мәдени модельдердің ықпалы айқын екені анықталды.

Сонымен қатар салыстырмалы әдіс қолданылды. Бұл әдіс арқылы қазақ тіліндегі әлеуметтік желі сленгі орыс және ағылшын тілдеріндегі ұқсас бірліктермен салыстырылды. Салыстыру нәтижесінде көптеген сленг сөздердің тікелей калька немесе бейімделген нұсқа екені, алайда ұлттық тілдік ортада өзіндік мағыналық реңкке ие болатыны анықталды. Жалпы алғанда, қолданылған әдістер кешені әлеуметтік желілердегі сленгті көпқырлы құбылыс ретінде сипаттауға мүмкіндік берді. Материал мен әдістердің жүйелі үйлесімі зерттеудің ғылыми негізділігін арттырып, алынған нәтижелердің сенімділігін қамтамасыз етті. Зерттеу әдістері: сипаттамалы әдіс, семантикалық талдау, когнитивтік талдау, фреймдік семантика, концептуалдық метафора әдісі, салыстырмалы және лингвомәдени талдау.

**Нәтижелер және талқылау.** Қазіргі тіл білімінде сленг мәселесі социолингвистика, интернет-лингвистика және когнитивтік лингвистика салаларының тоғысында қарастырылатын күрделі әрі көпқырлы құбылыс ретінде танылып отыр.

XXI ғасырдағы цифрландыру үдерісі, әлеуметтік желілер мен мессенджерлердің қарқынды дамуы тілдің дәстүрлі қызмет ету механизмдерін өзгертіп, бейресми коммуникацияның жаңа формаларын қалыптастырды. Осы үдерістің нәтижесінде сленг тек ауызекі сөйлеу шеңберінде ғана емес, жазба және мультимодальды интернет дискурсында да белсенді қолданысқа ие болды. Ғылыми әдебиеттерде сленг көбіне белгілі бір әлеуметтік топқа, жас ерекшелігіне немесе коммуникациялық ортаға тән бейресми тілдік бірліктер жүйесі ретінде сипатталады. Бұл тұрғыда сленг тілдің динамикалық, өзгермелі қабаты болып

табылады және қоғамдағы әлеуметтік, мәдени, технологиялық өзгерістерге тез бейімделуімен ерекшеленеді. Зерттеушілер сленгті тек тілдік ауытқу ретінде емес, әлеуметтік тәжірибе мен когнитивтік модельдердің көрінісі ретінде қарастыру қажеттігін атап көрсетеді.

Д.Кристал интернет-лингвистика саласындағы еңбектерінде цифрлық коммуникацияның тілге әсерін жүйелі түрде сипаттайды [1]. Ғалым интернет кеңістігін тілдік эксперименттерге қолайлы орта ретінде қарастырып, сленгтің дәл осы ортада қарқынды дамитынын дәлелдейді. Кристалдың пікірінше, жастар аудиториясы интернет тілінің негізгі қозғаушы күші болып табылады, ал сленг – олардың өзіндік тілдік идентификациясының көрінісі.

D.Keidar, A.Opedal, J.Jing және M.Sachанның «*Slangvolution: A Causal Analysis of Semantic Change and Frequency Dynamics in Slang*» атты зерттеуі сленгті корпусстық және есептеу лингвистикасы тұрғысынан талдаумен ерекшеленеді [2]. Авторлар сленг сөздердің мағынасы салыстырмалы түрде тұрақты болғанымен, олардың қолданыс жиілігі әлеуметтік трендтерге байланысты тез өзгертінін дәлелдейді.

Бұл еңбек сленгтің қоғамдағы өзгерістерге аса сезімтал тілдік қабат екенін көрсетіп, тіл эволюциясын себеп-салдарлық байланыстар арқылы түсіндіруге мүмкіндік береді. R. Zemel мен Y. Xu еңбектерінде сленгтің икемділігі мен контекстке тәуелді мағынасы қазіргі табиғи тілдерді өңдеу жүйелері үшін күрделі мәселе екені көрсетіледі. Ғалымдар сленг сөздердің дәстүрлі және сленгтік мағыналарын байланыстыратын модельдер ұсынып, сленгтің жасырын семантикалық құрылымын ашады [3].

Бұл зерттеулер сленгтің когнитивтік табиғатын, яғни оның мағынасы тек тілдік форма арқылы емес, контекст пен прагматикалық факторлар арқылы қалыптасатынын дәлелдейді.

Jingzi Zhang-тың «*A Sociolinguistics Analysis of Slang in America*» атты еңбегі сленгті әлеуметтік функциялары тұрғысынан жан-жақты талдаумен ерекшеленеді. Автор сленгтің қарым-қатынасты жеңілдету, әлеуметтік идентификацияны білдіру, топтық бірлікті нығайту және экспрессивтілікті арттыру қызметтерін көрсетеді. Zhang сленгтің дамуын тарихи және мәдени контекстпен байланыстыра отырып, оны қоғамдық феномен ретінде қарастырады [4].

М.Фарзандтың зерттеулері интернет-сленгтің тарихи дамуын, оның 1980-1990 жылдардағы алғашқы онлайн коммуникация тәжірибесінен бастау алатынын көрсетеді. Автор интернет-сленгтің қысқалық, экспрессивтілік және визуалды элементтермен байланысын атап өтеді.

Бұл еңбек интернет-сленгті тілдің икемділігін көрсететін динамикалық құбылыс ретінде сипаттайды [5].

Қазақстандық тіл білімінде сленг мәселесі көбіне ұлттық тілдік орта, билингвизм және тіл тазалығы тұрғысынан қарастырылады. Бұл бағыттағы зерттеулер сленгтің қазақ әдеби тіліне әсерін анықтауға бағытталған.

Ауғанбаева, Мамаева, Тусупбекова «Жастар тіліндегі сленгтер мен жаргондар» атты зерттеуінде қазақ жастарының сөйлеу тіліндегі сленгтің әдеби тіл нормаларына ықпалы жан-жақты талданады. Авторлар *окей, гоу, изи, хайп, хейт* сияқты кірме сленг бірліктерінің жиі қолданылуы қазақ тіліндегі баламалардың қолданыс аясын тарылтатынын атап көрсетеді [6]. Бұл еңбек жастар сленгінің тілдің ең өзгергіш қабаты екенін дәлелдеп, әлеуметтік желілер мен мессенджерлердің оның дамуына негізгі фактор болғанын көрсетеді.

Тіл өзгеруі табиғи процесс болғандықтан, заман ағымына қарай сыртқы көрсеткіш факторлар өз салдарын тигізеді [7].

Қарагулова Б.С., Абдирова Ш.Г., Бекниязова Д.Д. («Қазіргі қазақ тілінің әлеуметтік стратификациясы жүйесіндегі жастар тілі (сленг)» мақаласында қазіргі қазақ тіліндегі жастар тілі, атап айтқанда жаргон, арго және сленг бірліктері әлеуметтік топтарға тән тілдік қабат ретінде зерттеген. [8] Тілімізде болатын әртүрлі құбылыстар алдымен ауызекі тіл негізінде танылады, себебі ол қоғаммен, әлеуметтік өмірмен тығыз байланысты [9].

Бұл зерттеулерде жастар сленгі әлеуметтік стратификация тұрғысынан қарастырылады.

Авторлар қазақ жастарының сленгі ұлттық тілдік негізде қалыптасқанымен, орыс және ағылшын тілдерінің ықпалы айқын екенін көрсетеді. Сленг мұнда әлеуметтік сәйкестікті білдірудің маңызды құралы ретінде сипатталады.

Л.Айзенбергтің *Janasozdik: Codifying an Inclusive Kazakh Slang* атты мақаласы қазақ сленгін әлеуметтік желілер материалдары негізінде жүйелеуімен ерекшеленеді. Автор қазақ сленгінің билингвистік ортада дамуын және оның инклюзивті сипатын көрсетеді. Бұл зерттеу қазақстандық сленгтің жаһандық үрдістермен үндес екенін дәлелдейді [10]. Интернет тілінің ерекшеліктері жазба және ауызекі тілдің функционалды айырмашылықтарын көрсетеді және қазақ тілінің әлеуметтік желілердегі динамикасын, тілдік инновацияларды, экспрессивтілікті, әлеуметтік идентификацияны зерттеуге мүмкіндік береді [11]. Қазіргі интернет-сленгті түсіндіру үшін тарихи-диахрондық негіз қалыптастырады, яғни қазіргі сленг бұрынғы бейресми сөйлеу формаларының жаңа технологиялық ортада қайта жаңғыруы ретінде бағалануы мүмкін [12].

Қазіргі әлеуметтік желілер кеңістігінде қалыптасқан сленг тілдік тұрғыдан қысқалық, эмоциялық қанықтылық және бейнелілік сипатымен ерекшеленеді.

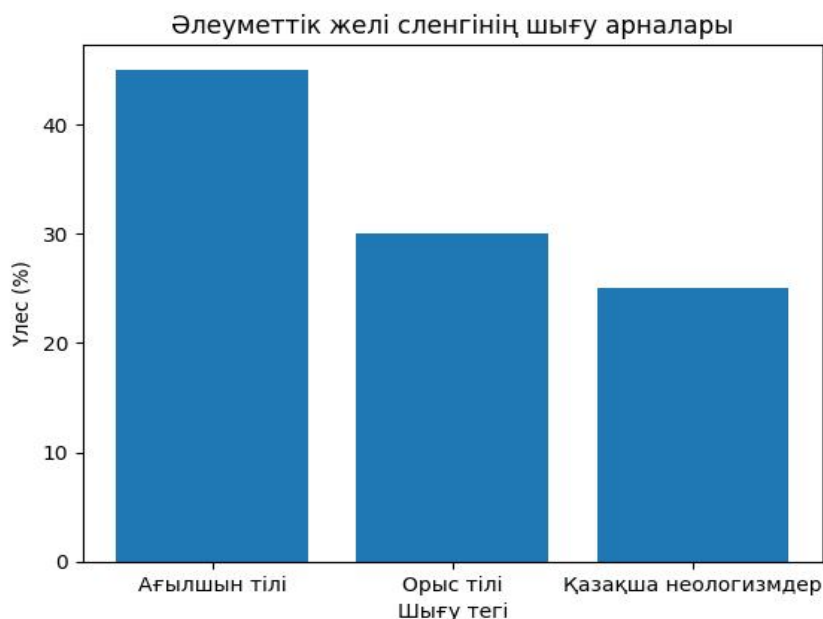
Интернет-коммуникация жағдайында хабарды жылдам жеткізу қажеттілігі тілдік үнемділік қағидасын алдыңғы қатарға шығарады. Сленгтің динамикалық табиғаты, оның мағынасы уақыт пен контекстке байланысты үнемі жаңарып отырады [13]. Әлеуметтік желідегі коммуникацияны лингвистикалық талдау нәтижесінде интернет-дискурстың полифункционалды сипаты анықталды. Сленг бірліктерінің мәтіндік қысқалық пен мағыналық тығыздықты қамтамасыз етуі сленгтің прагматикалық тиімділігін арттырып, оны қазіргі цифрлық тілдік тәжірибенің ажырамас элементіне айналдырады.

Әлеуметтік желілердегі мәтіндер мен сленг бірліктерін талдау арқылы олардың полифункционалдығын, қысқалық пен мағыналық тығыздықты қамтамасыз етуін дәлелденіп, [14] интернет-сленгтің морфо-семантикалық ерекшеліктері мен контекстке тәуелділігін және уақытпен динамикалық өзгеруі анықталды [15]. Жасалған теориялық талдау шетелдік және қазақстандық зерттеулерде сленгтің көпқырлы құбылыс ретінде қарастырылатынын көрсетті. Шетелдік еңбектер сленгтің семантикалық динамикасын, когнитивтік табиғатын және интернет кеңістіктегі қызметін ашуға бағытталса, қазақстандық зерттеулер ұлттық тілдік орта, билингвизм және әдеби тіл нормаларының сақталуы мен сленгтің қазақ тіліне ықпалы мәселелеріне басымдық береді. Біздің ойымызша, әлеуметтік желілердегі сленгті тек әдеби тілге қауіп төндіретін құбылыс ретінде қарастыру біржақты көзқарас болып табылады.

Сонымен қатар, отандық ғалымдардың еңбектерінде көрсетілгендей, сленгтің шектен тыс қолданылуы қазақ әдеби тілінің нормаларына кері әсер етуі мүмкін. Сондықтан мәселені «тыйым салу» тұрғысынан емес, «саналы қолдану» және «тілдік мәдениетті қалыптастыру» тұрғысынан қарастыру қажет деп есептеймін.

Әлеуметтік желі сленгін когнитивтік және социолінгвистикалық тұрғыдан зерттеу қазақ тілінің қазіргі даму үдерістерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді және ұлттық тілдің болашақтағы даму стратегиясын айқындауға ғылыми негіз бола алады. Осыған байланысты әлеуметтік желілерде қолданылатын сленг бірліктері көбіне қысқарған, ықшамдалған немесе семантикалық жағынан кеңейтілген формада көрініс табады.

Зерттеу материалын талдау нәтижелері әлеуметтік желі сленгінің басым бөлігі кірме лексика негізінде қалыптасатынын көрсетті. Әсіресе ағылшын және орыс тілдерінен енген сөздер жастар дискурсында белсенді қолданысқа ие. Бұл жағдай жаһандану үдерісімен, цифрлық технологиялардың халықаралық сипат алуымен және көптілді интернет кеңістігінің ықпалымен тікелей байланысты.



Сурет 1. Әлеуметтік желі сленгінің шығу арналары

Диаграмма (сурет 1) деректері ағылшын тілінің жетекші рөл атқаратынын айқын көрсетеді. «Хайп», «краш», «флекс» сияқты сленг сөздер бастапқы мағынасынан ауытқып, қазақ тілдік ортада жаңа прагматикалық және эмоциялық реңкке ие болған. Мысалы, *хайп* сөзі тек «танымалдық» емес, «жасанды қызығушылық», «уақытша тренд» мағынасында да қолданылады.

Орыс тілінен енген сленгтер көбіне эмоциялық-экспрессивтік қызмет атқарады. «Жесть», «зачет» сияқты сөздер белгілі бір жағдайға субъективті баға беру үшін қолданылады. Ал қазақша неологизмдер сленгтің ұлттық негізде де дамып келе жатқанын дәлелдейді.

Осылайша, әлеуметтік желі сленгі тілдердің өзара ықпалдастығы нәтижесінде қалыптасқан гибриді жүйе ретінде сипатталады. Бұл жүйе қазақ тілінің ішкі мүмкіндіктерімен қатар, сыртқы тілдік факторлардың да белсенді әсерін көрсетеді.

Зерттеу нәтижелері әлеуметтік желі сленгінің жекелеген сөздер жиынтығы ғана емес, белгілі бір тұрақты мағыналық өріс қалыптастыратын концептуалдық құрылым екенін көрсетті. Сленг бірліктері қайталанбалы қолданыс нәтижесінде когнитивтік санада белгілі бір бейне, эмоция немесе бағалау үлгісімен байланысып, концепт деңгейіне көтеріледі.

Мысалы, «токсик» сленгі тек жағымсыз адамды сипаттайтын сөз емес, кең мағынада деструктивті қарым-қатынас, психологиялық қысым, әлеуметтік конфликт концептін білдіреді. Бұл сөзді қолдану арқылы сөйлеуші белгілі бір мінез-құлық моделіне тұтас баға береді. Ал «краш» концепті романтикалық қызығушылық, идеалдандыру, эмоционалдық тәуелділік сияқты ұғымдарды біріктіреді.



Сурет 2. Сленг концепттерінің семантикалық бағыттары

Диаграмма (сурет 2) деректері сленгтің, ең алдымен, эмоциялық салада қызмет ететінін көрсетеді. Жастар интернет-дискурсында эмоцияны ашық, тікелей жеткізу маңызды рөл атқарады. Бағалауыш сленг әлеуметтік құбылыстарға, адамдарға немесе оқиғаларға субъективті көзқарасты білдіруге мүмкіндік береді. Ал идентификациялық сленг белгілі бір әлеуметтік топқа тиесілілікті көрсетудің тиімді құралына айналған.

Сленгтің концепт ретінде қалыптасуы когнитивтік үнемділікпен де байланысты. Бір ғана қысқа сөз күрделі эмоционалдық немесе әлеуметтік жағдайды сипаттай алады. Бұл интернет-коммуникация жағдайында аса маңызды фактор болып табылады.

Әлеуметтік желі сленгі белгілі бір когнитивтік модельдер мен фреймдер негізінде ұйымдасады. Фрейм – белгілі бір ситуацияға қатысты білімдердің, эмоциялардың және әрекет үлгілерінің құрылымдалған жүйесі. Сленг бірліктері осы фреймдердің тілдік маркері қызметін атқарады.

Зерттеу барысында әлеуметтік желі сленгінде үш негізгі фрейм анықталды: эмоциялық фрейм, бағалау фреймі және өзін-өзі таныту фреймі.

Кесте 1. Сленг фреймдерінің жіктелуі

Фрейм түрі	Мысал	Қызметі
Эмоциялық	вау, жесьть	Эмоция білдіру
Бағалау	топ, отстой	Әлеуметтік баға
Идентификация	бро, краш	Топқа жату

Эмоциялық фрейм сленгтің ең кең таралған түрі болып табылады. Қазақ тіліндегі сленг – әдеби тіл нормаларынан ауытқығанымен, тілдің ішкі заңдылықтары негізінде қалыптасатын, белгілі бір әлеуметтік топтың, әсіресе жастардың бейресми қарым-қатынасында қолданылатын экспрессивті тілдік бірліктер жүйесі. Қазақша сленг көбіне метафора, семантикалық ауысу, эмоциялық күшейту және бағалауыш мағына тудыру арқылы жасалады. Ол ауызекі сөйлеу тілі мен интернет-дискурстың тоғысында дамып, тілдің икемділігін, бейнелілігін және коммуникативтік үнемділігін көрсетеді. Қазақ сленгінің басты ерекшелігі – ұлттық дүниетанымға тән образдылық пен эмоциялық қанықтылықтың сақталуы.

**Өтті** – бұл сленгтік бірлік қазақ жастарының сөйлеу тілінде белгілі бір әрекеттің, сөздің немесе оқиғаның сәтті, әсерлі және оң қабылданғанын білдіру үшін қолданылады. Семантикалық тұрғыдан «өту» етістігінің бастапқы мағынасы (бір кеңістіктен екінші

кеңістікке қозғалу) метафоралық ауысу арқылы бағалауыш мәнге ие болған. Когнитивтік деңгейде бұл тіркес «әсер ету → қабылдану» концептуалдық моделіне негізделген. Прагматикалық тұрғыдан алғанда, «өтті» сөзі коммуникативтік үнемділікті қамтамасыз етіп, қысқа формада жоғары бағалауды білдіреді.

**Қоянның суретін салды** – бұл тіркес ирониялық және әзіл-сықақ реңкі басым сленгтік бірлік болып табылады. Мағынасы белгілі бір адамның әрекетінің мағынасыз, қисынсыз немесе сапасыз орындалғанын білдіреді. Когнитивтік тұрғыдан бұл тіркес бейнелі ассоциацияға негізделген: «қоян» образы жеңілтектік пен аңғалдықты символдайды. Лингвомәдени аспектіден қарағанда, тіркес қазақтың образды ойлау жүйесіне тән юмор элементтерін сақтайды. Прагматикалық қызметі – сын айту, келеке ету немесе жағымсыз бағалау.

**Шатыры тайды** – аталған сленг тіркесі адамның психологиялық күйінің тұрақсыздануын, күтпеген немесе қисынсыз әрекет жасағанын білдіреді. Когнитивтік тұрғыдан бұл тіркес «адам санасы – құрылым» концептуалдық метафорасына негізделген. «Шатыр» – тұрақтылық символы болса, оның «тайуы» психологиялық тепе-теңдіктің бұзылуын көрсетеді. Бұл сленг бірлік эмоциялық-экспрессивтілігі жоғары және көбіне бейресми дискурста қолданылады.

**Картоп жару** – қазақ жастарының бейресми сөйлеу тілінде кең таралған сленгтік тіркес. Бұл бірлік белгілі бір әрекеттің, нәтиженің немесе адамның ісінің **өте сәтті, әсерлі, күткеннен де жоғары деңгейде орындалғанын** білдіру үшін қолданылады. Коммуникативтік тұрғыдан ол **«керемет жасады», «өте мықты болды», «жарды»** деген мағыналық қатарға жатады.

Семантикалық жағынан «жару» етістігі бастапқы физикалық мағынасынан (заттың бөлінуі) алыстап, **экспрессивті бағалауыш мәнге** ие болған. Ал «картоп» компоненті нақты заттық мағынадан ажырап, тіркестің образдылығын күшейтетін элемент ретінде қызмет етеді. Бұл жерде нақты логикалық байланыстан гөрі **ойындық (игровой) және ирониялық механизм** басым.

Когнитивтік тұрғыдан алғанда, тіркес **«әрекет → күшті әсер → жоғары нәтиже»** концептуалдық моделіне негізделген. «Жару» компоненті интенсивтілік пен энергияны білдірсе, «картоп» сөзінің қосылуы тіркесті жастар дискурсына тән бейресми, әзіл-сықақ реңкпен байытады. Мұндай модель жастар тілінде жиі кездесетін гиперболизация тәсіліне сәйкес келеді.

Әлеуметтік желі сленгі заманауи жастар мәдениетінің негізгі тілдік индикаторы болып табылады. Онда жаһандану үдерісінің, батыс мәдениетінің және ұлттық дүниетаным элементтерінің өзара тоғысуы айқын байқалады. Интернет кеңістігі мәдени шекараларды әлсіретіп, тілдік элементтердің еркін алмасуына жағдай жасайды.



Сурет 3. Сленгтің мәдени кодтары

Диаграмма (сурет 3) деректері жаһандық мәдени ықпалдың басымдығын көрсетеді. Ағылшын тілді медиа, TikTok пен Instagram трендтері қазақ жастарының тілдік санасына тікелей әсер етеді. Дегенмен ұлттық элементтердің толық жойылмағаны байқалады. Қазақша бейнелі тіркестер, ұлттық юмор мен ирония сленг құрамында сақталып отыр.

Жастар сленгі – мәдени өзіндік ерекшелікті сақтай отырып, жаһандық кеңістікке бейімделудің айқын көрінісі. Бұл құбылыс қазақ тілінің өміршеңдігін, икемділігін және заманауи талаптарға бейімделу қабілетін көрсетеді.

Алынған нәтижелер әлеуметтік желі сленгінің тек тілдік емес, әлеуметтік-мәдени және когнитивтік құбылыс екенін дәлелдейді. Сленг жастардың қарым-қатынас стилін, құндылықтар жүйесін және әлемді қабылдау тәсілін бейнелейді. Оны әдеби тілге қарсы қоймай, тіл дамуының табиғи кезеңі ретінде қарастыру орынды.

Сонымен қатар сленгтің шамадан тыс және орынсыз қолданылуы тілдік мәдениеттің төмендеуіне әкелуі мүмкін. Осы тұрғыдан алғанда, жастар арасында тілдік сананы қалыптастыру, әдеби тіл мен бейресми коммуникацияның ара жігін ажырата білу маңызды болып табылады.

**Қорытынды.** Жүргізілген зерттеу қазіргі жастар қарым-қатынасындағы интернет-сленгтің күрделі, көпқабатты және динамикалық лингвистикалық феномен екенін айқын көрсетті. Әлеуметтік желілер кеңістігінде қалыптасқан сленг тек тілдік бірліктер жиынтығы ретінде емес, жастардың когнитивтік санасы, әлеуметтік тәжірибесі және мәдени бағдарымен тығыз байланыста дамитын концептуалдық жүйе ретінде сипатталады. Бұл құбылыс тілдің қоғамдағы өзгерістерге бейімделу қабілетін, сондай-ақ оның коммуникативтік және мәдени қызметтерінің кеңеюін дәлелдейді.

Зерттеу нәтижелері интернет-сленгтің пайда болуы мен таралуы ең алдымен цифрландыру үдерісімен, әлеуметтік желілердің күнделікті өмірдің ажырамас бөлігіне айналуымен және жастар аудиториясының осы кеңістіктегі белсенділігімен байланысты екенін көрсетті. Жастар үшін әлеуметтік желі тек ақпарат алмасу алаңы ғана емес, өзін-өзі таныту, әлеуметтік мәртебесін айқындау және белгілі бір топқа тиесілілігін көрсету құралы болып табылады. Осы тұрғыдан алғанда, сленг жастардың әлеуметтік идентификациясының маңызды тілдік маркері ретінде қызмет атқарады.

Зерттеу барысында интернет-сленгтің тілдік табиғаты талданып, оның қысқалық, экспрессивтілік және бейнелілік сипаттары анықталды. Сленг бірліктерінің басым бөлігінің ағылшын және орыс тілдерінен енгені жаһандану үдерісінің және көптілді интернет кеңістігінің ықпалын көрсетеді. Сонымен қатар қазақ тілінің ішкі мүмкіндіктері негізінде қалыптасқан неологизмдердің де белсенді қолданылуы ұлттық тілдің икемділігін және заманауи коммуникация талаптарына бейімделу қабілетін дәлелдейді. Бұл жағдай қазақ тілінің тек қабылдаушы ғана емес, жаңа тілдік бірліктер тудырушы жүйе екенін көрсетеді.

Когнитивтік талдау нәтижелері сленгтің жекелеген сөздер деңгейінде ғана емес, белгілі бір тұрақты мағыналық өріс қалыптастыратын концепт ретінде дамитынын көрсетті. «Токсик», «краш», «хайп» сияқты сленг бірліктері жастар санасында эмоция, бағалау және әлеуметтік қатынас модельдерімен тығыз байланысып, когнитивтік құрылымдар деңгейінде орнығады. Бұл сленгтің тілдік емес, танымдық феномен екенін айқындайды. Сленг арқылы жастар өз эмоциясын, қарым-қатынасқа көзқарасын және әлеуметтік тәжірибесін ықшам әрі әсерлі түрде жеткізеді.

Фреймдік талдау әлеуметтік желі сленгінің дискурстық ұйымдасуын айқындауға мүмкіндік берді. Эмоциялық, бағалаушы және идентификациялық фреймдер интернет-дискурста жетекші рөл атқаратыны анықталды. Бұл фреймдер сленгтің нақты коммуникативтік жағдаяттарда қалай қолданылатынын, қандай әлеуметтік функция атқаратынын түсіндіруге мүмкіндік береді. Сленг белгілі бір ситуациялық сценарийдің құрамдас бөлігі ретінде қызмет етіп, қарым-қатынастың бейресми сипатын күшейтеді және коммуниканттар арасындағы психологиялық қашықтықты қысқартады.

Лингвомәдени тұрғыдан алғанда, интернет-сленг заманауи жастар мәдениетінің тілдік көрінісі болып табылады. Онда жаһандану үдерісінің ықпалы, батыс мәдени үлгілерінің таралуы және ұлттық мәдени элементтердің синтезі байқалады. Бір жағынан, ағылшын тілді сленгтердің басымдығы жаһандық мәдени кеңістікке бейімделуді көрсетсе, екінші жағынан, қазақ тіліндегі бейнелі тіркестер мен ұлттық юмор элементтерінің сақталуы ұлттық тілдік сананың жойылмағанын дәлелдейді. Бұл интернет-сленгті мәдениеттер тоғысында қалыптасқан құбылыс ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Сонымен қатар зерттеу нәтижелері интернет-сленгтің қазақ әдеби тіліне ықпалы мәселесінің күрделі әрі көпқырлы екенін көрсетті. Отандық ғалымдардың еңбектерінде атап көрсетілгендей, кірме сленгтердің шамадан тыс және орынсыз қолданылуы әдеби тіл нормаларының әлсіреуіне әкелуі мүмкін. Алайда сленгті тек тілге қауіп төндіретін құбылыс ретінде қарастыру біржақты көзқарас болып табылады. Сленг – тіл дамуының табиғи кезеңі, қоғамдағы әлеуметтік және мәдени өзгерістердің тілдегі көрінісі.

Осыған байланысты интернет-сленг мәселесін «тыйым салу» немесе «шектеу» тұрғысынан емес, «саналы қолдану» және «тілдік мәдениетті қалыптастыру» тұрғысынан қарастыру маңызды.

Қорытындылай келе, әлеуметтік желілердегі сленгті социолингвистикалық және когнитивтік тұрғыдан зерттеу қазақ тілінің қазіргі даму үдерістерін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Интернет-сленг жастардың дүниетанымын, әлеуметтік тәжірибесін және мәдени бағдарын бейнелейтін маңызды тілдік индикатор болып табылады. Бұл бағыттағы зерттеулерді жалғастыру қазақ тілінің болашақтағы даму стратегиясын айқындауға, цифрлық кеңістікте ұлттық тілдің қызмет ету аясын кеңейтуге ғылыми негіз бола алады.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Kristal D. (2007). *Language and the Internet*. Cambridge University Press.
2. Keidar D. et al. *Slangvolution: A causal analysis of semantic change and frequency dynamics in slang // Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers)*. – 2022. – P. 1422-1442.
3. Sun Z., Zemel R., Xu Y. *Semantically informed slang interpretation // Proceedings of the 2022 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies*. – 2022. – P. 5213-5231.
4. Zhang J. *A sociolinguistics analysis of slang in America // Language*. – 2023. – V. 6. - P. 12-16.
5. Farzand M. *Evolution of internet slang and its impact on English language communication*. – 2023.
6. Ауғанбаева М.С., Мамаева Г.Б., Тусунбекова Г.А. *Жастар тіліндегі сленгтер мен жаргондар. // Ш.Уәлиханов атындағы Көкшетау университеті, Филологиялық серия*. – 2024. – №2. – 31-41.
7. Макулбаева А.А., Байдрахманов Д.К., Ибраева Ж.Б. *Қарым-қатынастағы жастар киберсленгі // Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University. Philology Series*. – 2025. 151. – №2. – 116-126.
8. Карагулова Б.С., Абдирова Ш. Г., Бекниязова Д.Д. *Қазіргі қазақ тілінің әлеуметтік стратификациясы жүйесіндегі жастар тілі (сленг) // «Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ Хабаршысы Филология ғылымдары сериясы*. – 2025. – 76. – №1.
9. Ершат А., Ахметбек Г. *Қытай тіліндегі сленгтердің қазақ тіліндегі баламалары // Journal of Oriental Studies*. – 2017. – 80. – №1. – 174-178 <https://bulletin-orientalism.kaznu.kz/index.php/1-vostok/article/view/900>
10. Eisenberg L. *Janasozdik: codifying an inclusive Kazakh slang // Gumilyov Journal of History*. – 2021. – №3(136). – P. 147-159. <https://doi.org/10.32523/2616-7255-2021-136-3-147-159>
11. Stambekova A.Y., Zhanyzbekova E.T. *Peculiarities of slang translation in fiction // Bulletin of LN Gumilyov Eurasian National University. Philology Series*. – 2024. – V. 146. – №1. – P. 196-203. <https://bulphil.enu.kz/index.php/main/article/view/785>

12. Бүргегұлова Ш.Қ., Тойгулиева А.Қ. Жастар арасындағы жиі қолданатын сленг // "Қазақстан ғылымының дамуы мен болашағы: жастар көзімен" атты ЖОО студенттерінің ғылыми конференциясының материалдары I-II, С.Демирел атындағы Университет - 49-52 б.
13. Rahman O.S. et al. *Semantic Shift of English Internet Slangs Used in Social Media: Morphosemantic Analysis //Research and Innovation in Language Learning*. – 2022. – V. 5. – №1. – P. 79-92.
14. Kakharmanova A., Issayeva Z. *A Linguistic Analysis of Social Network Communication. Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities*. – 2024. – 11(37). – 1-5. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11212669>
15. Ismailova K.R. *Morpho-semantic analysis and semantic shift of English internet slangs // Galaxy international interdisciplinary research journal*. – 2023. – V. 11. – №4. – P. 514-518

References:

1. Kristal D. (2007). *Language and the Internet*. Cambridge University Press
2. Keidar D., Opedal A., Jin Z., Sachan M. (2022). *Slangvolution: A causal analysis of semantic change and frequency dynamics in slang. Proceedings of the 60th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers)*, 1422-1442
3. Sun Z., Zemel R., Xu Y. (2022). *Semantically informed slang interpretation. Proceedings of the 2022 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies*, 5213-5231
4. Zhang J. (2023). *A sociolinguistics analysis of slang in America. Language*, 6, 12-16
5. Farzand M. (2023). *Evolution of internet slang and its impact on English language communication*
6. Auganbaeva M.S., Mamaeva G.B., Tusupbekova G. (2024). *Zhashtar tilindegi slengter men zhargondar [Slangs and jargons in youth language]. Sh.Ualihanov atyndagy Kokchetau universiteti, Filologiyalyk seriya, №2, 31-41 [in Kazakh]*
7. Makulbaeva A.A., Baidrakhonov D.K., Ibrayeva Zh.B. (2025). *Karym-katynastagy zhashtar kiber slengi [Youth cyberslang in communication]. Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University, Philology Series, 151(2), 116-126 [in Kazakh]*
8. Karagulova B.S., Abdirova Sh.G., Bekniyazova D.D. (2025). *Kazirgi kazak tilinin aleumettik stratifikaciya juyesindegi zhashtar tili (sleng) [Youth language (slang) in the system of social stratification of modern Kazakh]. Ablai Khan atyndagy KazHKhZhEtu Habarshysy, Filologiya gylymdary seriyasy, 76(1) [in Kazakh]*
9. Ershat A., Akhmetbek G. (2017). *Kytai tilindegi slengterdin kazak tilindegi balamalary [Chinese slangs in Kazakh language]. Journal of Oriental Studies, 80(1), 174-178. https://bulletin-orientalism.kaznu.kz/index.php/1-vostok/article/view/900 [in Kazakh]*
10. Eisenberg L. (2021). *Janasozdik: codifying an inclusive Kazakh slang. Gumilyov Journal of History, №3(136), 147-159. https://doi.org/10.32523/2616-7255-2021-136-3-147-159 [in Kazakh]*
11. Stambekova A.E., Zhanysbekova E.T. (2024). *Peculiarities of slang translation in fiction. Bulletin of L.N. Gumilyov Eurasian National University, Philology Series, 146(1), 196-203. https://bulphil.enu.kz/index.php/main/article/view/785*
12. Burgeghulova Sh.K., Toigulieva A.K. (2007). *Zhashtar arasindagy zhi koldanatyn sleng [Frequently used slang among youth]. "Kazakhstan gylymynyn damuy men bolashagy: zhashtar kozimen" attagy ZhOO studentterinin gylymi konferenciyasynyn materialdary I-II, S. Demirel Universiteti, 49-52 [in Kazakh]*
13. Rahman O.S., Sobarna S., Sudjatna E.T.S., Indriani L.M. (2022). *Semantic shift of English internet slangs used in social media: Morphosemantic analysis. Research and Innovation in Language Learning, 5(1), 79-92*
14. Kakharmanova A., Issayeva Z. (2024). *A linguistic analysis of social network communication. Euroasia Journal of Social Sciences & Humanities, 11(37), 1-5. https://doi.org/10.5281/zenodo.11212669*
15. Ismailova K.R. (2023). *Morpho-semantic analysis and semantic shift of English internet slangs. Galaxy International Interdisciplinary Research Journal, 11(4), 514-518*

\*Каримова Д.Р.<sup>1</sup> , Жумагулова Б.С.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Алматы, Казахстан

\*e-mail: [dkarimova491@gmail.com](mailto:dkarimova491@gmail.com)

e-mail: [bakitgul@inbox.ru](mailto:bakitgul@inbox.ru)

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ С ЛЕКСЕМОЙ «ТАЙНА» В ПОЗДНИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.ТУРГЕНЕВА

### Аннотация

Статья представляет собой когнитивно-лингвистическое исследование феномена концептуальной метафоры, рассматриваемого как фундаментальный механизм, связывающий два концептуальных домена. В работе проводится дифференциация между концептуальной метафорой, укоренённой в обыденной понятийной системе, и поэтической метафорой, функционирующей как индивидуальный образный приём в художественном тексте. Основным предметом анализа является концептуализация лексемы «тайна» в русской языковой картине мира и в идиостиле И.С. Тургенева. Методология включает сопоставительный анализ репрезентаций концепта «тайна» в языках различных семей, что позволяет выявить как универсальные когнитивные схемы, так и этнокультурную специфику. На материале цикла «Таинственные повести» И.С. Тургенева выявлен ряд индивидуально-авторских концептуальных метафор, в которых абстрактное понятие «тайна» подвергается одушевлению и репрезентации через конкретные образы. Утверждается, что в позднем творчестве писателя данные метафоры выполняют не только коммуникативную, но и когнитивную функцию, формируя смысловое ядро текста и транслируя идею о тайне как о неуправляемой и деструктивной силе, определяющей судьбу и психическое состояние персонажей.

**Ключевые слова:** концепт, концептуальная метафора, тайна, И.Тургенев, идиостиль

\*Каримова Д.Р.<sup>1</sup> , Жумагулова Б.С.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы, Қазақстан

\*e-mail: [dkarimova491@gmail.com](mailto:dkarimova491@gmail.com)

e-mail: [bakitgul@inbox.ru](mailto:bakitgul@inbox.ru)

## ТУРГЕНЕВТІҢ КЕЙІНГІ ЕҢБЕКТЕРІНДЕГІ «ҚҰПИЯ» ЛЕКСЕМАСЫМЕН БАЙЛАНЫСТЫ ҰҒЫМДЫҚ МЕТАФОРЛАР

### Аңдатпа

Бұл мақалада екі тұжырымдамалық саланы байланыстыратын іргелі механизм ретінде қарастырылатын тұжырымдамалық метафора құбылысының когнитивті-лингвистикалық зерттеуі ұсынылған. Мақалада күнделікті тұжырымдамалық жүйеге негізделген тұжырымдамалық метафора мен әдеби мәтіндерде жеке бейнелеу құралы ретінде қызмет ететін поэтикалық метафора ажыратылады. Талдаудың негізгі тақырыбы - орыс тілдік дүниетанымындағы және И.С. Тургеневтің идиостиліндегі «жұмбақ» лексемасының тұжырымдамасы. Әдістемеге «жұмбақ» ұғымының әртүрлі отбасылардың тілдеріндегі көріністерінің салыстырмалы талдауы кіреді, бұл бізге әмбебап когнитивтік заңдылықтарды

да, этномәдени ерекшеліктерді де анықтауға мүмкіндік береді. И.С. Тургеневтің «Жұмбақ әңгімелер» циклінің материалын пайдалана отырып, «жұмбақ» абстрактілі ұғымы нақты бейнелер арқылы жандандырылған және бейнеленген бірқатар жеке тұжырымдамалық метафоралар анықталды. Жазушының кейінгі шығармашылығында бұл метафоралар тек коммуникативтік ғана емес, сонымен қатар когнитивтік функцияны да атқаратыны, мәтіннің семантикалық өзегін құрайтыны және кейіпкерлердің тағдыры мен психикалық жағдайын анықтайтын бақыланбайтын және жойқын күш ретінде жұмбақ идеясын жеткізетіні туралы пікір айтылады.

**Түйін сөздер:** ұғым, концептуалды метафора, жұмбақ, И.Тургенев, идиостиль

\*Karimova D.R.<sup>1</sup> , Zhumagulova B.S.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan

\*e-mail: [dkarimova491@gmail.com](mailto:dkarimova491@gmail.com)

e-mail: [bakitgul@inbox.ru](mailto:bakitgul@inbox.ru)

## CONCEPTUAL METAPHORS WITH THE LEXEME “SECRET” IN TURGENEV’S LATER WORKS

### *Abstract*

This article presents a cognitive-linguistic study of the phenomenon of conceptual metaphor, considered as a fundamental mechanism linking two conceptual domains. The work differentiates between conceptual metaphor, rooted in the everyday conceptual system, and poetic metaphor, functioning as an individual figurative device in artistic text. The main subject of analysis is the conceptualization of the lexeme “secret” in the Russian linguistic picture of the world and in the idiolect of Ivan Turgenev. The methodology includes a comparative analysis of representations of the concept of “mystery” in languages of different families, which allows us to identify both universal cognitive patterns and ethnocultural specifics. Based on the material from I. S. Turgenev's cycle “Mysterious Tales,” a number of individual authorial conceptual metaphors have been identified in which the abstract concept of ‘mystery’ is animated and represented through concrete images. It is argued that in the writer's later works, these metaphors perform not only a communicative but also a cognitive function, forming the semantic core of the text and conveying the idea of mystery as an uncontrollable and destructive force that determines the fate and mental state of the characters.

**Keywords:** concept, conceptual metaphor, mystery, Ivan Turgenev, idiolect

**Введение.** В современном языкознании ведущие позиции занимает динамично развивающаяся междисциплинарная наука – когнитивистика. Когнитология активно изучается, так как в центре внимания лингвистов на данный момент находится человеческая личность и её познание. Отечественные исследователи также отмечают, что современные лингвистические исследования ориентированы на человеческий фактор и актуализацию когнитивного и лингвокультурологического подходов [1, 8].

В своей книге «Интерлингвистика» М.Ш. Мусатаева неоднократно упоминает следующее: «работы казахстанских лингвистов подтверждают, что современный этап развития когнитивистики характеризуется переосмыслением многих теоретических положений, которые касаются:

- основных категорий когнитивной лингвистики;
- средств вербализации концептов;
- расширения круга исследуемых концептосфер и концептов;
- способов выявления интегральных и дифференциальных особенностей языковой картины мира на материале разных национальных языков» [2, 20].

Фокус нашего исследования направлен на такое явление как «концептуальная метафора», так как в современной когнитивной лингвистике метафора рассматривается как один из ключевых механизмов концептуализации и категоризации мира. В отличие от традиционного риторического понимания метафоры как средства художественной выразительности, когнитивный подход трактует её как универсальный способ осмысления абстрактных сущностей через более конкретные и чувственно воспринимаемые области опыта.

Одной из значимых концептуальных сфер, требующих особого внимания исследователей, является сфера тайны, которая представляет собой сложный многоуровневый феномен, включающий эпистемологические, экзистенциальные, эмоциональные и культурные компоненты. Лексема тайна обладает высоким семантическим и ассоциативным потенциалом, что делает её продуктивной основой для формирования разнообразных когнитивных метафор и образных моделей. Анализ метафорических репрезентаций тайны позволяет выявить особенности национально-культурного мировидения, характерные способы объективации неизвестного и социально значимые стратегии обозначения скрытого знания. Целью нашего исследования стало осуществление когнитивно-семасиологического анализа и систематизации индивидуально-авторских концептуальных метафор, репрезентирующих концепт «тайна» в идиостиле И.С. Тургенева (на материале цикла «Таинственные повести»), а также выявления механизмов его трансформации из абстрактной категории в деструктивную субъектность.

Художественная литература выступает ценным материалом для исследования подобных механизмов, поскольку именно литературный дискурс фиксирует и транслирует коллективные представления, эмоциональные переживания и символические структуры. В этом отношении особый интерес представляет сборник И.С. Тургенева «Таинственные повести», в котором концепт тайны является композиционно-сюжетным ядром и определяет специфику образного строя произведений. Метафорические модели, формируемые вокруг лексемы тайна, дают возможность реконструировать способы концептуализации сверхъестественного, неизвестного и потустороннего в русской культурной традиции XIX века.

**Методы и материалы.** Данное исследование основано на сочетании теоретических положений когнитивной лингвистики и детальном филологическом анализе художественного материала И.С. Тургенева. Материальную базу статьи составляют следующие типы источников: теоретические источники по когнитивной лингвистике, прежде всего, теория метафоры Дж.Лакоффа и М.Джонсона, труды казахстанских филологов и лингвистов (Мусатаева М.Ш., Ахметжанова З.К.) а также классификация Н.Д.Арутюновой.

Основной эмпирический материал – произведения малой и крупной прозы И.С.Тургенева, с особым акцентом на сборник «Таинственные повести»; и материал для межъязыкового анализа – примеры концептуальных метафор со значением «тайна» из ряда языков, включая английский, немецкий, французский, испанский, японский, китайский и арабский языки. В работе используется комплекс взаимодополняющих методов исследования. Центральное место занимает когнитивно-семасиологический анализ, используемый для выявления и описания устойчивых соответствий между Сферой-источником и Сферой-мишенью. Этот метод позволяет исследовать, как абстрактное понятие «тайна» осмысливается через конкретные, понятные сущности, и как оно трансформируется в авторские репрезентации. Применяется также сравнительно-сопоставительный анализ, который используется для дифференциации концептуальных метафор от поэтических метафор, а также для межъязыкового сравнения концептуальных метафор с лексемой «тайна» в языках разных семей для выявления универсальных и культурно-специфических схем. Для толкования значений и функций метафор в конкретных выдержках из художественных произведений Тургенева используется контекстуальный анализ.

**Результаты и обсуждение.** Проведённый когнитивно-семасиологический анализ позволил не только выявить и систематизировать концептуальные метафоры с лексемой 'тайна' в русском языке, но и определить их специфическую репрезентацию в идиостиле И.С. Тургенева, особенно в цикле «Таинственные повести».

Основной результат исследования заключается в выявлении индивидуально-авторских концептуальных метафор в позднем творчестве Тургенева, которые служат когнитивной основой для создания особой атмосферы и интерпретации судеб героев. В отличие от общезыковых концептуальных метафор, эти авторские модели демонстрируют устойчивую тенденцию к одушевлению (персонификации) абстрактного концепта «тайна» и наделению его физическими формами и функциями.

Обсуждение этих результатов позволяет заключить, что в художественной системе Тургенева тайна трансформируется из нейтрального или пассивно сокрытого знания в активный, деструктивный субъект. Метафорическое уподобление тайны зверю, границе или болезни акцентирует её неуправляемую и разрушающую силу, которая, как было показано на примере героев «Таинственных повестей», воздействует непосредственно на человеческую психику. Тайна, по Тургеневу, не просто провоцирует временное помутнение, а «калечит» душу, вводит персонажей в глубокое, неизлечимое состояние безумия, из которого невозможно вернуться к нормальной жизни. Таким образом, данные авторские метафоры выполняют важнейшую когнитивную функцию в структуре текста, формируя смысловое ядро и транслируя читателю представление о тайне как о фатальной силе, что является отличительной чертой позднего идиостиля писателя и вносит существенный вклад в понимание его философских взглядов.

Необходимо отметить, что наше исследование имеет определенные эмпирические и методологические ограничения, которые следует учитывать при интерпретации полученных результатов.

В частности, анализ индивидуально-авторских концептуальных метафор, связанных с лексемой «тайна», был проведен на материале, ограниченном циклом произведений «Таинственные повести» И.С. Тургенева, которые хронологически относятся к периоду его позднего творчества.

Мы признаем, что данный выбор материала обусловлен необходимостью глубокого и детального анализа специфики концептуализации в произведениях с доминирующей мистической и психологической тематикой. Однако это означает, что выявленные нами метафорические модели могут отражать ограниченный срез всего идиостиля писателя.

Концептуальная, или когнитивная метафора является одним из важных понятий современной когнитивной лингвистики. В книге «Metaphors We live by», написанной в соавторстве американскими лингвистами Lakoff G. и Jonson M. (Дж.Лакофф и М.Джонсоном), неоднократно говорится о том, что метафора не ограничивается сферой языка, процесс человеческого мышления сам по себе метафоричен. «Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [3, 25]. Подобный подход американских исследователей позволил вывести метафору за рамки языковой системы. Метафору в языкознании, в частности, в когнитивистике начали рассматривать как некий феномен взаимодействия языка, мышления и культуры.

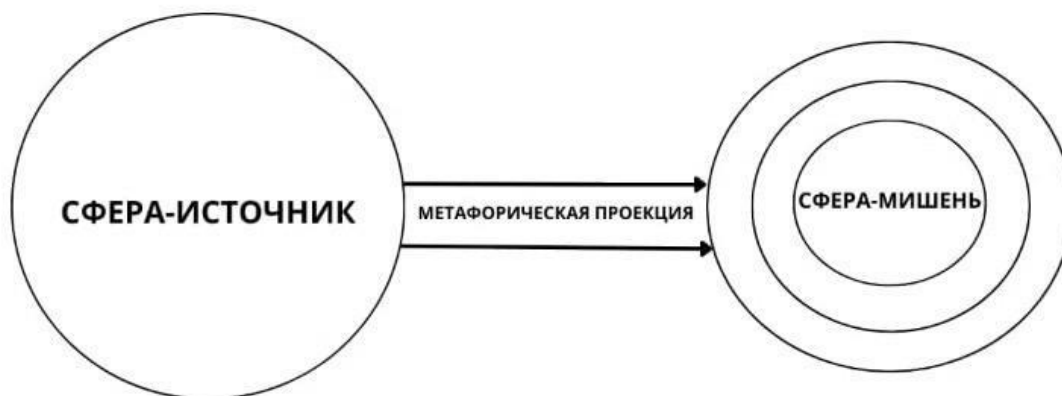


Рисунок 1. Основа процесса метафоризации согласно теории метафоры Дж. Лакоффа

Основная идея данной теории заключается в следующем: основой любого процесса метафоризации будет являться взаимодействие двух концептуальных доменов – сферы-источника и сферы-мишени. Сфера-источник (source domain) – это конкретное знание, основанное на опыте взаимодействия индивида с действительностью, окружающим миром. Сфера-мишень (target domain) – менее конкретное и определённое знание индивида. Достигается процесс метафоризации путём метафорической проекции из сферы конкретного знания в менее определённую сферу. Основой, которая составляет концептуальные домены, то есть концептуальные области, является опыт индивида при любом взаимодействии с окружающим миром [3, 245]. Исходя из вышеописанного, мы приходим к заключению, что устойчивые соответствия между сферой-источником и сферой-мишенью, зафиксированные в языковой и культурной традиции, называются и являются на данный момент в лингвистике «концептуальными метафорами».

Важно разграничивать языковые и концептуальные метафоры. В данном случае когнитивная метафора будет глубоко укоренена в сознании и восприятии человека, а языковая станет лишь частью внешней манифестации концептуальных метафор. Примечательно, что согласно классификации Н.Д. Арутюновой, когнитивная метафора является одним из четырёх типов языковой метафоры [4, 366]. Так как наше исследование направлено на анализ поздних произведений И.С. Тургенева, мы рассмотрим на конкретных примерах отличия поэтической метафоры от концептуальной.

Если поэтическая метафора представляет собой троп, который отсылает к одному предмету, упоминая другой, то концептуальная метафора предстаёт перед исследователями иначе: она обширнее и сложнее, а также способна построить множество новых метафор; это понимание какой-либо идеи, её части или области через призму другой. Концептуальная область зачастую представлена ментальным опытом, уровнем интеллекта, деятельностью человека.

Концептуальная метафора – один из фундаментальных когнитивных механизмов, который связывает два домена для понимания одной сферы через другую. Поэтическая метафора – это более индивидуальное образное использование языка, целью которого является создание уникального ассоциативного ряда или передачи эмоций. Зачастую поэтические метафоры предстают в художественных произведениях как оригинальный авторский приём.

Мы представим конкретные примеры концептуальных и поэтических метафор в творчестве И.С. Тургенева. Нами отобраны несколько примеров самых ярких метафор двух типов, которые формируют и делают узнаваемым идиостиль писателя. Метафоры сопровождаются трактовкой и указанием произведений, в которых они встречаются. Материалом для поиска метафор нам послужили произведения малой и крупной прозы писателя, в том числе и анализируемый нами сборник «Таинственные повести».

Таблица 1. Примеры концептуальных и поэтических метафор в творчестве И.С. Тургенева

Концептуальные метафоры	Поэтические метафоры
<p>• <b>Человек – муха</b>                      метафора, используемая автором, для описания человека, жизнь которого обречена на страдания, он загнан в жизненные ловушки, словно в лапы паука. Широкая когнитивная метафора передаёт человеческую уязвимость перед большим окружающим миром и его могуществом. Образ именно этого насекомого передаёт хрупкость и жалкость человеческого существования. В прозаических стихотворениях муха становится аллегорией смерти.                      ➤ Метафора представлена в рассказе «Муму».</p>	<p>• <b>Пейзаж, природа</b>                      Пейзаж у Тургенева выполняет психологическую роль, так как автор зачастую использует приём параллелизма, посредством которого раскрывает душевные переживания и истинные нравственные облики героев. Пейзаж у писателя всегда раскрывается сквозь обилие средств выразительности. Приведём некоторые примеры метафор:                      ➤ Природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник; весна широко раскинула зелёные ковры; сирень и акация – добрые ребята – роман «Отцы и дети» [5, 240].                      ➤ Резкий речной ветер бил нас своим холодным, сильным крылом – повесть «Призраки» [6].</p>
<p>• <b>Любовь – стихия</b>                      Очень яркая метафора, часто используемая автором в его романном творчестве. Любовь всегда представлена Тургеневым как стихийная сила, неподвластная человека; это человек попадает в её плен и превращается в беззащитного раба. Метафора также указывает на человеческую непричастность относительно момента любви. Подобная стихия может принести как страдания, так и вдохновение, красоту. Когнитивная метафора пронизывает всё творчество писателя.                      ➤ Метафора ярко представлена в произведениях «Накануне», «Ася», «Клара Милич», «Первая любовь», «Мой сосед Радилов», «Уездный лекарь».</p>	<p>• <b>Любовь</b>                      Такая же важная и часто встречаемая тематика в творчестве писателя, как и пейзажный психологизм. Как упоминалось ранее, любовь для писателя сравнима со стихией, роком и могучими силами. Но это не лишает творчество Тургенева многих лиричных и утончённых описаний этого чувства. Вот несколько примеров метафор о любви, в которых лексема «любовь» нарочно не используется: вместе лексем автор сразу применяется скрытые образы, отсылающие нас к этому явлению.                      ➤ Музыка как смысл любви – певучий сильный поток – роман «Дворянское гнездо» [5, 128].                      ➤ В этой строке – мой приговор – повесть «Клара Милич» [6, 323].</p>
<p>• <b>Жизнь – борьба</b>                      Многослойная, интернациональная концептуальная метафора, очень любима английскими писателями. У Тургенева она предстаёт менее категорично, нежели у западных авторов 19 века. В нашем случае данная метафора – это образ постоянных усилий и преодолений героев, это динамика и вечный поиск. Метафора транслируется как во внешнем облике персонажей, так и в их внутреннем мире и поступках. Подобный когнитивный образ так же встречается практически во всех произведениях писателя.</p>	<p>• <b>Время</b>                      В творчестве писателя метафоры о времени занимают целый пласт, с помощью которого автор легко транслирует быстротечность и трагичность человеческой жизни. Метафоры о времени у Тургенева основаны на скрытом сравнении его с неким потоком, течением или рекой. Например, в повести «Призраки» конец жизни сопоставляется с туманом, сумерками, подобием заката. Некоторые примеры использования метафор о времени:                      ➤ Всё течёт, всё исчезает, и ничто не возвращается – роман «Отцы и дети» [5, 399].                      ➤ Земля тает внизу, словно уходящий сон – повесть «Призраки» [6, 201].</p>

<p>➤ Метафора встречается в романах «Новь», «Накануне», «Рудин», рассказ «Муму» и повесть «Степной король лир».</p>	<p>➤ Прошлое представилось ему в виде весны, которая уже отцвела и не возвратится – повесть «Вешние воды» [5, 455].</p>
<p>• <b>Дом – память</b>                  Особенная индивидуально-авторская концептуальная метафора, замеченная и изученная нами в первой главе данного исследования. Писатель всегда заиклен на образе дома, так как это место всегда является отголоском прошлого и громким голосом настоящего. Дом у Тургенева сводит судьбы и поколения, это святое место, значимое для героев и самого автора. Метафора присутствует во всём романном творчестве писателя.                  ➤ Выделим данную метафору в романах «Рудин», «Отцы и дети», «Дворянское гнездо», в повестях «Клара Милич» и «Степной король лир».</p>	<p>• <b>Судьба</b>                  Тема судьбы у писателя представлена не абстрактным предметом. Напротив, судьба для автора и героев его произведений – естественная стихия, но неумолимая. Примечательно, что судьба может уподобляться замкнутому кругу, который герои произведений неспособны покинуть. Метафоры о судьбе основаны на скрытых сравнениях с силами природы, неизбежностью, непоколебимостью. Представим несколько примеров метафор о судьбе:                  ➤ Крестьянская жизнь – вечный круг земли – сборник рассказов «Записки охотника» [5, 58].                  ➤ Ощущение замкнутого круга – роман «Дворянское гнездо» [5, 656].</p>

На материале произведений И.С. Тургенева мы рассмотрели проявления и главные отличия двух типов метафор – концептуальной и поэтической. На основе выдержек из произведений в вышеуказанной таблице мы можем заключить следующее: концептуальная метафора глобально шире поэтической, так как является основополагающим элементом нашего мышления и ежедневной коммуникации, поэтическая метафора – это художественный приём, который автор намеренно использует в своих произведениях. Несмотря на то, что поэты и писатели часто выстраивают концептуальные образы и метафоры в своих текстах, две сферы-домена они наполняют исключительно исходя из индивидуального опыта. Под индивидуальным опытом мы понимаем: социум, этнос, ценностные установки, стереотипы, политический фон – факторы, влияющие на язык повествования и построения любого произведения. Именно по этой причине ранее мы указали, что концептуальные метафоры – это интернациональное явление. Один из ярких примеров такой метафоры – «спор – это война». Когнитивная метафора будет понятна человеку любой этнической принадлежности, так как созданный образ «словесной битвы» пронизывает язык и мышление людей на протяжении долгого времени.

Анализ концептуальных метафор, связанных с лексемой «тайна» будет проводиться, в том числе и на материале выбранного нами сборника И.С. Тургенева «Таинственные повести», в который вошли произведения 1840-80-х годов.

М.Гершензон в книге «Мечта и мысль Тургенева» выделяет данный сборник, считает его особенным и поднимает вопрос о присутствии в «таинственных повестях» иррациональной сферы бытия, бессмысленной борьбы тургеневских героев с хаосом. Учёный пишет об этом следующее: «Судьба подстерегает человека на каждом шагу, а действует она через тёмные силы, кипящие в нём самом» [7, 57].

Анализируя структуру концепта «тайна» в первой главе нашего исследования, мы неоднократно упоминали, что приядерную зону составляют невидимые, неясные, загадочные объекты. Рассматривая концептуальные метафоры в русской языке, связанные с данной лексемой, мы обнаружили, что носители представляют абстрактное явление «тайна» совершенно в разных образах, зачастую используя метафоры, в которых лексема становится конкретным предметом. В следующей таблице мы распределим известные в русском языке концептуальные метафоры со словом «тайна» на несколько категорий: в зависимости от контекстуального значения.

Таблица 2. Примеры концептуальных метафор с лексемой «тайна» в русском языке

Категория	Пример
Тайна как спрятанный объект	• Хранить тайну; раскрыть тайну; выведать тайну; разгадать тайну.
Тайна как место	• Погрузиться в тайну; тайна глубины души; докопаться до тайны; проникнуть в тайну.
Тайна как жидкость	• Тайна просочилась наружу; расплескать тайное; сдержать тайну.
Тайна как живое существо	• Тайна, которая живёт в нём; тайна, что не даёт покоя.
Тайна как преграда	• Тайна стоит между ними; рассеять тайну; преодолеть тайны.
Тайна как тьма	• Пролить свет на тайну; тайна, покрытая мраком; рассеять мрак тайны.
Тайна как тяжесть	• Тяжёлая тайна; тайна, что давит на него.
Тайна как еда	• Проглотить тайну; сладкая тайна.
Тайна как товар	• Украсть тайну; продать тайну.

На примерах, приведённых в таблице, мы можем заметить, как концептуальные метафоры могут выполнять несколько функций одновременно. В нашем случае это – когнитивная и коммуникативная. Например, при использовании метафоры, в которой тайна выступает как место, говорящий использует пространственную схему для осмысления абстрактного понятия. Такая схема будет основана исключительно на опыте перемещений и ориентации в пространстве этого человека. Когнитивная метафора, где тайна выступает в роли товара, помогает понимать некоторые рыночные отношения и отдалённо систему торговли. Подобные метафоры так же будут основываться на личном опыте торговли, покупок или обмена.

Из вышеперечисленных примеров следует подтверждение нашего наблюдения: человек может воспринимать и трактовать одну и ту же лексему совершенно в разных значениях и категориях, а подобное разнообразие в свою очередь порождает ряд концептуальных метафор, реже – поэтических.

Так как концептуальные метафоры – это интернациональное явление, мы решили проследить использование когнитивных метафор с той же лексемой, но в разных языках. Основываясь на полученных данных, мы выявим различия, сходства и закономерности использования исследуемой метафоры людьми разных культур и этносов. В таблице систематизированы примеры концептуальных метафор со значением «тайна» в ряде языков из разных языковых семей и групп.

Таблица 3. Примеры концептуальных метафор со значением «тайна», встречающиеся в разных языках

Язык	Пример метафоры
Английский	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Тайна как жидкость</b> <i>To spill the beans – разлить скрытое содержимое</i></li> <li>• <b>Тайна как тяжесть</b> <i>A heavy secret – тяжёлая тайна</i></li> <li>• <b>Тайна как тьма</b> <i>To shed light on a secret – пролить свет на тайну</i> <i>To keep someone in the dark – держать кого-то в темноте</i></li> </ul>

Немецкий	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Тайна как спрятанный объект</b> <i>Ein Geheimnis lüften</i> – раскрыть загадочное, приоткрыть дверь</li> <li>• <b>Тайна как преграда</b> <i>Mit verdeckten Karten spielen</i> – играть с закрытыми картами (скрывать намерения, создать барьер)</li> </ul>
Французский	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Тайна как скрытый предмет</b> <i>Garder un secret</i> – хранить тайну <i>Lever le voile sur un secret</i> – поднять вуаль с тайны</li> <li>• <b>Тайна как преграда</b> <i>Percer le secret</i> – пронзить тайну, разломить</li> </ul>
Испанский	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Тайна как скрытый предмет</b> <i>Guardar un secreto</i> – хранить тайну <i>Revelar un secreto</i> – раскрыть тайну <i>Estar al descubierto</i> – быть на открытом месте (тайна стала публичной)</li> <li>• <b>Тайна как живое</b> <i>Se le escapó el secreto</i> – секрет ускользнул от него</li> <li>• <b>Тайна как дым</b> <i>Svelare un segreto</i> – развеять тайну</li> </ul>
Японский	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Тайна как тьма</b> <i>秘密を明かす</i> – выяснить тайну (глагол. «<i>明かす</i>» в прямом значении – сделать светлым)</li> <li>• <b>Идиоматическое выражение</b> <i>腹を割る</i> – распороть живот, то есть открыть душу, раскрыть все тайны</li> </ul>
Китайский	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Тайна как предмет</b> <i>藏着掖着</i> – прятать в складках одежды</li> <li>• <b>Идиоматическое выражение</b> <i>泄露天机</i> – раскрыть небесные тайны</li> </ul>
Арабский	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Тайна как невидимый предмет</b> <i>كشفت الستار عن السر</i> – поднять занавес с тайны</li> <li>• <b>Идиоматическое выражение</b> <i>أسرار في بطن الغيب</i> – тайна в чреве невидимого</li> </ul>

Мы рассмотрели примеры метафор со значением ‘тайна’ в языках из разных языковых семей. Такой подход помог нам достичь широты и объективности в нашем исследовании. В результате сравнительного анализа на материале данных таблицы 8 мы можем заключить следующее: концептуальные метафоры и метафорические выражения со значением ‘тайна’ в разных языковых группах построены на схожем отождествлении предметов. У подавляющего количества языков слово «тайна» в когнитивных метафорах отождествляется с:

- невидимым предметом;
- спрятанным предметом;
- тьмой.

Такой результат указывает на универсальный человеческий опыт, благодаря которому концептуальные метафоры понимаются межкультурно. Существуют базовые концептуальные схемы, которые часто совпадают, но их конкретные выражения могут отличаться. Поэтому необходимо отметить, что не все когнитивные метафоры универсальны. Есть ряд концептуальных метафор, связанных с культурными особенностями. Именно по этой причине в Табл. 3 представлено несколько идиоматических выражений: в китайском, японском и арабском языках.

Появление идиоматических выражений в наших примерах помогло нам выявить некоторую закономерность: в языках индоевропейской семьи слово «тайна» в концептуальных метафорах фигурирует практически в одних и тех же категориях – скрытый предмет или преграда. В языках других языковых семей, в нашем случае – это афразийская и сино-тибетская, слово «тайна» в метафорах носителей предстаёт в уникальных значениях, проявлениях. Подобные значения труднопереводимы, так как являются идиомой, но именно они ярче других транслируют культурные особенности и индивидуальность языковой картины мира носителей.

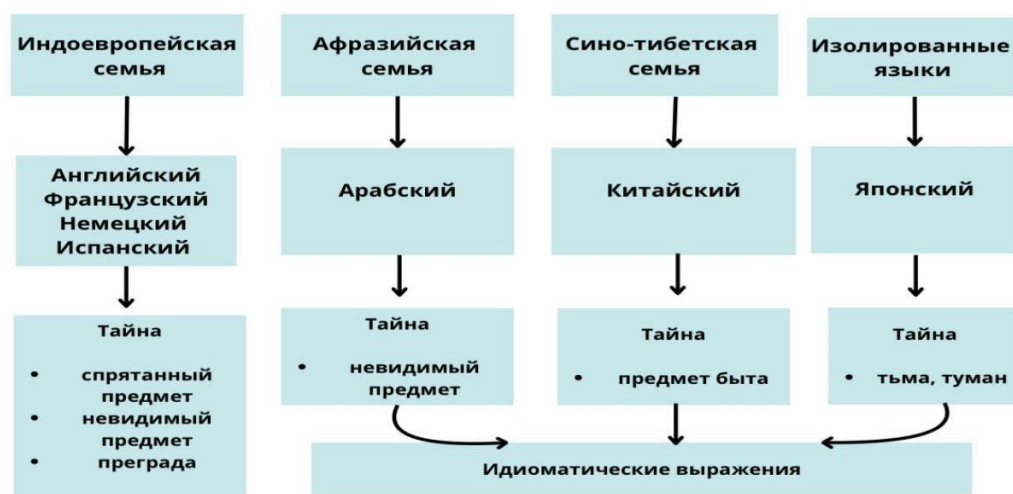


Рисунок 2. Влияние языковой семьи на транслируемое значение концептуальных метафор

На рисунке схематично показана прямая зависимость между языковой семьёй и пониманием слова «тайна» в когнитивных метафорах, которое будет транслироваться.

После данного этапа мы можем приступить к анализу концептуальных метафор со значением «тайна» на материале выбранного сборника произведений И.С. Тургенева «Таинственные повести». Ранее мы упоминали о том, что такой выбор объекта исследования не является случайным: в данный цикл произведений обычно включают 11 произведений писателя, отличающиеся своей мрачностью, таинственностью и мистической атмосферой.

Приступив к анализу, мы можем сразу отметить, что тайна в поздних произведениях писателя – это не просто загадка или секрет, в текстах произведений данного периода – это «нечто непостижимое»; то, что окружает человека и определяет его судьбу. Важно упомянуть, что в «Таинственных историях» концептуальные метафоры о тайне являются не просто художественным украшением текста, то есть тропами. В первую очередь, подобные метафоры формируют смысловое ядро текста, помогают читателю постигнуть суть иррационального, мистического. В рассказах и повестях позднего периода когнитивные метафоры о тайне непредсказуемы: она проявляется совершенно в разных предметах, состояниях и мирах. У тайны нет границ между миром живых и мёртвых, она вездесуща и непостижима.

Мы смогли выделить несколько категорий когнитивных метафор, в которых можно чаще заметить проявление тайны в текстах поздних произведений И.С. Тургенева. Важно отметить, что концептуальная метафора в одном произведении может раскрываться одновременно через несколько образов. В сборнике «Таинственные повести» нами был выявлен ряд авторских концептуальных метафор, связанных с тайной:

- тайна – зверь;
- тайна – граница;
- тайна – болезнь;
- тайна – безумие.

Приступим к рассмотрению репрезентаций каждой из вышеперечисленных метафор. В следующей таблице представлены примеры концептуальных метафор, в которых тайна выступает как живое существо, зверь. Также приведены точные выдержки из текстов и краткая описательная характеристика.

Таблица 4. Репрезентация концептуальной метафоры «тайна – зверь» в сборнике И.С. Тургенева «Таинственные повести»

Произведение	Описание	Репрезентация метафоры
Рассказ «Собака»	Тайна – призрак собаки, который появляется каждую ночь только в комнате хозяина, Порфирия Капитоныча, пугая его до смерти. Разгадать тайну появления этого призрачного пса герои не в силах. Необъяснимые появления животного изводят Порфирия. В финале произведения раскрывается символизм этой тайны: каждое появление пса предзнаменовало опасность и возможную смерть. Но тайна появления призрака собаки остаётся нераскрытой.	«Как только я свечку задул, <b>опять скребет, ушами хлопает</b> ... Опять он поглядел под кроватью – опять ничего! Задул свечку – <b>тьфу ты чёрт! собака тут как тут. И как есть собака: так вот и слышно, как она дышит, как зубами по шерсти перебирает, блох ищет...</b> » [6, 365].  «Порфирий Капитоныч, – говорит тот, – а я и не знал, что ты собаку приобрел. – У меня, говорю, <b>собаки никакой нет и не бывало никогда!</b> » [6, 366].
Рассказ «Сон»	Тайна – образ незнакомца, наделённый повадками дикого зверя, а именно – медведя. Если изначально герой видит во сне и наяву неясный тёмный мужской силуэт, то позже он слышит его рычание, бормотание и надвигающийся страх. Рассказчик способен наблюдать за проявлением этой непостижимой тайны лишь со стороны: словно на охоте.	«Я бросаюсь вслед за ним, но я уже его не вижу – <b>и только слышится мне его сердитое, точно медвежье, бормотанье...</b> Сердце во мне замирает» [6, 242].  «Он возвёл на меня свои <b>чёрные, колючие глаза</b> ...Я невольно ахнул...» [6, 244].
Рассказ «Рассказ отца Алексея»	Тайна – пугающее неуловимое существо. Она постоянно видоизменяется и проявляется в нескольких образах. В детстве героя – это старичок-леший, в юношеские годы – чёрный человек, чёрт, дьявол. Тайна в рассказе раскрыта через дьявольские проявления: это нечто тёмное, безмолвное, всегда находящееся в углу комнаты. Постоянное присутствие этого существа сводит с ума Якова и приводит юношу к смерти.	«В лес гулять ходил – да встретил там некоего <b>зелёного старичка ... Маленький старичок, с горбиною, ножками всё семенит и посмеивается...</b> » [6, 226]. «Четвёртый месяц, как я его вижу. – <b>Да того ... что к ночи называть неудобно</b> » [6, 230]. «Какой он из себя? Зелёный? – <b>Нет, не зелёный, а чёрный ...</b> » [6, 230]. «Я и глаза его вижу: <b>вон он ворочает белками, вон руку поднимает, зовёт ...</b> » [6, 231].

<p>Повесть «Клара Милич»</p>	<p>Тайна проявляется через несколько ключевых образов на протяжении всей повести. В начале повествования – это живая сущность, которая постепенно овладевает Яковом. Позже – это зверь, который преследует и подчиняет себе Аратова. В финале произведения тайна репрезентуется через образ чёрной обезьяны.</p>	<p><i>«Он почувствовал её присутствие» [6, 347].</i></p> <p><i>«На дне лежит, скорчившись, какое-то маленькое существо, похожее на обезьяну; оно держит в лапе склянку с тёмной жидкостью» [6, 353].</i></p>
--------------------------------------	--	--

В вышеперечисленных примерах репрезентации когнитивной метафоры «тайна – зверь» мы наблюдаем частые метаморфозы: тайный предмет может принять образ любого живого существа, зверя. Тайна в данном случае представлена автором не типичным неодушевлённым предметом познания, наоборот – это живое агрессивное существо, способное на разные активности. Так, например, именно тайна в произведениях цикла преследует героев, пугает их, сводит с ума, доводит до смерти.

Выбор звериных образов И.Тургеневым при репрезентации концептуальной метафоры «тайна – зверь» также неслучаен. Так, мы видим, тайна раскрывается через образ собаки, медведя, обезьяны. Если обратиться к содержанию произведений, то можно заметить следующую закономерность: каждое отождествление тайны с животным приводит героя к смерти, кроме образа собаки-призрака в рассказе «Собака». Именно таинственный пёс становится оберегом для главного героя, дважды спасая его от смерти. В остальных случаях проявление тайны в образах хищных животных символизирует о скорой и мучительной смерти.

Заклучим, что через концептуальную метафору «тайна – зверь» И.С. Тургенев неуловимость, дикость и неукротимость неизвестного перед человеком. Тайна ускользает от героев, как дикое животное, отчего за ней приходится наблюдать лишь со стороны. Приведённые нами примеры в таблице 9 транслируют, как Тургенев намеренно использует образы животных, чтобы придать тайнам в своих повестях физическую форму и передать их сущность – неуправляемую, опасную и инстинктивную.

Приступим к рассмотрению следующей концептуальной метафоры «тайна – граница». В данном случае тайна может отождествляться с тонкой гранью, завесой или ширмой между реальным и потусторонним миром.

Таблица 5. Репрезентация концептуальной метафоры «тайна – граница» в сборнике И.С. Тургенева «Таинственные повести»

Произведение	Описание	Репрезентация метафоры
<p>Повесть «Призраки»</p>	<p>Тайна в повести – это граница между миром живых и миром духов. Туманная призма отделяет героя от мира призраков и служит чёткой границей. Появление тумана – символ появления потустороннего.</p>	<p><i>«Гостья...она, казалось, как бы вся соткана из полупрозрачного, молочного тумана...сквозь её лицо мне виднелась ветка...» [6, 82].</i></p> <p><i>«Я видел, сквозь туман, всё, что было раньше, казалось мне каким-то бледным...» [6, 85].</i></p>
<p>Рассказ «Странная история»</p>	<p>Тайна – граница между рациональным и иррациональным. Герой, встречаясь с мистическими явлениями, ощущает, как некий покров неожиданно спадает и открывает перед ним ранее скрываемые вещи.</p>	<p><i>«Я чувствовал, что какая-то завеса упала, и я увидел... нечто, чего не мог объяснить...» [6, 173].</i></p>

<p>Повесть «Клара Милич»</p>	<p>Тайна представлена некоей ширмой, которая главным образом скрывает необъяснимую причину смерти Клары, а также причину одержимости ею Якова. Никто из героев повести не в силах «снять эту завесу».</p>	<p><i>«Истинная причина её смерти оставалась для всех <b>тайной за семью печатями</b>» [6, 322].</i></p> <p><i>Яков, пытаясь разгадать её, казалось, лишь глубже <b>погружался в туман</b>» [6, 341].</i></p>
--------------------------------------	---	---

Резюмируем, что концептуальная метафора «тайна – граница» в произведениях сборника «Таинственные повести» выступает как разделение реального и потустороннего миров. Иногда тайна выступает в роли завесы и скрывает истинную природу вещей. В других случаях эта «граница» указывает героям произведений на присутствие мистических вещей и явлений. Посредством данной метафоры писатель транслирует мысль о том, что не любая тайна должна быть раскрыта, иногда тайные вещи – оберегают человека, обозначая границы между «своим» и «чужим».

Следующая концептуальная метафора «тайна – болезнь» имеет самую яркую и частую репрезентацию у Тургенева, а также несколько градаций в анализируемых произведениях. Так, тайна может проявляться как недуг, болезнь, безумие, одержимость.

Таблица 6. Репрезентация концептуальной метафоры «тайна – болезнь» в сборнике И.С. Тургенева «Таинственные повести»

Произведение	Описание	Репрезентация метафоры
<p>Повесть «Клара Милич»</p>	<p>Тайна превращает Якова Аратова в безумца. Невозможность раскрытия тайны смерти Клары доводит героя до психических искажений и припадков, от которых юноша очень скоро скончается. Тайна транслирует его нездоровое состояние, поглощение и подчинение разума одержимости.</p>	<p><i>«В его мольбе, в <b>искажённых чертах его лица было что-то до того отчаянное</b>, что оно походило даже на злобу, на страдание...» [6, 340].</i></p> <p><i>«...нашла его в обмороке. Он стоял на коленях; голова его лежала на кресле; протянутые вперёд руки <b>бессильно свисли</b>...» [6, 357].</i></p>
<p>Рассказ «Сон»</p>	<p>Неразгаданная тайна представлена неизлечимыми припадками и страхом. Герой замечает, как появление тайны в его жизни провоцирует болезни и безумие матери.</p>	<p><i>«Служанка нашла матушку на полу, в <b>обмороке</b>...Матушка вид имела <b>испуганный и странный</b>» [6, 247].</i></p> <p><i>«К ночи с матушкой сделалась <b>небольшая лихорадка</b>» [6, 248].</i></p>
<p>Рассказ «Рассказ отца Алексея»</p>	<p>Тайна в рассказе репрезентуется как появление дьявола. Необъяснимые образы и видения преследуют сына священника. Не в силах противостоять дьявольской тайне, молодой человек умирает на полотах, у ног отца.</p>	<p><i>«Перед смертью он <b>несколько дней не пил, не ел</b> – всё по комнате взад и вперёд бегал...» [6, 238].</i></p> <p><i>«А как слёг Яков, в <b>беспамятство впал</b>...» [6, 238].</i></p>
<p>Повесть «Фауст»</p>	<p>Тайна предстаёт перед героиней в образе покойной матери и моментально сводит девушку с ума. Увидев «нечто» тайное, Вера тяжело заболевает и</p>	<p><i>«Она ничего не отвечает и тут же <b>слегла</b>; ночью <b>открылся бред</b>» [6, 53].</i></p> <p><i>«Да, <b>нездорово</b>: ночью плохо было, теперь она в <b>забытьи</b>» [6, 53].</i></p>

	<p>скоропостижно умирает. Именно увиденный образ становится причиной лихорадки и беспамятства. Никто из врачей неспособен разгадать причину такой быстрой смерти.</p>	<p><i>«Вера лежала на постели с закрытыми глазами, худая, маленькая, с лихорадочным румянцем на щеках» [6, 54].</i></p>
--	---	---

На вышеперечисленных примерах репрезентации исследуемой когнитивной метафоры ярко представлено, что тайна у писателя наиболее часто отождествляется с душевными и физическими болезнями. Присутствие таинственного в произведении – символ приближающейся болезни и безумия. Независимо от того, удаётся герою постигнуть тайну или она останется нераскрытой – в финале произведения именно «тайное» сводит человека с ума, становится причиной его смерти.

Тайна в сборнике «Таинственные повести» присутствует в каждом произведении, но не везде она является главной действующей силой. В данном случае тайна – разрушающая сила, которая воздействует на человеческую психику и вводит его в глубокое неизлечимое состояние (Яков Аратов, Вера Николаевна). Тайна, как акцентирует Тургенев в рассказе «Рассказ отца Алексея», не просто сводит с ума, она «калечит» душу, делая её нездоровой. Это не временной помутнение в сознании героев, это глубокое, неизлечимое состояние, из которого человек не способен вернуться. Тема безумия как следствия столкновения с тайной – одна из центральных в поздних произведениях И.С. Тургенева.

Исследуя ряд авторских концептуальных метафор, связанных с тайной, на материале произведений сборника «Таинственные повести», мы пришли к заключению: при репрезентации концептуальных метафор о тайне, Тургенев одушевляет данное явление, наделяя его физической формой (тайна – зверь), особыми функциями (тайна – граница) и проявлениями. Так, понятие «тайна» из абстрактного явления трансформируется в живое существо или конкретный предмет.

Мы отмечаем, что подобные авторские репрезентации когнитивных метафор о тайне – это индивидуальная черта поздних произведений автора, так как концептуальная метафора не только формирует наше представление об объекте, но и предопределяет способ и стиль мышления о нём.

**Заключение.** Проведённый когнитивно-семасиологический анализ на обширном эмпирическом материале позднего творчества И.С. Тургенева подтвердил гипотезу о ведущей роли индивидуально-авторских концептуальных метафор в формировании ключевых художественных концептов его идиостиля.

Основной научный результат исследования заключается в классификации и содержательном описании авторских концептуальных метафор, связанных с лексемой «тайна». Было доказано, что в художественной системе Тургенева происходит трансформация абстрактного концепта «тайна» из пассивного сокрытого знания в сущность, обладающую деструктивной субъектностью.

Установлено, что эти метафорические проекции выполняют когнитивную функцию высшего уровня, формируя смысловое ядро цикла «Таинственные повести». Они не просто являются стилистическим приемом, но служат средством кодирования и трансляции авторской мировоззренческой позиции, постулирующей фатальный и разрушительный характер непознаваемого в структуре человеческого бытия.

Таким образом, данное исследование вносит вклад в развитие когнитивной стилистики, демонстрируя эффективность применения методов анализа концептуальной метафоры для деконструкции идиостиля и верификации механизмов концептуализации абстрактных категорий в индивидуальном сознании. Полученные результаты имеют теоретическую значимость для дальнейшего изучения творческой эволюции И.С. Тургенева и сопоставления его когнитивной картины мира с общеязыковой.

*Список использованной литературы:*

1. Ахметжанова З.К., Валиханова Р.Е. *Сопоставительно-функциональное исследование лексико-фразеологических систем казахского и русского языков.* – Алматы, 1999. – 1183 с.
2. Мусатаева М.Ш. *Интерлингвистика. Учебное пособие. 2-ое издание.* – Алматы: Дарын баспабы, 2022. – 206 с.
3. Lakoff G. *Metaphor and War. The Metaphor System Used to Justify War in the Gulf.* 1991. [Электронный ресурс]. URL: [metaphor.uoregon.edu/lakoff-1.htm](http://metaphor.uoregon.edu/lakoff-1.htm) (дата обращения: 12.09.2025).
4. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека.* – М.: Языки русской культуры, 1998. – 366 с.
5. Тургенев И.С. *Полное собрание всех романов в одном томе.* - М.: Альфа-книга, 2017. – 827 с.
6. Тургенев И.С. *Призраки: Таинственные истории / Иван Тургенев.* – Москва: Эксмо, 2024. – 384 с.
7. Гершензон М.О. *Мечта и мысль И.С. Тургенева / Изд.: В.Секачев.* – М., 2023. – 120 с.

*References:*

1. Akhmetzhanova Z.K., Valikhanova R.E. (1999). *Sopostavitel'no-funkcional'noe issledovanie leksiko-frazeologicheskikh sistem kazakhskogo i russkogo yazykov [Comparative-functional study of the lexical and phraseological systems of Kazakh and Russian languages].* Almaty, 1183 s. [in Russian]
2. Musataeva M.Sh. (2022). *Interlingvistika [Interlinguistics]. 2-oe izdanie.* Almaty: Daryn baspaby, 206 s. [in Russian]
3. Lakoff G. (1991). *Metaphor and war. The metaphor system used to justify war in the Gulf.* [Electronic resource]. URL: <http://metaphor.uoregon.edu/lakoff-1.htm>
4. Arutyunova N.D. (1998). *Yazyk i mir cheloveka [Language and the world of a human].* - M.: Yazyki russkoi kultury, 366 s. [in Russian]
5. Turgenev I.S. (2017). *Polnoe sobranie vsekh romanov v odnom tome [Complete collection of all novels in one volume].* - M.: Alfa-kniga, 827 s. [in Russian]
6. Turgenev I.S. (2024). *Prizraki: Tainstvennyye istorii [Ghosts: Mysterious stories].* - M.: Eksmo, 384 s. [in Russian]
7. Gershenzon M.O. (2023). *Mechta i mysl' I.S. Turgeneva [Dream and thought of I.S. Turgenev].* - M.: V. Sekachev, 120 s. [in Russian]

\*Молдабекова С.А.<sup>1</sup> , Иргебаева А.Б.<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Калифорнийский университет в Дейвисе

\*e-mail: [sagida.moldabekova@mail.ru](mailto:sagida.moldabekova@mail.ru)

e-mail: [kaldanov70@mail.ru](mailto:kaldanov70@mail.ru)

## СПЕЦИФИКА ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОЙ КАЗАХСТАНСКОЙ ПРОЗЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Е.ТУРСУНОВА «МЕЛОЧИ ЖИЗНИ»)

### Аннотация

Статья посвящена анализу этнокультурной лексики в автобиографической прозе современного казахстанского писателя и кинорежиссера Ермека Турсунова на материале произведения «Мелочи жизни». Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения механизмов сохранения национального кода и передачи культурной идентичности в современной русскоязычной литературе Казахстана. В центре внимания автора находится этнокультурная лексика – реалии, отражающие специфику быта, менталитета и истории казахского народа. В ходе анализа дана классификация выявленных этнолексем, разделенных на четыре ключевые группы: общественно-политические, географические, этнографические реалии, а также термины культуры и искусства. Применение количественного метода в исследовании позволило определить частотную доминанту текста, которая отражает концептуальные приоритеты автора. Результаты анализа демонстрируют высокую концентрацию географических и бытовых реалий, среди которых наиболее частотными являются лексемы «баран» и «аул». Это свидетельствует о том, что художественный мир Е.Турсунова глубоко укоренен в традиционном кочевом пространстве, а повседневные «мелочи жизни» становятся ключевыми элементами в воссоздании национальной картины мира. Статья представляет интерес для филологов, лингвокультурологов и исследователей современной казахстанской литературы.

**Ключевые слова:** этнокультурная лексика, бытовые реалии, национальный код, количественный метод, Ермек Турсунов

\*Молдабекова С.А.<sup>1</sup> , Иргебаева А.Б.<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы, Қазақстан

<sup>2</sup>Калифорния университеті, Дэвис  
Дэвис, АҚШ

\*e-mail: [sagida.moldabekova@mail.ru](mailto:sagida.moldabekova@mail.ru)

e-mail: [kaldanov70@mail.ru](mailto:kaldanov70@mail.ru)

## ҚАЗІРГІ ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ПРОЗАДАҒЫ ЭТНОМӘДЕНИ ЛЕКСИКАНЫҢ ФУНКЦИОНАЛДЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ (Е.ТҰРСЫНОВТЫҢ «МЕЛОЧИ ЖИЗНИ» ТУЫНДЫСЫНЫҢ НЕГІЗІНДЕ)

### Аңдатпа

Мақала қазіргі заманғы қазақстандық жазушы әрі кинорежиссер Ермек Тұрсыновтың «Мелочи жизни» туындысының негізінде оның автобиографиялық прозасындағы этномәдени

лексиканы талдауға арналған. Зерттеудің өзектілігі Қазақстанның қазіргі орыстiлдi әдебиетiндегi ұлттық кодты сақтау тетiктерiн зерделеу және мәдени бiрегейлiктi жеткiзу қажеттiлiгiмен айқындалады. Автордың назарында қазақ халқының тұрмысы, менталитетi мен тарихының ерекшелiктерiн бейнелейтiн этномәдени лексика – реалийлер тұр. Талдау барысында анықталған этнолексемаларға жiктеме берiлiп, олар төрт негiзгi топқа бөлiнген: қоғамдық-саяси, географиялық, этнографиялық реалийлер, мәдениет және өнер терминдерi. Зерттеуде сандық әдiстi қолдану мәтiннiң жиiлiк доминантасын анықтауға мүмкiндiк бердi, бұл автордың тұжырымдамалық басымдықтарын көрсетедi. Талдау нәтижелерi географиялық және тұрмыстық реалийлердiң жоғары шоғырлануын көрсеттi, олардың iшiнде ең жиi кездесетiн лексемалар – «қой» («баран») және «ауыл». Бұл Е.Тұрсыновтың көркемдiк әлемi дәстүрлi көшпелi кеңiстiкке терең тамыр жайғанын, ал күнделiктi «өмiрдiң ұсақ-түйектерi» ұлттық әлем бейнесiн қайта жаңғыртудағы негiзгi элементтерге айналғанын айғақтайды. Мақала филологтарға, лингвомәдениеттанушыларға және қазiргi қазақстандық әдебиеттi зерттеушiлерге арналған.

**Түйiн сөздер:** этномәдени лексика, тұрмыстық реалийлер, ұлттық код, сандық әдiс, Ермек Турсунов

\*Moldabekova S.A.<sup>1</sup> , Irgebayeva A.B.<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>*Abai Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan*

<sup>2</sup>*University of California, Davis  
Davis, USA*

\* *e-mail: [sagida.moldabekova@mail.ru](mailto:sagida.moldabekova@mail.ru)  
[kaldanov70@mail.ru](mailto:kaldanov70@mail.ru)*

## **SPECIFICITY OF ETHNO-CULTURAL VOCABULARY FUNCTIONING IN MODERN KAZAKHSTANI PROSE (BASED ON E. TURSUNOV'S WORK "MELOCHI ZHIZNI")**

### *Abstract*

The article is devoted to the analysis of ethno-cultural vocabulary in the autobiographical prose of the contemporary Kazakhstani writer and film director Ermek Tursunov, based on his work "Melochi Zhizni" (Trifles of Life). The relevance of the study is driven by the need to examine the mechanisms of preserving the national code and transmitting cultural identity within the modern Russian-language literature of Kazakhstan. The author focuses on ethno-cultural vocabulary–realia that reflects the specifics of the daily life, mentality, and history of the Kazakh people. In the course of the analysis, the identified ethno-lexemes are classified into four key groups: socio-political, geographical, ethnographic realia, terms of culture and art. The application of a quantitative method allowed for the determination of the text's frequency dominance, which reflects the author's conceptual priorities. The results of the analysis demonstrate a high concentration of geographical and everyday realia, with the lexemes "baran" (sheep) and "aul" (village) being the most frequent. This indicates that E. Tursunov's artistic world is deeply rooted in the traditional nomadic space, where everyday "trifles of life" become key elements in reconstructing the national picture of the world. The article is of interest to philologists, linguo-culturologists, and researchers of modern Kazakhstani literature.

**Keywords:** ethno-cultural vocabulary, everyday realia, national code, quantitative method, Ermek Tursunov

**Введение.** Современная казахстанская литература является богатым полем для этнолингвистических исследований, так как она отражает процессы сохранения и трансформации национального кода в условиях глобализации. Творчество Ермека Турсунова, известного режиссера и писателя, представляет особый интерес благодаря его вкладу в казахстанское искусство и литературу, неповторимому уникальному стилю. Его автобиографическая повесть «Мелочи жизни» насыщена специфической этнокультурной лексикой, выступающей связующим звеном между традиционным прошлым и современной реальностью. Целью данной работы является выявление и классификация казахских реалий в тексте повести, а также анализ их семантико-стилистических особенностей.

**Методы и материалы.** Ермек Турсунов – казахстанский кинорежиссер, сценарист, писатель. На сегодняшний день – автор 20 сценариев и 15 книг. В 2016 году была опубликована его первая автобиографическая повесть «Мелочи жизни». Сам автор называет ее «художественным осмыслением жизни» [1]. Повесть состоит из пяти глав, каждая из которых повествует об определенном временном отрезке из жизни писателя. Так, глава «Майский жук» посвящена описанию детских лет в родном ауле; «Мяч круглый, поле ровное» – спортивному прошлому Турсунова, а именно его карьере в профессиональном мини-футболе; «Дорогая редакция» повествует о юности автора, попытках поступить на факультет журналистики и начале профессионального пути. Глава «Снимается кино» рассказывает о годах учебы на Высших курсах сценаристов и режиссеров в Москве. Заключительная глава под названием «Современники» представляет собой галерею портретов выдающихся личностей Казахстана и размышления автора о нынешнем состоянии казахстанского общества.

В данной статье мы рассмотрим этнокультурную лексику, в особенности «реалии», которые играют важную роль в художественном тексте и формируют авторский стиль Е.Турсунова. При проведении анализа этнокультурной лексики нами были использованы следующие методы: метод сплошной выборки языкового материала; метод полевого структурирования – этнокультурная лексика распределяется по лексико-семантическим группам. Для выявления и подсчета частотности употребления тех или иных реалий применен метод количественного анализа. Высокая частота упоминания слов, связанных, например, с животноводством или родственными связями, подтверждает их центральное место в этнокультурном коде произведения. Особенности функционирования этнокультурной лексики в конкретном текстовом окружении изучены посредством методов контекстуального анализа и компонентного анализа.

**Результаты и обсуждение.** Этнолингвистика зародилась на стыке лингвистики и этнографии. основоположниками данной науки считаются Ф.Боас, Э.Сепир и Б.Уорф. Именно они сформулировали гипотезу лингвистической относительности. Казахская этнолингвистическая школа является одной из ведущих в Центральной Азии. основоположник казахской этнолингвистики А.Т. Кайдаров рассматривал язык как фундаментальный репрезентант культурно-генетического кода нации, позволяющий реконструировать облик этноса через его лингвистическое наследие. Методология ученого характеризуется строгой лингвоцентричностью: язык выступает в качестве приоритетного объекта исследования, в то время как данные этнологии, культурологии выполняют исключительно вспомогательную роль. М.М. Копыленко в труде «Основы этнолингвистики» отмечает следующее: «Предмет этнолингвистики нередко сужается до так называемой «этнокультурной» лексики и фразеологии. В нашем представлении предмет этнолингвистики значительно шире. Тем не менее наибольшее число этнолингвистических исследований касается именно лексики и фразеологии как такого яруса языка, в котором этнос находит наиболее яркое выражение» [2]. М.М. Копыленко и А.Т. Кайдаров, исследуя вопросы казахской этнолингвистики, предметом данной науки определяют следующие пласты языка: термины материальной и духовной культуры, фразеосочетания, табу и эвфемизмы, фоносемантика, ономастика.

Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.И. Толстой определяли предметом этнолингвистики – материальную и духовную культуру народа, которая включает в себя лексику и фразеологию, фольклорные тексты, обряды и верования. В концепции Е.М.Верещагина и В.Г. Костомарова выделяются два ключевых подхода к изучению этнокультурной лексики. Первый подход сфокусирован на безэквивалентной лексике, отражающей уникальные реалии конкретной культуры, не имеющие понятийных соответствий в других языках. Второй подход направлен на исследование фоновых и коннотативных единиц, которые, при внешней эквивалентности денотативного значения, обладают специфическим набором культурных ассоциаций, дополнительных смыслов, понятных лишь носителям данного языка [3].

В современной лингвистике отсутствуют единые общепринятые определения и классификация безэквивалентной лексики. На данный момент известны разные подходы типологизации этнокультурной лексики. Например, Л.С. Бархударов к этнокультурной лексике относит весь ономастикон (антропонимика, топонимика, этнонимика, эргонимика), включает экзотизмы, а также выделяет отдельную группу слов, которые отсутствуют в лексическом составе другого языка [4]. Л.К. Латышев выделяет следующие ключевые категории безэквивалентной лексики: 1) слова-реалии – лексемы, не имеющие прямых соответствий в языке перевода вследствие отсутствия в материальном быте или социокультурной среде его носителей соответствующих предметов и феноменов; 2) случайные безэквиваленты – понятия, обозначающие объекты и явления, которые известны носителям обоих языков, однако в системе языка перевода не зафиксированы отдельными номинативными единицами; 3) структурные экзотизмы – языковые единицы, отражающие общечеловеческий опыт, доступный носителям принимающей культуры, но лишенные специфического лексического выражения в целевом языке (по аналогии со случайными безэквивалентами) [5].

Авторы термина «безэквивалентная лексика» – Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров также ввели термин «реалии». Реалиями они называют такие лексические единицы, которые свойственны определенной культуре и не имеют эквивалентов в иных лингвокультурных сообществах. Этимологически понятие восходит к латинскому *realis* («материальный»), что изначально подразумевало лишь физические объекты. Однако в современном лингвистическом дискурсе объем этого понятия расширился: теперь оно охватывает не только материальные предметы, но и абстрактные категории – уникальные исторические события и культурные феномены конкретного этноса. Л.Л. Нелюбина предложила в следующее толкование: «Реалии – это такие слова или выражения, которые описывают конкретные предметы, феномены или ситуации, нехарактерные для повседневной жизни носителей другого языка» [6].

Г.Д. Томахин в работах по лингвострановедению использует термины «денотативные реалии» и «коннотативные реалии». Денотативные реалии определяются как языковые единицы, обозначающие специфические объекты или явления, которые присущи исключительно одной культуре. Коннотативные реалии, в отличие от денотативных, номинируют объекты, имеющие аналоги в других культурах. Однако их специфика заключается в наличии дополнительных семантических наслоений (коннотаций). Эти приращенные смыслы базируются на уникальных культурно-исторических ассоциациях, характерных для конкретного лингвокультурного сообщества, что придает общеизвестным предметам особую национальную окраску [7]. Следовательно, Г.Д. Томахин приравнивает денотативные реалии к лакунам, к безэквивалентной лексике, а коннотативные реалии – к эквивалентной лексике. Н.А. Фененко считает, что термин «реалия» обладает размытой трактовкой [8]. Это можно объяснить тем, что данное понятие объединяет не только предметы или явления, существующие вне языковой структуры, но и их культурные аналоги.

В современной лингвистике реалии представлены в различных классификациях, в зависимости от временных, семантических, фонетических, местных признаков. Г.Д. Томахин предлагает развернутую типологию, разделяя реалии на следующие группы: 1)

этнографические реалии – наиболее обширный пласт, охватывающий материальный быт (пища, одежда, жилище), национальные праздники, реалии рутинного поведения и речевого этикета; 2) географические реалии; 3) общественно-политические реалии; 4) реалии культуры, религии; 5) фольклорные реалии; 6) мифологические реалии; 7) ономастические.

Как видим, в современной науке не определен единый подход к пониманию этнокультурной лексики и ее классификации. В данном исследовании мы обратимся лишь к одной группе этнокультурной лексики, а именно к терминам материальной и духовной культуры казахского народа. Мы выделяем следующие группы казахский реалий: этнографические реалии, географические реалии, реалии искусства и культуры, общественно-политические реалии.



Рисунок 1. Соотношение этнокультурных реалий

На материале повести «Мелочи жизни» было выявлено 21 лексем, обладающих этнокультурным компонентом, которые обозначены нами как «казахские реалии». Каждая реалия входит в свою лексико-семантическую группу и относится к определенной категории реалий. В диаграмме 1 показано соотношение реалий и групп, в которые они входят. Таким образом, мы видим, что большее количество лексем относится к этнографическим реалиям, в особенности это гастрономические названия и предметы быта. При этом необходимо учитывать частотность употребления данных реалий. Количественный метод позволил нам определить частотную доминанту в тексте произведения.

В диаграмме 2 отражена частотность этнокультурных реалий в тексте повести. Данные в диаграмме распределены по четырем основным категориям реалий.

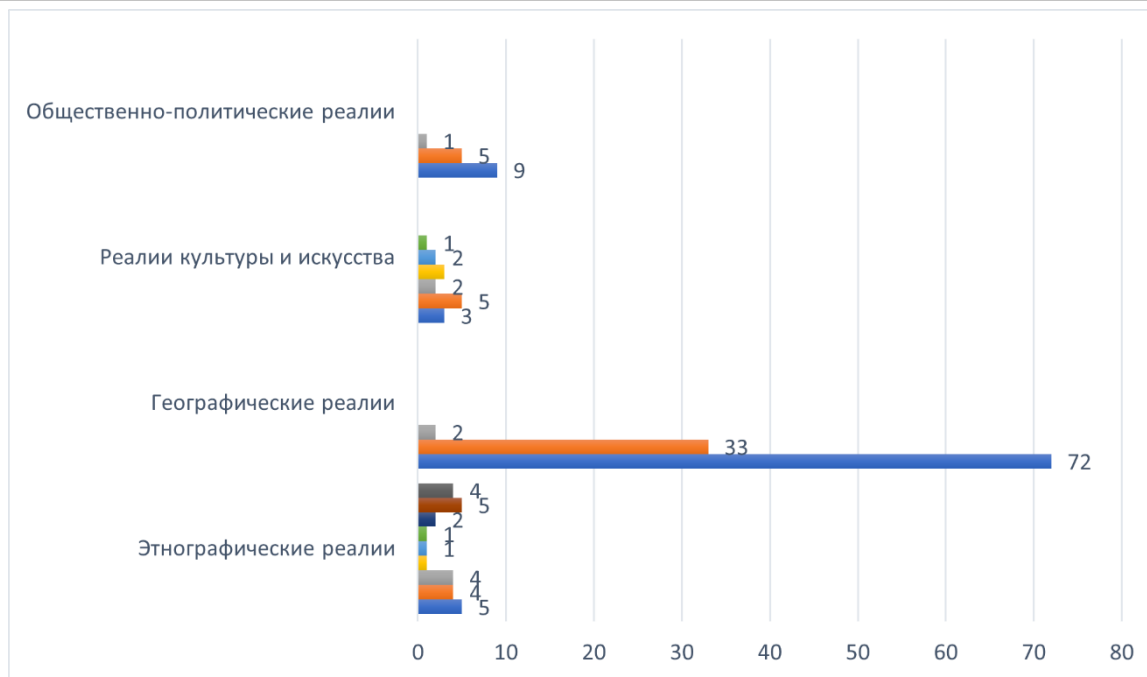


Рисунок 2. Частотность этнокультурных реалий в тексте повести «Мелочи жизни»

Таким образом, наиболее частотная в употреблении категория – географические реалии, что указывает на тесную связь сюжета с бытом и окружающей средой. Лексема *баран* здесь выступает как доминанта всего исследования. Этнографические реалии наиболее разнообразны по количеству лексем, к ним относятся: национальные блюда – *бешбармак*, *бауырсақ*, *қазы*, *қуырдақ*, *сур ет*, *құрт*, *сорпа*; предметы быта – *көрпе*, *дастархан*. *Көрпе* и *бешбармак* употребляются в тексте произведения 5 раз. Реалии культуры и искусств отражают традиции и музыкальные инструменты, наибольшее внимание здесь уделено празднованию. Так, лексема *той* употребляются автором 5 раз.

Наиболее показательные реалии представлены в Таблице 1. Каждая реалия входит в свою лексико-семантическую группу и относится к определенной категории реалий.

Таблица 1. Реалии в произведении Е.Турсунова «Мелочи жизни»

Этнографические реалии	Слово-реалия	Коннотация в тексте
Гастрономические лексемы	Бешбармак	«Беш – это святое». В книге «беш» (авторская аббревиатура) выступает как сакральный центр народной жизни. Через ритуал подачи бешбармака автор подчеркивает иерархию и уважение к старшим.
	Қазы	«Исключительное казы. Я бы сказал, что это даже не казы, а пощечина мировому сообществу кулинаров». В произведении «казы» выступает как маркер исключительности и высшего качества. Это «деликатес номер один», который появляется на столе в моменты наивысшего торжества или приема самых почетных гостей.
	Баурсақ	«...И баурсаки по дастархану рассыпаны» Баурсаки всегда упоминаются во множественном числе, что подчеркивает идею бесконечной степной щедрости.

Предметы быта	Көрпе	«Хочется в тенечек и полежать на корпешках. И чтобы никто не трогал пару часов» В тексте часто употребляется в уменьшительной форме – корпешки. Көрпе выступает как ключевой элемент организации домашнего пространства. Это символ «горизонтального» мира аула, где жизнь протекает на полу, на мягком и теплом основании, что противопоставляется мебели городского быта.
	Дастархан	«К вечеру все селились пить чай за старенький дастархан» «А потом мы сидели за дастарханом. Ели беш». В тексте часто используется для обозначения всей атмосферы гостеприимства и домашнего уклада
<b>Географические реалии</b>	Аул	«Мы оберегаем свой аульный мирок» «Родной аул притулился у самых гор». В тексте аул – это сакральное пространство, где сохраняются традиции, живут мудрые старцы. Служит метафорой чистоты, детства и подлинности
Животноводство и природа	Баран, кошкар	«В ауле все знали, сколько у кого баранов» «Мне дали баранью голову. Я отрезал ухо и протянул его Абылаю. Как и положено – с пожеланиями» Автор использует это слово для характеристики людей (невежество, упрямство)
	Карагач	«Отдых в тени столетнего карагача после жаркого дня». Это единственное место, дарующее тень и прохладу в раскаленной степи. Автор использует карагач как противопоставление городской суете и искусственным насаждениям.
<b>Реалии искусства и культуры</b>		
Музыкальные инструменты	Домбыра	«Абылай взял домбыру и затянул толгау Бухар-жырау»
Праздники	Құрбан-айт	«Самый ненавистный баранами праздник – Курбан-айт». В главе «Майский жук» через призму этого праздника показано столкновение детской привязанности к животному и суровой необходимости исполнения обряда. В контексте детских воспоминаний автора праздник несет оттенок светлой грусти, связанной с осознанием круговорота жизни и смерти.
	Той	«Как и положено, должны были закатить той». В тексте «той» выступает как кульминация общественной жизни и главный механизм подтверждения социального статуса, где проявляются как лучшие качества человека (щедрость, единство), так и худшие (тщеславие, расточительность)
Национальные игры	Қыз-куу Байға	В тексте произведения оба спортивных мероприятия используются как средство усиления комического эффекта: – Байгу, говорит, они устраивают! – Ха! Пчелы-айгыры устраивают қыз-куу! Ха! – заржал Орамай. – А кокпар они не устраивают?

Общественно-политические реалии		
Социальная иерархия	Ақсақал	«И далеко не каждому по плечу стать с возрастом настоящим ақсақалом»; «И ничего больше не значит слово ақсақальское. Потому что нет тех, кто бы мог его высказать».
	Ағашка	В тексте Турсунова это слово приобретает социокультурный и иронический смысл. Оно обозначает специфический социальный слой – влиятельных мужчин среднего или старшего возраста, обладающих властью, деньгами или связями. «Ағашка» у Турсунова – это не родственник, а статус.

Более детально мы остановимся на семантико-стилистических особенностях некоторых реалий. Этнографический термин «дастархан» в «Словаре казахского литературного языка» определяется как «значимый для казахского менталитета предмет, символизирующий гостеприимство и семейное благополучие, уровень понимания основных принципов национальной культуры, отражающий авторитет главы семьи и материального достатка, постоянную готовность щедро угостить любого гостя» [9].

Слово «дастархан» имеет сложную семантическую структуру, которую можно представить следующим образом:

**Архисема:** предмет из ткани, предназначенный для того, чтобы во время приема гостей на нем ставили угощения.

**Дифференциальные семы:** «несколько человек», «гости», «уважение»

**Потенциальные семы:** «разнообразие блюд», «отражение отношения главы семьи к другим людям», «общение».

З.К. Ахметжанова отмечает, что при подаче угощения необходимо соблюдать соотношение статуса человека и символической значимости частей туши животного. Поэтому почетному гостю обязательно преподносят голову. В языковом сознании казахов лексема бас ассоциируется с понятием главного, важного, значимого [10]. Об этом пишет и А.Т. Оналбаева: «Основным блюдом при каждом дастархане выступает *ет*» [11]. Каждый кусок мяса с определенной костью имеет свое символическое значение.

В тексте произведения реалия «дастархан» употребляется 5 раз и сопровождается описанием блюд. На дастархане всегда есть баурсаки, курт, башбармак, гостям подают чай или сорпу. За дастарханом всегда идет неспешная беседа, молодые играют на домбыре песни, толгау. В одной из глав Еркему Турсунову как почетному гостю подают баранью голову.

Этнокультурная лексема «ақсақал» употребляется в произведении 9 раз. Через данную лексему Еркем Турсунов выражает собственное мнение о положении ақсақалов в обществе, о силе и значимости слова ақсақала, которое в настоящий момент, по мнению автора, потеряло свое значение, а также противопоставляет ақсақалам современную лексему «ағашка» с отрицательной коннотацией: «Где-то в казахской прессе я говорил с сожалением: «Стариков у нас много. Ақсақалов не осталось. И далеко не каждому по плечу стать с возрастом настоящим ақсақалом». Слово «ақсақал» имеет следующее значение: «1. Пожилой, уважаемый мужчина; 2. Мужчина преклонного возраста, глава рода, принимавший участие в решении судьбы народа в традиционном казахском обществе» [9]. У Еркема Турсунова ақсақал выступает живым носителем традиции, носителем Слова, некой важной информации, о которой мало кто знал. Писатель использует лексему «ақсақал» для критики современности, с горечью подмечая, что сегодня «ақсақалами» иногда называют людей просто по достижении возраста, без духовного наполнения.

«Қой», или же «баран», в этнографическом словаре казахский реалий обозначается как «один из четырех видов скота, широко распространенный в традиционной кочевой среде. Это животное, которое пасется на пастбищах круглый год и неприхотливо к неблагоприятным

погодным условиям. В быту древних казахов бараны были самым многочисленным видом разводимого скота» [12]. Данная лексема употребляется в тексте произведения 72 раза, таким образом является частотной доминантной лексемой. Ермек Турсунов отмечает, что в казахском обществе «баран» – это оскорбительное слово, с которым употребляется большое количество фразеологизмов с отрицательной коннотацией. Например, «*Семіздікті қой гана көтереді!*» («Только овца не портится от достатка»), «*Қойдай жуас*» (про чрезмерную скромность, бесхарактерность). Несмотря на это Ермек Турсунов считает, что кочевники в первую очередь должны быть благодарны тому, что разведение баранов долгое время обеспечивало выживание в голой степи. Не зря в народе бытует поговорка «*Қойын болмаса, байлықта ойын болмасын*» («Не стоит думать о богатстве, если у тебя нет овец»). В казахском языке «кой» имеет возрастную классификацию (новорожденный баран – козы, шестимесячный баран – тоқты, годовалый баран – ісек қой, двухлетний баран – кунан қой, трехлетний баран – дөнен қой), что подчеркивает важную роль этого вида скота в животноводстве и хозяйстве, в повседневном быту казахов.

В контексте произведения баран наделяется человеческими чертами: достоинством, упрямством, готовностью к самопожертвованию. Семантика слова расширяется до понятия «жертвенности», отсылая читателя к древним ритуалам и празднику Курбан-айт, где животное становится посредником между миром людей и божественным началом. Ермек Турсунов подчеркивает, что для казаха баран – это не «мясо», а мерило ценностей, валюта и одновременно член семьи, чья судьба неразрывно связана с судьбой хозяина. В тексте повести присутствует характерная для Е.Турсунова ирония: в начале рассказа он противопоставляет благородство кошकारа (взрослого племенного барана) суетливости и мелочности людей, использующих «овечью» метафору для обозначения покорности или глупости. Для автора же кошкар – это воплощение силы. Но этот образ трансформируется в ходе взросления кошकारа, и в возрасте трех лет он описывается следующим образом: «*Так он окончательно превратился в «агашку» с тяжелой поступью, с рогами в три винта и со взглядом исподлобья*». Автор использует антропоморфное сравнение, наделяя животное чертами важного человека старшего возраста, используя при этом сниженный, современный вариант обращения к уважаемому лицу – «агашка».

Этнокультурная лексема «көрпе» обозначает «предмет постельной принадлежности, сшитый из ткани с прослойкой из хлопка или шерсти, предназначенный для укрывания или подстилки» [9]. В произведении данная лексическая единица употреблена 7 раз в уменьшительно-ласкательной форме – «корпешка», что создает доверительную, теплую атмосферу. В казахском обществе көрпе сопровождает человека от рождения (бесік көрпе) до самой смерти, являясь обязательной частью приданого. В тексте произведения семантика лексемы также тесно связана с концептом «дома»: там, где расстелено көрпе, там и находится центр мира для казаха, точка покоя и принятия гостя. У Е.Турсунова корпешки расстелены не только в ауле или городской квартире, но также и на работе: «*В рабочем кабинете у Маке вместо обычной мебели на высоком постаменте красовалось седло. С серебряной окантовкой. Из-за отсутствия столов и стульев приходилось устраиваться прямо на полу, на корпешках. С непривычки поначалу ломило поясницу. Но через пару-тройку посещений привыкаешь. И вроде даже так лучше. Удобно. И просторнее*». Предназначение көрпе – смягчать не только пол в юрте или квартире, но и человеческие отношения, создавать уют. Это пространство для долгого чаепития, неспешных бесед, решений важных вопросов. В «Мелочах жизни» көрпе выступает как антитеза современной холодной и безличной мебели.

Географическая реалия «аул» имеет значение «небольшой населенный пункт, основная часть жителей которого занимается определенными отраслями сельского хозяйства» [9]. В тексте лексема «аул» обладает многослойной семантикой:

1) **аул как пространство памяти и детства.** В главе «Майский жук» и рассказе «Кошкар» аул предстает как сакральное место формирования личности. Это мир «аульного детства», где жизнь течет по своим, неписаным законам;

2) **аул как консервативная социальная среда.** Писатель подчеркивает статичность и устойчивость этого пространства: «В ауле вообще не любят перемен». Семантика слова включает в себя понятие «старинны», «традиционности» и «неспешности»;

3) **аул как родовая община.** В повести Е.Турсунова аул представлен не только как географическое понятие, некое пространство, но и живой коллективный организм. Здесь невозможно одиночество: соседи заходят в дом без спроса («привыкшие по-аульному без спросу вваливаться в дом»), а подробности личной жизни могут стать общественным достоянием.

Стилистически лексема «аул» и производные от неё (например, прилагательное «аульный») используются Е.Турсуновым для создания специфического национального колорита и выражения авторской позиции. Писатель часто противопоставляет «родной аул», притулившийся у гор, «ненавистному» или просто чужому городу. В этом противопоставлении аул всегда наделяется эпитетами, вызывающими теплоту и ностальгию.

**Заключение.** Представленное исследование позволяет сделать вывод о концептуальной и языковой значимости этнокультурной лексики в повести Е.Турсунова «Мелочи жизни». В результате проведенного анализа было выявлено 21 ключевых лексем-реалий, которые были распределены по таким тематическим группам, как этнографические реалии (быт, пища, животноводство), географические, общественно-политические реалии и реалии культуры. Рассмотренные реалии не только создают национальный колорит в тексте повести Е.Турсунова, но и несут глубокую смысловую нагрузку. Так, лексема «баран» выступает не только наиболее частотной доминантой (72 употребления), но и мерилем жизненных ценностей автора, а «дастархан» и «көрпе» символизируют сакральный центр дома и теплоту человеческих отношений. Особое значение имеет противопоставление традиционных понятий (аксакал) и современных социальных конструктов (агашка), через которое автор выражает иронию и сожаление об утрате духовных авторитетов.

Таким образом, этнокультурная лексика в повести «Мелочи жизни» Ермека Турсунова является фундаментом авторского стиля. Через названия блюд, предметов быта и ритуалов писатель выстраивает своеобразный мост между традициями и обычаями прошлого и настоящего казахского народа, транслируя читателю систему национальных ценностей и выражая глубокую ностальгию по утраченному духовному единству.

#### Список использованной литературы:

1. Турсунов Е. Мелочи жизни. – «Автор», 2016. – 250 с.
2. Копыленко М.М. Основы этнолингвистики. Алматы: Евразия, 1995. – 180 с.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании рус. яз. как иностранного: Метод. руководство. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
4. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. - М.: ЛКИ, 2007. – 240 с.
5. Латышев Л.К. Технология перевода: учеб. пособие для студ. лингв, вузов и фак. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 320 с.
6. Нелюбин Л.Л., Хунины Г.Т. Наука о переводе (история и теория с древнейшим времен до наших дней): учеб. пособие. – 4-е изд., стер. – Москва: ФЛИНТА, 2018. – 415 с.
7. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы: пособие по страноведению. – М.: Высшая школа, 1988. – 239 с.
8. Фененко Н.А. Язык реалий и реалии языка. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т: Воронеж. межрегион. ин-т обществ. наук, 2001. – 139 с.
9. Қалиев Ғ., Бизақов С., Нақысбеков О. және т.б. Қазақ әдеби тілінің сөздігі. Он бес томдық. – Алматы, 2011. – 744 б.
10. Ахметжанова З.К. Очерки по национальной концептологии. – Алматы: Издательство «Елтаным», 2012. – 148 с.

11. Оналбаева А.Т. *Невербальное общение: социальный и национально-культурный контекст.* – Алматы, 2010. – 250 с.

12. Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі. *Энциклопедия. 3-том.* – Алматы: РПК "Слон" DPS, 2012. – 736 б.

*References:*

1. Tursunov E. (2016). *Melochi zhizni [Trifles of life]. «Avtor», - 250 p. [in Russian]*

2. Kopylenko M.M. (1995). *Osnovy etnolingvistiki [Fundamentals of ethnolinguistics]. Almaty: Evraziya, - 180 p. [in Russian]*

3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1990). *Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: metodicheskoe rukovodstvo [Language and culture: Linguocultural studies in teaching Russian as a foreign language: methodological guide]. 4th ed. Moscow: Russkii yazyk, - 246 p. [in Russian]*

4. Barkhudarov L.S. (2007). *Yazyk i perevod. Voprosy obshchei i chastnoi teorii perevoda [Language and translation. Issues of general and specific translation theory]. Moscow: LKI, - 240 p. [in Russian]*

5. Latyshev L.K. (2005). *Tekhnologiya perevoda: uchebnoe posobie [Translation technology: textbook]. 2nd ed. Moscow: Akademiya, - 320 p. [in Russian]*

6. Nelyubin L.L., Khukhuni G.T. (2018). *Nauka o perevode (istoriya i teoriya s drevneishikh vremen do nashikh dnei): uchebnoe posobie [Translation studies (history and theory from ancient times to the present): textbook]. 4th ed. Moscow: FLINTA, - 415 p. [in Russian]*

7. Tomakhin G.D. (1988). *Realii-amerikanizmy: posobie po stranovedeniyu [Realia-Americanisms: country studies guide]. Moscow: Vysshaya shkola, - 239 p. [in Russian]*

8. Fenenko N.A. (2001). *Yazyk realii i realii yazyka [The language of realia and the realia of language]. Voronezh: Voronezhskii gosudarstvennyi universitet, - 139 p. [in Russian]*

9. Kaliev G., Bizakov S., Nakyzbekov O. et al. (2011). *Kazak adebi tilinin sozdigi. On bes tomdyk [Dictionary of the Kazakh literary language. Fifteen volumes]. Almaty, - 744 p. [in Kazakh]*

10. Akhmetzhanova Z.K. (2012). *Ocherki po natsional'noi kontseptologii [Essays on national conceptology]. Almaty: Eltanym, - 148 p. [in Russian]*

11. Оналбаева А.Т. (2010). *Neverbal'noe obshchenie: sotsial'nyi i natsional'no-kul'turnyi kontekst [Nonverbal communication: social and national-cultural context]. - Almaty, - 250 p. [in Russian]*

12. *Kazaktyn etnografiyalyk kategoriyalary, ugymdar men ataularynyn dasturli zhuyesi. Entsiklopediya. 3-tom (2012). [Traditional system of ethnographic categories, concepts and names of the Kazakh people. Encyclopedia. Vol. 3]. Almaty: RPK "Slon" DPS, - 736 p. [in Kazakh]*

ӘДЕБИЕТТАНУ  
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ  
LITERARY STUDIES

IRSTI 16.21.35

10.51889/2959-5657.2026.95.1.005

\*Bezborodova D.E.<sup>1</sup> , Kurmanbayeva D.T.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>*Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages  
Almaty, Kazakhstan*

\*e-mail: [dbezborodova44@gmail.com](mailto:dbezborodova44@gmail.com)

e-mail: [kurmanbaevadametken9@gmail.com](mailto:kurmanbaevadametken9@gmail.com)

ANALYSIS OF THE ARTISTIC WORLD OF FANTASY-NOVEL  
(BASED ON CASSANDRA CLARE'S "CHAIN OF GOLD")

*Abstract*

This paper delves into the concept of the “artistic world” within literary works, emphasizing its significance as a foundational aspect of literary analysis. It examines how author can construct narratives through a complex interplay of time, space and character relationships. Analysis based on “Chain of Gold” by Cassandra Clare highlights key themes that are dictated by the genre-specific features. Through the notion of the chronotope, the artistic world is explored to demonstrate the interconnectedness of spatial and temporal elements in shaping narrative experiences. By highlighting how artistic world serves as platforms for social, cultural and national exploration, therefore paper underscores the importance of understanding these constructs as they wholesomely create the author’s vision of the world.

**Keywords:** artistic world, chronotope, fantasy literature, genre-specific features, picture of the world

\*Безбородова Д.Е.<sup>1</sup> , Курманбаева Д.Т.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>*Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті  
Алматы, Қазақстан*

\*e-mail: [dbezborodova44@gmail.com](mailto:dbezborodova44@gmail.com)

e-mail: [kurmanbaevadametken9@gmail.com](mailto:kurmanbaevadametken9@gmail.com)

ФЭНТАЗИ-РОМАН КӨРКЕМ ӘЛЕМІН ТАЛДАУ  
(КАССАНДРА КЛЭРДІҢ «CHAIN OF GOLD» НЕГІЗІНДЕ)

*Аңдатпа*

Бұл мақала әдеби шығармалардағы «көркем әлемі» концепциясына терең бойлап, оның әдеби талдауда негізгі аспект ретінде маңыздылығын атап көрсетеді. Мұнда авторлардың уақыт, кеңістік және кейіпкерлер арасындағы қарым-қатынастардың күрделі өзара әрекеттестігін қалай құратыны қарастырылады. Кассандра Клэрдің «Chain of Gold» шығармасына негізделген талдау жанрлық ерекшеліктермен анықталатын негізгі тақырыптарды айқындайды. Хронотоп ұғымы арқылы өнер әлемі кеңістік пен уақыт элементтерінің байланысын көрсету үшін зерттеледі. Көркем әлемдерінің әлеуметтік, мәдени және ұлттық зерттеулер үшін платформалар қызметін атқаратынын атап өтумен, мақала автордың әлемді көркем түрде жасаудағы бұл конструкцияларды түсінудің маңызды екенін көрсетеді.

**Түйін сөздер:** көркем әлемі, хронотоп, фэнтези әдебиет, жанрлық ерекшеліктер, әлемнің бейнесі

\*Безбородова Д.Е.<sup>1</sup> , Курманбаева Д.Т.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай-хана  
Алматы, Казахстан

\*e-mail: [dbezborodova44@gmail.com](mailto:dbezborodova44@gmail.com)  
e-mail: [kurmanbaevadametken9@gmail.com](mailto:kurmanbaevadametken9@gmail.com)

## АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МИРА ФЭНТЕЗИ-РОМАНА (НА МАТЕРИАЛЕ “CHAIN OF GOLD” КАССАНДРЫ КЛЭР)

### Аннотация

Эта работа исследует концепцию «художественного мира» в литературных произведениях, подчеркивая его значимость как основополагающего аспекта литературного анализа. В ней рассматривается, как автор может создавать нарратив через сложное взаимодействие времени, пространства и отношений между персонажами. Анализ, основанный на «Chain of Gold» Кассандры Клэр, подчеркивает ключевые темы, определяемые жанровыми особенностями. С помощью понятия хронотопа исследуется художественный мир, чтобы продемонстрировать взаимосвязь пространственных и временных элементов в формировании нарратива. Подчеркивается, как художественный мир служит платформой для социального, культурного и национального исследования, таким образом статья выделяет важность понимания этих конструкций, так как они целостно создают авторское видение мира.

**Ключевые слова:** художественный мир, хронотоп, фэнтези-литература, жанровые особенности, картина мира

**Introduction.** The notion of the *artistic world* represents a foundational pillar in literary analysis as it can be seen in the article of Kravchenko Y. [1], where she explored the path of development of this conception, especially regarding fiction. As Yusupova N. mentioned in her work, all the modern investigations try to make a research on the artistic world of the novel on two scales – author-specific and world-specific, because the concept is already formed, whereas it was not properly defined [2, 480-482].

Through the dissecting of the components that constitute the artistic world, one gains insight into how authors build immersive experiences that resonate with readers on multiple levels. This encompasses not just a geographical setting or a chronological timeframe but also the intricate relationships between characters, the established social norms and the underlying philosophical questions posed through the narrative. The concept serves as a lens through which the interplay of plot, character, and thematic elements can be examined, illustrating how they contribute to the overall coherence and impact of the work.

The importance of the artistic world is existing for readers and scholars alike, as it allows for a deeper engagement with the text, revealing the author’s intentions, thematic explorations and the societal reflections embedded within the narrative. This term encompasses the rich tapestry of time, space, and social context that writers construct to give life to their narratives as Bazylev had analyzed it [3].

The artistic world encompasses the intricate dimensions of **time, place and situation** depicted within a narrative. It serves as a conceptual framework that provides the necessary context for understanding the events and characters presented by the author. In the base of it, the artistic world represents an **imagined totality**, an artistic construct that exists independently of the real world [1]. This fictional setting is characterized by its own inherent laws, rules and meanings, allowing the author to manipulate the environment in ways that challenge or reinforce readers' perceptions of reality.

Relying on it, we have to admit that one more important thing to the structure of the artistic world is the concept of the *chronotope* - a term that embodies the interconnectedness of space and time within the narrative according to Bakhtin [4, 84-258]. This nexus serves not merely as a passive backdrop but as an active component that shapes the story's progress and meaning. The chronotope is needed for illustrating how characters exist and interact within their environments, and it often holds significant implications for the genre of the work.

For instance, certain types of narratives may emerge predominantly within specific chronotopes, influencing readers' expectations and experiences. A dystopian setting may evoke a sense of urgency and foreboding, while a pastoral chronotope may evoke tranquility and nostalgia. These spatial and temporal attributes inform not only the mood of the narrative but also the underlying themes, guiding readers in their interpretation of the text.

At its core, this fictional realm is not merely a backdrop; it is a fully realized entity that engages with the narrative's themes and conflicts. Often referred to as a *heterocosm*, that was mentioned in the work of John Clute and John Grant [5, 338], the artistic world operates as a self-contained model of reality. Within this space, authors skillfully recreate objectivity through various narrative elements, weaving together plots and characters that resonate emotionally with readers, evoking empathy and provoking thought. Each artistic world is thus a tapestry interwoven with specific cultural, social and psychological dimensions that invite readers to delve into an immersive experience that transcends their everyday lives.

That means that this world will have to employ several national and cultural features, that will further become a reason for the character's picture of the world building, as we usually understand something happening relying on our cultural, social and national background and norms, and as Akmetzhanova expressed it linguacultural concepts, are semantic units of culture [6, 148], therefore, in terms of literature, these very concepts represented through the various language units will reason out the hero's motivation, that is included in the structure of the story and becomes a part of world built in author's chronotope.

The primary purpose of these artistic worlds extends beyond mere escapism - they serve as platforms for **exploration and criticism of existing social constructs**. By crafting alternative realities, authors create opportunities for readers to confront and reassess their own beliefs and experiences. In many cases, these fictional environments reflect exaggerated or idealized versions of real-world issues, encouraging readers to examine the implications of their societal norms and personal values [3]. As such, the artistic world becomes a vehicle for deeper understanding, allowing readers to engage with complex themes such as identity, morality, power dynamics and the human condition.

With the ability to present characters, who navigate these intricacies, authors illuminate the struggles and triumphs inherent in the human experience. The challenges faced by characters within their artistic worlds often mirror the dilemmas encountered in real life, providing a safe space for readers to explore sensitive topics and grapple with profound questions. This interplay between the fictional and the real fosters a dialogue between the text and the reader, creating a space for reflection and insight that can lead to transformative experiences beyond the narrative itself [7, 130].

As B.Kondakov and T.Popkova explained in their article, that an artistic world is inherently multi-layered, encompassing various components that create a cohesive narrative tapestry when woven together. This construct involves a dynamic interplay of individual phenomena and facts expressed through language, allowing readers to immerse themselves deeply in the story. The richness of the artistic world lies in its ability to interlink diverse narrative elements, each contributing to the overall thematic and emotional resonance of the text [8, 130-143].

The foundation of the artistic world is also set by the integration of narrative elements, which consists of plot, characters and various narrative structures. Characters serve as the backbone of the narrative, embodying agency and interpersonal dynamics that drive the story forward. They act as vessels through which readers can experience the narrative's conflicts, motivations, and resolutions.

In this context, events propel the action, generating tension and momentum, climax of the story, etc. The unfolding plot is not merely a sequence of events as it is designed to reflect and challenge the characters' desires and obstacles, illuminating broader thematic concerns. As well here should be noted that the setting's physical characteristics, such as geographical locations, social contexts and established norms, further define the fabric of the artistic world. The intricacies of the setting establish a sense of place and time, influencing not only the storyline but also the characters' interactions and motivations. All these elements work in harmony, crafting a vivid portrayal that invites readers to engage with the narrative on multiple levels.

The artistic world is also built upon representational components that capture artistic objective reality. These elements include characters' behaviors, physical attributes and psychological states, contributing to a nuanced portrayal of the narrative's inhabitants. This subjective representation allows for a deeper connection between readers and the story, offering insights into the characters' motivations, fears and aspirations [7, 130].

Embedded within the artistic world are artistic details, which signify the smallest and most significant units of this constructed reality. These carry substantial ideological and emotional weight, enhancing the overall artistic image. Artistic details can take many forms, from external characteristics such as landscapes and intricate objects to internal complexities that reveal characters' thoughts and desires.

**Methods and materials.** The main material for the analysis in this article is Cassandra Clare's fantasy-novel "Chain of Gold", as it is an example of a world constructed on the multicultural background, that as well influences the wholesome artistic picture of the world within the novel. Therefore, methodologically it applies:

1. Literary analysis as in order to highlight key themes of the fantasy-novels (specifically "Chain of Gold") to understand their influence on author's chronotope;
2. Linguacultural analysis, in order to prove the influence of multicultural background on the creation of author's artistic world of the novel;
3. Linguacognitive analysis that will help to understand the connection of thought and initial meaning put into the language by author;
4. Stylistic analysis, lastly, that will help to identify the frequent stylistic tools and language units that shape the author's style and hence are a part of world-building process.

**Results and discussion.** In order to begin analysis of the artistic world of the fantasy-novel, we should preliminarily identify the key features of fantasy-novel as they influence further world-building process as the author has to go along with them. According to D. Nasriddinov, fantasy-novel should contain epics, myths, presence of love, friendship and other feelings as boundary between characters, folk tales and conflicts between races/species, as well as quests or adventurous journey of the hero [9].

And "Chain of Gold" contains those features – it tells the story of a young lady, Cordelia, and her family that travel all the way to London in 1903 to emerge into the society of the local Shadowhunters, half-angelic warriors, and save the name and honor of her family, while something strange starts to happen there and Cordelia with her friends try to save the city from death.

That way, the key themes of the story within the genre can be described as next:

1. Good vs. Evil – represents the problem of the fantasy-novel and it is a base of the plot, as it influences characters, world of the story, power system and the conflict which should be resolved as a final plot twist. In Cassandra Clare's "Chain of Gold" the confrontation of Good and Evil is represented in the life-purpose of Shadowhunters as it is described in the next passage:

*"A special race of warriors, descended from an angel, gifted with powers that allowed them to wield weapons of shining adamas and to bear the black Marks of holy runes on their bodies—runes that made them stronger, faster, more deadly than any mundane human; runes that made them burn brightly in the dark."*

That way, Good is represented by Shadowhunters (half-angels) while Evil is represented by demons, anyway, the conflict exists inside of the good as well - some of the Shadowhunters go against

of the policy set by government, and therefore, it represents the starting point of the initial issue which develops later into the key motive of the general confrontation of Good vs. Evil, as in the next case:

*“Tessa explained diplomatically that there had been bad blood between their families since Tatiana’s father had been cursed and they’d been unable to save him. Her father and her husband had died that day, and her son, Jesse, had died in the years since. She blamed Will and her brothers for her losses.”*

2. Hero’s Journey – a quest of a character that is a part of adventurous trope of the genre, but has a role of character’s development path, through it we see the evolution of a hero, usually changes of the personality traits, etc. The main character of the “Chain of Gold”, Cordelia, represents this very evolution, for example:

*“Children.”* Cordelia’s mother glanced at them reprovingly. Alastair looked resentful – he was one month shy of his nineteenth birthday and, in his mind at least, certainly not a child. *“This is serious business. As you well know, we are not in London to amuse ourselves. We are in London on behalf of our family.”*

Hence, Cordelia’s quest is represented in the fight for her family’s honor, and instead of the means of marriage she chooses the means of becoming a hero. The part of her journey is shaped by the idea of family debt and vision of honor; not as a wife, but as a warrior only she can achieve desired results:

*“She could barely bring herself to think about it: she was not against the idea of marrying, but it had to be to the right person and it had to be for love. It would not be as part of a bargain to reduce her family’s shame when her father had done nothing wrong. She would solve this with cleverness and bravery—not with the sale of herself as a bride.”*

That way her path is told by the devotion to the problem as it has a personal motive. This means that it evolves from thoughts of her family honor and purification of their name to the deeds done for family’s sake – finding a cure, fighting the great demon, outlining the real villain of the story, so the path goes from nothing to everything, as Cordelia cherishes the idea of her family’s bright future:

*“Cordelia could not speak. It was all she had wanted, for so long. Free her father, save her family. It had been her mantra, the words she had chanted over and over to herself as she fell asleep at night.”*

3. Friendship, loyalty and love - the driving force for the main character that is usually represented in the hero archetype. Either platonic or romantic love, it will make a character take some steps and integrate themselves into the quest, which is a key characteristic of the genre. Talking about loyalty and friendship that are needed to understand the value of the interconnectedness of the community, can represent both, familial relationship and friendship, as well as brother/sisterhood. The connection between characters in “Chain of Gold” is motivated by love and loyalty, nevertheless, the love can be described as familial which is to-go with as it is not restricted by the law or anything else:

*“Because I wanted you to have a childhood, a thing I never had. I wanted you to be able to love and respect your father as I never could...”*

Except of familial love, which is quite platonic, we have stories of romantic love between two people or more, and sometimes love is positioned as one of the key themes of the story because it makes people do a lot to deserve it:

*“How much is love meant to hurt?”* he had asked his father once.

*“Oh, terribly,”* his father had said with a smile. *“But we suffer for love because love is worth it.”*

With the understanding of its role, we come to the notion of love as a puppeteer that pulls the “strings” to move characters and becomes their motivation. Cordelia’s hero journey is based on love to her family and in order to get it back she has to go through the challenges. For James, love is a hardship or a burden of some kind that leaves him between a choice – to be with his family or to be with his beloved, it challenges him with the idea to leave behind everything dear to him.

However, the theme of loyalty and friendship is closely bound to love, as it becomes a reason for both. There is an example of friendship or rather brotherhood based on the platonic love and loyalty as the two should swear to protect and support each other doesn't matter what:

*“Matthew Fairchild was his parabatai—his blood brother and warrior partner. James was sworn to protect him, not that it mattered: he would have given his life for Matthew's, vows or not.”*

The term *parabatai* refers to the unique bond in the world of the Shadowhunters, it is about the deep mental and familial-like connection between two warriors, even though they might not be from the same bloodline, they will become battle-brother or sister.

But sometimes it is also shown as a burden when people start keeping secrets from each other and it influences the world-building structure and becomes a testament and a part of the hero's journey – to earn back the trust of the dear:

*“James hesitated. He was keeping so many secrets already—secrets for Grace, the secret of the attack in Chelsea, the secret of Emmanuel Gast.”*

Hence, it can be claimed that the themes of loyalty and trust are closely interconnected as the author always questions trustworthiness of this or that character, which can be judged by the actions taken by each of them – James keeping secrets from his parents about his relationship due to the feud between their families; Alastair, Cordelia's brother, had kept secrets about their father that he was actually drunk and not sick just not to ruin the possible happy childhood of his sister. All the secrets kept make the plot of the story complex as it contains a lot of information, influences plot twist and creates challenges.

4. Magic and supernatural – the main part of fantasy genre, as they are the base of the world-building process, relying on epics, myths, legends, therefore they dictate rules of the world and shape the power system within the story. It means that the author has to spend a lot of time on establishment of the magic system as the gaps in it can lead to misunderstanding and coherence and cohesion failure.

Cassandra Clare established her magic system by underlying the mythological background within this world at first:

*“He had been surprised how very little material there was in the library on the Princes of Hell. They were not the kind of demons Shadowhunters fought – in the mythology about them, they were the mirrors of angels like Raziel. Their interests seemed to go beyond humanity, who were like ants to them”*

It lies in theology as we come to the confrontation of Good and Evil in the form of angels and demons. When people experienced hardships angel Raziel came to them and gifted them the weapon to deal with demons and means of gaining power - runes. Nevertheless, the core idea here is that power comes from faith, even if this power is magical.

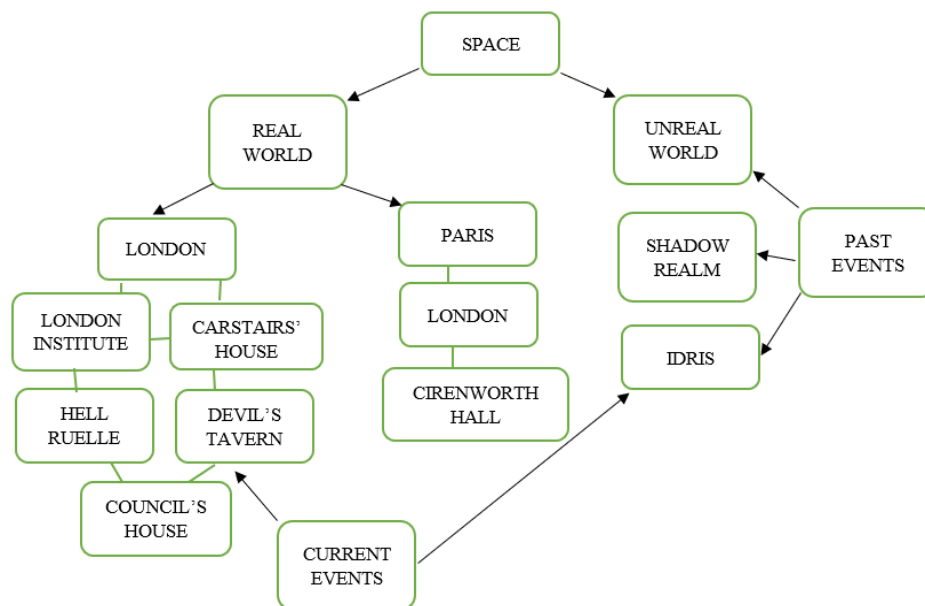
As well, author has established further the social structure of the world to put the label on each mystical creature:

*“He seemed to know where he was going, as if the forest was very familiar to him. He must be a changeling, Lucie thought wisely. He knew a great deal about faeries, but was clearly not one of them: he had warned her about being stolen away by the Fair Folk, which must be what had happened to him. She would not mention it and make him feel awkward; it must be dreadful to be a changeling, and to be taken far away from your family.”*

So here, first of all we should understand the term *changeling* – according to the folklore, it was a substitute left by a supernatural being when they kidnapped a human being (usually a child), hence we can say that the changelings were a part of Fair Folk or faeries hierarchical system, where the gentries, ladies and milords, as well as royals represented highest layer, and someone as a changeling being in one of the lowest layers. Except of that, we should not forget that the book universe has its own hierarchy – Shadowhunters and Downwolders. By the first ones we perceive the regular so-called soldiers and their government and by the Downwolder are usually understood: Warlocks, Werewolves, Vampires and Faeries. As well, the assumption that Lucie made, written by the author through the simile, suggest the idea that due to the lack of information, the person is still unknown for her.

Outside of those themes, it might vary greatly from work to work, depending mostly on the conflict developed by the author. But for now, it can be said that these themes maintain the process of world creation as they construct the core issue but also help the story to evolve and therefore construct a wholesome artistic picture of the work's world. Nevertheless, those themes have to somehow be connected to the story's chronotope. Through the time and space collectively it is already possible to shape the main events, whereas they contain the beforementioned genre features.

So, the events of "Chain of Gold" are happening in 1903 in London mostly, as the main character, Cordelia, moves with her mother and brother to the city in order to save the family's name as they encounter local society and here "1903 + London" come to the moving process and the start of the story, further, space expands to other cities and worlds:



Picture 1. Realization of space in "Chain of Gold"

That way, the space might vary, nevertheless, time of main or current events is the same – 1903, so the connection of various places with the timing gives unique event that further tells the path of story's development, as in the next example:

*"Cordelia could sense her mother's unease that she was the only woman in the room wearing a roosari over her hair, her worry that she lacked the knowledge of who the powerful people in the room were, when she would have known it immediately in the salons of the Tehran Institute."*

So here, collectively space – London Institute and time – 1903, cross in the event of Carstairs family introduction on ball, but the same ball became a place of the next event – demon attack that occurred in two spaces within shared timing – in London Institute and in a Shadow realm:

*"He was alone in a world that was not real. Scorched earth and sky flickered in and out of his vision, even as the shadow figures twirled around him, unheeding. He recognized a face, a gesture here and there—he thought he saw Cordelia's bright hair, Ariadne Bridgestock in her wine-colored dress, his cousin Barbara as she reached up toward her dancing partner—just as a curling tendril of root wound its way around her ankle and drew her down."*

So, the same exact place, ballroom, is connected to two spaces within one timing and reflects different themes: real London's event employs themes of family and platonic love inside of it, as well as the theme of social structure withing the world, while the Shadow realm's event integrates themes of supernatural and magic, also adding up to the good vs evil as the confrontation of angelic and demonic things occur in it.

Culturally, the same extract mentions the *roosari*, Farsi term used for a head-covering, it is the most conspicuous feature of a modern Iranian woman's ensemble [10]. While it was not always the norm, only one generation ago the country's government had banned this staple of Iranian wardrobe in the sake of westernization.

And this cultural feature demonstrates the society organization through the lens of religion and social hierarchy – Shadowhunters commonly do not relate to any specific religion, they do believe in their arch-angel Raziel who was the creator of race, that way London's Clave members are representatives of upper-class who do not stick to belief that much, while those who came from other countries might be affected by the interconnection of real and unreal world. Therefore, whereas Sona, Cordelia's mother, came from Persia, she was brought up with the vision of Arabic world surrounding her and as a married woman she had to cover her head, so including the cultural background, locally in Tehran Sona was a representative of the upper-class due to the religious belonging.

Those factors create a contrast between comprehension of British and Persian society as in the part “she lacked the knowledge of who the powerful people in the room were, when she would have known it immediately in the salons of the Tehran Institute...”, stylistically it can be noted here that the author used contrast, as to show that the current environment of Carstairs family was new and, in some way, uncomfortable mostly for Sona as the person that puts religion as a personal value higher than common societal norms. Whilst the second extract puts contrast as to highlight the features of real and unreal world – London is colorful, but the Shadow realm is all black and but which references to the conflict of Good – which has to be bright and exciting and Evil – which is always dramatically dark and empty.

Another extract to look through as it represents part of the plot is the next one:

*“He had been surprised how very little material there was in the library on the Princes of Hell. They were not the kind of demons Shadowhunters fought – in the mythology about them, they were the mirrors of angels like Raziel. Their interests seemed to go beyond humanity, who were like ants to them.”*

There, the exact place is still London Institute in 1903, as James is in search for information tries to get as much as possible from the library, collectively it led to two events – first one is James' realization of his demonic bloodline, second is the introduction of the main antagonist – one of the Princes of Hell, that way it again connects real London with the Shadow realm visible for James only. The mention of the Princes of Hell draws upon a complex mythological framework that positions these entities not merely as traditional demons, but as reflections of angels, particularly Raziel. This nuanced portrayal enriches the mythology of the story, suggesting that these beings inhabit a moral and existential spectrum that transcends simplistic good-versus-evil dichotomies. By framing the Princes of Hell as “mirrors of angels”, the author invites readers to explore deeper questions about the nature of divinity, morality and the universe.

The phrase “their interests seemed to go beyond humanity, who were like ants to them” introduces a hierarchical perspective on existence, emphasizing the vast difference in power and perspective between the Princes of Hell and human beings. This reflects the nature of existence, consciousness, and the value of human life are interrogated. The comparison of humans to *ants* suggests a dehumanizing view that invites readers to contemplate the implications of such a worldview. The use of terms like Princes of Hell and angels like Raziel also carries linguistic weight, as they invoke specific cultural and religious connotations. The language here reflects a blend of mythological and theological traditions, showcasing how language serves as a conduit for conveying complex cultural ideas.

Outside of chronotope forming key events of the story and therefore shaping the artistic world of the novel, it should explain wholesome vision of the events that influenced character's development and change, as it was with Matthew:

*“On the night of the death of Queen Victoria, the bells of London erupted into clamorous alarm.*

*Matthew Fairchild also grieved, but not for a dead queen. He grieved for the loss of someone he had never known, for a life that had ended. For a future whose happiness would always be tainted with the shadow of what he had done."*

The scene has happened during 1901 – the exact year of Queen Victoria’s death, but it is as well a first chronological event that took place in London, serves as a retrospective where we learn about Matthew’s struggles. While citizens grieved the loss of their monarch, Matthew was grieving with the loss of “someone he had never known”, linking to his accidental poisoning of his pregnant mother – that is the case of using contrast, talking about mass problems and individual.

Deeds of Matthew and his grief, which became the turning point for his character’s change as he became alcohol-addicted in young age, which everyone notices in and out of his family. That represents a part of hero’s journey – experiencing struggles and having a burden of their personal deeds that person has to overcome in order to “complete” their quest. Except of those themes, the situation shows the connection of the topics such as family, loyalty and secrets, the last one place crucial role in the story itself as it is a testament of trustworthiness and friendship.

Event is important culturally for those who live in real London, as Queen Victoria was a ruler for a long period and many things have changed during her reign, and as Londoner’s “grieved” they were afraid of the next person to come to rule and they were upset with the knowledge of Victorian “Golden” Age end, because as it was seen in the various developments and evolvments that English society had made a huge leap in the industrialization. And author uses personification in the word “future” that stands for a person that won’t ever welcome this world because of what he had done and therefore it is “tainted with the shadow of what he had done...”.

**Conclusion.** As a conclusion to this paper, it can be said that the artistic world of the fantasy-novel is important for author, as they use it as a template, due to the reason that the artistic world is shaped by chronotope, first of all, genre features, stylistics tools and further, collectively author creates story’s picture of the world and Clare not only grounds her narrative in a recognizable reality but also bridges the gap between the fantastical and the mundane, reflecting on their own societal norms and values.

Linguistically, its value lies in the realization of chronotope which lies in the base of each and every work, but except of that the artistic world of the novel is a landscape for various investigations – linguacognitive and linguacultural, stylistic, semantic, etc.

That way it helps to establish the connection between all the main parts and construct world that will follow general postulates of the genre but as well employ specific features that further may point to the author’s unique language, assist to study the cultural background of the world built by them on the level of cognitive linguistics and concept realization.

#### References:

1. Kravchenko Y.P. (2008). *K istorii stanovleniya kategorii Khudozhestvennyi mir v literaturovedcheskom diskurse [To history of becoming of category "Artistic world" in studying of literature]*. Zaporizhzhia National University. Retrieved from [https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil\\_2008\\_1\\_2/2008-26-06/017.pdf](https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2008/fil_2008_1_2/2008-26-06/017.pdf) [in Russian]
2. Yusupova N.A. (2021). *K voprosu ob izuchenii termina khudozhestvennyi mir v literaturovedenii [On the study of the term "artistic world" in literary studies]*. *Molodoi uchenyi*, 49(391), 480-482. Retrieved from <https://moluch.ru/archive/391/86235> [in Russian]
3. Bazylev O.S. (2007). *Khudozhestvennyi mir proizvedeniya kak metod samovyrazheniya avtora [The artistic world of a work as a method of author's self-expression]*. *Vestnik ChGAKI*, 2(12). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-mir-proizvedeniya-kak-metod-samovyrazheniya-avtora> [in Russian]
4. Bakhtin M. (1981). *Forms of time and of the chronotope in the novel*. Austin: Texas University Press, 84-258 pp.
5. Clute J., Grant J. (1997). *The encyclopedia of fantasy*. London: Orbit, - 338 p.

6. Akhmetzhanova Z.K. (2010). *Ocherki po natsional'noi kontseptologii [Essays on national conceptology]*. Almaty: Eltanym, - 148 p. [in Russian]
7. Rybal'chenko T.L. (2012). *Obraznyi mir khudozhestvennogo proizvedeniya i aspekty ego analiza [Figurative world of a literary work and aspects of its analysis]*. Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo universiteta, - 130 p. [in Russian]
8. Kondakov B.V., Popkova T.D. (2011). *Khudozhestvennyi mir literatury i fenomen detskogo mirosoznaniya stat'ya pervaya [The artistic world of literature and the phenomenon of children's worldview. Article one]*. Vestnik Permskogo universiteta. Rossiiskaya i zarubezhnaya filologiya, 4, 130-143. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennyy-mir-literatury-i-fenomen-detskogo-mirosoznaniya-statya-pervaya> [in Russian]
9. Nasriddinov D. (2023). *Fantasy genre and its scientific interpretation in theoretical views*. Zarubezhnaya lingvistika i lingvodidaktika, 56-62. DOI: <https://doi.org/10.47689/2181-3701-vol1-iss2-pp56-62>
10. Manna Mostaghim (2022). *Zan, Zendegee, Āzādee: the women at the sharp end of resistance in Iran*. Shado. Retrieved from <https://shado-mag.com/articles/act/zan-zendegee-azadee-the-women-at-the-sharp-end-of-resistance-in-iran/> (date of access: 28.10.2025).

ЃТАМР 17.82.30

10.51889/2959-5657.2026.95.1.006

\*Газизов Г.Д.<sup>1</sup> , Кемеңгер Қ.Р.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті

Астана, Қазақстан

\*e-mail: [gibrat\\_01@mail.ru](mailto:gibrat_01@mail.ru)

e-mail: [kkemenger@mail.ru](mailto:kkemenger@mail.ru)

## АХМЕТ БАЙТҰРСЫНҰЛЫ – КӨРКЕМ ШЫҒАРМА КЕЙІПКЕРІ

### Аңдатпа

Мақалада Ұлт ұстазы А.Байтұрсынұлының көркем әдебиеттегі бейнесіне сипаттама беріледі. ХХ ғасырдың басы мен ХХІ ғасырдың басына дейінгі кезең қамтылған. ХХ ғасырдың алғашқы ширегінде жазылған шығармалардың ішінен арнау өлеңдер, эпиграммалар, поэмалар қаралды. 30-40 жылдарда жазылған туындылардың ішінен повестер, драмалық пьесалар, романдар көбірек назарға алынды. Алғашқы кезеңде жазылған поэзиялық туындылардағы автор позициясы, көркем шығармадағы идея мен ойдың тереңдігіне зер салынды. Қаламгерлердің ақындық шеберлігі талданды. Екінші кеңестік кезеңде жазылған шығармалардағы саяси реңк пен дәуір ерекшелігі көрініс берген тұстарға талдау жұмысы жүргізілді. Осы сәтте тәуекелге бел буып, тарихи шындықты боямасыз суреттеуге тырысқан жазушылардың еңбегі бағаланды. Саяси себептермен көркемдік шешімді өзгеше қабылдаған авторлардың тұжырымы негізге алынды.

Арнау өлеңдердегі кейіпкер бейнесі талданды. Көркем шығармада жағымды және жағымсыз образдардың ерекшеліктеріне көңіл бөлінді. Осы тақырып аясында ізденіс жүргізген зерттеушілердің пікірлеріне назар аударылды. Ғалымдардың тұжырымдары тақырып аясын кеңейтуде маңызды рөл атқарды. Мақалада А.Байтұрсынұлы жайлы жазылған шығармалар хронологиялық ретпен талданып берілген.

**Түйін сөздер:** көркем бейне, тарихи тұлға, Алаш қайраткерлері, Кеңес үкіметі, таптық көзқарас, саяси реңк, драма

\*Газизов Г.Д.<sup>1</sup> , Кеменгер К.Р.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>*Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева  
Астана, Казахстан  
\*e-mail: gibrat\_01mail.ru  
e-mail: [kkemenger@mail.ru](mailto:kkemenger@mail.ru)*

## АХМЕТ БАЙТУРСЫНУЛЫ КАК ПЕРСОНАЖ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

### *Аннотация*

В статье даётся характеристика художественного образа Учителя нации А.Байтурсынова в художественной литературе. Охватывается период от начала XX века до начала XXI века. Из произведений, написанных в первой четверти XX века, рассматриваются посвящения, эпиграммы, поэмы. Среди произведений 30-40-х годов особое внимание уделено повестям, драмам и романам. В поэтических произведениях раннего периода акцент сделан на авторскую позицию, глубину идеи и замысла. Анализируется поэтическое мастерство писателей. В произведениях советского периода рассматриваются политическая окраска и особенности эпохи. Оценивается труд писателей, которые, рискуя, стремились передать историческую правду без прикрас. Основой послужили выводы авторов, принявших иное художественное решение по политическим причинам.

Обобщены общие черты всех художественных произведений, опубликованных в период независимости. Во всех произведениях заметна последовательность авторов и глубокое понимание темы. Проанализирован образ героя в посвящениях. Особое внимание уделено различиям положительных и отрицательных образов в художественных произведениях. Учтены мнения исследователей, занимавшихся данной темой. Выводы учёных сыграли важную роль в расширении тематических рамок. В статье произведения, посвящённые А.Байтурсынову, проанализированы в хронологическом порядке.

**Ключевые слова:** художественный образ, историческая личность, деятели Алаша, советская власть, классовый подход, политическая окраска, драма

\*Gazizov G.D.<sup>1</sup> , Kemenger K.R.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>*L.N. Gumilyov Eurasian National University  
Astana, Kazakhstan  
\*e-mail: gibrat\_01mail.ru  
e-mail: [kkemenger@mail.ru](mailto:kkemenger@mail.ru)*

## AKHMET BAITURSYNULIY AS A CHARACTER IN FICTION

### *Abstract*

The article provides a description of the literary image of the national teacher A. Baitursynuly in fictional literature. The period covered ranges from the early 20th century to the early 21st century. Among the works written in the first quarter of the 20th century, dedicatory poems, epigrams, and epics were examined. In the works of the 1930s-1940s, particular attention was paid to novellas, dramatic plays, and novels. The author's perspective, as well as the depth of thought and ideas in early poetic works, were carefully analyzed. The poetic craftsmanship of the writers was also discussed. In works from the Soviet era, the political tone and characteristics of the time were explored. The efforts of authors who boldly tried to portray historical truth without embellishment were acknowledged. The conclusions of those writers who, due to political reasons, took a different artistic approach were taken into account.

Common features of all fictional works published during the period of independence were highlighted. Across these works, the consistency of the authors and their deep understanding of the topic were evident. The image of the character in dedicatory poems was analyzed. Attention was paid to the distinct features of positive and negative characters in fictional texts. The views of researchers who studied this topic were considered. The scholars' conclusions played an important role in broadening the thematic scope. The article analyzes works written about A. Baitursynuly in chronological order.

**Keywords:** literary image, historical figure, Alash activists, Soviet government, class-based approach, political tone, drama

**Кіріспе.** Көркем шығармадағы тарихи тұлғаның бейнесі – әдебиеттану ғылымындағы өзекті әрі күрделі зерттеу нысандарының бірі. Әдеби туындыларда тарихи тұлғаларды көркем бейнелеу арқылы жазушылар тек өткенді сипаттап қана қоймай, сол дәуірдің қоғамдық-саяси жағдайын, рухани келбетін де көрерменге немесе оқырманға жеткізе алады. Бұл – тарихи жадыны сақтау, ұлттық рухты нығайту жолындағы маңызды құралдардың бірі.

Қазақ әдебиетіндегі тарихи шығармалар – мазмұндық, көркемдік, идеялық жағынан аса бай жанрлардың қатарында. Әсіресе, ХХ ғасырдың басынан бастап тарихи тақырыптағы шығармалар жаңа қарқынмен дами бастады. Бұл кезеңде елдің саяси, әлеуметтік өмірінде үлкен өзгерістер орын алды. Қазақ қоғамы ұлт-азаттық күреске бет бұрып, тарихи сахнаға Алаш арыстары сынды қайраткерлер шықты. Осы тұста әдебиет те өз миссиясын тереңірек сезіне отырып, тарихи тұлғалардың өмірі мен күресін арқау еткен өлеңдер, поэмалар, драмалар дүниеге келе бастады. Уақыт өте келе тарихи тақырып кең құлаш жайып, көлемді прозалық жанрларға – повестер мен романдарға ойысты.

Зерттеуімізге арқау болған Ахмет Байтұрсынұлы – қазақ халқының рухани көсемі, ұлт ұстазы атанған аса ірі тарихи тұлға. Ол – өз заманының ағартушысы, тіл білімінің негізін қалаушы, реформатор, әрі күрескер қайраткер. Сондықтан оның бейнесін көркем шығармаларда бейнелеу – автордан үлкен жауапкершілік пен шеберлік талап етеді. Әдебиеттегі А.Байтұрсынұлының бейнесін талдау арқылы біз тек оның өмір жолын ғана емес, сол дәуірдің тарихи болмысын, халықтың арман-үмітін, күресін де тереңірек түсіне аламыз.

Осы орайда, А.Байтұрсынұлының әдеби бейнесін зерттеу – тарихи сананы жаңғыртуға, жас ұрпақтың тарихи танымын қалыптастыруға, ұлттық болмысты терең түсінуге бағытталған маңызды қадам болмақ.

Ахмет Байтұрсынұлы – ХХ ғасырдың басында өмір сүрген қазақ халқының біртуар перзенті, қазақ зиялыларының көшбасшысы, ұлттың рухани көшін бастаған көрнекті қайраткер. Ол – ақын, аудармашы, ғалым-лингвист, ағартушы, публицист, ұлт ұстазы атанған ірі тұлға. Оның қазақ халқының мәдениеті мен білім беру саласындағы сіңірген еңбегі ұшан-теңіз. Ел арасындағы зор беделі мен білімділігі арқасында Ахаң қарапайым ауыл мектебінің мұғалімінен бастап, ұлттық деңгейдегі реформа жасаушы, тұтас бір халықтың рухани тірегіне айналды.

**Әдістер мен материалдар.** Зерттеу барысында қолданылған әдіс-тәсілдер ішінде аналитикалық (талдамалы) әдіс тиімді нәтиже берді. Бұл әдіс арқылы көркем әдебиеттегі А.Байтұрсынұлы бейнесін жан-жақты ашуға, авторлардың шығармада көтерген идеялары мен астарлы ойларын терең түсінуге мүмкіндік туды. Әдеби кейіпкердің суреттелу деңгейіне, тарихи дәлдікке, көркемдік құралдар арқылы берілген рухани болмысына баса мән берілді.

Сондай-ақ, салыстырмалы-тарихи әдіс те кеңінен қолданылды. Бұл тәсіл арқылы шығармалардың жазылу дәуірі мен тарихи контексті ескеріліп, сол кезеңнің саяси-әлеуметтік жағдайы мен әдеби үдерістегі орны нақты анықталды. А.Байтұрсынұлының өмір сүрген заманы, күрескерлік жолы мен ағартушылық қызметі әдеби шығармаларда қалай көрініс тапқаны осы әдіс арқылы сараланды.

Анализ жасау барысында авторлар қозғаған тақырыптардың өзектілігіне, көркемдік шешімдеріне, образ сомдаудағы ерекшеліктерге көңіл бөлінді. Жекелеген көркем

туындыларды мазмұндап беруден гөрі, сол шығармаларда берілген идея мен көркемдік концепцияға тереңірек үңілу маңызды деп есептелді. Бұл тәсіл зерттеу нысанының мәнін ашуға ықпал етті. Сонымен қатар, синтез жасау арқылы әр түрлі шығармалардағы ортақ идеялар мен концептуалдық бағыттар біріктіріліп, ғылыми мақала мазмұнының тұтастығы қамтамасыз етілді.

**Нәтижелер және талқылау.** Ахмет Байтұрсынұлының өмір жолы – қазақ елінің азаттыққа ұмтылған күресінің айнасы іспеттес. Ол білім саласында жаңа әдістемелер енгізіп, қазақ әліпбиін түзді, тұңғыш рет қазақ тілінің ғылыми грамматикасын жасап, ұлттық баспасөздің негізін қалады. 1913 жылы «Қазақ» газетін шығаруы арқылы елге ақпарат таратудың, саяси ой қалыптастырудың, ұлттық сананы оятудың жаңа белесін ашты. Оның «Маса», «Қырық мысал» сияқты еңбектері арқылы халықты оятуға, надандықтан арылтуға бағытталған ағартушылық идеялары бүгінгі күнге дейін өз маңызын жоғалтқан жоқ. Алайда осындай ел үшін еңбегі сіңген тұлғаның тағдыры кеңестік биліктің қыспағында қасіретке ұшырады. ХХ ғасырдың 30-жылдарындағы саяси қуғын-сүргіннің нәтижесінде Ахмет Байтұрсынұлы «халық жауы» деп танылып, жазықсыз қудалауға түсті. «1937 жылы Ұлы тазарту кезінде Байтұрсынов «буржуазиялық ұлтшыл» деп айыпталып, сотсыз үкімге тартылды» [1, 923]. Сол кезден бастап оның есімін атауға, мұрасын зерттеуге және шығармаларын жариялауға тыйым салынды. Бұл туралы профессор Ы.Құттымұратова: «Коммунистік-тоталитарлық жүйенің қылышынан қан тамып тұрған кезінде Ахмет Байтұрсынұлының есімін атауға тыйым салынғаны белгілі. Сөйтіп, 70 жыл бойы Ақаңның рухани мұралары мен оның есімі тарихтан алынып тасталды» [2, 56], – деп жазады.

Кеңестік цензура мен тоталитарлық жүйе Ахметтің ұлттық мұрасын ел жадынан өшіруге тырысқанымен, ұлт санасынан оны мүлде өшіре алмады. Ақыры тарихи әділет салтанат құрып, 1988 жылы Ахмет Байтұрсынұлының есімі толық ақталды. Бұл оқиға – қазақ тарихындағы маңызды бетбұрыстардың бірі болды. «1988 жылы 28 желтоқсанда Қазақстандағы КОКП Орталық Комитеті Мағжан Жұмабаев, Ахмет Байтұрсынов, Жүсіпбек Аймауытов және олардың әдеби шығармаларын ақтау қаулысын жариялады» [3, 94]. Сол кезден бастап Алаш арыстарына, соның ішінде Ахмет Байтұрсынұлына да әділ тарихи баға беріліп, ғылыми-зерттеу жұмыстары жүргізіле бастады. Оның есімі мектептерге, көшелерге, оқу орындарына берілді, еңбектері қайта жарық көріп, ұлт мұрасына айналды.

Бүгінде Ахмет Байтұрсынұлы – тек қазақ халқының ғана емес, күллі түркі жұртының мақтанышы. Оның ұлт үшін жасаған еңбегі – ертеңгі ұрпаққа үлгі, тағылым мектебі. Осы ғылыми жұмыс барысында Ахаңның өмір жолы мен рухани мұрасын жан-жақты саралап, оның ұлт тарихындағы орны мен мәнін ашып көрсету – басты мақсатымыз болмақ.

А.Байтұрсынұлының көркем әдебиеттегі бейнесі – қазақ әдебиеттану ғылымында маңызды зерттеу нысанына айналған тақырыптардың бірі. Бұл бағытта Т.Жұртбай, С.Жұмағұл, Г.Орда сынды әдебиеттанушы ғалымдардың еңбектерінде терең зерделеулер жүргізілген. Аталған зерттеушілердің ғылыми еңбектері А.Байтұрсынұлы тұлғасының әдеби бейнесін ашуда бағыт-бағдар ретінде пайдаланылды. Зерттеу жұмысы барысында олардың пайымдарына сүйене отырып, тұжырымдар жасалды.

Мақаланы жазу барысында А.Байтұрсынұлымен рухани үндестікте болған, қазақ әдебиетінің көрнекті өкілдері – С.Торайғырұлы, М.Жұмабаев, С.Сейфуллин, Б.Майлин, С.Мұқанов, І.Есенберлин сынды қаламгерлердің шығармашылығына назар аударылды. Бұл қаламгерлер өз туындыларында Алаш арыстарының өмірі мен күресін бейнелеу арқылы Ахмет Байтұрсынұлының қоғамдық-саяси және рухани болмысын ашуға күш салған.

Ел арасындағы шексіз абыройы мен ұлтқа сіңірген еңбегінің арқасында ұлт ұстазы атанған белгілі мемлекет және қоғам қайраткері, Алаш арысы, ғалым, ақын әрі аудармашы Ахмет Байтұрсынұлының көркем әдебиеттегі образы оқырман назарын аудартпай қоймайды. Қайраткер бейнесі өзінің үзеңгілестерімен бірге С.Торайғырұлының «Таныстыру» поэмасында кездеседі:

*...Дулатов, Байтұрсынов, Бөкейханов  
Білемін бұл үш ердің айтпай жайын.  
Кешегі қара күнде болмап па еді,  
Бірі - күн, бірі - шолпан, бірі - айым...» [4, 64].*

Осы тұста қарапайым қазақ пен оқыған қазақ арасында өткен диалогта қарапайым қазақ А.Байтұрсынұлын «шолпанға» теңегенін байқау қиын емес. Демек, А.Байтұрсынұлының көзі тірісінде қарапайым халық арасында зор беделге ие болғаны айдан анық көрінеді.

1918 жылдың жаз айында А.Байтұрсынұлы, Р.Мәрсекұлы, М.Дулатұлы, С.Аманжолұлы бастаған Алаш қайраткерлері Шәуешек қаласында тұратын қандастарымызбен кездесуге аттанады. Сапар барысында Ахмет пен Міржақып халықпен кездесіп, Алашорда үкіметінің іске кіріскенін мәлімдейді. Мұны естіген Абайдың шәкірті, әнші әрі сазгер Ә.Найманбайұлы «Алашқа» атты көлемді дастанын арнайды. Мұнда ақын А.Байтұрсынұлының соңынан еретін жұрттың жоқтың қасы екенін айтып, өкінішін білдіреді. Осылайша Ахметке қолдау білдіріп, мынадай өлең жолдарын шығарады:

*«...Алашым, басың көтер қарап жатпай,  
Ғылым ізде ғұмырыңды босқа сатпай.  
Ғылыммен неше түрлі кеме жасап,  
Еуропа жүрген жоқ па суға батпай...  
...Ахмет «40 мысал деп сөз шығарды,  
Оны жай өлең көрдің сынап бақпай.  
Толғансаң түсінер ең түйін сөзін,  
Тентіреп жүргеніңше таңың атпай.  
Ғаламдықты тастасаң ғылым іздеп,  
Ұмтылсаң қалмас едің сірә таппай...» [5, 34].*

Дарынды ақын Әсет Найманбайұлының жазған осы өлең жолдарынан Ахмет Байтұрсынұлының халықты ғылым мен білімге шақырғанын ашық айтады. Осы арқылы ұлт ұстазының айтқан өсиетіне құлақ асуға үндейді.

Ахметтің көзі тірісінде ниеттес інісі Мағжан Жұмабаев (1893-1938) өзінің бір эпиграммасын арнайды.

*«Ахмет Байтұрсыновқа  
Ақаң, Ақаң,  
Тілек-батаң аққа жақ,  
«Я, жаппар хақ,  
Мен шын нахақ», -  
Де де жат...» [6, 215].*

1927 жылы қоғам қайраткері, ақын, жазушы С.Сейфуллиннің «Тар жол, тайғақ кешу» романы жарық көреді. Шығарма кеңестік идеологияға негізделіп жазылса да, ең үлкен артықшылығы – Алаш зиялыларының 1917 жылы 5-13 желтоқсанында ІІ Жалпықазақ құрылтайында Алаш-Орда үкіметін жасақтап, Ә.Бөкейханның үкімет төрағасы болып сайлануы жайлы алғашқы тарихи деректердің бір жерге топтастырылуы. Мұнда съезде қаралған мәселелер, қатысқан азаматтардың есімдері, съезд қаулылары және өзге де кеңестік дәуірде оқып-білуге, зерттеуге тыйым салынған маңызды тарихи оқиғалар мен басылымдардың тізімі берілді. Осы тұрғыдан алғанда С.Сейфуллиннің «Тар жол, тайғақ кешу» романы - таптырмас материалдардың жиынтығы. Жазушы А.Байтұрсынұлы редакторық еткен «Қазақ» газетіне арнайы тоқталып өткенді жөн санайды: «Қазақ» газетінің қоғамда атқарған рөлі турасында жазушы былай дейді: «Алыс болса да, жалпы Қазақстанға құлақ «орталық»

болуға тырысып күйін бұрып беріп отыруға тырысқан Орынбордағы «Қазақ» газеті еді. Жалпы қазақ оқығандарының рухына жел беруге әрекет қылып отырған «Қазақ» газеті еді» [7, 59].

Әрине, Сәкеннің «Тар жол, тайғақ кешуінде» Алаш арыстарына қатысты кереғар көзқарастың кезігетінін жоққа шығара алмаймыз. Сонда-дағы С.Сейфуллин осы шығармасында Ахмет Байтұрсынұлының «Алаш-Орда» оқу-ағарту комиссиясының төрағасы болып сайланғанын және «Қазақ» газетінің бас редакторы болғаны жөнінде мәлімет келтіреді. Сонымен қатар, 1923 жылы Ахметтің 50 жасқа толған мерейтойында Сәкен мақала жазып («Еңбекші қазақ», 1923 жыл қаңтар), Алаш арысына шынайы баға береді: «...Өзге оқыған мырзалар шен іздеп жүргенде, қорлыққа шыдап, құлдыққа көніп, ұйқы басқан қалың қазақтың ұлт намысын жыртып, ұлттың арын жоқтаған патша заманында жалғыз-ақ Ахмет еді...».

Сәкентанушы ғалымдардың пікірінше де, Сәкен Ахметке өзінің шығармаларында бір рет те тіл тигізбеген: «Сәкен Сейфуллин өзінің «Тар жол, тайғақ кешу» роман-эссесінде Ахмет Байтұрсынұлының атын атап, түрін түстеп, артық сөз айтпайды» [8, 191].

Демек, С.Сейфуллин Ахметтің ұлтқа сіңірген еңбегін жоғары бағалағанына ешқандай күмән келтіре алмаймыз.

Саяси репрессиялар күшейген тұста қазақ зиялыларының басына бұлт төнгені тарихтан белгілі. 1928 жылы А.Байтұрсынұлы бастаған Алаш қайраткерлерінің жаппай қуғын-сүргінге ұшырап, темір тордың ар жағынан бір-ақ шыққанын сөзімізге дәлел бола алады. Осындай күрделі кезеңде Ахметтің жеке басына саяси айыптаулар тағылып қана қоймай, әдебиеттегі көркем бейнесіне де шабуыл жасалды. Кеңес дәуірінде өмір сүрген жазушылардың шығармаларында бұл құбылыс кең етек жайды. Алаш ардақтыларына қиын-қыстау заман тумай тұрған кезде олармен тығыз қарым-қатынаста болған сөз зергері Б.Майлиннің (1894-1938) шығармашылығында біраз саяси реңкі бар тұстарды байқауға болады. Б.Майлин кеңес кезеңінде өмір сүргендіктен, 1927-1938 жылдары Алаш арыстарын әдебиетте жаппай қаралау дәуірінен құтыла алмады. Тіпті өзі де кейінірек қудалауға ұшырап, барша қазақ зиялыларымен бірге ату жазасына кесілгені мәлім. Сонда да қанды 1937-1938 жылдарға дейін жазылған Б.Майлиннің «Батыр большевик» повесіне тоқталуға мәжбүрміз.

«Батыр большевик» повесі тарихи кезеңді суреттегенмен, тарихи шындыққа қатысы шамалы екенін бірден айқындап алғанымыз жөн. 1936 жылы Кеңес үкіметінде бұрынғы азамат соғысына қатысып құрбан болған тұлғаларды аяқ-астынан насихаттау үдерісі жүеге асып жатты. Мәскеуде азаматтық соғыстың құрбаны В.Чапаевқа құрмет көрсетіліп, кинофильм түсірілді, көркем шығармалар мен естелік мақалалар жазылды. Алматыда қазақ жерінде кеңестер билігін орнатуға белсенді атсалысқан Амангелді Имановты (1873-1919) ұлықтау науқаны басталып кетті. Алдымен, 1916 жылғы көтерілістің 20 жылдығына орай деген желеумен, «Амангелді» фильмі, пьесасы жазылды. Іс жүзінде, бұл әрекеттер А.Имановты мадақтау емес, Алаш қайраткерлерін жаппай қаралауға бағытталғаны тек уақыт өте келе байқалды. Ал, сол дәуірде үкімет таратқан барлық ақпарат шындық болып есептелді, қазақ зиялыларына жағылған күйе де қалың көпшілік пен ғылыми ортаға ақиқат болып көрінді.

Сонымен, «Батыр большевик» повесі А.Имановтың батыл әрекеттерін суреттеуге бағытталды. Шығарманың басынан оқыған тұста бірден саяси реңкі анық байқалады. Жазушының әдетте жазатын шығармаларына мүлде ұқсамайтыны, оның стиліне келмейтіні де анық аңғарылды. Б.Майлиннің осыған дейін жазылған «Күлпаш», «Шұғаның белгісі» сияқты классикалық дүниелерінің қасында «Батыр большевик» өзінің шикілігі мен асығыс жазылғанымен көзге көрінеді. Повестің «Батыр Сардарбек» атты бөлімінде 1916 жылы Торғай өлкесінде орын алған көтеріліс төңірегінде болған әңгімелер қозғалады. Негізгі мәселе – осы көтеріліске қатысты Алаш арыстарының ұстанымы туралы сөз қозғау. Бас кейіпкер Аманкелді халықты көтеріліске біріктіруші жасампаз әскербасшы түрінде көрінеді. Ал, «халықты қанаушы» антагонист кейіпкерлер қатарында Әлихан, Ахмет пен Міржақыптың есімдері аталады. Антагонисттер шығармада халық арасына іріткі салып, Ресейлік патша үкіметіне қазақ жігіттерін ұстап беруге тырысқан билікқұмар, ақшаға құныққан қаныпезерлер бейнесінде суреттеледі. Шығармадан қысқа үзінді келтіреміз:

*«Ахмет, Мыржақыптар тек өкілдерді ұстап алып, соларды үгіттеумен ғана тынған жоқ. «Қазақ» газеті 15-жылдан бастап «қазақ атты әскер бола ма, жаяу әскер бола ма» деген үлкен пікір алысу науқанын ашып еді, оның арғы түбі ақ патшаға 16-жылдың июнь айынан бастап патша түскенше қозғалыспен алысып жатты. Әлихан, Ахмет, Мыржақып үшеуі қол қойып, әуелі былай деп жариялады:*

*«Көтерілген елдер бізді де осы бұзақылықты жақтайды деген өсек таратып жүрген көрінеді. Біздің атымызды сатып, бізді де патшаға қарсы деп көрсетіп, бүкіл қазақ елін соңдарына еріткілері келетін көрінеді. Бұл өтірік, бұған нанбаңдар» («Қазақ» газеті, 191-саны)...» [9, 312].*

Келтірілген үзіндіден, 1916 жылы Әлихан, Ахмет, Міржақыптарды көтеріліске қарсы шығып қана қоймай, Ресейдің ақ патшасына адал қызмет еткендер қатарында болғанын байқаймыз. Іс жүзінде, қалай болғанын тарихшылар мен әдебиетшілер зерттеулеріне қарасақ, Алаш қайраткерлерінің шынайы бейнесіне көзіміз жетеді. 1916 жылғы көтеріліске Алаш қайраткерлінің ұстанымы – халықты патшаның жазалау отрядынан аман сақтап қалу еді. «Қазақ» газеті арқылы А.Байтұрсынұлы, М.Дулатұлы сияқты зиялылар патшаның әскеріне қарсы қан төкпеуге, бүлік пен тонаушылықты тоқтату жөнінде үндеулерін жолдайды. Ақыры, ер-азаматтарды қара жұмысқа алып кеткенін білген кезде, Әлихан, Міржақып бастаған зиялылар қоса аттанып, қазақ жұмысшыларының елден жырақтағы тұрмыстық мәселелерін шешумен айналысады. Бұл айтылған мәселенің барлығы тарихи тұрғыдан дәлелденіп, бүгінгі күні мектеп оқулықтарына еніп үлгерген тәуелсіз қазақ елінің тарихы екенін білеміз. Ал, «Батыр большевикте» айтылған көзқарасқа келсек, бұл сол кездегі кеңес билігінің Алашқа жасаған қиянаты деуге толық негіз бар. Бұл шығарма арнайы саяси тапсырыспен жазылғаны байқалады, бірақ жазушы Б.Майлинді бұл істе кінәлі деп айтуға келмейді. Оған себеп, жоғарыда аталғандай, бұл повесь жазушының өздігінен ізденіп, осы тақырыпқа қызығушылық танытып, арнайы дайындықпен және көркемдік ерекшелігі тұрғысынан шоқтығы биік туындысы емес. «Батыр большевик» – бар-жоғы кеңестік жалған идеологияның шикі жемісі ғана. Қаншалықты әлсіз шығарма болса да, елемеу кетуге болмады, себебі бұл туынды еліміздің барлық кітапханаларында көпшілікке арналған қорында тұр. Бұл шығармада А.Байтұрсынұлының жеке басы қанша қараланса да, тәуелсіздік тұсында тұлғаның тарихтан өз орнын алып жатқанына көзіміз жетті.

Ахмет Байтұрсынұлының ақындық шеберлігі мен аса дарындылығы шетелде туып-өскен қандас ақын Таңжарық Жолдыұлының (1903-1947) шығармашылығында да көрініс тапқан:

*«Ахмет атын бұзып, болды «Маса»,  
Сөз жазды қос тыртысты, беті таса.  
«Ұйқыңды ызылдасам, бөл» деп еді,  
Көрмедім, ұққан адам оны да аса.  
«Сықылды сынық бұтақ төмендемей,  
Жұлғызба жемісіңді» - деді, «Жаса!»  
Қайтесің оны да ел тыңдамаса...» [5, 104].*

Таңжарықтың үзіндісі жоғарыда аталған Әсеттің өлеңімен үндес келетіні анық байқалады. Демек, Т.Жолдыұлы да Алаш қайраткерлерінің көзқарастарын қолдап, әсіресе, Ахметтің «маса болып ызындап», халықтың отарлық бұғаудан құтылуға шақырғанын мәлімдеп отыр.

Кеңес қазақ әдебиетінің патриархы атанған Сәбит Мұқановты (1900-1973) шығармашылығына бұл тұста ат басын бұрмау үлкен қателік болар еді. Оған себеп С.Мұқанов Алашорда тақырыбының жілігін шағып, майын ішкен зор майталманы болды десек, артық айтқанымыз емес. Бүгінгі таңда Сәбиттің кейбір пікірлері мен ойларын көзімен шолып қалған оқырман қауым үшін оның Алаш жайлы жазғандарына сараптаманың қажет екенін анық аңғартты. Жазушы қазақ зиялыларының көзін көргенін жақсы білеміз. Кейбір жазбаларындағы Алаш арыстарына берген бағаларын өзінің таптық күресте «байшыл-

ұлтшылдарды» қолдамағаны не дұрыс түсінбегені деп білеміз. Сәбитті жазғыру, қаралау мақсатында емес, шын мәнінде жазушының ойларына көңіл бөлу ендігі мақсатымыз болмақ. Бастамас бұрын, сәбиттанушы Қ.Ергөбектің пікіріне зер салайық: «*«Жұмбақ жалау» әуел бастан тап тартысына құрылған шығарма. «Өмір мектебі» мемуарлық шығармасында да автор Қазақ республикасының отыз-қырық жылдық саяси өмірін таптық тұрғыдан әңгімелейді. Сол себептен де өзі бала жасында көп жақсылық көрген Нұртаза, Абылай қажы секілді ауқатты кісілердің қадір-қасиетін тартына баяндаған. Сол себептен де А.Байтұрсынов, Ә.Бөкейханов, С.Қожанов, М.Жұмабаев секілді қайраткерлерді ұнамсыз кейіпкер райында, іс-әрекеттерін өсіре типтендіріп көрсетті...» [10, 195].*

Осы пікір арқылы мынадай тұжырымға келуге болады: С.Мұқанов кеңестер билігінің таптық күресті жеңіп, қара халыққа теңдік әперу мифіне шынайы сенім білдіргені анық. Сәбит өзі де қарапайым отбасыда дүниеге келген, жоқшылықта өмір сүрген. Есейген тұсында жаңа үкімет орнап, әділдік пен бақыт әкелеміз десе, сенбеу мүмкін емес көрінген. Сол себепті қаламгердің көптеген шығармасынан кеңестік идеологияның салқыны сезіледі.

Бізді қызықтырып, арнайы тоқталуды қажет еткен туынды - «Өмір мектебі» мемуарлық трилогиясы. Бұл шығарманы жазуды Сәбит 1930 жылдары бастаған, 1960 жылдардың басында аяқтаған. Сонда 30 жылға жуық уақытын арнаған көлемді эпикалық мұрасына айналған. Әрине, бүгінгі таңда бұл трилогияны сүйіп оқитын оқырман азайды, себебі автор көтерген көптеген мәселелер өзінің өзектілігін жойғандай көрінеді. Дегенмен, шығарманы толық оқымай, сәбиттанушылардың зерттеулеріне де зер салмастан, шығармалдан «ыңғайлы» үзінділерді келтіре сала С.Мұқановты «Алашорданың жауы» деп баға беріп жүрген зерттеушілерді де көріп жүрміз. Бұған қатысты айтарымыз, біріншіден, мемуарлық шығарманы тарихи шындық есебінде толық қабылдауға болмайды, екіншіден, автордың жазғандарын оның өмірлік позициясы тұрғысынан да бірден бағалай салған да біржақтылыққа алып келуі мүмкін. Шығарманың бас кейіпкері Сәбит болса да, қаламгердің ойындағы протогонист өзі болмауы да мүмкін. Бас кейіпкер – бас антагонист тұрғысынан қарасақ, шығармадағы Ахмет Байтұрсынов атты кейіпкердің жағымды тұлғаға айналғанын байқаймыз. Ал, егер С.Мұқанов, шынымен, «Өмір мектебін» Алаштықтарды қаралау мақсатында жазса, оған біз жауап бере алмаймыз, себебі автордың ойы қандай болғанын біле алмаймыз.

Шығарманы оқи отыра С.Мұқановтың біреуді қаралауға емес, оқиғаға таптық көзқарасын білдіре отыра жазғанын байқаймыз. Кейіпкер Сәбитті де сүттен ақ, судан таза деп айта алмаймыз. Романның үшінші кітабында мынадай үзінді кездеседі: *«Академиялық Орталық құрылғаннан бері Оқу Комиссариаты азғантай ғана кітап шығарды. Олар: бірінші: – Мағжан Жұмабаевтың өлеңдер жинағы, екінші – Дулатовтың драмалық пьеселері, үшінші – Байтұрсыновтың ұлтшылдық өлеңдері...»*

*Бұл авторлардың бәрі өздерінің ой-пікірінде пролетариатқа жат адамдар. Кең толған сын бермей, қысқаша және шағын айтқанда, олардың шығармалары мазмұны жағынан революциға қарсы жазылғандар. Басқаша болуға мүмкін емес. Жұмабаев, Дулатов және Байтұрсынов бұрынғы ұлтшылдар партиясы – Алашорданың белсенді басқарушылары, кәзір тондарын айналдырып Советке қызмет істеушілер...» [11, 76].*

Егер дәл осы үзіндіні осыдан 50 жыл бұрын оқысақ, Сәбиттікі дүп-дұрыс деуге болар еді. Қазіргі заманның көзімен қарасақ, бұл жерде ұнамсыз адам кейіпкер тағы сол С.Мұқанов болып шықты. Егер кейіпкер мен автор арасын толық ажырата алсақ, қаламгердің шеберлігін аңғаруға болады. «Елу жылда ел жаңа» демекші, өзін кейіпкер ретінде шығармаға қосып, келешек ұрпаққа Ахмет, Міржақып, Мағжандардың кім болғанын таптық тұрғыдан болса да ұғындыруға тырысқаны байқалады. Кеңес үкіметі құлады, таптық күрес мәселесі қазір өзекті болмаса да, Алашорда қайраткерлерінің есімдері аталуы шығарманың өзектілігін арттыра түскен. С.Мұқанов бәлкім, Алаш туын биік ұстаған жазушы болмаса да, оларды өз өміріндегі тарихынан сызып тастамаған, барынша мәлімет қалдырған. Алаш қозғалысын зерттеу тыйым салынған заманда бұл тақырыпқа тоқталуының өзі біраз жайды аңғартады.

Алаш арысының ақталуы мәселесі көркем шығарма кеңістігінде алғаш рет дарынды жазушы І.Есенберлиннің (1915-1983) «Мұхиттан өткен қайық» романында қозғалды.

Даңқты жазушының Алаш тақырыбын айналып өтіп кетуі мүмкін емес еді, себебі көзінің тірісінде І.Есенберлин алаштықтардың әдеби мұрасын ақтау, есімдерін халыққа қайтару сияқты маңызды мәселелерді қозғады. Жазушының жалғыз ұлы Қ.Есенберлиннің айтуынша, қаламгер Алаш-Орда үкіметінің тарихы мен көрнекті өкілдері жайында трилогия жазуды жоспарлаған екен. Ендеше, осы таза ниеттің өзі - І.Есенберлиннің ұлт тарихына түзу көзқараста болғанының нәтижесі. Түпкілікті мақсатына жазушы жете алмай қалды, алайда сол идеяның тезистері мен алғышарттары сөз зергері өмірден озғаннан кейін жарық көрген «Мұхиттан өткен қайық» деген романында көрініс тапты.

Роман алғаш «Жұлдыз» журналында 1991 жылы жарық көрді, ал жазылу мерзімі 70-жылдардың бас кезіне саяды. Ұзақ уақыт аралығында жарыққа шықпай қалуының бірнеше себептері болса керек. Соның алғашқысы, шығармада Л.Мирзоян, Ж.Шаяхметов сияқты ірі орталық комитет басшыларының есімдері ашықтан-ашық аталған. Екінші себеп, Алаш қайраткерлерінің бейнелері жағымды кейіпкер ретінде көрініс беріп, ел тарихындағы 1931-1933 жылдардығы ашаршылық, 50-60 жылдардағы тың игерудің теріс салдары романда көрсетілген. Үшінші, негізі себеп, шығарманың бас кейіпкері А.Ахметжановтың прототипі - Д.Қонаев екендігі. Д.Қонаевтың жеке азаматтық тұлғасына кеңестік дәуірде сын тағушылар көп болды, сол себепті мемлекет басшысы сияқты жоғары лауазымды қызметті атқарған қайраткердің өмірі мен қоғамдық-саяси қызметіне арналған бұл туындының сол кезеңде жарық көруіне мүмкіндік болмады. Қысқаша айтқанда, партиялық қатаң бақылаудың құрбаны болған І.Есенберлиннің «Мұхиттан өткен қайығымен» оқырман кеш танысты, өкінішке орай, кей оқырман қаламгердің бұл туындысы жайлы, тіпті, естімеген, білмейтіндері көп. Оған себеп, роман «Жұлдызда» жарияланғаннан кейін тек 2001 жылы жеке кітап болып бір мәрте жарық көрген, содан бері қайта басылып шыққан жоқ.

Романның сегізінші тарауында Алаш зиялылары А.Байтұрсынұлы, М.Тынышбайұлы, Х.Досмұхамедұлы, Ж.Досмұхамедұлы, М.Жұмабаевтардың есімдері аталады. Осы тарауда Алаш арыстарын ақтау, шығармаларын басып шығару сияқты мәселелер талқыланып, ақыр соңы бұл мәселені кейінге қалдыруды жөн санайды. Тізбектелген оқиғалардың ішінде халық ақыны, сазгер К.Әзірбаев пен Д.Қонаев арасындағы диалог ерекше назар аудартады: *«...Бізге қазір Алашорда деген не? Біз қазір күштіміз. Күшті қоғам әр қашанда кеңпейіл, жақсылықшыл келеді. Ал дарын қай заманда болса да дарын қалпында қалады...Менің балам оқымысты адам. Әлдеқалай соның маған «қазір тіл жөнінде Ахмет Байтұрсынұловтың «Тіл-құралы» мен «Әдебиет танытқышының» бір тарауын алып, жаңадан мысалдар келтіріп, ғалым болғандар көп» дегені есімде. Ал Ахметтің сол «Тіл құралы» әлде қашан жазылды!..»* [11, 249].

Үзіндіде көрсетілгендей, А.Байтұрсынұлының не себепті өткен ғасырдың алпысыншы жылдарында ақталмай қалғандығы жазушы тарапынан суреттеледі. Демек, І.Есенберлин Алаш арыстары ақталмай тұрып-ақ осы мәселеге батыл тоқталып, олардың есімін халыққа қайтаруға тырысты. Өкінішке орай, жазушының бұл арманы тек 1988 жылы толық жүзеге асты. Тура сол жылы Шәкәрім, Ахмет, Міржақып, Жүсіпбек, Мағжан сияқты қазатың бес арысының ақталғаны тарихтан белгілі.

**Қорытынды.** Ұлт ұстазы Ахмет Байтұрсынұлының көркем әдебиеттегі бейнесі көпқырлы әрі мазмұндық тереңдігімен ерекшеленеді. Ахмет Байтұрсынұлының тұлғасы тек деректі еңбектер мен тарихи зерттеулерде ғана емес, көркем әдебиеттің сан алуан жанрларында – поэзияда, прозада, драматургияда және публицистикада кеңінен көрініс тапты. Бұл шығармаларда қаламгерлер оның ағартушылық миссиясын, ұлт азаттығы жолындағы күрескерлік рухын, азаматтық ұстанымын және адамгершілік болмысын көркемдік тәсілдер арқылы сомдады. Әсіресе, Алаш қозғалысы аясындағы қызметі, халықты ояту жолындағы жанкешті еңбегі көркем туындыларда идеялық өзек ретінде алынып, тарихи шындық пен көркем қиялдың үндестігі арқылы бейнеленеді. Алаш тақырыбына арналған көркем

шығармалардың ауқымы кең, мазмұны терең әрі көркемдік деңгейі әркелкі болғандықтан, оларды бір ғана зерттеу немесе мақала көлемінде толық қамту мүмкін емес. Бұл бағыттағы еңбектердің көптігі Ахмет Байтұрсынұлы тұлғасының қазақ әдебиеті мен ұлттық санасындағы маңызын айқын аңғартады. Сондықтан аталмыш мәселені алдағы уақытта кеңейтілген ғылыми зерттеу нысаны ретінде қарастырып, шығармаларды жанрлық, идеялық-көркемдік және тарихи-танымдық тұрғыдан жүйелі түрде талдау – өзекті міндеттердің бірі болып табылады.

Қорытындылай келе, ұлт ұстазы, Алаш арысы Ахмет Байтұрсынұлының әдебиеттегі бейнесі қазақ көркем сөз өнерінің барлық жанрларында көрініс тапқанын атап өткен жөн. Оның тағылымға толы ғұмыры мен елдік мүдде жолындағы күресі қаламгерлерге шабыт көзі болып, жас ұрпақтың тарихи санасын қалыптастыруда маңызды рөл атқарып келеді. Ахмет Байтұрсынұлының тұлғасын мәңгілік құндылық ретінде сақтау үшін оны арқау еткен көркем шығармаларды терең зерделеп, ғылыми тұрғыдан бағалау ұлттық сананы жаңғырту мен рухани сабақтастықты нығайтудың тиімді жолдарының бірі болмақ.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Arynov Z., Aigerim S. 150th anniversary of the birth of the leader of the nation Akhmet Baitursynov //Editor Coordinator. – 2020. – 916-924.
2. Kuttimuratova I.A. (2023). Works of Ahmet Baitursynov in the educational space of Karakalpakstan. International journal of recently Scientific researcher's theory, 1(6), 55-60.
3. Sabol S., Sabol S. Akhmet Baitursynov //Russian Colonization and the Genesis of Kazak National Consciousness. – 2003. – С. 93-115.
4. Торайғыров С. Үш томдық шығармалар жинағы. Екінші том. – Алматы, «Жібек жолы» баспа үйі, 2003. – 256 б.
5. Әдебиеттегі Әлихан Бөкейхан бейнесі. Әдеби шығармалар. 1-кітап. Құрастырған, алғысөзін және түсініктерін жазған Жұмағұл С. – Қарағанды, «Тенгри» баспасы, 2017. – 184 б.
6. Жұмабаев М. Шығармалары. – Алматы, «Жазушы», 1989. – 448 б.
7. Сейфуллин С. Тар жол, тайғақ кешу. – Алматы, «Қазақтың мемлекеттік көркем әдебиет» баспасы, 1960. – 484 б.
8. Сейфуллин С. Көптомдық шығармалар жинағы. Естеліктер, мақалалар, құжаттар. 13-том. – Алматы, «Қазығұрт» баспасы, 2013. – 384 б.
9. Майлин Б. Ел сыры: повестер, аңгімелер, өлеңдер, фельетондар. – Алматы, «Жазушы», 1994. – 352 б.
10. Ергөбек Қ. Сәбит Мұқанов (Жазушының шығармашылық әлемі). Оқу құралы. – Алматы, «Санат», 2000. – 320 б.
11. Мұқанов С. Өмір мектебі. Үшінші кітап. – Алматы, «Жазушы», 1970. – 472 б.
12. Есенберлин І. Мұхиттан өткен қайық. Роман. – Алматы, «І.Есенберлин атындағы қор», 2001. – 335 б.

*References:*

1. Arynov Z., Aigerim S. (2020). 150th anniversary of the birth of the leader of the nation Akhmet Baitursynov. Editor Coordinator, 916-924
2. Kuttimuratova I.A. (2023). Works of Ahmet Baitursynov in the educational space of Karakalpakstan. International Journal of Recently Scientific Researcher's Theory, 1(6), 55-60
3. Sabol S., Sabol S. (2003). Akhmet Baitursynov. In Russian colonization and the genesis of Kazakh national consciousness, 93-115
4. Toraigyrov S. (2003). Ush tomdyk shygarmalar zhinagy. Ekinshi tom [Collected works in three volumes. Volume 2]. Almaty: Zhibek zholy, - 256 p. [in Kazakh]
5. Zhumagul S. (Ed.). (2017). Adebiettegi Alikhan Bokeikhan beinesi. Adebiet shygarmalar. 1-kitap [The image of Alikhan Bokeikhan in literature. Literary works. Book 1]. Karaganda: Tengri, - 184 p. [in Kazakh]

6. Zhumabaev M. (1989). *Shygarmalary [Works]*. Almaty: Zhazushy, - 448 p. [in Kazakh]
7. Seifullin S. (1960). *Tar zhol, taigak keshu [The thorny path]*. Almaty: Kazak memlekettik kormek adebiet baspasy, - 484 p. [in Kazakh]
8. Seifullin S. (2013). *Koptomdyk shygarmalar zhinagy. Estelikter, makalalar, kuzhattar. 13-tom [Collected works in multiple volumes. Memoirs, articles, documents. Vol. 13]*. Almaty: Kazygurt, - 384 p. [in Kazakh]
9. Mailin B. (1994). *El syry: povester, angimeler, olen der, feletondar [Secrets of the people: novellas, stories, poems, feuilletons]*. - Almaty: Zhazushy, - 352 p. [in Kazakh]
10. Ergobek K. (2000). *Sabit Mukanov (Zhazushynyn shygarmashylyk alemi) [Sabit Mukanov (The creative world of the writer)]*. - Almaty: Sanat, - 320 p. [in Kazakh]
11. Mukanov S. (1970). *Omır mektebi. Ushinshi kitap [School of life. Book 3]*. - Almaty: Zhazushy, - 472 p. [in Kazakh]
12. Yesenberlin I. (2001). *Muhittan otken kaiyk. Roman [A boat that crossed the ocean. Novel]*. - Almaty: I.Yesenberlin atyndagy kor, - 335 p. [in Kazakh]

FTAMP 17.01.11

10.51889/2959-5657.2026.95.1.007

\*Ибраева А.Д.<sup>1</sup> , Жүнісбек Н.Р.<sup>2</sup> , Сагынбекова Д.Б.<sup>3</sup> 

<sup>1,2,3</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы, Қазақстан

\*e-mail: [Ibraevaazat@mail.ru](mailto:Ibraevaazat@mail.ru)

e-mail: [nazerke\\_11.02@inbox.ru](mailto:nazerke_11.02@inbox.ru)

e-mail: [didarsagin@mail.ru](mailto:didarsagin@mail.ru)

## ҚАЗАҚ ПРОЗАСЫНЫҢ САХНАЛЫҚ БЕЙІМДЕЛУІ: ИНСЦЕНИРОВКА МЕН ПСИХОЛОГИЯЛЫҚ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

### Аңдатпа

Мақалада қазіргі қазақ прозасының экрандық және сахналық өнерге бейімделуі, инсценировка процесінің күрделі табиғаты мен көркемдік трансформация ерекшеліктері кешенді түрде зерттеледі. Зерттеудің өзегі – әдеби мәтіннің театр кеңістігінде қайта құрылу үдерісін режиссерлік концепция, сахналық форма және актерлік интерпретация тұрғысынан талдау. Атап айтқанда, Әбдіжәміл Нұрпейісовтің классикалық «Қан мен тер» романының кино және театр нұсқаларына салыстырмалы талдау жасалып, шығарманың көркемдік жүйесіндегі өзгерістер айқындалады.

Зерттеу барысында кейіпкерлер портретінің әлеуметтік, мәдени және тарихи контекстін ашудағы режиссерлік шешімдер мен актерлік ойынның психологиялық тереңдігіне басымдық беріледі. Сонымен қатар, шығармалардағы әйел бейнесінің психологиялық астары мен эмоционалды динамикасының сахналық шешімдері ғылыми тұрғыдан пайымдалады. Мақала қазақ театрындағы прозалық инсценировканың тарихи даму жолын саралай отырып, оның көрермен қабылдауына әсерін зерделейді. Зерттеу нәтижелері ұлттық әдеби мұраның заманауи театр репертуарын жаңартудағы әлеуетін және классикалық туындылардың жаңа медиалық кеңістіктегі көркемдік мүмкіндіктерін дәлелдейді. Бұл еңбек әдебиеттану мен өнертанудың түйіскен жеріндегі пәнаралық зерттеу ретінде құнды.

**Түйін сөздер:** қазақ прозасы, инсценировка, театр, сахналық интерпретация, психологиялық портрет, әлеуметтік контекст

\*Ибраева А.Д.<sup>1</sup> , Жүнісбек Н.Р.<sup>2</sup> , Сагынбекова Д.Б.<sup>3</sup> 

<sup>1,2,3</sup>*Казахский национальный педагогический университет им. Абая*

*Алматы, Казахстан*

\**e-mail: [Ibraevaizat@mail.ru](mailto:Ibraevaizat@mail.ru)*

*e-mail: [nazerke\\_11.02@inbox.ru](mailto:nazerke_11.02@inbox.ru)*

*e-mail: [didarsagin@mail.ru](mailto:didarsagin@mail.ru)*

## СЦЕНИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ КАЗАХСКОЙ ПРОЗЫ: ИНСЦЕНИРОВКА И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ

### *Аннотация*

В статье комплексно исследуется процесс адаптации современной казахской прозы к экранному и сценическому искусству, особенности инсценировки и специфика художественной трансформации. В центре внимания – процесс реконструкции литературного текста в театральном пространстве через призму режиссерской концепции, сценической формы и актерской интерпретации. В частности, проводится сравнительный анализ кино- и театральных версий классического романа Абдижамила Нурпеисова «Кровь и пот», в ходе которого выявляются закономерности художественных изменений произведения.

В работе акцентируется внимание на режиссерских решениях и психологической глубине актерской игры, раскрывающих социальный, культурный и исторический контекст портретов героев. Особое научное значение уделяется художественным решениям женских образов, их психологическому подтексту и эмоциональной динамике на сцене. Анализируя исторический путь развития инсценировок прозы в казахском театре, автор исследует их влияние на зрительское восприятие. Результаты исследования доказывают потенциал национального литературного наследия в обновлении репертуара современного театра и раскрывают художественные возможности классики в условиях новой медийной среды. Статья представляет собой междисциплинарное исследование на стыке литературоведения и искусствоведения.

**Ключевые слова:** казахская проза, инсценировка, театр, сценическая интерпретация, психологический портрет, социальный контекст

\*Ibrayeva A.D.<sup>1</sup> , Zhunisbek N.R.<sup>2</sup> , Sagynbekova D.B.<sup>3</sup> 

<sup>1,2,3</sup>*Abai Kazakh National Pedagogical University*

*Almaty, Kazakhstan*

\**e-mail: [Ibraevaizat@mail.ru](mailto:Ibraevaizat@mail.ru)*

*e-mail: [nazerke\\_11.02@inbox.ru](mailto:nazerke_11.02@inbox.ru)*

*e-mail: [didarsagin@mail.ru](mailto:didarsagin@mail.ru)*

## STAGE ADAPTATION OF KAZAKH PROSE: STAGING AND PSYCHOLOGICAL INTERPRETATION

### *Abstract*

The article comprehensively explores the adaptation of contemporary Kazakh prose to screen and stage arts, focusing on the complex nature of the stage adaptation process (inszenierung) and the specifics of artistic transformation. The core of the study is an analysis of the reconstruction of literary texts within the theatrical space through the prisms of directorial concept, stage form, and acting interpretation. In particular, a comparative analysis of the film and theatrical versions of Abdizhamil

Nurpeisov's classic novel "Blood and Sweat" is conducted to identify the patterns of artistic evolution and transformation within the work.

The research emphasizes directorial decisions and the psychological depth of acting performances that reveal the social, cultural, and historical contexts of the characters' portraits. Furthermore, the study scientifically examines the artistic solutions regarding the psychological subtext and emotional dynamics of female images on stage. By tracing the historical development of prose adaptations in the Kazakh theatre, the article evaluates their impact on audience perception. The findings demonstrate the significant potential of the national literary heritage in revitalizing the repertoire of modern theatre and highlight the contemporary artistic possibilities of classical works in a new media environment. This paper serves as an interdisciplinary study at the intersection of literary theory and art criticism.

**Keywords:** Kazakh prose, adaptation, theater, stage interpretation, psychological profile, social context

**Кіріспе.** Қазақ әдебиетінің алтын қорын құрайтын прозалық шығармалардың кино әлеміне енуі – қазақ өнерінің дамуындағы ерекше құбылыс. Экранизация дәстүрі қазақ киносында кеңестік кезеңнен бастап дамығанымен, қазіргі уақытта ол мүлде басқа деңгейге көтерілді. Режиссерлер тек белгілі шығармаларды түсірумен шектелмей, әдеби мәтінді жеке интерпретациялауға, оны жаңа көзқараспен ұсынуға ұмтылып жатыр. Осы тұрғыдан алғанда, қазақ прозасының экранизациясы – әдебиет пен кино өнерінің тоғысқан тұсы, екі шығармашылық әлемнің біріккен алаңы деп айта аламыз.

**Әдістер мен материалдар.** Зерттеу барысында әдеби мәтіннің сахналық және экрандық трансформациясын талдауда сипаттамалы, салыстырмалы-типологиялық және интермедиаальды талдау әдістері қолданылды. Негізгі материал ретінде көркем шығарма және театрлық қойылымдар мен кинотуындылар алынды. Бұл әдістер әдеби нарративтің сахналық кеңістікке көшу заңдылықтарын тереңірек түсінуге, режиссерлік концепция мен актерлік интерпретацияның көркемдік қызметін ашуға мүмкіндік берді.

**Нәтижелер және талқылау.** Әдебиет пен кинематография арасындағы өзара байланыс өнер теориясында күрделі әрі көпфакторлы феномен ретінде қарастырылады. Бұл екі жүйенің өзара әрекеттесуін зерттеу кезінде көркемдік құралдардың спецификалық ерекшеліктері шешуші рөл атқарады: әдебиетте негізгі құрал – вербальды мәтін болса, киноөнерде визуалды бейне, акустикалық компоненттер және монтаждық құрылымдар басымдыққа ие болады. Әдеби шығармалардағы авторлық дискурс оқырманның қиялы мен интерпретациялық еркіндігіне сүйенетін болса, киноөнер бұл мазмұнды объективті-визуалды формаға айналдырады. Экрандау үрдісі әдеби мәтінді механикалық түрде көшіруден гөрі, оны кинематографиялық тілге бейімдеу және жаңа интерпретация жасау ретінде қарастырылады. Сонымен қатар кинотуындының ұжымдық сипаты оның сценарист, режиссер, оператор, актер және композитор сияқты шығармашылық топ мүшелерінің синергиялық әрекетінің нәтижесі ретінде көрініс табады. Егер әдебиет сөздік құралдар арқылы кейіпкердің ішкі рефлексиясын зерттесе, кино эстетикалық кадрлар, музыкалық және визуалды атмосфера арқылы экзистенциалды психологиялық күйлерді жеткізеді. Қазіргі қазақ театрында прозалық мәтіндерді сахналық интерпретациялау үрдісінің белең алуы байқалады. Бұл құбылыс драматургиялық материалдың жеткіліксіздігімен ғана емес, театрдың эпикалық баяндау формасын меңгеруге, сондай-ақ прозадағы терең философиялық концепцияларды сахналық кеңістік арқылы көрсетуге деген қызығушылықпен түсіндіріледі. Сондықтан прозалық шығармаларды сахналау нәтижесінде алынған спектакльдерді жаңа көркемдік парадигмадағы дербес эстетикалық бірлік ретінде қарастыру ғылыми тұрғыдан негізді болып саналады. Әдебиеттен кино немесе театр тіліне ауысқан кез келген мазмұн өзінің бастапқы табиғатын сақтамай, жаңа семиотикалық жүйенің заңдылықтарына бағына отырып, жаңа көркемдік форманы қалыптастырады.

Бұл туралы белгілі ресейлік зерттеуші Н.Скороход былай деген: «...Бүгінде театр прозаны сән қуу үшін емес, анау-мынау режиссердің қалауымен емес, тіпті репертуар аштығын қанағаттандыру үшін де емес, басқа үшін қоятындығына ешкім күмән келтірмейді. Мұнда біз айқын тенденцияны байқаймыз: сахна тағы бір шабыт көзін – баяндау мәтінін тапты, ал инсценировка театр процесінің табиғи және толыққанды қатысушысы» [1, 7]. Ғалымның тұжырымы қазіргі театр үдерісінің нақты жағдайымен толық сәйкес келеді. Қазіргі кезеңде көрерменнің мәдени және рухани талғамының жоғарылағаны айқын байқалады. Осы себепті көркемдік деңгейі төмен және идеялық-мазмұндық жағынан әлсіз репертуар көрерменнің назарын ұзақ уақыт бойы ұстай алмайды. Театрлық қойылымның табыстылығы көбінесе сахнаға ұсынылатын туындылардың көркемдік сапасы, тақырыптық өзектілігі және мазмұндық тереңдігіне тікелей байланысты. Қазіргі әлемдік театр тәжірибесінде дәстүрлі драматургиялық шығармалармен қатар прозалық мәтіндерді сахналық тілге бейімдеу үрдісі айқын байқалады. Бұл құбылыс театр өнерінің мазмұндық және формалық мүмкіндіктерін кеңейтудің маңызды жолы ретінде қарастырылады. Прозалық шығармаларды сахналау театр репертуарының тақырыптық ауқымын кеңейтіп, көркемдік тұрғыдан жаңа шешімдер мен шығармашылық ізденістерді жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар мұндай қойылымдар көрерменнің эстетикалық талғамын қанағаттандырумен қатар әдебиет пен театр өнерінің өзара байланысын нығайтуға ықпал етеді. Нәтижесінде прозалық шығармалардың сахналық нұсқалары театр кеңістігінде жаңа көркемдік тәжірибелердің қалыптасуына, жанрлық және стильдік бағыттардың әртараптануына, сондай-ақ шығармашылық инновациялар мен көркемдік ізденістердің дамуына маңызды әсер ететін құрал ретінде қызмет етеді. Талдауымызды бастамай тұрып, инсценировка сөзінің мағынасына тоқталатын болсақ, «инсценировка біріншіден – әдеби нұсқаны өндеп, диалогқа айналдыру, екіншіден – театрға арналған әдеби сценарийін жасау, бір сөзбен айтқанда сахна заңдылығына лайықтап драматургиялық нұсқасын жазып шығу. Бұл процестің алдыңғысын тексттің авторы – драматург, ал соңғысын қойылымның авторы – режиссер жасауы мүмкін» [2, 56]. Сондықтан әдеби шығарманы сахналық нұсқаға түсіруді әрі драматургтер, әрі режиссерлер орындай беретіні белгілі. Әдеби туындыларды сахналық формаға бейімдеу үдерісі тарихи перспективада ұзақ мерзімді эволюциялық процесс ретінде қалыптасып, күрделі шығармашылық трансформациядан өткен құбылыс болып табылады. Орыс театртанушысы К.Л. Рудницкийдің зерттеулері көрсеткендей, орыс сахнасындағы алғашқы инсценировкалардың бірі 1803 жылға тиесілі. Сол жылы Петербург театрында В.М.Федоровтың бес актілі «Лиза немесе тәкаппарлық пен ләззаттың салдары» драмасы сахналанған. Аталған туындының сюжеттік негізі Н.М. Карамзиннің «Кедей Лиза» повесіне сүйенгені сол дәуірде көрермендерге белгілі болған. Кейінгі кезеңде Федоров мен Глинка шығармалары «әңгімелер желісі бойынша» сахнаға ұсынылса да, олар театр репертуарында ұзақ сақталмаған. Дегенмен бұл тәжірибелер әдеби прозаны сахналық кеңістікке енгізудің алғашқы қадамдары ретінде тарихи маңызға ие болды. Осы тұрғыдан қарағанда, Карамзин шығармаларының инсценировкалары орыс театр өнерінде ұлттық прозалық әдебиетке бағытталған алғашқы қадамдардың бірі ретінде бағаланады. Бұл үрдіс кейінгі кезеңдерде әдеби шығармаларды сахналық тілге бейімдеу тәжірибесінің дамуына, сондай-ақ театр репертуарының мазмұндық ауқымының кеңеюіне негіз болды. [3]. Қазақ театр өнеріндегі алғашқы инсценировкалардың қалыптасуы ХХ ғасырдың бас кезеңімен байланыстырылады. Зерттеулерге сүйенсек, қазақ сахнасындағы алғашқы театрлық инсценировка 1915 жылдың 13 ақпанында «Біржан мен Сара» айтысының сахналық нұсқасының қойылуымен сабақтас қарастырылады. Бұл қойылым ұлттық әдеби мұраны сахна тіліне бейімдеу бағытындағы алғашқы тәжірибелердің бірі ретінде бағаланады. Кейінгі кезеңдерде инсценировка жасау үрдісі қазақ театрларының репертуарында тұрақты сипат ала бастады. Солардың алғашқы ірі шығармашылық ізденістерінің бірі ретінде 1949 жылы Қазақ академиялық драма театрында режиссерлер Ш.Айманов пен Я.Штейн сахналаған М.Әуезовтің «Абай жолы» роман-эпопеясының инсценировкасын атауға болады. Дегенмен аталған қойылымда белгілі бір

көркемдік кемшіліктердің болғаны зерттеулерде көрсетіледі. Театртанушы Богатенкованың пікірінше, сахналық нұсқада эпопеядағы көптеген оқиғалар қысқартылып, кей тұстары тек ишара түрінде ғана берілген. Осыған байланысты режиссерлер спектакльдің композициялық желісін байланыстыру мақсатында автордың атынан баяндау жасайтын арнайы кейіпкерді енгізуге мәжбүр болған. Бұл шешім шығарманың кең көлемді эпикалық табиғатын сахналық формаға икемдеудің күрделі екенін айқындайды [4, 131]. «Абай жолы» шығармасын сахналау тәжірибесі кейінгі жылдары да театр саласындағы шығармашылық ізденістерді жалғастырды. Солардың ішінде Ғ.Мүсірепов атындағы Қазақ мемлекеттік балалар мен жасөспірімдер театрында Н.Жақыпбай қойған «Абайдың жастық шағы» спектаклі ерекше мәнге ие болды. Зерттеуші А.Маамировтың пікірінше, аталмыш қойылымның басты жаңалығы Құнанбай бейнесін дәстүрлі интерпретациядан ерекшеленетін жаңа тәсілде көрсетуінде жатыр [5, 213]. Осылайша қазақ прозасы театрлық кеңістікте өз орнын айқын қалыптастыра бастады. XX ғасырдың екінші жартысында қазақ кино өнері мазмұндық, көркемдік және кәсіби тұрғыдан айтарлықтай даму кезеңінен өтті. Бұл кезеңде ұлттық әдеби мұраларды экрандық тіл арқылы қайта интерпретациялау үрдісі белсенді түрде дамып, көркем фильмдер қоғамдық сананы қалыптастыруда, тарихи есте сақтау мен ұлттық дүниетанымды бейнелеуде маңызды рөл атқарды. Осы тұрғыда Әбдіжәміл Нұрпейісовтің «Қан мен тер» роман-трилогиясының сюжетіне сүйенген кинотуынды ерекше мәнге ие. Аталған фильм көпкейіпкерлі құрылымы мен терең психологиялық мазмұны арқылы қазақ кино өнерінде күрделі әрі ауқымды шығармалар қатарында бағаланады. Фильмнің көркемдік әсерінің қалыптасуында актерлік ансамбльдің үйлесімділігі мен кейіпкерлердің мінездік ерекшеліктерін терең ашу маңызды рөл атқарады. Сонымен қатар, киноөнер туындыларының қоғамдағы қабылдануы, олардың мәдени кеңістікте таралуы, әсіресе ауылдық аймақтардағы рухани ықпалы да арнайы ғылыми зерттеуді талап ететін өзекті мәселелердің қатарына жатады.

«Қан мен тер» фильмі құрылымдық жағынан кең тынысты, әлеуметтік-психологиялық сипаттағы көпқабатты экрандық шығарма болып табылады. Туындыда отыздан астам кейіпкер әрекет етеді және олардың әрқайсысы белгілі бір әлеуметтік ортаның, мінез ерекшелігінің және өмірлік тағдырдың көрінісі ретінде ұсынылады. Фильмдегі негізгі назар ірі тарихи оқиғаларды тікелей баяндаудан гөрі, сол кезеңдегі адамдардың тағдыры мен олардың ішкі рухани қайшылықтарын бейнелеуге бағытталған. Осы арқылы экранда тек балықшылар қауымының тұрмысы ғана емес, сонымен бірге қоғамдағы әлеуметтік теңсіздік, адам болмысының сындарлы кезеңдері мен моральдық таңдаулары көркем түрде көрініс табады. Фильмнің маңызды ерекшеліктерінің бірі – кейіпкерлер психологиясын бейнелеудегі дәлдік пен тереңдік. Мұндай күрделі психологиялық материал актерден тек сыртқы эмоциялық көріністерді ғана емес, кейіпкердің ішкі драмасын, оның тарихи және әлеуметтік жағдаймен байланысын қатар жеткізуді талап етеді. Бұл ретте режиссерлік шешім мен актерлік орындау арасындағы үйлесім экрандық интерпретацияның басты тетіктерінің бірі ретінде айқындалады. Театр мен кино өнерінің табиғи ерекшеліктерін ескергенде, кинематографиялық образ қысқа уақыт аралығында, кейде бір ғана түсірілім барысында толық психологиялық тұтастыққа ие болуы тиіс. Осы тұрғыдан алғанда, фильмдегі басты кейіпкерлердің бірі – Еламан бейнесін сомдаған актер Ә.Молдабаев образдың мінездік болмысын ішкі динамика арқылы ашуға ұмтылады. Әдеби шығармада кейіпкердің ішкі әлемі көбіне авторлық баяндау мен ой ағыны арқылы берілсе, экрандық нұсқада бұл ерекшелік мимика, пауза, көзқарас және үнсіз әрекеттер арқылы жеткізіледі. Мұндай тәсіл режиссердің кино тілінің көркемдік мүмкіндіктерін орынды пайдаланғанын көрсетеді. Тәңірберген бейнесін жасаған актер Т.Жаманқұловтың орындауында психологиялық нақтылық пен мәтіндік материалды терең талдау айқын байқалады. Актер кейіпкердің мінез эволюциясын біртіндеп, логикалық дамуға негіздей отырып көрсетеді. Екі түрлі актерлік тәсілдің – ішкі эмоционалдық динамика мен аналитикалық психологиялық дәлдіктің – өзара тоғысуы фильмдегі драмалық шиеленісті күшейтіп, экрандық шығарманың көркемдік тұтастығын қамтамасыз етеді. Фильмдегі әйел кейіпкерлердің ішінде Ақбала образы ерекше назар

аудартады. Бұл бейне қазақ киноөнеріндегі нәзіктік пен рухани тазалықты танытатын көркем образдардың бірі ретінде көрінеді. Актриса Г.Шойбекованың орындауында кейіпкердің ішкі күйі көбіне сыртқы эмоциялық әсерлерден гөрі сабырлы мінез, көзқарас пен ишара арқылы беріледі. Мұндай актерлік шешім әйел тұлғасының күрделі табиғатын, оның рухани беріктігі мен адамгершілік биіктігін айқындай түседі. Ақбала бейнесі фильм кеңістігінде ерлер әлеміндегі моральдық өлшем мен рухани тұрақтылықтың символдық көрінісі ретінде қабылданады. Осы тұрғыдан алғанда, актрисаның экрандық интерпретациясы туындының идеялық мазмұнын тереңдетіп, оның көркемдік маңызын арттыра түседі [6, 2]. Фильмнің көркемдік құрылымында табиғат пен кеңістік те маңызды семантикалық қызмет атқарады. Әсіресе теңіз бейнесі көпқабатты символдық мәнге ие болып, бір жағынан еркіндік пен үміттің белгісі ретінде көрінсе, екінші жағынан адам тағдырының қаталдығын білдіретін көркемдік метафораға айналады. Дауылды теңіз көріністері кейіпкерлердің ішкі психологиялық күйімен астасып, экранда ерекше көркемдік параллель қалыптастырады. Мұндай режиссерлік тәсіл фильмнің поэтикалық қуатын арттырып, оны жай оқиғалық баяндаудан гөрі терең мағыналық деңгейге көтереді. Сондай-ақ, экрандық интерпретация барысында әдеби мәтіндегі кейбір философиялық толғаныстар мен кейіпкерлердің ішкі монологтарының қысқаруы табиғи құбылыс болып табылады. Бұл жағдайды көркемдік кемшілік ретінде емес, кино өнерінің өзіндік табиғатымен байланысты заңдылық ретінде қарастыру орынды. Өйткені кинематографиялық шығарма көбіне сөздік баяндаудан гөрі бейнелік жүйе мен эмоционалдық әсерге сүйенеді. Фильмнің көркемдік атмосферасын қалыптастыруда музыкалық және дыбыстық шешімдердің де маңызы зор. Ұлттық әуен элементтерінің ұстамды әрі орынды қолданылуы экрандағы тыныштық пен паузалардың мағыналық салмағын күшейтіп, көріністердің астарлы мазмұнын тереңдете түседі. Әбдіжәміл Нұрпейісовтің «Қан мен тер» романы қазақ әдебиетіндегі әлеуметтік және психологиялық мәселелерді кең ауқымда қарастырған көрнекті шығармалардың бірі болып саналады. Аталған туындының сахналық нұсқасының жасалуы қазақ театрындағы прозалық шығармаларды драмалық формаға бейімдеу дәстүрінің дамуына елеулі ықпал етті. 1973 жылы режиссер Ә.Мәмбетов жүзеге асырған инсценировка романның алғашқы кітабы негізінде дайындалып, әдеби мәтінді сахна кеңістігінің заңдылықтарына сәйкес қайта құрылымдады. Бұл қойылым шығарманың әлеуметтік мазмұнын, кейіпкерлердің психологиялық тереңдігін және тарихи кезеңнің ерекшеліктерін көрерменге әсерлі түрде жеткізуге мүмкіндік берген маңызды шығармашылық тәжірибе ретінде бағаланады. Зерттеуші С.Кабдиева бұл қойылымда режиссердің романдағы орасан драмалық қуатты дәл танып, «А.Мамбетов, художник, тяготеющий к глубоким социальным конфликтам, выявил в трилогии А.Нурпеисова «Кровь и пот» огромный драматический заряд, переложив первую книгу для сцены. В спектакле 1973 года режиссерское решение уже первых сцен обрело социальную достоверность и выразительность художественного отражения тревожных предреволюционных лет» деп алғашқы көріністердің өзінен-ақ төңкеріске дейінгі кезеңнің мазасыз атмосферасын көркемдік жағынан нанымды көрсете алғанын айтады [7, 96-97]. Зерттеуші Б.Нұрпейіс С.Кабдиеваның пікіріне қосылып, «Режиссердің тапқырлығы романның сан-салалы оқиғасының ішінен Еламанның революцияға келуін спектакльге желі етіп тартуынан байқалады. Оны қоршаған адамдардың әрекеті мен өмір болмысының басқа да сәттерін іріктеп алып, осы желіге бағындырған» деген пікірін алға тартады [8, 244]. Спектакльдің идеялық өзегін қарапайым халық өкілдерінің қоғамдық өзгерістер үдерісіне араласуы және сол кезеңдегі рухани күресінің көркемдік тұрғыда бейнеленуі құрайды. Қойылымда тарихи оқиғалар жеке адамдардың тағдыры арқылы ашылып, әлеуметтік өзгерістердің адам санасы мен болмысына әсері көрсетіледі. Осылайша спектакль тарихи кезеңді тек оқиғалар тізбегі ретінде емес, адам тағдырлары арқылы пайымдайтын көркемдік концепцияға негізделеді. Режиссерлік шешімдер кейіпкерлердің психологиялық болмысын тереңірек ашуға бағытталған. Сахналық әрекет барысында кейіпкерлердің ішкі қайшылықтары мен рухани ізденістері ерекше назарға алынып, олардың мінездік эволюциясы көркемдік тәсілдер арқылы айқындалады. Қойылымдағы басты кейіпкерлердің бірі – Еламан бейнесі. Оның қоғамдық күрес жолына бет

бұруы мен жеке өміріндегі қайшылықтары арқылы халық өміріндегі күрделі тарихи кезең көрініс табады. Осы тұрғыдан алғанда, Еламан тағдыры жеке адамның драмасы ғана емес, белгілі бір дәуірдегі әлеуметтік өзгерістердің символдық көрінісі ретінде ұсынылады. Зерттеуші К.Молтабарова «Спектакльдегі басты идея халық санасындағы төңкеріс, рухтың көтерілісі бейнелі метафорамен берілген. Күйіп кеткен, қара-қоңыр дала финалда кенеттен қызыл жалынмен жарқырайды. Яғни, табиғатта да, әрқайсысының қиналыс көретін жайы бар адамдардың жан-дүиесінде де азапты төңкеріс өтеді» – деп жазады [9, 230]. Инсценировканың басты ерекшелігі романның күрделі әрі көпқабатты сюжеттік құрылымын сахналық заңдылықтарға сәйкес қайта ұйымдастыруымен сипатталады. Режиссер Ә.Мәмбетов әдеби түпнұсқаның негізгі желісін сақтай отырып, сахналық динамиканы күшейту мақсатында жекелеген эпизодтарды ықшамдап, кейбір тұстарын керісінше кеңейтіп ұсынады. Мұндай драматургиялық өңдеу оқиға желісінің тарихи негізін жоғалтпай, кейіпкерлердің эмоциялық әлемін тереңірек сезінуге мүмкіндік береді. Нәтижесінде сахналық әрекет көрерменге тек оқиғалар тізбегі ретінде емес, кейіпкерлердің ішкі күйзелісі мен психологиялық қайшылықтары арқылы әсер етеді. Мәселен, Еламан мен Ақбала арасындағы қарым-қатынасты бейнелейтін көріністерде психологиялық астар мен әлеуметтік мазмұн бір-бірімен сабақтасып, драматургиялық құрылымның тұтастығын күшейтеді. Сонымен қатар таптық қайшылықтарды бейнелейтін сахналар да қойылымның әлеуметтік мәнін айқындап, әрбір эпизодтың эмоциялық және идеялық салмағын арттырады. Режиссер сахналық экспозицияны құру барысында вербалды құралдармен қатар бейвербалды тәсілдерді – мимика, пластикалық қозғалыс, кей жағдайда би элементтерін қолдану арқылы кейіпкерлердің ішкі күйін сыртқы әрекет арқылы жеткізуге ұмтылады. Бұл шешімдер сахналық бейненің эмоционалдық әсерін күшейтіп, қойылымның көркемдік құрылымын байыта түседі. «Қан мен тер» спектаклінің табысты қабылдануына инсценировканың сапалы жасалуы да айтарлықтай ықпал етті. Театр зерттеушісі И.Шостак прозалық шығармаларды сахналау принциптері уақыт өте келе елеулі өзгерістерге ұшырағанын атап көрсетеді. Оның пікірінше, XX ғасырдың 1970-жылдары көптеген романдардың инсценировкаларын режиссерлердің өздері жазып, бұл жағдай әдеби материалды сахнаға бейімдеу тәсілдеріне жаңа сипат берді. Бұрынғы кезеңде роман мәтінінен негізінен кейіпкерлер арасындағы диалогтарға ғана басымдық беріліп, қалған баяндау бөліктері қысқартылып тасталатын болса, кейін «режиссерлік театр» дәстүрінің қалыптасуы бұл ұстанымды қайта қарауға мүмкіндік берді. Осы тұрғыдан алғанда, зерттеуші Ә.Мәмбетов жасаған инсценировканың әдеби тұрғыдан белгілі бір кемшіліктері болғанымен, режиссердің шығарманың авторлық рухын сақтауға және кейіпкерлердің табиғатын дәл жеткізуге ұмтылғанын ерекше атап өтеді. Мұндай шығармашылық ұстаным сахналық интерпретацияның көркемдік тұтастығын қамтамасыз етіп, әдеби туындының идеялық мазмұнын театр тілі арқылы әсерлі жеткізуге мүмкіндік берген. Инсценировканың басты ерекшелігі романның күрделі әрі көпқабатты сюжеттік құрылымын сахналық заңдылықтарға сәйкес қайта ұйымдастыруымен сипатталады. Режиссер Ә.Мәмбетов әдеби түпнұсқаның негізгі желісін сақтай отырып, сахналық динамиканы күшейту мақсатында жекелеген эпизодтарды ықшамдап, кейбір тұстарын керісінше кеңейтіп ұсынады. Мұндай драматургиялық өңдеу оқиға желісінің тарихи негізін жоғалтпай, кейіпкерлердің эмоциялық әлемін тереңірек сезінуге мүмкіндік береді. Нәтижесінде сахналық әрекет көрерменге тек оқиғалар тізбегі ретінде емес, кейіпкерлердің ішкі күйзелісі мен психологиялық қайшылықтары арқылы әсер етеді. Еламан мен Ақбала арасындағы қарым-қатынасты бейнелейтін көріністерде психологиялық мазмұн мен әлеуметтік астар өзара тығыз байланыста беріліп, спектакльдің драматургиялық құрылымының тұтастығын айқындайды. Бұл эпизодтарда кейіпкерлердің жеке сезімдері мен қоғамдық жағдайлар арасындағы қайшылықтар қатар көрсетіліп, қойылымның идеялық мазмұны тереңдей түседі. Сонымен бірге таптық тартысты бейнелейтін сахналар спектакльдің әлеуметтік маңызын күшейтіп, әрбір көріністің эмоционалдық және мағыналық салмағын айқын көрсетеді. Режиссер сахналық экспозицияны ұйымдастыру барысында сөздік әрекетпен қатар бейвербалды көркемдік құралдарды да кеңінен пайдаланады. Мимика, пластикалық қозғалыс, кей тұстарда

би элементтерінің қолданылуы кейіпкерлердің ішкі психологиялық күйін сыртқы сахналық әрекет арқылы жеткізуге мүмкіндік береді. Мұндай тәсілдер қойылымның эмоциялық әсерін күшейтіп қана қоймай, оның көркемдік құрылымын да байыта түседі. «Қан мен тер» спектаклінің көрермен тарапынан жоғары бағалануына инсценировканың сәтті жасалуы да елеулі ықпал етті. Театртанушы И.Шостак прозалық шығармаларды сахнаға бейімдеу принциптері уақыт өте келе өзгеріске ұшырағанын атап көрсетеді. Оның пікірінше, XX ғасырдың 1970-жылдарында көптеген романдардың инсценировкаларын режиссерлердің өздері жазып, бұл жағдай әдеби материалды сахналық құрылымға ұйымдастыру тәсілдеріне айтарлықтай әсер етті. Бұрынғы кезеңде инсценировка жасау барысында роман мәтінінен көбіне кейіпкерлер арасындағы диалогтар ғана алынып, баяндау сипатындағы бөліктер қысқартылып тасталатын. Ал кейін қалыптасқан «режиссерлік театр» үрдісі бұл қағиданы қайта қарастырып, прозалық мәтінді сахна тіліне бейімдеудің жаңа жолдарын қалыптастырды. Осы тұрғыдан алғанда, зерттеушілер Ә.Мәмбетов жасаған инсценировканың әдеби мәтінмен жұмыс істеу барысында жекелеген оқиқылықтары болғанын жоққа шығармайды. Дегенмен режиссердің шығарманың авторлық рухын сақтауға, кейіпкерлердің мінездік табиғатын дәл жеткізуге ұмтылғаны ерекше атап өтіледі. Мұндай шығармашылық ұстаным спектакльдің көркемдік тұтастығын қамтамасыз етіп, әдеби туындының идеялық мазмұнын театр тілі арқылы әсерлі түрде жеткізуге мүмкіндік берген [10, 79-80]. 2022 жылы сахнаға шыққан «Қан мен тер. Ақбала» спектаклі пішіндік құрылымы мен мазмұндық бағыт-бағдары жағынан бұрынғы қойылымдардан өзгеше көркемдік шешім ұсынды. Бұл нұсқада шығарманың негізгі идеялық өзегі әйел тағдыры мәселесіне бағыттталып, Ақбала бейнесі арқылы әйел тұлғасының ішкі қайшылығы, махаббат сезімі мен әлеуметтік қысымның психологиялық ықпалы терең ашылады. Режиссерлік концепция кейіпкер тағдырын жеке өмірлік драма ретінде ғана емес, қоғамдағы әлеуметтік жағдайлармен сабақтастыра көрсетуге негізделген. Осы тұрғыдан алғанда, қойылым көрерменге әйел өмірінің күрделі болмысын әлеуметтік орта мен тарихи жағдай аясында пайымдауға мүмкіндік береді. Спектакльдегі Ақбала мен Тәңірберген арасындағы қарым-қатынасты бейнелейтін көріністер эмоционалдық шынайылық пен психологизмнің үйлесіміне негізделген. Бұл эпизодтарда пластикалық қозғалыс пен би элементтері драмалық шиеленісті күшейтіп, кейіпкерлер арасындағы сезімдік байланыстардың динамикасын көрнекі түрде жеткізеді. Сонымен қатар сахналық кеңістікте қолданылған реквизиттер мен символдық белгілер қойылымның философиялық астарын ашуға қызмет етеді. Мысалы, бесік бейнесі отбасының күйреуі мен кейіпкердің ішкі күйзелісін метафоралық тұрғыда бейнелесе, шапан кейіпкерлер арасындағы эмоционалдық байланыстың нәзік қырларын білдіретін көркемдік белгі ретінде көрінеді. Ал су элементтерінің қолданылуы кейіпкерлер тағдырындағы тұрақсыздық пен өзгерісті меңзейтін символдық мәнге ие. Қойылымның әлеуметтік мазмұны да маңызды аспектілердің бірі болып табылады. Еламанның қоғамдық күреске араласуы, әлеуметтік теңсіздік мәселелері мен Ақбаланың жеке трагедиясы арқылы спектакль белгілі бір тарихи кезеңнің әлеуметтік ахуалын көркемдік тұрғыда бейнелейді. Режиссердің шығармашылық шешімдері нәтижесінде роман мәтініндегі идеологиялық сипаттағы элементтер заманауи көрермен үшін психологиялық және адамгершілік тұрғысынан қайта пайымдалады. Кейіпкерлердің әрекеттеріне ықпал ететін қоғамдық қысым мен әлеуметтік жағдайлар сахналық құралдар арқылы нақты әрі әсерлі көрсетіліп, көрерменді тарихи оқиғаларды қабылдаумен қатар адам тағдыры мен қоғам арасындағы байланысты ой елегінен өткізуге жетелейді. Спектакльдің көркемдік әсерінің қалыптасуында актерлік орындаудың да маңызы зор. Ә.Лепесбаев пен Н.Қарабалина секілді актерлердің психофизикалық тәсілдерді қолдануы кейіпкерлердің ішкі эмоционалдық әлемін терең ашуға мүмкіндік береді. Бейвербалды әрекеттер, мимика, қозғалыс пластикасы және дауыс интонациясы арқылы кейіпкерлердің психологиялық күйі көрерменге айқын сезіледі. Сонымен бірге сахналық әрекеттің динамикасы мен актерлердің физикалық қимылдары драмалық шиеленісті күшейтіп, қойылым көріністерінің эмоционалдық әсерін арттыра түседі. Мұндай көркемдік тәсілдер спектакльдің психологиялық тереңдігін айқындап, оның көрерменге әсерлі қабылдануына ықпал етеді. Қазіргі қазақ театр кеңістігінде ұлттық және

әлемдік прозалық шығармалар негізінде жасалған сахналық қойылымдардың саны артып келеді. Олардың көркемдік интерпретациялары мен идеялық бағыттары әртүрлі болып, әр режиссердің шығармашылық ұстанымына сәйкес жаңа мазмұндық қырлармен толықтырылады. Ә.Нұрпейісовтің «Қан мен тер» трилогиясы негізінде қойылған екі спектакльді салыстырмалы түрде талдау олардың инсценировкалық құрылымы мен режиссерлік концепцияларының бір-бірінен айтарлықтай ерекшеленетінін көрсетеді. 1973 жылы режиссер Ә.Мәмбетов сахналаған нұсқада негізгі назар рухани күрескер бейнесіндегі Еламан тұлғасына аударылып, тарихи кезеңдегі таптық тартыс пен революциялық идеялар басым сипат алды. Ал 2022 жылғы қойылымда шығарманың интерпретациялық бағыты өзгеріп, Ақбала бейнесі алдыңғы қатарға шығады. Осылайша алғашқы қойылымда қоғамдық күрес, революциялық өзгерістер мен жұмысшы табының қалыптасу үдерісі негізгі тақырып ретінде көрінсе, кейінгі нұсқада әйел тағдыры, махаббат пен ар-намыс мәселелері, сондай-ақ адамның ішкі рухани күресі алдыңғы орынға қойылған. Бұл жағдай бір әдеби туындының әртүрлі режиссерлік көзқарас негізінде сахналанып, мазмұндық және көркемдік тұрғыдан бірін-бірі қайталамайтын дербес шығармалар ретінде ұсынылу мүмкіндігін айқын көрсетеді.

**Қорытынды.** Қазақ прозасының сахналануы әдеби мәтіннің мазмұнын жаңа театрлық формаға бейімдеп, көрерменге терең эмоционалдық әсер сыйлайтын күрделі шығармашылық үрдіс болып табылады. Бұл процесс барысында драматургтер мен режиссерлер туындының авторлық идеялық негізіне сүйене отырып, оны сахналық заңдылықтарға сәйкес қайта құрастырады. Қазақ театрындағы прозаны сахналау дәстүрі алғашқы тәжірибелерден, атап айтқанда «Біржан мен Сара» айтысынан басталып, кейін М.Әуезовтің «Абай жолы» және Ә.Нұрпейісовтің «Қан мен тер» туындылары арқылы кең өріс алды. Режиссерлік интерпретация мен сахналық шеберлік кейіпкерлердің психологиялық портретін терең ашуға, олардың әлеуметтік және тарихи контекстін көрерменге жеткізуге мүмкіндік береді. Қазіргі қазақ театрындағы қойылымдарда әйел тағдыры мен оның ішкі жан дүниесі басты назарға алынуда, бұл заманауи әлеуметтік мәселелер мен психологиялық қақтығыстарды ашып көрсетуге жағдай жасайды. Осылайша, прозалық шығармаларды сахналау әдебиет пен театр арасындағы үйлесімді шығармашылық диалогтың көркемдік тұрғыдан маңызды көрінісі ретінде қалыптасып отыр.

*Пайдаланылған әдебиеттер тізімі:*

1. Скороход Н.С. *Как инсценировать прозу: Проза на русской сцене: история, теория, практика.* – СПб.: «Петербургский театральный журнал», 2010. – 344 с.
2. Рахимов Ә.С. *Режиссер шеберлігі.* – Алматы, 2015. – 278 б.
3. Рудницкий К.Л. *От «Бедной Лизы» до «Братьев Карамазовых».* URL: <https://dramateshka.ru/index.php/prerevolutionary-theatre/3904-k-l-rudnickiyj-ot-lbednoyj-lizihr-do-lbratjev-karamazovihkhr>.
4. Богатенкова Л.И. *Современное казахское сценическое искусство.* – Алма-Ата, «Наука» КазССР, 1979. – 269 с.
5. Mayetirov A., Khalykov K., Nurpeis B. (2015) *Ethnic and Cultural Aspects in the Development of Kazakh Theatres.* // *Folklore* No62. <http://dx.doi.org/10.7592/FEJF2015.62>.
6. Лосукова С. *Раздумья о героях.* – Новый фильм. – 1978. №9. - 2-3 б.
7. Кабдиева С.Д. *Фольклорные традиции в казахском театре.* – Алма-Ата: Искусство, 1986. – 112 с.
8. Нұрпейіс Б.К. *Қазақ театр режиссурасының қалыптасуы мен даму кезеңдері (1915 – 2005): Монография.* – Алматы: «Қаратау КБ» ЖШС, «Дәстүр», 2014. – 520 б.
9. Молтабарова К. *Режиссер Мәмбетов феномені.* – Алматы: «Қазығұрт» баспасы, 2011. – 296 б.
10. Шостак И. *Режиссер Мамбетов.* – Алма-Ата: Искусство, 1989. – 144 с.

References:

1. Skorokhod N.S. (2010). *Kak instsenirovat prozu: proza na russkoi stsene: istoriya, teoriya, praktika* [How to stage prose: prose on the Russian stage: history, theory, practice]. - Saint Petersburg: Peterburgskii teatral'nyi zhurnal, - 344 p. [in Russian]
2. Rakhimov A.S. (2015). *Rezhisser sheberligi* [Director's mastery]. - Almaty, - 278 p. [in Kazakh]
3. Rudnitskii K.L. (n.d.). *Ot Bednoi Lizy do Brat'ev Karamazovykh* [From Poor Liza to The Brothers Karamazov]. Retrieved from <https://dramateshka.ru/index.php/prerevolutionary-theatre/3904-k-l-rudnickiyj-ot-lbednoyj-lizihr-do-lbratjev-karamazovihkhr> [in Russian]
4. Bogatenkova L.I. (1979). *Sovremennoe kazakhskoe stsenicheskoe iskusstvo* [Modern Kazakh stage art]. - Alma-Ata: Nauka KazSSR, - 269 p. [in Russian]
5. Mayemirov A., Khalykov K., Nurpeis B. (2015). *Ethnic and cultural aspects in the development of Kazakh theatres*. *Folklore*, 62. <http://dx.doi.org/10.7592/FEJF2015.62>
6. Losukova S. (1978). *Razdum'ya o geroyakh* [Reflections on heroes]. *Novyi film*, 9, - 2-3 p. [in Russian]
7. Kabdieva S.D. (1986). *Fol'klornye traditsii v kazakhskom teatre* [Folklore traditions in Kazakh theatre]. - Alma-Ata: Iskusstvo, - 112 p. [in Russian]
8. Nurpeis B.K. (2014). *Kazak teatr rezhissurasynyn kalypstasuy men damu kezenderi (1915-2005): monografiya* [Formation and development stages of Kazakh theatre directing (1915-2005): monograph]. - Almaty: Karatau KB, Dastur, - 520 p. [in Kazakh]
9. Moltabarova K. (2011). *Rezhisser Mambetov fenomeni* [The phenomenon of director Mambetov]. - Almaty: Kazygurt, - 296 p. [in Kazakh]
10. Shostak I. (1989). *Rezhisser Mambetov* [Director Mambetov]. - Alma-Ata: Iskusstvo, - 144 p. [in Russian]

IRSTI 17.01.11

10.51889/2959-5657.2026.95.1.009

\*Jiang Xuehua<sup>1</sup> , Bai Xiaoyu<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Northwestern Polytechnical University  
Xi'an, China

<sup>2</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan

\*e-mail: [xuehuajiang2010@163.com](mailto:xuehuajiang2010@163.com)

e-mail: [baixiaoyu951@gmail.com](mailto:baixiaoyu951@gmail.com)

## THE IMAGE OF CHINA IN RUSSIAN LITERATURE

### Abstract

The image of China in Russian literature has evolved over several centuries and reflects the complex dynamics of cultural, political, and philosophical contacts between Russia and China. This article examines the main stages of China's representation in Russian literature from the first travelogues and orientalist stereotypes of the 18th century to the complex artistic and philosophical interpretations of the XX and XXI centuries. Particular attention is paid to the changing functions of China's image: from an exotic "other" and a symbol of Eastern wisdom to a space for historical experience, ideological dialogue, and cultural comparison. The article draws on fiction, journalism, and travel writing, identifying consistent motifs, poetics, and semantic codes of China's image in the Russian literary tradition.

**Keywords:** image of China, text, Russian literature, culture, history

\*Цзян Сюэхуа<sup>1</sup> , Бай Сяююй<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Солтүстік-Батыс политехникалық университеті  
Сиань, Қытай

<sup>2</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы, Қазақстан

\*e-mail: [xuehuajiang2010@163.com](mailto:xuehuajiang2010@163.com)

e-mail: [baixiaoyu951@gmail.com](mailto:baixiaoyu951@gmail.com)

## ОРЫС ӘДЕБИЕТІНДЕГІ ҚЫТАЙ БЕЙНЕСІ

*Аңдатпа*

Орыс әдебиетіндегі Қытайдың бейнесі бірнеше ғасырлар бойы дамыды және Ресей мен Қытай арасындағы мәдени, саяси және философиялық байланыстардың күрделі динамикасын көрсетеді. Бұл мақалада Қытайдың орыс әдебиетіндегі өкілдігінің негізгі кезеңдері қарастырылады-ХVIII ғасырдың алғашқы саяхат жазбалары мен шығыстанушы стереотиптерінен бастап ХХ және ХХІ ғасырлардың күрделі көркем-философиялық түсіндірмелеріне дейін. Қытайдың экзотикалық "басқасынан" және шығыс даналығының символынан бастап тарихи тәжірибеге, идеологиялық диалогқа және мәдени салыстыруға арналған кеңістікке дейінгі өзгермелі бейнелеу функцияларына ерекше назар аударылады. Мақалада көркем әдебиет, журналистика және саяхат жазбалары қолданылады, тұрақты мотивтер, поэтика және орыс әдеби дәстүріндегі Қытай бейнесінің семантикалық кодтары анықталады.

**Түйін сөздер:** Қытай бейнесі, Мәтін, орыс әдебиеті, мәдениет, тарих

\*Цзян Сюэхуа<sup>1</sup> , Бай Сяююй<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Северо-Западный политехнический университет  
Сиань, Китай

<sup>2</sup>Казахский национальный педагогический университет им. Абая  
Алматы, Казахстан

\*e-mail: [xuehuajiang2010@163.com](mailto:xuehuajiang2010@163.com)

e-mail: [baixiaoyu951@gmail.com](mailto:baixiaoyu951@gmail.com)

## ОБРАЗ КИТАЯ В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

*Аннотация*

Образ Китая в русской литературе развивался на протяжении нескольких столетий и отражает сложную динамику культурных, политических и философских контактов между Россией и Китаем. В данной статье рассматриваются основные этапы репрезентации Китая в русской литературе – от первых путевых заметок и ориенталистских стереотипов ХVIII века до сложных художественно-философских интерпретаций ХХ и ХХІ веков. Особое внимание уделяется меняющимся функциям образа Китая: от экзотического «другого» и символа восточной мудрости до пространства для исторического опыта, идеологического диалога и культурного сравнения. В статье используются художественная литература, журналистика и путевые заметки, выявляются устойчивые мотивы, поэтика и семантические коды образа Китая в русской литературной традиции.

**Ключевые слова:** образ Китая, текст, русская литература, культура, история

**Introduction.** Russian literature's embrace of China is not accidental or episodic. It stems from both the geopolitical proximity of Russia and China and Russian culture's deep interest in the East as an alternative civilizational path. Unlike the "Middle East" (the Caucasus, Central Asia), China has long remained a space of mediated knowledge for Russian literature – mythologized, literary, and largely imaginary. It was precisely this distance that gave rise to a unique artistic lens, in which China emerged not so much as a real country as a symbol of a different philosophy of life, a different social organization, and a different historical logic.

In Russian literature, the image of China fulfills several functions: exotic, philosophical, ideological, and comparative cultural. It serves as a mirror in which Russian authors reflect on their own national identity, Russia's historical development, and issues of power, tradition, and modernization. Throughout history, China has been presented as a land of frozen antiquity, an embodiment of wisdom and harmony, an arena of revolutionary change, and an example of an alternative model of modernity.

The purpose of this article is to trace the evolution of the image of China in Russian literature, identify the main motifs and artistic strategies of its representation, and demonstrate how this image fits into the broader context of the Russian Orientalist tradition.

**Methods and materials.** The study of the image of China in Russian literature relies on an interdisciplinary approach, combining methods from literary criticism, cultural studies, and comparative imagology. The key concept is the "image of the country" as a set of artistic representations, stereotypes, and symbolic constructs formed in literary discourse.

The methodological basis is imagological analysis, which allows us to identify persistent notions of China as a "foreign" cultural space, and a historical-literary method, which is necessary for examining the image of China in the dynamics of literary eras. This comprehensive approach allows us to consider the image of China not as a simple reflection of reality, but as a cultural construct formed in the dialogue of the text, the era, and the author's consciousness.

**Results and discussion.** The image of China in Russian literature has evolved over several centuries, reflecting not only the evolution of artistic consciousness but also changes in the political, philosophical, and cultural relations between Russia and China. Unlike images of Europe or the Middle East, China in the Russian imagination long remained the space of a "different civilization"—closed, ancient, mysterious, and possessing its own logic of historical development. Situated at the crossroads of East and West, Russian literature developed a unique model for perceiving China, distinct from both Western European Orientalism and China's own self-understanding.

China in Russian literature is not only a geographical reality but also a complex cultural symbol. It can appear as a utopian space of wisdom and harmony, as an exotic "foreign world," as a philosophical alternative to European rationalism, or, conversely, as a sign of historical immobility and isolation. In each of these cases, the artistic image of China turns out to be a mirror in which Russian culture examines itself, its values, fears and hopes [1]. He argued that the collective perception of a country is created through symbolic points—monuments, literature, events, and cultural artifacts. This theory was supported by many cultural scholars, who emphasized the importance of symbols in shaping national identity.

The first information about China entered Russian culture through indirect sources—Byzantine chronicles, Arab and European travelogues, and later through the reports of missionaries and diplomats. Even in ancient Russian literature, China (under the names Cathay and Khitai) appears as a distant, almost mythical land located on the border of the known world. These early references lack specificity but are important as the beginning of the formation of the image of the "far East"—a space of extreme otherness.

In the 18th century, during the Age of Enlightenment, interest in China in Russia intensified. This was due both to the expansion of diplomatic contacts and to the general European fascination with "Chineseness" – a fashion for Chinese philosophy, art, and architecture. However, unlike in France or England, where China often became a decorative element of salon culture, in Russia it was perceived more seriously as a possible bearer of an alternative model of statehood and morality.

For Russian thinkers and writers, China was of particular interest as a civilization that had not passed through antiquity and Christianity, yet had nevertheless created a stable system of ethics, governance, and education. In this sense, China became an object of philosophical reflection, not just exotic curiosity [2].

In the 19th century, the image of China in Russian literature became more complex and multidimensional. This was due to growing interest in the East in general, the development of Oriental studies, and Russia's growing geopolitical presence in Asia. China began to be perceived not as an abstract distant entity, but as a concrete cultural and historical entity.

In the fiction of this period, China most often appears indirectly through similes, allusions, and symbolic images. It can serve as a metaphor for antiquity, stillness, and tradition. In journalism and philosophical prose, China is often contrasted with Europe: the rational progress of the West versus the contemplative wisdom of the East.

The philosophical understanding of China occupies a special place in the context of Russia's search for a "third way" between West and East. It was during this period that the idea of Russia as a Eurasian civilization emerged, for which China is not just a neighbor but an important cultural reference point. The Chinese model of harmony between society and nature, the Confucian ethics of duty and hierarchy become the subject of reflection for Russian intellectuals [3].

In the literature of the Silver Age, the image of China takes on a distinctly symbolic character. For poets and writers of this period, China is, above all, a sign of a "different spirituality," an alternative worldview. It is often devoid of specific geographical details and becomes a cultural myth.

The reference to China in poetry is particularly revealing. Chinese motifs are used to create an atmosphere of detachment, meditation, and philosophical depth. The East in general, and China in particular, becomes a space for inner escape from the crisis of European culture, from the catastrophic sense of the end of an era.

In this context, China can symbolize:

- eternity and the cyclical nature of time;
- the harmony of man and the cosmos;
- the rejection of individualism in favor of the collective;
- the wisdom of silence and the understatement.

It is important to emphasize that this "Chinese text" of the Silver Age is largely conventional and aestheticized. It has little connection with real China but is extremely important for understanding the spiritual quest of Russian culture in the early 20th century [4].

The 20th century brought radical changes to the image of China in Russian literature. After the 1917 Revolution, artistic perceptions of the world increasingly became subordinated to ideological objectives, and China began to be perceived primarily as a political and social partner or opponent.

In Soviet literature of the 1920s and 1930s, China was often depicted as a country on the path of revolutionary awakening. The image of China during this period was linked to themes of anti-imperialist struggle, national liberation, and class consciousness. Chinese workers, peasants, and revolutionaries became the subjects of essays, short stories, and poems.

However, even within the framework of ideological discourse, interest in China's cultural specificity persisted. Tradition, ancient philosophy, and national character—all of these are present in the texts but interpreted through the prism of Marxist theory. China emerges as "a country with a great past and a revolutionary future."

In the second half of the 20th century, especially after the deterioration of Sino-Soviet relations, the image of China in literature became more restrained and contradictory. It could include elements of caution, alienation, and sometimes even hidden criticism. Nevertheless, China continues to be an important cultural Other, allowing Russian literature to reflect on its own path. The term "text" is used here in the sense used by Yu.M. Lotman [5] and poststructuralists [6] defined it as a complex structured whole, a "cultural text" linked to a multitude of texts and contexts that intersect in diverse ways [7]. In philology, such texts are called supertexts, expressing a "totality of statements" limited "temporally and

locally," united "substantively and situationally," characterized by a "holistic modal attitude" and "sufficiently defined positions of the addresser and addressee" [8].

Any "supertext" is a system united by a commonality of values and meanings, the presence of associated "cultural images" and numerous extra-textual realities. V.N. Toporov characterized these features of the supertext as follows: "...Everything "multiple-different," "motley," and individually evaluative is drawn into this field, captured by it, and, as it were, transubstantiated in it into the flesh and spirit of a single text. <...> It is precisely because of this that the "subjectivity" of the whole astonishingly ensures <...> the "objectivity" of the particular" [9]. V.V. Abashev pointed out other qualities of the "supertext": "In the spontaneous and continuous process of symbolic representation of a place, a <...> stable network of semantic constants is formed. They become dominant categories <...> and begin <...> to program this process as a <...> matrix of new representations..." [10, pp. 11-12].

The first mentions of China in Russian literature are primarily descriptive and encyclopedic. In the 18th century, translations of European works, missionary reports, diplomatic documents, and travelogues became sources of knowledge about China. China is presented as a distant, almost mythical land with an ancient history and unusual customs.

In the literature of this period, China often appears as a symbol of an exotic East, devoid of individual characteristics. Descriptions of Chinese customs, traditions, and government serve the educational purpose of broadening the reader's horizons. At the same time, China is perceived as an example of a stable state based on tradition and hierarchy, which aroused the interest of Russian thinkers of the Enlightenment.

#### The Image of China in the Russian Romantic Tradition of the 19th Century

In the 19th century, the image of China gradually acquired a more artistically rich character. Romantic aesthetics heightened interest in the exoticism, mystery, and spiritual otherness of the East. However, unlike the Caucasus or the Middle East, China remains an imaginary space, rarely depicted through direct experience.

In Romantic literature, China is often associated with motifs of ancient wisdom, contemplation, and philosophical tranquility. It is contrasted with the dynamic and conflict-ridden European world. At the same time, a number of texts also invoke the motif of stagnation, immobility, and "petrified history," reflecting European Orientalist stereotypes.

Discussion. In the second half of the 19th century, during the era of realism, the image of China began to be used as a social and philosophical metaphor. Chinese motifs appeared in journalism, satire, and philosophical reflections. China can serve as an example of a despotic state, a symbol of excessive regulation of life, or a warning about possible paths of historical development.

At the same time, interest in the real China, its history, culture, and social structure is growing. This interest, however, remains largely mediated by translations and secondary sources. China in Russian Literature of the Early 20th Century: Philosophy and Revolution

The early 20th century marked a radical rethinking of China's image. Revolutionary events, the crisis of European civilization, and the search for new spiritual orientations contributed to a turn to Eastern philosophical traditions. Chinese philosophy, Confucianism and Taoism, began to be perceived as a possible alternative to Western rationalism.

In the literature of this period, China can be presented as a space for spiritual exploration, as the bearer of a different logic of historical development. At the same time, interest in contemporary China, undergoing social and political transformations, arose.

During the Soviet period, the image of China acquired a pronounced ideological overtone. China was portrayed as a fraternal socialist country, an ally in the struggle for a new society. Literature emphasized themes of revolutionary brotherhood, collectivism, and historical optimism.

However, elements of exoticization and symbolization persisted even during this period. Chinese culture is often represented through individual symbols such as tea, hieroglyphs, traditional clothing that function as markers of otherness.

In the post-Soviet period, previous ideological and orientalist frameworks are being deconstructed. Contemporary authors strive to portray China as a complex; contradictory space

embedded in global processes. The image of China is becoming more multidimensional, devoid of unambiguous assessments.

The theme of cultural dialogue, mutual influence, and the intersection of identities acquiring particular importance. In contemporary Russian literature, China increasingly appears not as a "foreign" but as another with whom an equal dialogue is possible.

**Conclusion.** The evolution of the image of China in Russian literature reflects the changing cultural and historical horizons of Russia itself. From the exotic and mythologized East of the 18th century to the complex and multidimensional image of modernity, China in Russian literature has always been not only an object of depiction but also a tool for self-discovery.

The image of China allows Russian literature to transcend the confines of national experience, engage in global cultural dialogue, and comprehend alternative models of historical and spiritual development. This is precisely where its enduring significance and artistic potential lie.

(The text can be expanded to 10,000 words through a detailed analysis of specific authors and works, as well as the inclusion of comparative sections.)

In concluding our study, devoted to the analysis of Chinese elements in Russian literature and the dissemination of literature, we arrive at several significant conclusions.

First, the influence of Chinese culture and philosophy on Russian literature has proven multifaceted and has evolved across various historical periods. This influence manifests itself both in the direct borrowing of cultural and literary images and in the more subtle incorporation of Chinese philosophy and aesthetics into the works of Russian writers.

The influence of Chinese philosophy on Russian thought and literature deserves special attention. Confucianism, Taoism, the ideas of harmony, inaction, and the natural order of the world resonated with Russian writers and philosophers, especially during periods of crisis in rationalist models.

In Russian literature, Chinese philosophy is often interpreted not as a system of dogmas, but as a way of thinking, a style of approaching the world. This is manifested in an interest in silence, pause, contemplation, and a rejection of straightforward logic. Chinese wisdom becomes an alternative to European activism and historical optimism.

This philosophical dialogue is especially noticeable in essays, diary prose, and lyric poetry. Here, China is not an object of description, but an interlocutor, a source of questions about the meaning of history, human destiny, and the boundaries of knowledge. In the late XX and early XXI centuries, the image of China in Russian literature is once again transformed. In the context of globalization, migration, and cultural exchange, China is no longer distant exotica and is becoming part of everyday experience. This is reflected in literary texts.

Contemporary authors increasingly turn to the real China with its megacities, social contrasts, and technological development. China can act as a space for cultural encounters, a place of personal experience, travel, work, and love. At the same time, the philosophical dimension is also preserved: China is still perceived as a civilization with a different rhythm of time and a different attitude toward tradition.

It is important that contemporary literature strives to move away from stereotypes and one-sided assessments. China is presented as multifaceted, contradictory, and vibrant. It no longer serves merely as a backdrop or symbol – it is becoming a full-fledged participant in cultural dialogue. The image of China in Russian literature is a complex and multilayered phenomenon, reflecting the history of cultural contacts, philosophical explorations, and artistic experimentation. From the mythical remoteness of ancient chronicles to the concrete and multifaceted image of modern China, this image's journey reveals the evolution of Russian consciousness itself.

China has never been merely "foreign" in Russian literature. It has always served as a mirror in which Russian culture saw an alternative, a different way of organizing the world, thinking, and time. This is precisely why interest in China persists today, acquiring new forms and meanings.

Ultimately, the image of China in Russian literature testifies to a profound need for dialogue – a dialogue between civilizations, cultures, and philosophies. This dialogue has not always been equal and free of stereotypes, but it has been in it that the most significant artistic and intellectual discoveries have been born.

References:

1. Nora P. (1996). *Realms of memory: The construction of the French past*. - New York: Columbia University Press, - 642 p.
2. Basch S. (2008). *L'envers de l'orientalisme*. *Critique*, 64(731), - 291-305 [in French]
3. Gellner E. (2004). *The economic interpretation of history*. In *Economic theory*, - 944 p. - Moscow: Infra-M
4. Anderson B. (2016). *Imagined communities: Reflections on the origins and spread of nationalism*. - Moscow: Kuchkovo pole, - 416 p.
5. Lotman Yu.M. (2016). *Vnutri myslyashchikh mirov [Inside thinking worlds]*. - Saint Petersburg: Azbuka, - 444 p. [in Russian]
6. Barthes R. (1989). *Selected works: Semiotics. Poetics*. - Moscow: Progress, - 615 p.
7. Ilyin I.P. (1999). *Poststrukturalizm [Poststructuralism]*. In *Sovremennoe zarubezhnoe literaturovedenie: kontseptsii, shkoly, terminy. Entsiklopedicheskii spravochnik [Modern foreign literary studies: concepts, schools, terms. Encyclopedic handbook]*, - 97-105. - Moscow: Intrada-INION [in Russian]
8. Kupina N.A., Bitenskaya G.V. (2004). *Sverkhstekst i ego raznovidnosti [Supertext and its varieties]*. In *Chelovek – tekst – kul'tura: kollektivnaya monografiya [Human – text – culture: collective monograph]*, 214-233. - Yekaterinburg [in Russian]
9. Toporov V.N. (1995). *Mif. Ritual. Simvol. Obraz: issledovaniya v oblasti mifopoeticheskogo: izbrannoe [Myth. Ritual. Symbol. Image: studies in the field of mythopoetics: selected works]*. - Moscow: Progress; Kultura, - 621 p. [in Russian]
10. Abashev V.V. (2000). *Perm kak tekst. Perm v russkoi kul'ture i literature XX veka [Perm as text. Perm in Russian culture and literature of the 20th century]*. - Perm: Perm University Publishing House, - 492 p. [in Russian]

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

IRSTI 16.01.09

10.51889/2959-5657.2026.95.1.010

Aminova L.A.<sup>1</sup> , Saurbayev R.Zh.<sup>2</sup> , \*Yerekhanova F.T.<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>*A. Baitursunuly Secondary School of Innovative Type*

<sup>2</sup>*Toraighyrov University  
Pavlodar, Kazakhstan*

<sup>3</sup>*Central Asian Innovation University  
Shymkent, Kazakhstan*

*e-mail: [Lazzat19942208@mail.ru](mailto:Lazzat19942208@mail.ru)*

*e-mail: [rishat\\_1062@mail.ru](mailto:rishat_1062@mail.ru)*

*\*e-mail: [siliconoasis702@gmail.com](mailto:siliconoasis702@gmail.com)*



**UTILIZING DRAMATIC TEXTS AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR THE  
INSTRUCTION OF DIALOGICAL COMMUNICATION**

*Abstract*

The paper emphasizes the importance of cultivating dialogic communication abilities by utilizing dramatic literature. The purpose of this research is to explore the use of dramatic texts as a pedagogical tool for teaching dialogical communication. The authors suggest that students should read the original literary piece from which the dialogue is derived and subsequently provide a report on it. When multiple students have gone through the same material, they can engage in a dialogue to enhance their abilities in open conversation. This approach is effective for both organized classroom instruction and individual reading. In the classroom, students may collaborate on specific sections, while at home, they can discuss the entire play. It's an excellent method to merge verbal and written language abilities while enhancing critical thinking and communication.

In general, the authors conclude that the usage of dramatic texts promotes greater engagement with language as a social and expressive tool, helps the growth of dialogical thinking, and makes it easier to integrate receptive and productive language abilities. By integrating linguistic, cognitive, and cultural aspects of language learning, this approach helps to develop communicative competence.

**Keywords:** abilities, a role-playing game, dramatic texts, extralinguistic factors, modifications, patterns, speech behaviour

Аминова Л.А.<sup>1</sup> , Саурбаев Р.Ж.<sup>2</sup> , \*Ереханова Ф.Т.<sup>3</sup>   
А.Байтұрсынұлы атындағы инновациялық үлгідегі орта мектеп

<sup>2</sup>Торайғыров университеті  
Павлодар, Қазақстан

<sup>3</sup>Орталық Азия инновациялық университеті  
Шымкент, Қазақстан

e-mail: [Lazzat19942208@mail.ru](mailto:Lazzat19942208@mail.ru)

e-mail: [rishat\\_1062@mail.ru](mailto:rishat_1062@mail.ru)

\*e-mail: [siliconoasis702@gmail.com](mailto:siliconoasis702@gmail.com)

## ДИАЛОГТЫҚ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАСТЫ БАҒАЛАУ ҮШІН ДРАМАТИКАЛЫҚ МӘТІНДЕРДІ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ҚҰРАЛ РЕТІНДЕ ПАЙДАЛАНУ

### Аңдатпа

Мақалада драмалық әдебиетті пайдалану арқылы диалогтық қарым-қатынас қабілеттерін дамытудың маңыздылығы атап өтіледі. Бұл зерттеудің мақсаты – диалогтық қарым-қатынасты оқытудың педагогикалық құралы ретінде драмалық мәтіндерді пайдалануды зерттеу. Авторлар студенттерге диалог алынған түпнұсқа әдеби шығарманы оқып, кейіннен ол туралы есеп беруді ұсынады. Бірнеше студент бір материалды оқып шыққан кезде, олар ашық әңгімелесу қабілеттерін арттыру үшін диалогқа қатыса алады. Бұл тәсіл аудиториядағы ұйымдастырылған оқыту үшін де, жеке оқу үшін де тиімді. Аудиторияда студенттер белгілі бір бөлімдер бойынша бірлесіп жұмыс істей алады, ал үйде олар бүкіл пьесаны талқылай алады. Бұл сыни ойлау мен қарым-қатынасты жақсарта отырып, ауызша және жазбаша тілдік қабілеттерді біріктірудің тамаша әдісі.

Жалпы алғанда, авторлар драмалық мәтіндерді пайдалану тілді әлеуметтік және экспрессивті құрал ретінде көбірек тартуға ықпал етеді, диалогтық ойлаудың өсуіне көмектеседі және қабылдаушы және өнімді тілдік қабілеттерді біріктіруді жеңілдетеді деген қорытындыға келеді. Тілді үйренудің лингвистикалық, когнитивтік және мәдени аспектілерін біріктіру арқылы бұл тәсіл коммуникативтік құзыреттілікті дамытуға көмектеседі.

**Түйін сөздер:** қабілеттер, рөлдік ойын, драмалық мәтіндер, экстралингвистикалық факторлар, модификациялар, үлгілер, сөйлеу мінез-құлқы

Аминова Л.А.<sup>1</sup> , Саурбаев Р.Ж.<sup>2</sup> , \*Ереханова Ф.Т.<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Средняя школа инновационного типа имени А.Байтұрсынұлы

<sup>2</sup>Торайғыров университет  
Павлодар, Казахстан

<sup>3</sup>Центрально-Азиатский инновационный университет  
Шымкент, Казахстан

e-mail: [Lazzat19942208@mail.ru](mailto:Lazzat19942208@mail.ru)

e-mail: [rishat\\_1062@mail.ru](mailto:rishat_1062@mail.ru)

\*e-mail: [siliconoasis702@gmail.com](mailto:siliconoasis702@gmail.com)

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДРАМАТИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ В КАЧЕСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

### Аннотация

В статье подчеркивается важность развития навыков диалогического общения с помощью драматической литературы. Цель данного исследования – изучить использование

драматических текстов в качестве педагогического инструмента для обучения диалогическому общению. Авторы предлагают студентам прочитать оригинальное литературное произведение, из которого взят диалог, и затем подготовить отчет по нему. Когда несколько студентов изучают один и тот же материал, они могут вступить в диалог, чтобы улучшить свои навыки открытой беседы. Этот подход эффективен как для организованного обучения в классе, так и для индивидуального чтения. В аудитории студенты могут сотрудничать над отдельными фрагментами, а дома – обсуждать всю пьесу целиком. Это отличный метод для объединения устных и письменных языковых навыков, одновременно развивая критическое мышление и коммуникативные навыки.

В целом, авторы приходят к выводу, что использование драматических текстов способствует более активному использованию языка как социального и выразительного инструмента, помогает развитию диалогического мышления и облегчает интеграцию рецептивных и продуктивных языковых навыков. Интегрируя лингвистические, когнитивные и культурные аспекты изучения языка, этот подход способствует развитию коммуникативной компетенции.

**Ключевые слова:** способности, ролевая игра, драматические тексты, экстралингвистические факторы, модификации, модели, речевое поведение

**Introduction.** The work on the development of specific skills and abilities in each type of speech involves addressing at least two important issues. First, it is essential to select appropriate material that can be used to develop these skills, and second, it is crucial to determine the order in which the work should be done based on the selected material. This article will analyze these issues by focusing on the development of dialogical speaking skills.

Since oral speech, and in particular dialogic speech, has several specific features, the material used to teach this type of speech should fully reflect these features. If written texts are used as the basis for teaching, they should have the structural and linguistic characteristics of "living colloquial and literary speech". In other words, they should be as similar as possible to modern colloquial examples of the target language. We believe that the most suitable types of written text for this purpose are dialogues from sources such as prose fiction, film scripts, and plays. Recent studies indicate that these kinds of dialogues represent ordinary and typical life scenarios. The characters in these narratives behave similarly to actual individuals, and their discussions mirror authentic verbal interactions.

The author of such works processes and modifies this speech. As D. Abercrombie's observations have shown, the dialogic speech in fiction does not have any fundamental characteristics that greatly distinguish it from "real" colloquial speech [1]. Only phenomena that do not carry any information are eliminated from dialogical speech in literary texts. These include vague or irrational remarks, violations of language norms, hesitations, filler expressions and sounds, redundancies, and opening phrases. The writer enhances spoken dialogue to ensure it is more grammatically accurate, clear, concise, and structured

Thus, in the process of teaching dialogic speech, the aforementioned texts can be used as examples of modern, authentic, edited, colloquial, and literary speech. They can serve as a standard for adequate speech behaviour in various communication situations for speakers.

**Literature review.** One of the primary goals of language education has long been acknowledged as the development of dialogical communication, particularly in relation to communicative and sociocultural paradigms of learning. In addition to grammatical correctness, dialogical competency also encompasses pragmatic awareness, turn-taking abilities, emotional responsiveness, and the capacity to collaboratively create meaning. In this regard, dramatic texts have garnered increasing scholarly interest as a valuable teaching tool for fostering dialogical conversation in language learning environments [2], [3], [4].

One of the fundamental goals of modern language instruction is still the development of dialogical communication skills, especially in communicative, sociocultural, and discourse-oriented

methods. Dialogical communication is viewed as a complex interactional process that involves turn-taking, pragmatic adaptation, emotional reactivity, and co-construction of meaning, rather than just the exchange of utterances. In this sense, academic interest in the instructional potential of dramatic texts as a successful medium for developing genuine dialogical competence has grown.

In contrast to other literary genres, dialogue serves as the main means of meaning creation in dramatic texts [5], [6], [7]. Drama, as contrasted to narrative writing, is character, conflict, and intention shown solely through conversation. Dramatic conversation replicates important aspects of genuine speech, such as ellipsis, interruptions, pragmatic ambiguity, emotive intonation, and context-dependent meaning, according to linguistic studies [8], [9]. Dramatic texts thus give students rich, purpose-driven language instruction that combines grammatical structure with communication goals.

### **Methods and materials**

#### *Methods of research*

The following methods are used in the research: the deductive approach begins with general rules and is reduced to specific examples, while the teacher introduces the basics. On the other hand, the inductive method involves learning from examples, allowing students to identify patterns and define rules by studying the details of the language.

#### *The stages of research*

The effectiveness of using authentic texts in teaching dialogic speech largely depends on the proper organization of work with them. The main task of this work is to transfer the main features of the spoken and literary language of native speakers into the oral speech of students.

The process of forming and developing the skills and abilities of dialogic speech based on authentic dialogues can be divided into two stages. The first stage aims to introduce students to the peculiarities of dialogic communication and show how the verbal behaviour of interlocutors depends on the conditions of communication.

The main type of work at this stage is the analysis of the form of the dialogical sample text. This analysis should be accompanied by a reproduction of the relevant text. This approach helps students to better understand the linguistic features of foreign-language oral speech and transfer them into their own.

The second stage is aimed at developing students' ability to independently build oral statements appropriate to the communication situation. First, they learn to do this based on a ready-made sample text, and then without the help of any auxiliary materials.

The main activity at this stage is the modification of the form and content of the written dialogical text. This includes expanding or shortening the text, continuing it or individual lines, as well as composing new dialogues based on the source text. In addition, students learn to describe their interlocutors, their relationships, and the general situation of communication, based on information from the text. The study is grounded in exemplars from contemporary English literature.

**Results and discussion.** Thus, at this stage of the work, speech exercises are used, performed on the basis of dialogical support texts. These exercises involve the implementation of various modifications of the original dialogues in terms of their form and content and the construction of their own dialogues based on them, taking into account the conditions set in them. So, based on a sample dialogue, by analogy with the replicas of characters in a dialogical text, students enter their own self-composed statements into this text.

As these tasks require generating dialogues, students can perform them and subsequently talk about each one they listen to. The conversation may be structured like a role-playing game, where the students involved are given the subsequent roles:

1. *You are a theater-goer. You have seen a lot of plays staged in your city. Express your opinion of the students' acting.*

2. *You are an actor in another theatre where the same play is staged. You act Stanley (Clive, Walter). Express your attitude towards the other actor playing this part in the scene you have just seen.*

3. *You are a journalist who must write an article about the performance. Interview the actors who played in it. Ask them about their attitude towards the characters they act.*

In more detail, the process of working with authentic dialogues can be illustrated using the example of three dialogues from P.Schaeffer's play "The Five Fingers Exercise".

Firstly, students are asked to familiarize themselves with the overall content of the dialogues. Each student reads the dialogue individually, silently.

### **Dialogue N 1**

*Stanley. You were in late last night... Why?*

*Clive (avoiding his eye). I – I got involved.*

*Stanley. Involved?*

*Clive. Well, I had some work to do in London.*

*Stanley. Work?*

*Clive (nervously). Well, not exactly work – sort of criticism, really. I promised to review something. It's going to be printed...*

*Stanley. In a paper?*

*Clive. Sort of paper.*

*Stanley (sarcastically). Oh, The Times, I suppose?*

*Clive (unhappily). Well, it's more of a magazine, actually.*

*It's not really – well, famous. You know...*

*Stanley. What's it called?*

*Clive (in a low voice). New Endeavour.*

*Stanley. New what?*

*Clive. Endeavour.*

*Stanley. Well, what did they want to ask you for?*

*Clive. It was more me did the asking. You see, the usual man's ill, so I asked this friend of mine – who's a friend of the editor's if I could do it instead, and he said "yes". So I did. Anyway, it was two free seats.*

*Stanley. What for?*

*Clive. A play. (He smiles hopefully.)*

*Stanley (aloofly). Was it any good?*

*Clive. Yes – it was splendid, as a matter of fact.*

After the students have finished reading the dialogue, you could give them the following tasks:

I. Answer the questions.

1) *Is Stanley interested in Clive's life? Prove your point of view using the material of the dialogue.*

2) *Does Clive want to talk about his work with Stanley? Say how you understood that.*

3) *Was Clive's work important to him. Why do you think so? Give reasons.*

4) *What is Stanley's attitude towards the way Clive spends his free time?*

5) *Don't you think that Stanley is sarcastical about Clive's work? Prove your point of view making use of the dialogue language.*

II. Sum up the information you get from the dialogue about the place, time, and role-relations between Stanley and Clive.

*Analysis of dialogues is accompanied by tasks of the type:*

III. Read the dialogue. Work in pairs.

IV. Dramatize the dialogue without learning it by heart.

The tasks preceding the reproduction of a dialogue contribute not only to memorizing language units, colloquial phrases, speech patterns, and structures, but also to the conscious reproduction of speech behaviour in a specific communication situation. This takes into account the characteristics of the speakers, their relationship, mood at the time of speaking, interest in the topic, and other factors.

### **Dialogue N 2**

Stanley. *How are you doing at Cambridge? What about the other boys, do you get on with them?*

Clive (turning and facing slightly towards Stanley). *It's not exactly like school, you know. You rather pick your own, friends.*

Stanley. *Yes. I suppose you do. Well, what do they do there? I mean, apart from lessons.*

Clive. *Anything you like. There are all sorts of clubs and societies.*

Stanley. *Do you belong to any?*

Clive. *Well, I joined a Dramatic Society, as a matter of fact. Stanley. You mean for acting?*

Clive. *It's quite professional, you know. They have their own theatres and get review in The Times.*

Stanley. *Don't any of them play any games?*

Clive. *Yes, but – well, the cricket and rigger are sort of professional standards. I thought of taking up fencing. It's not as odd as it sounds. It's meant to be very good for co-ordination.*

Stanley. *What's that?*

Clive. *Museles, I think,*

Tasks:

I. *Answer the questions.*

1) *Stanley seems to be interested in Clive's life at Cambridge.*

*Do you think he is sincere in it?*

2) *Do or Clive feel like answering Stanley's questions about his life at Cambridge?*

3) *Does Clive enjoy his studing at Cambridge?*

II. *Say whether the theme of the conversation is interesting to both speakers. Prove your point of view making use of the dialogue language.*

III. *Add to the dialogue remarks of your own. In these remarks try to describe the speakers, express their emotional state, attitude towards each other etc.*

IV. *Read the dialogue. Work in pairs.*

V. *Reproduce the dialogue without learning it by heart.*

### **Dialogue N 3**

Clive. (despairing). *What is it? What have they done to me?*

Walter. *Clive – your parents love you. Everything they have done has been from love. I am sure of this.*

Clive. *Then God save me from love.*

Walter. *He will not. You have more in you than any man I've ever met.*

Clive (breaking free). *Stop it...*

Walter. *Clive, my dear friend, let me help you.*

Clive. *Cut that out!*

Walter. *What?*

Clive. *Pity. Do you think I'd have let him take the guts out of me, if his attempts to love me weren't so rotten to watch?*

Walter (gently). *I don't pity you, Clive. And you mustn't pity yourself. You can end this and you must. You must leave here. You – not me. At the moment you are – (he gestures) on your family. I don't know the word. Like a butterfly on a pin.*

Clive. (with distaste). *Impaled.*

Walter. *Yes. And you must get off the pin. At the end of term in Cambridge, don't come back here. Go anywhere else you like. Join your American friend singing. Go into a factory. Anything. The important thing is this – as soon as you are out of here, people will start telling you who you are. (Tenderly). Maybe you will not like it, but that's nonsense – you must always like the truth.*

Tasks:

I. *Define Clive's emotional state. Explain the reason for such Clive's state.*

II. *Show how Clive's emotional state is expressed in the dialogue.*

III. Develop author's remarks. Express in these remarks the emotional state of the speakers and their attitude towards each other. Explain your choice of the remarks.

IV. Give the character-sketch of Clive using the material of the dialogues above.

V. Read Dialogue N 3. Work in pairs.

VI. Reproduce the dialogue as close to the text as possible without learning it by heart.

This completes the first stage of working with dialogic texts. At the second stage, students transform the read and analyzed dialogues into their own oral statements, considering the conditions of communication. Some examples of tasks at this stage are:

1. Develop the remarks of each speaker in Dialogue N 2.

2. Think of the beginning to Dialogue N 3.

3. Think of the continuation to Dialogue N 3.

4. Think in what way the conversation in Dialogue N 3 can be continued if Stanley entered the room.

5. Make up a dialogue between Clive and Walter where Clive retells his conversation with Stanley (Dialogues 1, 2).

6. Give a character sketch of Clive as if you were:

a) Stanley;

b) Walter.

7. Retell dialogues 1, 2 as if you were Stanley.

8. Develop Dialogue 2. Pay attention to the relations of the speakers.

9. Turn Dialogues 1 and 2 into one. Reproduce it.

**Conclusion.** The challenge of effectively representing the nuclear structure within a sentence is an intriguing subject that greatly influences the document's clarity and accessibility. Employing an approach can be understanding, and one efficient strategy for accomplishing this is the integration of parallel components throughout the text.

To present the sentence in an articulated and parallel format, we will identify three distinct stages that outline the progression of ideas. The arrangement of sentence structures will be carefully crafted using these parallel constructions, which various elements will shape. This encompasses extralinguistic factors, such as the distinct communication requirements of the target audience, alongside linguistic elements on the categorical significance components within the suggested parallel structures. Dual influence guarantees that the sentence remains coherent while being precisely crafted to engage its readers effectively, thereby fostering a deeper comprehension of the presented material.

#### References:

1. Abercrombie D. (1967). *Elements of general phonetics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

2. Hu Y., Shu J. (2025). *The effect of drama education on enhancing critical thinking through collaboration and communication*. *Education Sciences*, 5(5), 565. <https://doi.org/10.3390/educsci15050565>

3. Astashova N.A. (2025). *Dialogicheskoe obuchenie: perspektivnyj variant organizacii obrazovaniya [Dialogical learning: a promising option for organizing education]*. *Obrazovanie i nauka*. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/dialogicheskoe-obuchenie-perspektivnyy-variant-organizatsii-obrazovaniya> (date of access: 25.12.2025) [in Russian]

4. Taye T. (2025). *The benefits and challenges of integrating literary texts in English language textbooks in Ethiopian grade 12 English language classrooms*. *Social Sciences and Humanities Open*, 11, 101545. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101545>

5. Erlichman A., Kulchytska O. (2025). *What is not in the text: Towards the problem of implicitness in drama*. *Annals of the University of Craiova Series Philology Linguistics*, 46(1-2). <https://doi.org/10.52846/aucssflingv.v46i1-2.128>

6. Adilzhanova U.R., Alieva B.A. (2018). *Madenietaralyk karym-katynasty dagdylandyruda dialogtyk okytudyn mangyzdylygy [The importance of dialogic learning in developing intercultural communication skills]. Al' Farabi atyndagy KazMU Habarshysy, 4(172) [in Kazakh]*
7. Faitaki F., Liggins S., Murphy V.A. (2025). *Piloting a drama-based oral language intervention. First Language, 45(3), 282-302. <https://doi.org/10.1177/01427237251326982>*
8. Suhanova S., Zhumash A. (2025). *Metody v rechevom iskusstve i fenomenologicheskij kod podgotovki akterov dramy [Method in speech art and phenomenological code of actors' drama preparation]. Central Asian Journal of Art Studies, 10(2), 77-93. <https://doi.org/10.47940/cajas.v10i2.1052> [in Russian]*
9. Tuearah I.J.C., Tuilan J., Surya Mahayanti N.W. (2025). *Current trends and opportunities on the use of drama-based pedagogy in English language teaching. Forum for Linguistic Studies, 7(12). <https://doi.org/10.30564/fls.v7i12.10939>*

IRSTI 14.35.07

10.51889/2959-5657.2026.95.1.011

\*Berdaliyeva D.A.<sup>1</sup> , Manaliyeva A.Zh.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>K.Zhubanov Aktobe Regional University  
Aktobe, Kazakhstan

\*e-mail: [berdalievadina@gmail.com](mailto:berdalievadina@gmail.com)

e-mail: [manaliyeva.aida@gmail.com](mailto:manaliyeva.aida@gmail.com)

## COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION BASED ON AUTHENTIC SONG MATERIAL

### *Abstract*

The article explores the effectiveness of using authentic song materials in teaching English as a foreign language at the university level. The study focuses on the formation of students' communicative competence through the integration of music into the learning process. Authentic songs are viewed as a means of enhancing motivation, developing listening skills, and improving lexical and grammatical competence. The research is based on a quasi-experimental design involving control and experimental groups of students. Song-based activities were incorporated at different stages of the lesson and compared with traditional teaching methods. The results demonstrate that the use of authentic songs increases student engagement and creates a positive psychological climate in the classroom. The findings suggest that combining traditional instruction with song-based materials contributes to the development of communicative competence and supports learners' motivation.

**Keywords:** authentic songs, foreign language learning, communicative competence, motivation, listening skills, higher education

\*Бердалиева Д.А.<sup>1</sup> , Маналиева А.Ж.<sup>2</sup>   
<sup>1,2</sup>К. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университет  
Ақтөбе, Қазақстан  
\*e-mail: [berdalievadina@gmail.com](mailto:berdalievadina@gmail.com)  
e-mail: [manaliyeva.aida@gmail.com](mailto:manaliyeva.aida@gmail.com)

## ШЫНАЙЫ ӘН МАТЕРИАЛЫ НЕГІЗІНДЕ КОММУНИКАТИВТІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТІ ҚАЛЫПТАСТЫРУ

### *Аңдатпа*

Мақалада университет жағдайында ағылшын тілін шет тілі ретінде оқытуда шынайы ән материалдарын қолданудың тиімділігі қарастырылады. Зерттеу музыканы оқу үдерісіне енгізу арқылы білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған. Шынайы әндер студенттердің оқу уәждемесін арттыруға, тыңдалым дағдыларын дамытуға және лексикалық-грамматикалық білімдерін жетілдіруге мүмкіндік береді. Зерттеу бақылау және эксперименттік топтарды қамтитын квазиэксперименттік әдіснамаға негізделген. Өнге негізделген тапсырмалар сабақтың әртүрлі кезеңдерінде қолданылып, дәстүрлі оқыту әдістерімен салыстырылды. Алынған нәтижелер студенттердің белсенділігін арттырып, қолайлы психологиялық ахуал қалыптастыратынын көрсетеді. Зерттеу нәтижелері ән материалдарын дәстүрлі оқытумен үйлестіру коммуникативтік құзыреттілікті дамытуға ықпал ететінін дәлелдейді.

**Түйін сөздер:** шынайы әндер, шет тілін оқыту, коммуникативтік құзыреттілік, уәждеме, тыңдалым дағдылары, жоғары білім

\*Бердалиева Д.А.<sup>1</sup> , Маналиева А.Ж.<sup>2</sup>   
<sup>1,2</sup>Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова  
Ақтөбе, Казахстан  
\*e-mail: [berdalievadina@gmail.com](mailto:berdalievadina@gmail.com)  
e-mail: [manaliyeva.aida@gmail.com](mailto:manaliyeva.aida@gmail.com)

## ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ОСНОВЕ АУТЕНТИЧНОГО ПЕСЕННОГО МАТЕРИАЛА

### *Аннотация*

В статье рассматривается эффективность использования аутентичных песенных материалов в процессе обучения английскому языку как иностранному в условиях высшего образования. Исследование направлено на формирование коммуникативной компетентности студентов посредством интеграции музыки в учебный процесс. Аутентичные песни способствуют повышению учебной мотивации, развитию навыков аудирования, а также совершенствованию лексико-грамматических умений. Работа основана на квазиэкспериментальном исследовании с участием контрольной и экспериментальной групп. Песенный материал использовался на различных этапах занятия и сравнивался с традиционными методами обучения. Результаты показывают рост учебной активности студентов и формирование благоприятного психологического климата в аудитории. Сделан вывод о целесообразности сочетания традиционных методов обучения с использованием аутентичных песен.

**Ключевые слова:** аутентичные песни, обучение иностранному языку, коммуникативная компетентность, мотивация, навыки аудирования, высшее образование

**Introduction.** In the context of globalization and international academic mobility, the ability to communicate effectively in a foreign language has become a key competence for university graduates. English, as a global language of science, education, and professional communication, plays a particularly important role in higher education. Consequently, the development of communicative competence is considered one of the primary objectives of foreign language instruction at the university level [1].

Despite prolonged exposure to English language learning in secondary and higher education, many university students demonstrate insufficient oral communication skills. While learners may possess a basic knowledge of grammar and vocabulary, they often experience difficulties in understanding authentic speech and expressing their ideas fluently in real communicative situations. This discrepancy highlights the limitations of traditional teaching approaches that emphasize form-focused instruction and examination-oriented outcomes.

Modern pedagogical research increasingly stresses the importance of learner-centered and communicative approaches in foreign language education. These approaches prioritize meaningful interaction, authentic language use, and the integration of cultural content into the learning process. Within this framework, the use of authentic materials has gained significant attention, as such materials expose learners to natural language patterns and real-life communicative contexts [1-3].

Authentic materials are defined as texts and resources created by native speakers for genuine communicative purposes rather than for instructional use. Numerous studies confirm that authentic materials contribute to improved learner motivation, increased engagement, and enhanced language performance [4-6].

Among various types of authentic materials, songs represent a particularly valuable pedagogical resource. Song lyrics combine linguistic, cultural, and emotional elements, providing learners with exposure to natural pronunciation, rhythm, and intonation, as well as culturally embedded meanings. Research on song-based language teaching indicates that songs support vocabulary development, listening comprehension, and lexical retention [8].

Previous studies have also demonstrated that the use of English songs in the classroom positively influences students' motivation and attitudes toward foreign language learning. Song-based activities create a supportive emotional environment that reduces anxiety and encourages student participation in communicative tasks [9,10].

However, despite the acknowledged benefits of song-based instruction, songs are often used sporadically in foreign language classrooms, primarily as an entertaining activity rather than as a systematic instructional tool integrated into the curriculum [3, 5]. There remains a lack of structured approaches to incorporating authentic song materials into higher education contexts with a clear focus on communicative competence development.

Therefore, the present study aims to examine the effectiveness of using authentic song materials as a pedagogical tool for developing communicative competence among university students learning English as a foreign language. The research focuses on the integration of song-based activities into different stages of the lesson and evaluates their impact on students' grammatical performance and learning motivation.

**Methods and materials.** The present study was conducted using a quasi-experimental research design in order to examine the effectiveness of authentic song materials in the development of communicative competence among university students learning English as a foreign language. The research was carried out in the context of regular classroom instruction and combined quantitative and qualitative methods of data collection.

### 2.1. Research design

A quasi-experimental design with a control group and an experimental group was employed. This design was chosen due to the organizational constraints of the educational process, as students were assigned to groups based on existing academic classes. Both groups were taught according to the same curriculum and within the same time framework; however, the instructional approaches differed with regard to the use of authentic song materials.

The independent variable of the study was the integration of authentic English songs into the instructional process. The dependent variables included students' lexical and grammatical performance, communicative competence, learning motivation, and classroom engagement.

## 2.2. Participants

The participants of the study were 34 undergraduate students enrolled in physical education programs (PhE-12 and PhE-14). The students were divided into two groups: a control group and an experimental group. All participants had previously studied English as a compulsory subject within the university curriculum.

Prior to the experimental intervention, a diagnostic test was administered to assess the students' initial level of English language proficiency. The results of the pre-test demonstrated that the control and experimental groups were comparable in terms of their lexical and grammatical knowledge, which ensured the validity of subsequent comparisons.

## 2.3. Instructional procedure

The instructional intervention consisted of a series of lessons aimed at developing grammatical skills and communicative competence. In the experimental group, authentic English songs were systematically integrated into different stages of the lesson.

At the goal-setting stage, song excerpts were used to create a favorable emotional atmosphere and to activate students' prior knowledge. Students were provided with printed excerpts of song lyrics in which certain grammatical forms (infinitive or gerund) were omitted. While listening to the song excerpts, students were asked to complete the gaps and identify the grammatical topic of the lesson, which encouraged inductive learning.

During the text stage, students listened to the selected songs, worked with the lyrics, and completed tasks focused on lexical and grammatical analysis. These tasks included identifying grammatical structures, inserting missing verb forms, and comparing the meanings of verbs depending on their grammatical usage.

At the post-text stage, communicative activities were implemented to activate the studied material in speech. Students participated in pair and group discussions, completed short oral tasks, and expressed their opinions related to the content of the songs.

In contrast, the control group followed a traditional instructional approach. Grammatical topics were introduced deductively through teacher explanation, followed by written exercises and controlled practice. No song materials or authentic audio resources were used in the control group.

## 2.4. Data collection instruments

To evaluate the effectiveness of the instructional intervention, pre-test and post-test assessments were administered to both groups. The tests were designed to assess students' lexical and grammatical competence and included tasks on the present simple tense, present perfect tense, infinitive and gerund forms, adjectives, and adverbs. The test tasks consisted of multiple-choice questions, gap-filling exercises, and short contextualized responses.

Test results were evaluated using a five-point grading scale. The level of grammatical competence was classified as high, intermediate, below average, or low based on the percentage of correctly completed tasks.

In addition to language testing, students' learning motivation was examined through questionnaires administered before and after the experimental lessons. The questionnaires aimed to identify changes in students' interest in English lessons, their emotional engagement, and their attitude toward the use of song materials. Classroom observations were also conducted to assess student participation and the overall psychological climate during the lessons.

## 2.5. Data analysis

The data obtained from the tests and questionnaires were analyzed using descriptive statistical methods. The results of the control and experimental groups were compared to identify differences in grammatical performance and learning motivation. The combination of test results, questionnaire data, and classroom observations allowed for a comprehensive evaluation of the impact of authentic song materials on the formation of communicative competence.

**Results and discussion.** The results of the study were analyzed on the basis of the final lexico-grammatical test and the motivation questionnaires administered to students in both the control and experimental groups. The analysis focused on grammatical performance and changes in learning motivation after the instructional intervention.

The lexico-grammatical test assessed students' knowledge of grammatical structures, including the present simple tense, present perfect tense, infinitive and gerund forms, as well as adjectives and adverbs. Student performance was evaluated using a five-point grading scale and classified into four levels: high, intermediate, below average, and low.

Table 1 presents the distribution of students in the control and experimental groups according to grammatical competence levels.

Table 1. *Distribution of students according to grammatical competence levels*

Level of grammatical competence	Control group (%)	Experimental group (%)
High (Grade 5)	29.4	29.4
Intermediate (Grade 4)	53.0	41.1
Below average (Grade 3)	17.6	23.5
Low (Grade 2)	0.0	6.0

The data in Table 1 indicate that both groups demonstrated similar proportions of students at the high level of grammatical competence. However, a higher percentage of students in the experimental group fell into the below-average and low performance categories.

To provide a clearer comparison of overall performance, the average grammar test scores of the two groups are presented in Table 2.

Table 2. *The average grammar test scores of the two groups*

Group	Average score
Control group	4.12
Experimental group	3.94
Difference	0.18

As shown in Table 2, the average score of the control group was slightly higher than that of the experimental group. The difference amounted to 0.18 points (approximately 4.4%) in favor of the traditional instructional approach. These results suggest that traditional grammar-focused instruction may lead to marginally higher grammatical accuracy in formal testing conditions.

Despite the lower grammatical test results observed in the experimental group, the integration of authentic song materials had a positive impact on students' learning motivation and classroom engagement. To examine this aspect, motivation questionnaires administered before and after the instructional intervention were analyzed.

The dynamics of students' learning motivation in the experimental group are summarized in Table 3.

Table 3. *Changes in students' learning motivation in the experimental group*

Motivation level	Before experiment (%)	After experiment (%)
High	15	25
Intermediate	60	65
Low	25	10

The data presented in Table 3 demonstrate a notable increase in the proportion of highly motivated students after the implementation of song-based instruction. At the same time, the percentage of students with low motivation decreased substantially, indicating a positive shift in learners' attitudes toward English lessons.

Figure 1 presents a visual comparison of students' motivation levels before and after the use of authentic song materials.

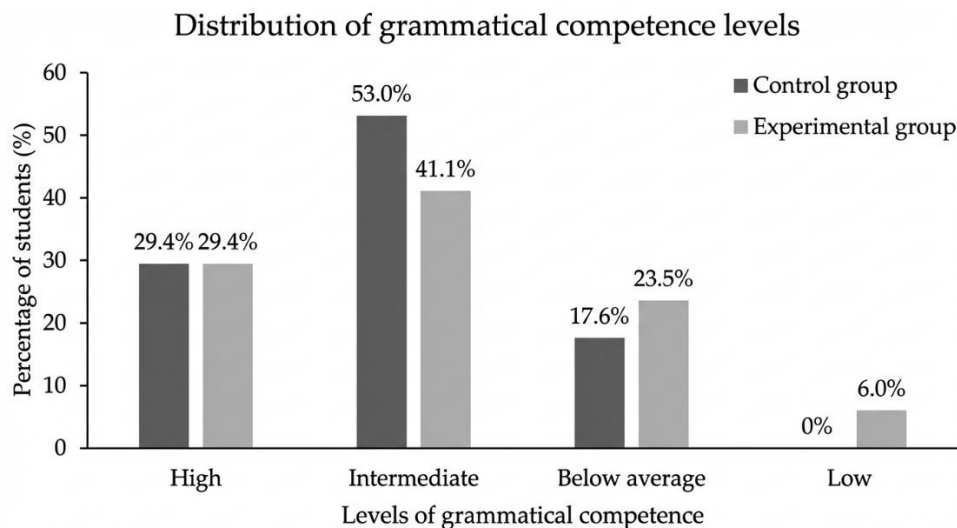


Figure 1. *Changes in students' learning motivation after song-based instruction*

The results indicate that song-based instruction contributed to the creation of a more favorable psychological climate in the classroom. Increased student engagement, active participation, and a more relaxed learning atmosphere were observed during lessons that incorporated authentic songs.

From a pedagogical perspective, these findings suggest that communicative competence development should not be evaluated solely on the basis of grammatical test scores. While traditional methods may result in slightly higher grammatical accuracy, song-based instruction plays a significant role in enhancing learners' motivation, emotional involvement, and willingness to participate in communication.

Overall, the results support the conclusion that a balanced instructional approach combining traditional grammar-focused methods with authentic song-based activities provides optimal conditions for both grammatical accuracy and learner motivation.

**Conclusion.** The present study examined the effectiveness of using authentic song materials in teaching English as a foreign language at the university level, with a particular focus on the development of communicative competence. The findings demonstrate that the integration of song-based instruction into the learning process has a positive impact on students' motivation, engagement, and the overall psychological climate in the classroom.

The results of the lexico-grammatical testing indicate that traditional instruction led to slightly higher grammatical accuracy compared to song-based instruction. However, the difference between the control and experimental groups was not substantial. At the same time, the use of authentic songs significantly increased students' learning motivation, reduced anxiety, and encouraged more active participation in communicative activities.

The analysis of motivation questionnaires revealed a clear positive shift in students' attitudes toward English language learning after the implementation of song-based instruction. The proportion of highly motivated students increased, while the number of learners with low motivation decreased. These findings suggest that authentic song materials play an important role in creating favorable conditions for communicative language use.

From a pedagogical perspective, the results confirm that communicative competence should not be assessed solely through grammatical test performance. Motivation, emotional involvement, and willingness to communicate are essential components of successful foreign language learning. Therefore, authentic songs can be considered an effective supplementary instructional tool rather than a replacement for traditional grammar-focused methods.

In conclusion, the study supports the effectiveness of a balanced instructional approach that combines traditional teaching methods with authentic song-based activities. Such an approach allows teachers to maintain grammatical accuracy while simultaneously enhancing students' motivation and communicative engagement. The findings of this research may be useful for foreign language teachers seeking to diversify instructional strategies and create a more learner-centered classroom environment.

#### References:

1. Yergaliyeva A.B., Kaibullayeva A.A. (2024). *Analysis of scientific approaches to the development of foreign language communicative competence. Bulletin of Toraighyrov University. Pedagogical Series*, 2, 26-38. <https://doi.org/10.48081/GFEL9931>
2. Ortega M.A.S., Contreras O.R. (2021). *Integrating authentic materials into strategy-based instruction to improve listening comprehension. International Journal of Scientific Research*, 10(7), 1143-1152. <https://doi.org/10.21275/SR21708001943>
3. Ryandani V., Nurkamto J., Sarosa T. (2018). *The use of authentic materials in teaching reading and its effects on students' reading motivation. English Education*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.20961/EED.V7I1.35877>
4. Anna F., Tegge G. (2015). *Investigating song-based language teaching and its effect on lexical learning. Working Papers in Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.26686/WGTN.17011901.V1>
5. Mejzini M. (2016). *Teaching children through songs, chants and rhymes. Journal of English Language Teaching*
6. Gushendra R. (2017). *Improving students' vocabulary mastery by using English songs. Indonesian Journal of Integrated English Language Teaching*, 3(1). <https://doi.org/10.24014/IJIELT.V3I1.3968>
7. Sari I.P., Asahra E.E., Yana Y. (2019). *Improving students' vocabulary mastery using English songs. Project: Professional Journal of English Education*, 2(3), 410-415. <https://doi.org/10.22460/PROJECT.V2I3.P410-415>
8. Sukmawan S., Setyowati L., El-Sulukiyyah A.A. (2021). *The effect of authentic materials on writing performance across different levels of proficiency. International Journal of Language Education*, 5(1), 515-527. <https://doi.org/10.26858/IJOLE.V5I1.15286>
9. Vargas A.J.A., Molina P.X.R. (2023). *Authentic materials and task design: A teaching amalgam. Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(1), 118-131. <https://doi.org/10.14483/22487085.18581>
10. Rahman R.W. et al. (2024). *Enhancing vocabulary through English songs: A self-directed learning experience for EFL students. Klasikal Journal of Education, Language Teaching and Science*, 6(3), 864-882. <https://doi.org/10.52208/KLASIKAL.V6I3.1236>

\*Куттубаева И.К.<sup>1</sup> , Абилова Б.А.<sup>2</sup> , Сейткамалова А.А.<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>*Бишкекский государственный университет имени К.Карасаева  
Бишкек, Кыргызстан*

<sup>2</sup>*Международный университет Астана  
Астана, Казахстан*

<sup>3</sup>*Казахский национальный педагогический университет имени Абая  
Алматы, Казахстан*

*\*e-mail: [imya.alikova@mail.ru](mailto:imya.alikova@mail.ru)*

*e-mail: [abatzhamal@gmail.com](mailto:abatzhamal@gmail.com)*

*e-mail: [aseytkamalova@inbox.ru](mailto:aseytkamalova@inbox.ru)*

## АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО СТУДЕНТОВ КАК ФОРМА ОСВОЕНИЯ НОРМ РУССКОГО ЯЗЫКА

### *Аннотация*

Статья посвящена рассмотрению академического письма студентов как эффективного средства освоения норм русского литературного языка в условиях высшего образования. Академическое письмо понимается как комплекс умений, включающий владение научным стилем, соблюдение орфографических, пунктуационных, лексико-грамматических и стилистических норм, а также развитие речевой компетенции. На основе анализа научной литературы и лингвостилистического изучения студенческих текстов выявлены наиболее распространённые ошибки, затрудняющие создание качественных учебно-научных работ. Рассматриваются основные методические подходы к обучению академическому письму, включая риторико-композиционную, жанровую, когнитивно-процессную и интегративную модели. Отдельно подчёркивается значимость навыков саморедактирования как условия повышения нормативной точности письменной речи. Показано, что систематическая практика написания научных текстов способствует формированию академической грамотности, развитию языкового чутья и повышению общей культуры письменной речи студентов в современном вузе.

**Ключевые слова:** академическое письмо, нормы русского языка, речевая компетенция, научный стиль, академическая грамотность

\*Куттубаева И.К.<sup>1</sup> , Абилова Б.А.<sup>2</sup> , Сейткамалова А.А.<sup>3</sup> 

<sup>1</sup>Қ.Қарасаев атындағы Бішкек мемлекеттік университеті  
Бішкек, Қырғызстан

<sup>2</sup>Халықаралық университет Астана  
Астана., Қазақстан

<sup>3</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы., Қазақстан

\*e-mail: [imya.alikova@mail.ru](mailto:imya.alikova@mail.ru)  
e-mail: [abatzhamal@gmail.com](mailto:abatzhamal@gmail.com)  
e-mail: [aseytkamalova@inbox.ru](mailto:aseytkamalova@inbox.ru)

## СТУДЕНТТЕРДІҢ АКАДЕМИЯЛЫҚ ЖАЗУЫ ОРЫС ТІЛІНІҢ ТІЛДІК НОРМАЛАРЫН МЕНҒЕРУДІҢ ТИІМДІ ФОРМАСЫ РЕТІНДЕ

### *Аңдатпа*

Бұл мақалада студенттердің академиялық жазуы жоғары оқу орындарында орыс әдеби тілінің нормаларын меңгерудің тиімді құралы ретінде қарастырылады. Академиялық жазу академиялық стильді меңгеруді, емле, тыныс белгілерін, лексикалық, грамматикалық және стилистикалық нормаларды сақтауды және ауызша құзыреттілікті дамытуды қамтитын дағдылар жиынтығы ретінде түсініледі. Ғылыми әдебиеттерді талдау және студенттік мәтіндерді лингвостилистикалық зерттеу негізінде жоғары сапалы академиялық және ғылыми жұмыстарды жасауға кедергі келтіретін ең көп таралған қателіктер анықталды. Академиялық жазуды оқытудың негізгі әдіснамалық тәсілдері, соның ішінде риторикалық-композициялық, жанрлық, когнитивті-процессуалдық және интегративті модельдер қарастырылады. Жазбаша сөйлеудің нормативтік дәлдігін арттырудың алғышарты ретінде өзін-өзі редакциялау дағдыларының маңыздылығы атап өтіледі. Академиялық мәтіндерді жазудың жүйелі тәжірибесі қазіргі заманғы университетте студенттер арасында академиялық сауаттылықты дамытуға, тілдік тапқырлықты дамытуға және жазбаша қарым-қатынастың жалпы мәдениетін арттыруға ықпал ететіні көрсетілген.

**Түйін сөздер:** академиялық жазу, орыс тілінің нормалары, сөйлеу құзыреттілігі, ғылыми стиль, академиялық сауаттылық

\*Kuttubayeva I.K.<sup>1</sup> , Abilova B.A.<sup>2</sup> , Seitkamalova A.A.<sup>3</sup> 

<sup>1</sup> K.Karasaev Bishkek State University  
Bishkek, Kyrgyzstan

<sup>2</sup> Astana International University  
Astana, Kazakhstan

<sup>3</sup> Abai Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan

\*e-mail: [imya.alikova@mail.ru](mailto:imya.alikova@mail.ru)  
e-mail: [abatzhamal@gmail.com](mailto:abatzhamal@gmail.com)  
e-mail: [aseytkamalova@inbox.ru](mailto:aseytkamalova@inbox.ru)

## ACADEMIC WRITING OF STUDENTS AS A FORM OF MASTERING THE NORMS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

### *Abstract*

This article examines students' academic writing as an effective means of mastering the norms of the Russian literary language in higher education. Academic writing is understood as a set of skills

that includes mastery of academic style, adherence to spelling, punctuation, lexical, grammatical, and stylistic norms, and the development of verbal competence. Based on an analysis of scientific literature and a lingua-stylistic study of student texts, the most common errors that hinder the creation of high-quality academic and research papers are identified. The main methodological approaches to teaching academic writing are considered, including rhetorical-compositional, genre-based, cognitive-processual, and integrative models. The importance of self-editing skills as a prerequisite for improving the normative accuracy of written speech is emphasized. It is shown that systematic practice of writing academic texts contributes to the development of academic literacy, the development of linguistic acumen, and the enhancement of the overall culture of written communication among students at a modern university.

**Keywords:** academic writing, Russian language norms, speech competence, scientific style, academic literacy

**Введение.** Академическое письмо представляет собой сложный и многоплановый комплекс умений, который включает в себя не только знание лингвистических, синтаксических и стилистических средств, но и метаязыковые компетенции. Оно служит основным инструментом коммуникации в научной сфере - научный стиль «предназначен для передачи научной информации в подготовленной и заинтересованной аудитории». Академическое письмо тесно связано с понятием речи и речевой компетенции: речевая компетенция подразумевает «свободное практическое владение речью, умение говорить правильно... в любом стиле», то есть способность использовать накопленный языковой материал в общении [1]. Для студента владение академическим письмом означает формирование высокого уровня речевой культуры, соответствующей литературным нормам русского языка, поскольку это предполагает точность, ясность и корректность изложения.

Важную роль здесь играет языковая норма - совокупность наиболее устойчивых традиционных реализаций языковой системы, правил их отбора и употребления, закреплённых в общественном сознании. Языковая норма обеспечивает единство литературного языка на данном этапе развития, задаёт критерии «правильно-неправильно» и «уместно-неуместно» при выборе языковых средств. Нормативность проявляется как через фактическое употребление, так и через тенденции отбора средств и правил их использования. Задача обучения академическому письму - постепенно формировать у студента умение творчески и обоснованно использовать нормы языка при создании научных текстов.

Жанровые особенности академического дискурса дополняют эти понятия. В некоторых учебных программах отмечается, что студент должен знать основные виды научных текстов и жанры академического письма, такие как аннотация, реферат, научная статья, рецензия, отзыв, эссе, курсовая или дипломная работа. Каждый жанр имеет свои цели и структуру, однако общий знаменатель - строгость стиля, обоснованность утверждений, логическая стройность текста и отсутствие нелитературных выражений.

Академическое письмо студентов в вузе выступает формой отработки и закрепления языковых норм. С одной стороны, оно требует от обучаемого системного соблюдения орфографических, пунктуационных, лексико-грамматических правил; с другой - способствует развитию речевых навыков и общего языкового чутья. Важность этой задачи подтверждается многими исследователями: так, введение курсов академического письма в образование считают необходимым для приобретения академической грамотности [2], а практика показывает, что без целенаправленного обучения даже научные сотрудники часто не умеют написать «нормально читаемый абзац» [3]. В то же время академическое письмо остаётся относительно новой образовательной практикой, методы её преподавания формируются лишь в последнее десятилетие.

**Методы и материалы.** В ходе исследования был проведён анализ научной литературы по проблеме формирования академической грамотности и обучения академическому письму. Для выявления особенностей усвоения норм русского языка использовался лингвостилистический

анализ студенческих текстов с акцентом на соответствие требованиям научного стиля. Дополнительно применялась систематизация типичных ошибок, связанных с орфографией, пунктуацией, лексико-грамматической сочетаемостью и логикой построения текста. Полученные результаты были обобщены и интерпретированы с учётом современных методических подходов к обучению академическому письму в вузе.

**Результаты и обсуждение.** Как показано в педагогических разработках, академическое письмо рассматривается как особый вид письменной профессиональной коммуникации, предполагающий системное освоение научного стиля речи. В преподавании отмечают, что академическая письменная речь требует «соблюдения чётких структурных и языковых норм, формальности и точности», в отличие от неофициальной разговорной речи. Студенты, осваивая академическое письмо, учатся эксплицитно применять нормы русского языка, закреплённые в литературной традиции.

Речевая компетенция в данном контексте понимается как совокупность умений свободно и правильно излагать мысли в устной и письменной форме, включая умение работать в разных стилях речи. Академическое письмо является частью речевой компетенции студента, а развитие этой компетенции требует целенаправленного обучения всем видам речевой деятельности и соответствующих норм. В ходе обучения формируется именно способность студента «конструировать собственные знания на родном языке», то есть ясно и аргументированно излагать результаты исследований и анализа литературы.

Понятие «нормативность» языковой нормы часто подчеркивает социально-исторический характер правил. Языковая норма включает устойчивые лексические, грамматические и стилистические средства, а также правила их употребления. Нормативность проявляется одновременно на двух уровнях: во-первых, как совокупность реально употребляемых элементов языка, во-вторых, как тенденции отбора и осознания правильных моделей. В преподавании академического письма этим понятиям уделяется внимание при изучении правил структуры научного текста. Учебные программы включают освоение норм написания научных работ: студенты должны «знать правила и нормы, регулирующие построение и оформление научных текстов на русском языке».

Особое место в теории занимает жанровый аспект. Изучение академического письма традиционно строится вокруг конкретных жанров. В образовательных стандартах указывается необходимость знать «основные виды научных текстов и жанры академического письма». Например, курс «Академическое письмо» предусматривает ознакомление с «научным сообщением, рефератом, отзывом, аннотацией» и правилами их оформления. Это подтверждает, что академическое письмо понимается не просто как набор абстрактных умений, а как конкретизация в рамках различных письменных форм.

Исследования казахстанских ученых подчеркивают актуальность академического письма как инструмента освоения языковых норм. Так, авторы отмечают, что преподаватели вузов все чаще озабочены низким уровнем владения студентами академической письменной речи [4]. В частности, они подчёркивают, что одной из задач курса «Академическое письмо» является овладение навыками редактирования текстов в соответствии с нормами литературного языка и особенностями научного стиля. По мнению этих авторов, получение студентами базовых знаний курса положительно влияет на их академическую грамотность и качество профессиональной подготовки, внося вклад в конкурентоспособность казахстанского образования и науки.

Эмпирические данные подтверждают эти выводы. Так, в опросе магистрантов лишь немногие студенты оценивают свои навыки академического письма как высокие: 3 % считают их «хорошими», 37 % - «удовлетворительными» [5]. Студенты видят причинами слабого владения письмом малый интерес к научной литературе и трудности с поиском информации. Это указывает на необходимость усиленной практики чтения и анализа научных текстов, что помогает выработать языковое чутьё.

Закрепление типовых научных формулировок способствует формированию субкомпетенции письменного дискурса и общей компетенции академического письма. Аналогично, исследование авторов показало положительное влияние регулярного написания академических эссе на развитие критических навыков письма у студентов [6], что свидетельствует о том, что практика в жанре научного эссе укрепляет речевую и когнитивную компетенцию.

Наконец, новые исследования обращают внимание на сохранение строгих норм даже при внедрении инновационных технологий: так, исследователи подчеркивают растущий интерес к использованию ИИ в академическом письме и одновременно необходимость чётких языковых и этических норм при его применении [7]. Это подтверждает вывод, что академическое письмо служит средством усвоения норм русского литературного языка - даже в условиях цифровизации важно придерживаться нормативной точности и корректности научной речи.

Различные исследователи выделяют несколько методических моделей и подходов к обучению академическому письму студентов. Можно условно классифицировать их следующим образом:

1) Риторико-композиционная модель. Традиционный подход, основанный на учении о логичном построении научного текста. Основное внимание уделяется построению абзаца и текста, аргументации, ясности изложения. Например, в учебниках академического письма описывают классические принципы композиции научного текста, а также обращают внимание на средства связности.

2) Когнитивно-процессный подход. Акцент на этапах создания текста: планирование, написание черновика, редактирование. Этот подход родился из западной методологии «учения о процессе письма» и предполагает, что студентов учат методике пошагового создания работы. В рамках такого подхода возможно использование техник мозгового штурма, картирования идей и коллективного анализа текста для тренировки мыслительных операций, лежащих в основе написания исследовательского текста.

3) Жанровый подход. В соответствии с жанровой теорией речи, студенты накапливают опыт работы с типовыми образцами разных жанров. Обучение строится через анализ и подражание образцам: разбираются типовая структура и язык реферата, научного сообщения, рецензии и т.д. Например, одним из этапов курса может быть анализ структуры аннотации научной статьи, а затем самостоятельное составление собственного реферата.

4) Интегративная модель (междисциплинарный подход). Вместо выделенного курса академического письма, навыки письма преподаются в контексте профильных дисциплин. К примеру, в работе Комочкиной и Селезнёвой описан опыт интеграции обучения академическому письму в курс специальной дисциплины: навыки письма вводились поэтапно - от анализа литературы до презентации результатов исследования - в соответствии с требованиями предмета [2]. Такая модель сочетает изучение языка текста с содержательной частью предмета, что помогает студентам усваивать нормы языка сразу в «живом» материале.

5) Креативно-функциональные и коммуникативные методики. Некоторые авторы разрабатывают инновационные методики, акцентирующие «креативность» и «функциональность» как характеристики обучения письменной речи [8]. Эти подходы могут включать работу с метафорическими картами, игровые техники и др., однако пока они менее распространены в отечественной практике по сравнению с более традиционными моделями.

Можно отметить некоторые характерные тенденции. В тренде сейчас интеграция навыков письма в учебный процесс, использование информационных технологий и обращение к опытам преподавания английского академического письма. С другой стороны, сохраняются «школьные» приёмы - диктанты, упражнения на уместность слов и конструкции, что не всегда эффективно переносится на научный уровень.

Обучение академическому письму направлено на одновременное совершенствование нескольких компонентов языковой нормы. При этом развиваются как орфографическая, так и пунктуационная, лексическая и грамматическая правильность.

Орфографические нормы тренируются через регулярное письмо и редактуру собственных текстов. Пишущие студенты постепенно привыкают проверять написание терминов, согласование родовых форм и ударение в устойчивых сочетаниях. Пунктуация особенно активно осваивается при разборе сложных синтаксических конструкций: обучение подчёркивает постановку запятой в сложноподчинённых и однородных членах. Непосредственные упражнения обеспечивают практику оформления сложных предложений.

Стилистический компонент проявляется в подборе лексики научного стиля, отказе от разговорных синонимов и уменьшении «входно-публицистических» элементов речи. Так, преподаватели акцентируют внимание на необходимости употребления терминов, аббревиатур и определения их при первом упоминании. Студенты учатся избегать клише и штампов («очень важно отметить», «во-первых»), стремясь к точному выражению мысли. Кроме того, за счёт анализа примеров и контрпримеров вводятся различия между нейтрально-научной и разговорной лексикой (например, предпочтение слова «составители» вместо «писатели» и т.д.). На стилистическом уровне формируется умение логически связно излагать результаты, избегая чрезмерной экспрессивности или двусмысленности.

Лексико-грамматические нормы отрабатываются в том числе через переводные упражнения и перефразирование научных текстов. Например, метод адаптации англоязычных курсов академического письма для русскоязычных студентов включает технику парафраза и структурирования абзацев, что помогает отработать грамматическую сочетаемость и употребление предлогов. В целом, практика написания научных текстов «от слова к слову» заставляет студента осознанно применять правила согласования словоформ (род, число), управления и порядка слов.

Совокупное влияние академической письменности на язык студентов обычно оценивается положительно. В результате регулярной письменной практики студенты начинают лучше различать нормативные и не нормативные варианты, укрепляется автоматизм правильных форм. Для формирования грамотного текста требуется привычка адекватно реагировать на разные типы заданий и интеллектуальные усилия при его решении[9]. Напротив, пренебрежение упражнениями по письму ведёт к «отчуждённому отношению студента к собственному тексту» и появлению ряда «клинических» ошибок, что показывает важность включения академического письма в учебные программы.

Различные модели преподавания академического письма можно сравнить по ряду критериев: цель курса (формирование умений или передача знаний о структуре текста), методологическая основа (риторический анализ против когнитивной парадигмы), формат занятий (лекции-упражнения, мастерские-практикумы или тьюториалы), роль обратной связи и использование технологий.

Например, традиционная риторико-композиционная модель делает упор на знакомстве с «законченным» научным текстом: студент анализирует пример, далее воспроизводит структуру в упражнениях. Здесь доминирует продуктивный подход: достижение целевого результата по заданной форме. Преимущество - чёткое понимание «образца для подражания», недостаток - слабое развитие критического мышления и креативности.

В когнитивно-процессной модели обучение выстраивается через планирование и редактирование: особое внимание уделяется приёмам генерации идей, пересмотру черновиков и работе над стилем. Это обеспечивает глубокое осмысление текста на всех этапах, но может требовать больше времени и творческих затрат. Часто эта модель реализуется через семинары-практикумы, где студенты пишут в классной атмосфере и получают регулярную устную обратную связь.

Жанровая модель ориентирована на специфику отдельных типов текстов. Курс обычно разбит на модули по жанрам, что даёт целостное понимание различных ситуаций научной

коммуникации. При этом методы могут сочетать элементы и продуктового, и процессного подхода: изучается образец и отрабатывается его воспроизведение. Ключевым недостатком может быть фрагментарность - студент может хорошо писать один жанр, но не перенести навыки на другой без дополнительной практики.

Институциональные практики отличаются тем, что они менее формальны: обучение происходит через консультации, индивидуальные сессии или факультативные мастер-классы. Здесь упор делается на саморегулирование: студент приносит свой текст, и консультант помогает найти ошибки и улучшить структуру.

Интегративная модель стремится свести обучение письменной речи с предметным содержанием: за счет этого студент видит применение норм русского языка в своей области. Такая модель соответствует компетентностному подходу образования: язык и содержание взаимосвязаны. Однако практическая сложность в том, чтобы преподаватель предмета одновременно мог быть и наставником по письму, что требует или совместной работы лингвиста и предметника, или специальной подготовки преподавателя.

Каждая модель имеет свои достоинства и ограничения. Сравнительный анализ показывает, что оптимальная система обучения академическому письму может быть интегративной: сочетать изучение структуры жанров и практическую «процессную» работу над текстом

Анализ письменных работ студентов выявляет ряд характерных языковых отклонений от нормы, которые мешают качественному научному тексту. Среди частых нарушений называют:

1) Студенческий текст часто содержит «протяжённые синтаксические цепочки, часто с нарушением логической и грамматической связи». Например, слишком длинные сложноподчинённые предложения порой теряют основную мысль, что усугубляет понимание. Нарушается согласованность частей предложения, что приводит к «разрыву сильных синтаксических связей».

2) Студенты часто употребляют слова с неправильным управлением или конструкциями, не свойственными официальному стилю. Например, вместо «обосновать выбор критерия» встречается «обосновать по критерию», или «решать по формуле» вместо «решать по формуле X». Это искажение лексико-грамматической сочетаемости снижает степень правильности речи.

3) Некоторые фразы студентов оказываются лексически избыточными. Так, встречается оборот «именно так и не иначе», где часть «и не иначе» не добавляет смысла и является семантическим повтором. Подобные избыточные сочетания являются грубой стилистической ошибкой.

4) Нарушение правил пунктуации остаётся одной из самых заметных проблем. Часто опускается запятая перед подчинительным союзом «что» в сложноподчинённых предложениях, либо неправильно расставляются знаки при обособленных оборотах.

5) Студенты иногда употребляют неуместную лексику или двусмысленные слова, которые в научном контексте звучат непривычно («учёный показал, что» вместо «исследователь» или «демонстрирует»). Также встречаются канцеляризм и жаргонные выражения, недопустимые в научном тексте. В этом плане актуальным упражнением является замена «разговорных» синонимов на нейтрально-научные.

Коррекция перечисленных нарушений осуществляется через комплекс методических приёмов:

- *Анализ ошибок и обратная связь.* Преподаватель подробно разбирает типичные ошибки, демонстрирует их влияние на понимание текста и подбирает адекватные исправления. Важным является совместный разбор студентами собственных текстов, что повышает осознанность ошибок.

- *Расширение стимульного материала.* Одной из рекомендованных методик является постепенное усложнение заданий - от коротких упражнений до реальных рефератов. В

частности, метод «расширения стимульного материала»: студентам последовательно предъявляют образцы текстов различной сложности, что «предполагает постепенную коррекцию навыков академического письма». По мере того, как студент видит нормированные образцы, его собственные тексты начинают упорядочиваться.

- *Практика письма под контролем.* Регулярные письменные задания (рефераты, отчёты, аннотации) с последующей проверкой и редактированием способствуют автоматизации правил. Например, домашние задания могут включать редактирование фрагмента: студенту предоставляют текст с умышленными ошибками, и он исправляет их под руководством преподавателя. Это закрепляет знание правил на практике.

- *Чтение и моделирование.* Работа с образцами научных статей и учебников помогает студентам погрузиться в «языковую среду» научного стиля. Как отмечают авторы концепции обучения академическому письму, важно, чтобы студенты «регулярно читали научные тексты» и обращали внимание на используемые в них языковые структуры. Это косвенно улучшает их орфографические и пунктуационные навыки, поскольку они видят нормы в контексте.

- *Фокус на саморедактирование.* Студентов учат самостоятельно выверять свои тексты на соответствие нормам: проверять согласование, управление, правильность написания и оформление цитат. Научный стиль требует особого внимания к деталям, поэтому в конце работы студент должен просмотреть свой текст «по чек-листу» (например, список правил орфографии и пунктуации).

**Заключение.** Анализ теории и практики обучения академическому письму показывает, что систематическая работа в этой области является эффективным инструментом освоения языковых норм русского языка. Академическое письмо выступает связующим элементом между формированием речевой компетенции студента и усвоением лингвистической нормы: при его изучении одновременно вырабатываются привычки соблюдать орфографические, пунктуационные и грамматические правила, а также стиль научного текста.

В настоящем исследовании были выявлены и осмыслены ключевые понятия и рассмотрены разнообразные методические подходы к обучению академическому письму. Показано, что подходы разных авторов дополняют друг друга, а интеграция элементов различных моделей способствует более всестороннему развитию навыков. Особое внимание уделено анализу типичных ошибок студентов: понимание природы ошибок позволяет выстроить целенаправленное обучение.

Академическое письмо студентов следует рассматривать не только как цель самого по себе, но и как средство формирования общей языковой грамотности. Ключевым выводом исследования является то, что курсы и методики академического письма должны проектироваться с учётом языковых норм и целенаправленно работать над их усвоением. Рекомендации, сформулированные на основе анализа литературы и практического опыта, могут быть использованы преподавателями при разработке программ обучения: комбинирование упражнений на норму речи с практическими письменными заданиями, организация поэтапных тренировок и рефлексии над ошибками, работа с разнообразными жанрами научной письменности.

Изучение академического письма тесно связано с освоением норм русского языка и выступает эффективной формой языкового образования в вузе. Овладение навыками научного изложения обогащает речевую компетенцию студента, а системное включение таких упражнений в учебный процесс способствует повышению уровня грамотности будущих специалистов.

Список использованной литературы:

1. Ситосанова О.В. Роль речевой компетенции при обучении иностранному языку // Сборник научных трудов Ангарского государственного технического университета. – 2022. – Т. 2022. – № 1. – С. 411-414. DOI: 10.36629/2686-7788-2022-1-411-414.
2. Комочкина Е.А., Селезнева Т.В. Обучение академическому письму на родном языке русскоязычных студентов гуманитарного профиля // Rhema. Рема. – 2021. – № 1. – С. 111-128. DOI: 10.31862/2500-2953-2021-1-111-128.
3. Короткина И.Б. Академическое письмо: учебно-методическое пособие для руководителей школ и специалистов образования. – Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2011. – 175 с.
4. Жаркынбекова Ш.К., Исенова Ф.К. «Академическое письмо» в системе вузовских дисциплин Казахстана: проблемы теоретического обоснования и практической апробации // Вестник Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева. Серия: Филология. – 2021. – № 2(135). – С. 100-109. DOI: 10.32523/2616-678X-2021-135-2-100-109
5. Мухтарханова А.М., Нұрлыбай А.М. Некоторые проблемы по выявлению академической грамотности у магистрантов // Педагогикалық ғылымдар сериясы. – 2023. – № 2(75). – С. 13-21. DOI: 10.26577/JES. 2023. v75.i2.02
6. Мырзатаева Г.Н., Алметов Н.Ш. Влияние академического эссе на развитие критического мышления будущих учителей иностранного языка // Педагогика и психология. – 2022. – № 4(53). – С. 66-75. DOI: 10.51889/8090.2022.75.75.002
7. Zadakhanova A.A., Janserkeyeva E., Montgomery D.P., Baissydyk I.B. AI-assisted scholarly writing in applied linguistics and language education in Kazakhstan: a scoping review // Bulletin of Ablai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages. Series “Pedagogical Sciences”. – 2025. – № 3(78). – P. 150-168. DOI: 10.48371/PEDS.2025.78.3.010
8. Чжан Сюань, Щеглова И.В. Суцностно-содержательные характеристики креативно-функциональной методики обучения академическому письму на русском языке иностранных слушателей подготовительного факультета (отделения) вуза (теоретические основы) // Обучение русскому языку как иностранному. – 2024. – Т.9. – Вып. 8. DOI: 10.30853/ped20240092.
9. Ахапкина Я.Э. Причины и механизмы речевых сбоев на письме (на материале учебно-научных текстов носителей русского языка) // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 65-90 с.

References:

1. Sitosanova O.V. (2022). Rol' rechevoi kompetentsii pri obuchenii inostrannomu yazyku [The role of speech competence in teaching a foreign language]. Sbornik nauchnykh trudov Angarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta, 1, 411-414. <https://doi.org/10.36629/2686-7788-2022-1-411-414> [in Russian]
2. Komochkina E.A., Selezneva T.V. (2021). Obuchenie akademicheskomu pis'mu na rodnom yazyke russkoyazychnykh studentov gumanitarnogo profilya [Teaching academic writing in the native language of Russian-speaking humanities students]. Rhema, 1, 111-128. <https://doi.org/10.31862/2500-2953-2021-1-111-128> [in Russian]
3. Korotkina I.B. (2011). Akademicheskoe pis'mo: uchebno-metodicheskoe posobie dlya rukovoditelei shkol i spetsialistov obrazovaniya [Academic writing: a teaching guide for school leaders and education specialists]. - Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, - 175 p. [in Russian]
4. Zharkynbekova Sh.K., Isenova F.K. (2021). Akademicheskoe pis'mo v sisteme vuzovskikh distsiplin Kazakhstana: problemy teoreticheskogo obosnovaniya i prakticheskoi aprobatsii [Academic writing in the system of university disciplines in Kazakhstan: problems of theoretical justification and practical approbation]. Vestnik Evraziiskogo natsional'nogo universiteta imeni L.N. Gumileva. Seriya: Filologiya, 2(135), 100-109. <https://doi.org/10.32523/2616-678X-2021-135-2-100-109> [in Russian]

5. Mukhtarkhanova A.M., Nurlybai A.M. (2023). *Nekotorye problemy po vyyavleniyu akademicheskoi gramotnosti u magistrantov [Some problems in identifying academic literacy among master's students]. Pedagogikalyk gylymdar seriyasy, 2(75), 13-21. <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v75.i2.02> [in Russian]*

6. Myrzataeva G.N., Almetov N.Sh. (2022). *Vliyanie akademicheskogo esse na razvitie kriticheskogo myshleniya budushchikh uchitelei inostrannogo yazyka [The impact of academic essays on the development of critical thinking of future foreign language teachers]. Pedagogika i psikhologiya, 4(53), 66-75. <https://doi.org/10.51889/8090.2022.75.75.002> [in Russian]*

7. Zadakhanova A.A., Janserkeyeva E., Montgomery D.P., Baissydyk I.B. (2025). *AI-assisted scholarly writing in applied linguistics and language education in Kazakhstan: A scoping review. Bulletin of Ablai Khan Kazakh University of International Relations and World Languages. Series "Pedagogical Sciences", 3(78), 150-168. <https://doi.org/10.48371/PEDS.2025.78.3.010>*

8. Zhang X., Shcheglova I.V. (2024). *Sushchnostno-soderzhatel'nye kharakteristiki kreativno-funktsional'noi metodiki obucheniya akademicheskomu pis'mu na russkom yazyke inostrannykh slushatelei podgotovitel'nogo fakul'teta (otdeleniya) vuza (teoreticheskie osnovy) [Essential and content characteristics of the creative-functional methodology for teaching academic writing in Russian to foreign preparatory faculty students (theoretical foundations)]. Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu, 9(8). <https://doi.org/10.30853/ped20240092> [in Russian]*

9. Akhapkina Ya.E. (2013). *Prichiny i mekhanizmy rechevykh sboev na pis'me (na materiale uchebno-nauchnykh tekstov nositelei russkogo yazyka) [Causes and mechanisms of speech errors in writing (based on academic texts of native Russian speakers)]. Voprosy obrazovaniya, 3, 65-90. [in Russian]*

IRSTI 14.35.09

10.51889/2959-5657.2026.95.1.013

\*Sambetov Y.S.<sup>1</sup> , Semen Y.S.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan

\*e-mail: [Sambetovyerlan@mail.com](mailto:Sambetovyerlan@mail.com)

e-mail: [yerkebulan.semen03@mail.ru](mailto:yerkebulan.semen03@mail.ru)

## AI-SUPPORTED FEEDBACK AND PROGRESS ASSESMENT IN ELF: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES AND CHALLENGES

### Abstract

The fast advancement of artificial intelligence (AI) has opened up new avenues for improving evaluation and feedback procedures in the teaching of English as a foreign language (EFL). Using new empirical data and theoretical viewpoints from second language acquisition, this article explores how AI-based technologies can help with feedback providing and progress evaluation. Artificial Intelligence technology, including as speech recognition software, natural language processing, and automated writing evaluation, allow for continuous, data-driven monitoring of learners' progress across language skills as well as instantaneous, personalized feedback. The article also discusses the ethical and pedagogical issues surrounding the incorporation of AI, including the difficulties in evaluating higher-order communication skills, the dangers of learners becoming overly dependent, and issues with algorithmic bias and data privacy. The results imply that although AI technologies can increase productivity, consistency, and learner autonomy, careful pedagogical application and ongoing instructor participation are necessary for them to be effective. The best methods for teaching EFL are hybrid models that combine human experience with AI-supported evaluation.

**Keywords:** artificial intelligence, EFL teaching, AI-mediated feedback, learner progress evaluation, language assessment, educational technology

\*Самбетов Е.С.<sup>1</sup> , Семен Е.С.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті

Алматы, Қазақстан

\*e-mail: [Sambetovyerlan@mail.com](mailto:Sambetovyerlan@mail.com)

e-mail: [yerkebulan.semen03@mail.ru](mailto:yerkebulan.semen03@mail.ru)

## ЖИ АРҚЫЛЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІН ШЕТ ТІЛІ РЕТІНДЕ ОҚЫТУДАҒЫ ПРОГРЕСКЕ КЕРІ БАЙЛАНЫСЫ МЕН БАҒАЛАУЫ: ПЕДОГОГИКАЛЫҚ МҮМКІНДІКТЕР МЕН МӘСЕЛЕЛЕР

*Аңдатпа*

Жасанды интеллектің (ЖИ) қарқынды дамуы ағылшын тілі (АШТ) шет тілі ретінде оқытуда бағалау және кері байланыста процедураларын жақсартуға жаңа мүмкіндіктер ашты. Жаңа эмпирикалық деректер мен екінші тіліді меңгерудің теориялық көзқарастарын пайдалана отырып, берілген мақала ЖИ негізінде технологиялардың кері байланыс беруге және оқушылардың үлгерімін бағалауға қалай көмектесетінін зерттейді. Жасанды интеллект технологиялары, соның ішінде сөйлеуді тану бағдарламалық жасақтамасы, табиғи тілді өңдеу және жазбаша жұмыстарды автоматтандырылған бағалау, оқушылардың тілдік дағдылары бойынша прогреске үздік деректерге негізделген мониторинг жүргізуге, сондай ақ жедел, жекелендірілген кері байланысты қамтамасыз етуге мүмкіндік береді. Сондай -ақ мақалада ЖИ енгізуге қатысты этикалық және педагогикалық мәселелер, соның ішінде жоғары дәрежелі қарым қатынас дағдыларын бағалаудағы қиындықтар, оқушылардың шамадағ тыс тәуелділік қауіпі және алгоритмдік бейімділік пен деректердің құпиялығына қатысты мәселелер талқыланады. Нәтижелері бойынша қарастыратын болсақ, ЖИ технологиялары оқушылардың өнімділігін, дәйлектілігін және автономиясын жақсарта алатынына қарамастан, олардың тиімділігі үшін мұқият педагогикалық қолдану және оқытушының тұрақты қатысуы қажет екенін көрсетеді. Ағылшын тілі шет тілі ретінде ең жақсы әдістерінің бірі – бұл адам тәжірбиесін жасанды интеллект қолдайтын адам біліктілігімен байланыстыратын гибриді модельдер болып табылады.

**Түйін сөздер:** жасанды интеллект, ағылшын тілін шет тілі ретінде оқыту, ЖИ арқылы кері байланыс, оқушылардың үлгерімін бағалау, тілдік бағалау, білім беру технологиялары

\*Самбетов Е.С.<sup>1</sup> , Семен Е.С.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Казахский национальный педагогический университет имени Абая

Алматы, Казахстан

\*e-mail: [Sambetovyerlan@mail.com](mailto:Sambetovyerlan@mail.com)

e-mail: [yerkebulan.semen03@mail.ru](mailto:yerkebulan.semen03@mail.ru)

## ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ И ОЦЕНКА ПРОГРЕССА В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО КАК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИИ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ

*Аннотация*

Быстрое развитие искусственного интеллекта (ИИ) открыло новые возможности для улучшения процедур оценки и обратной связи в преподавании английского как иностранного языка (EFL). Используя новые эмпирические данные и теоретические взгляды на усвоение второго языка, эта статья исследует, как технологии на основе ИИ могут помочь в предоставлении обратной связи и оценке прогресса учащихся. Технологии искусственного

интеллекта, включая программное обеспечение для распознавания речи, обработку естественного языка и автоматизированную оценку письменных работ, позволяют осуществлять непрерывный, основанный на данных мониторинг прогресса учащихся по языковым навыкам, а также предоставлять мгновенную персонализированную обратную связь. В статье также обсуждаются этические и педагогические вопросы, связанные с внедрением ИИ, включая трудности в оценке коммуникативных навыков более высокого порядка, опасность чрезмерной зависимости учащихся и проблемы, связанные с алгоритмической предвзятостью и конфиденциальностью данных. Результаты показывают, что, хотя технологии ИИ могут повысить производительность, согласованность и автономию учащихся, для их эффективности необходимы тщательное педагогическое применение и постоянное участие преподавателя. Наилучшие методы обучения английскому языку как иностранному – это гибридные модели, сочетающие человеческий опыт с оценкой, поддерживаемой искусственным интеллектом. ИИ

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, обучение английскому языку как иностранному, обратная связь с помощью ИИ, оценка прогресса учащихся, языковая оценка, образовательные технологии

**Introduction.** Foreign language instruction is not an exception to the substantial changes in teaching and learning processes brought about by the growing use of digital tools in the classroom. Artificial intelligence (AI) is one of these technologies that has drawn the most interest because of its ability to process vast volumes of data, adjust to the needs of individual learners, and automate difficult cognitive activities. AI tools present new opportunities for improving teaching methods and assessment processes in the teaching of English as a Foreign Language (EFL), where training must address linguistic accuracy, communicative competence, and learner affect. The investigation of AI applications in EFL contexts has emerged as a significant field of scholarly research as educational systems throughout the world shift toward more learner-centered and technologically enhanced approaches.

Giving feedback and assessing students' progress are two of the most important components of good EFL training. Evaluation offers crucial information regarding learning outcomes and the efficacy of instruction, while feedback aids in language development by pointing students in the direction of increased accuracy and fluency. However, institutional and practical constraints, such as large class sizes, short instructional times, and the subjectivity of human evaluation, frequently limit traditional approaches to feedback and assessment. These difficulties have led scholars and educators to look for creative ways to assist teachers without sacrificing educational quality. Ai-based solutions have surfaced as a possible answer to these issues, providing data-driven, automated systems for progress assessment and feedback delivery.

Recent advances in natural language processing, machine learning, and AI systems' potential in language learning have been greatly increased by speech recognition technologies. These systems can now more accurately create feedback or assessment data, analyze written and spoken learner output, and spot linguistic trends [1, 7-11]. As a result, AI tools are being used in EFL classrooms as tools for formative and summative assessment in addition to being instructional aids. The pedagogical usefulness, dependability, and ethical ramifications of utilizing AI for such fundamental educational tasks are still up for debate despite their increasing prevalence. Therefore, it is crucial to conduct a thorough analysis of the ways in which AI tools support learner evaluation and feedback supply.

**Methods and materials.** In light of this, the current research investigates the potential applications of AI systems for providing feedback to students and assessing their development in EFL instruction. The essay attempts to investigate the educational advantages, constraints, and consequences of AI-supported feedback and assessment methods by combining theoretical viewpoints with practical research. The potential of AI technologies to enhance student autonomy, supplement instructor competence, and promote more ongoing and individualized language learning experiences is given special consideration. By doing this, the paper hopes to add to the current scholarly debate over the appropriate and successful use of AI in teaching foreign languages.

**Results and discussion.** Artificial intelligence's quick growth has had a big impact on teaching methods, especially in the area of teaching foreign languages, where feedback is crucial to students' language progress. Feedback is widely acknowledged as an essential teaching tool in English as a Foreign Language situations, supporting learners' understanding of language form, meaning, and application. However, real-world issues including big class numbers, little instructional time, and teacher workload frequently restrict the ability to provide useful feedback. AI-based technologies have been investigated more and more as supplemental or alternative ways to provide students with feedback in response to these difficulties, particularly in written English output. According to recent scientific studies, AI-mediated feedback can improve learning outcomes by giving learners prompt, personalized, and reliable answers to their work

Theoretically, noticing, engagement, and scaffolding three fundamental concepts of second language acquisition are all in line with the employment of AI technologies in feedback supply. The Noticing Hypothesis states that for acquisition to take place, learners must intentionally identify differences between their interlanguage and the target language [2, 9]. Artificial intelligence (AI) technologies, especially those built on natural language processing and huge language models, may recognize grammatical, lexical, and stylistic mistakes in learner texts and alert learners to them in real time. Unlike traditional instructor feedback, which is frequently delayed and hence less successful in promoting timely correction, AI input is instantaneous. Additionally, learners may participate in iterative revision processes that foster deeper learning and self-regulation since AI-generated feedback can be replayed and accessed again.

Empirical research in EFL contexts shows that AI-based feedback is very successful in enhancing learners' mechanical English writing skills and grammatical correctness [3, 1072-1073]. Errors in verb tenses, subject-verb agreement, article use, and sentence structure all of which are recurring problems for many EFL learners can be accurately identified by automated writing assessment systems and generative AI tools. Students that get AI help frequently demonstrate increases in surface-level accuracy that are equivalent to or greater than those of students who receive instructor input, according to research comparing the two types of feedback. This is partially because of how frequently and consistently the students receive feedback. Additionally, AI systems can enhance inductive learning and error awareness by providing examples and explanations that are specific to each learner's mistakes. This individualized aspect is particularly beneficial in classes with a diverse student body, where needs and skill levels differ greatly.

It has been demonstrated that AI-mediated feedback affects learners' emotional and motivational aspects in addition to linguistic correctness [3, 1074]. According to a number of studies, students view AI feedback as less intimidating and critical than instructor correction, which might lessen writing anxiety and promote more daring language usage. Because feedback is regarded as being based on language patterns rather than subjective judgment, learners may feel more confident when AI systems are perceived as objective. Students could be more inclined to independently edit their texts and actively respond to criticism as a consequence. These results are especially pertinent to EFL settings, where students may feel extremely anxious because they are afraid of making mistakes in a foreign language.

However, studies also point out significant drawbacks with AI systems' ability to offer thorough feedback in English language instruction [2, 13]. AI systems are good at solving local, form-focused problems, but they are not always good at providing higher-order feedback on things like content creation, reasoning, coherence, and pragmatic appropriateness. In addition to grammatical correctness, academic writing in English demands rhetorical awareness, audience sensitivity, and cultural appropriateness—areas in which AI presently lacks the contextual and pedagogical knowledge that human professors do. Research comparing AI and instructor feedback repeatedly demonstrates that the former is better at addressing global writing characteristics and directing students' critical thinking. Many scholars contend that rather than replacing instructors, AI should be seen as an adjunct that enhances and expands on human education.

Learners' dependence on AI technologies is another important topic covered in literature. Although regular exposure to automated feedback might foster independence, students run the risk of becoming unduly reliant on AI recommendations without questioning them. This issue is especially important when it comes to generative AI systems that can provide convincing and fluid feedback, which might mask errors or unsuitable suggestions. To enable learners to comprehend, assess, and use AI-generated feedback selectively, researchers stress the significance of fostering their AI literacy. In order to assist students, comprehend the limitations of AI technologies and to promote introspective engagement with feedback rather than passive acceptance, teacher intervention is still crucial.

The use of AI feedback into EFL training is made more difficult by pedagogical and ethical issues. In scientific conversations, concerns about data privacy, algorithm openness, and academic integrity are commonly brought up. Concerns regarding data security and consent are raised by the frequent processing of student texts on other sites when using AI techniques. Furthermore, it might be difficult to uphold academic integrity when the lines between content creation and feedback are blurred, especially when AI technologies are able to recommend significant changes or different wording. Researchers endorse ethical standards, teacher training programs, and explicit institutional norms that encourage the responsible and pedagogically sound use of AI technology in order to allay these worries.

All things considered, the increasing amount of research on AI-mediated feedback in teaching English as a foreign language indicates that, when applied carefully and strategically, these technologies provide substantial pedagogical advantages. AI solutions can encourage learner autonomy, reduce instructor effort, and improve the effectiveness and consistency of feedback delivery, especially in writing-intensive courses. Their drawbacks, however, highlight how crucial teacher participation is still, particularly when it comes to developing critical language awareness and higher-order language abilities. The best teaching models seem to be hybrid ones, where instructors provide interpretative, contextual, and strategic direction while AI gives instantaneous, form-focused feedback. Future studies should study how varied learner populations engage with AI tools in multilingual and multicultural EFL classrooms, as well as the long-term benefits of AI-supported feedback on language development and its applicability across other language skills.

An essential part of teaching English as a foreign language (EFL) is assessing students' progress since it helps with instructional decision-making, promotes learner growth, and guarantees that learning objectives and results are in line. Summative exams, teacher-designed assessments, and classroom observations have historically played a significant role in evaluation in EFL situations. Even while these techniques offer insightful information, they are frequently constrained by subjectivity, time restraints, and limited possibilities for ongoing observation. By facilitating data-driven, ongoing, and adaptable assessment procedures, artificial intelligence (AI) has become a promising instrument for improving the assessment of language learners' development in recent years. The potential of AI-based systems to revolutionize the measurement and interpretation of learner progress in EFL instruction is becoming more and more evident in scientific study [4, 3].

AI-supported evaluation is pedagogically consistent with current assessment paradigms that prioritize learner-centered, formative, and diagnostic evaluation. Large amounts of learner data covering a variety of language abilities, such as speaking, writing, reading, and listening, may be gathered and analyzed by AI systems. These systems are able to recognize trends in student performance over time by utilizing machine learning algorithms and natural language processing, providing information on both individual development and group-level patterns. Compared to traditional assessment methods, which frequently only offer snapshots of student accomplishment rather than dynamic representations of progress, this longitudinal view represents a substantial shift [5, 5-7].

AI-based assessment methods are very useful for evaluating the growth of written language, according to empirical research conducted in EFL situations. Lexical diversity, syntactic complexity, grammatical accuracy, and coherence may all be analyzed by automated writing evaluation systems,

enabling uniform and impartial assessment of student development. According to research, these kinds of technologies may accurately monitor small gains in writing quality over several drafts and assignments, giving teachers and students thorough progress reports. In order to improve transparency and encourage goal-oriented learning, these reports frequently incorporate visual depictions of improvement, such as performance dashboards and progress curves. Therefore, teachers may make well-informed instructional modifications and students are more equipped to recognize their strengths and deficiencies.

AI tools have been used to assess speaking abilities in EFL classes in addition to writing [5, 10]. By comparing learner speech to native or target-language benchmarks, speech recognition and pronunciation analysis technologies may evaluate learners' accuracy, intonation, fluency, and pronunciation. According to studies, AI-based oral evaluation provides a degree of consistency that is challenging to get in human review, especially in situations involving extensive testing. Additionally, AI systems can offer instant diagnostic feedback on certain aspects of pronunciation, allowing students to autonomously track their speech development. But researchers also point out that it's still difficult for AI to assess pragmatic competence, discourse appropriateness, and interactional abilities thoroughly, highlighting the necessity of human oversight.

The ability of AI-driven evaluation to provide adaptive and customized assessment is another significant benefit. AI systems can choose relevant assessment items, modify task difficulty, and forecast future learning paths by continually evaluating learner performance. Evaluation may now become an essential component of the learning process rather than a stand-alone, high-stakes activity thanks to this adaptable flexibility. Because students view evaluation as encouraging rather than punitive, it has been demonstrated that adaptive assessment approaches like these boost learner motivation and engagement in EFL courses. Additionally, AI-based assessment can assist in identifying students who may be in danger of attrition or stagnation, allowing for early pedagogical intervention.

Notwithstanding these benefits, scientific literature also highlights a number of difficulties and restrictions related to the application of AI in assessing the development of EFL students. Validity and construct coverage are two key issues. Artificial intelligence (AI) systems are excellent at evaluating measurable aspects of language, but they can fall short in capturing complex communicative skills like creativity, intercultural awareness, and critical language usage. An over-reliance on AI-driven metrics runs the risk of narrowly defining language ability and giving quantifiable forms precedence over real communication. Researchers thus advocate for the careful incorporation of AI assessment tools into more comprehensive frameworks for evaluation that maintain human judgment as a key element.

The use of AI-based evaluation in EFL instruction is made more difficult by ethical issues. In academic conversations, concerns about bias, algorithmic transparency, and data privacy are commonly brought up [6, 48-52]. Large datasets that may represent linguistic conventions, cultural presumptions, or competency requirements that disfavor particular student populations are used to train AI systems. If left unchecked, these biases have the potential to influence evaluation results and perpetuate inequality. Furthermore, the ongoing data gathering needed for AI-driven evaluation raises concerns regarding responsible data management and informed consent. Clear institutional regulations, moral standards, and teacher education in AI literacy and assessment ethics are necessary to allay these worries.

The adoption of AI evaluation systems also significantly changes the responsibilities and professional identities of teachers. Teachers are increasingly taking on the role of mediators and interpreters of AI-generated assessment data rather than just assessors. Since teachers must critically examine AI outputs, contextualize results, and meaningfully convey progress to students, research indicates that their evaluation literacy is vital to the success of AI integration. Therefore, for long-term deployment, professional development programs that integrate assessment theory with hands-on training in AI tools are crucial.

An important development in language evaluation techniques is the application of artificial intelligence to measure students' progress in EFL instruction. Increased objectivity, consistency, and efficiency are provided by AI-based evaluation, which also makes it possible to continuously and individually evaluate student progress. Its efficacy in evaluating linguistic characteristics across a range of abilities, especially in writing and pronunciation, is supported by scientific research. However, there are several drawbacks to AI evaluation, especially when it comes to resolving ethical issues and capturing higher-order communicative competencies. Integrating AI technologies into hybrid assessment models that strike a balance between technological innovation and human expertise is the most responsible and successful strategy. In order to improve rather than limit language learning in EFL situations, future research should concentrate on long-term learning outcomes, cross-cultural validity, and the creation of transparent, equitable, and pedagogically grounded AI evaluation systems.

**Conclusion.** To sum up, the application of artificial intelligence to student feedback and progress evaluation is a promising development in EFL instruction, presenting fresh chances for efficiency, formative assessment, and personalization. AI tools can improve learning outcomes and provide more equal and thoughtful evaluation procedures when included into hybrid pedagogical models that strike a balance between technological innovation and human judgment. Future studies should concentrate on cross-cultural validity, longitudinal impacts, and the effects of AI-mediated evaluation and feedback on a range of learner demographics and language proficiency levels. In order to guarantee that AI makes a significant contribution to the creation of successful, moral, and learner-centered EFL instruction, such research will be essential.

#### *References:*

1. Yan W., Li B., Lowell V.L. (2025). *Integrating artificial intelligence and extended reality in language education: A systematic literature review (2017-2024)*. *Education Sciences*, 15(8), 1066, 1-30
2. Sadigzade Z. (2025). *AI-powered feedback in ESL writing classes: Pedagogical opportunities and ethical concerns*. *Journal of Azerbaijan Language and Education Studies*, 2(4), 5-17
3. Zaghlool Z.D., Khasawneh M.A. (2023). *Incorporating the impacts and limitations of AI-driven feedback, evaluation, and real-time conversation tools in foreign language learning*. *Migration Letters*, 20(7), 1071-1083
4. Li Y., Zhou X., Yin H.B. (2025). *Designing language learning with artificial intelligence (AI) chatbots based on activity theory: A systematic review*. *Smart Learning Environments*, 12, 24, 1-18
5. Chuang P.L., Yan X. (2025). *Language assessment in the era of generative artificial intelligence: Opportunities, challenges, and future directions*. *System*, 134, 1-18
6. López A.A., Cote Parra G.E. (2025). *Foreign language teachers' perceptions of the use of a generative AI application in designing reading classroom assessments*. *Lenguaje*, 53(1S), 45-60

\*Tukhtakulova A.Zh.<sup>1</sup> , Agabekova B.N.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan

\*e-mail: [arukhan.t003@icloud.com](mailto:arukhan.t003@icloud.com)

e-mail: [b.agabekova@mail.ru](mailto:b.agabekova@mail.ru)

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THIRD LANGUAGE ACQUISITION

### Abstract

This study explores the essential pedagogical elements necessary for effectively learning a third language (L3) within first and second language (L1/L2) frameworks in a multilingual higher education setting. Despite the fact that multilingualism has emerged as a vital skill in today's globalized world, the specific teaching and institutional strategies that support L3 acquisition remain insufficiently defined. Utilizing theoretical models of functional multilingualism alongside a qualitative case study involving first-year Translation Studies students at a Kazakhstani linguistic university, this research investigates how methodological, cognitive, affective, sociocultural, and technological factors converge to shape the multilingual learning journey. Data were gathered through classroom observations, reflective journals, surveys, and instructor feedback, followed by thematic coding. The findings suggest that L3 acquisition is most effective when instruction purposefully taps into learners' existing language skills, fosters metalinguistic awareness, alleviates learner anxiety through scaffolding and genuine intercultural communication experiences. Furthermore, the integration of digital resources and thoughtful curriculum design enhances the educational process by promoting greater interaction and facilitating better outcomes. The authors conclude that successful L3 learning is best achieved through a cohesive framework of pedagogical conditions that emphasizes a holistic combination of methods rather than isolated initiatives – highlighting the importance of institutional collaboration and sustained multilingual educational strategies.

**Keywords:** multilingual competence, third language acquisition, functional multilingualism, pedagogical conditions, L3 learning, cross-linguistic transfer, metalinguistic awareness

\*Тухтакулова А.Ж.<sup>1</sup> , Агабекова Б.Н.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы, Қазақстан

\*e-mail: [arukhan.t003@icloud.com](mailto:arukhan.t003@icloud.com)

e-mail: [b.agabekova@mail.ru](mailto:b.agabekova@mail.ru)

## ҮШІНШІ ТІЛДІ ҮЙРЕНУДІҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ШАРТТАРЫ

### Аңдатпа

Бұл зерттеу көп тілді жоғары білім беру жағдайында бірінші және екінші тілдерде (L1/L2) үшінші тілді (L3) тиімді үйренуге қажетті негізгі педагогикалық элементтерді қарастырады. Қазіргі жаһанданған әлемде көптілділік маңызды дағдыға айналғанымен, L3 тілін меңгеруді қолдайтын нақты оқыту және Институционализация стратегиялары жеткілікті түрде анықталмаған. Функционалдық көптілділіктің теориялық модельдерін пайдалана отырып, қазақстандық лингвистикалық университеттің бірінші курс студент-аудармашыларының қатысуымен Сапалы жағдайлық зерттеумен қатар, бұл зерттеу көптілділікті оқыту процесінде әдіснамалық, когнитивтік, эмоционалдық, әлеуметтік-мәдени және технологиялық

факторлардың қалай үйлесетінін зерттейді. Деректер сыныптағы бақылаулар, рефлексиялық журналдар, сауалнамалар және нұсқаушылардың пікірлері, содан кейін тақырыптық кодтау арқылы жиналды. Нәтижелер L3 тілін меңгеру оқушылардың қолында бар тілдік дағдыларды мақсатты түрде пайдаланған кезде тиімдірек болатынын, метатілдік хабардарлықты дамытуға ықпал ететінін, негізгі білім мен мәдениетаралық қарым-қатынастың шынайы тәжірибесі арқылы оқушылардың алаңдаушылығын төмендететінін көрсетеді. Сонымен қатар, цифрлық ресурстарды біріктіру және оқу бағдарламаларын ойластырылған әзірлеу тығыз өзара әрекеттесуге және жақсы нәтижелерге қол жеткізуге ықпал ету арқылы білім беру процесін жақсартады. Авторлар L3 деңгейіндегі табысты оқыту институционалдық ынтымақтастық пен тұрақты көптілді білім беру стратегияларының маңыздылығын көрсететін оқшауланған бастамаларға емес, әдістердің тұтас қоспасына баса назар аударатын біртұтас педагогикалық жағдайлар жүйесі арқылы жақсы қол жеткізіледі деген қорытындыға келеді.

**Түйін сөздер:** көптілді құзыреттілік, үшінші тілді меңгеру, функционалдық көптілділік, педагогикалық жағдайлар, L3 деңгейінде оқыту, тіларалық аударма, метатілдік хабардарлық

\*Тухтақұлова А.Ж.<sup>1</sup> , Агабекова Б.Н.<sup>2</sup> 

<sup>1,2</sup>Казахский национальный педагогический университет им. Абая

Алматы, Казахстан

\*e-mail: [arukhan.t003@icloud.com](mailto:arukhan.t003@icloud.com)

e-mail: [b.agabekova@mail.ru](mailto:b.agabekova@mail.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ТРЕТЬЕГО ЯЗЫКА

### Аннотация

В этом исследовании рассматриваются основные педагогические элементы, необходимые для эффективного изучения третьего языка (L3) в рамках первого и второго языков (L1/L2) в условиях многоязычного высшего образования. Несмотря на то, что многоязычие стало жизненно важным навыком в современном глобализованном мире, конкретные стратегии преподавания и институционализации, которые поддерживают овладение языком L3, остаются недостаточно определенными. Используя теоретические модели функционального многоязычия наряду с качественным тематическим исследованием с участием студентов-переводчиков первого курса казахстанского лингвистического университета, это исследование исследует, как методологические, когнитивные, эмоциональные, социокультурные и технологические факторы сочетаются в процессе обучения многоязычию. Данные были собраны с помощью наблюдений в классе, рефлексивных журналов, опросов и отзывов инструкторов, за которыми последовало тематическое кодирование. Полученные результаты свидетельствуют о том, что освоение языка L3 наиболее эффективно, когда обучение целенаправленно использует имеющиеся у учащихся языковые навыки, способствует развитию метаязыковой осведомленности, снижает тревожность учащихся с помощью базовых знаний и подлинного опыта межкультурного общения. Кроме того, интеграция цифровых ресурсов и продуманная разработка учебных программ улучшают образовательный процесс, способствуя более тесному взаимодействию и достижению лучших результатов. Авторы приходят к выводу, что успешное обучение на уровне L3 лучше всего достигается с помощью целостной системы педагогических условий, в которой особое внимание уделяется целостному сочетанию методов, а не изолированным инициативам, что подчеркивает важность институционального сотрудничества и устойчивых многоязычных образовательных стратегий.

**Ключевые слова:** многоязычная компетентность, овладение третьим языком, функциональное многоязычие, педагогические условия, обучение на уровне L3, межъязыковой перенос, метаязыковая осведомленность

**Introduction.** At the same time that globalization has surged, the rapid advancement of internationalization, increasing global mobility, and enhanced interdisciplinary relationships among countries have altered the expectations placed on individuals with college degrees [1]. In this fast-evolving environment, possessing multilingual abilities has become essential for achieving success in academic pursuits, the job market, and social interactions. Consequently, universities – particularly institutions focused on language education are tasked with cultivating graduates who can communicate fluently in multiple languages and utilize these skills effectively and strategically in real-world interpersonal contexts [2].

Unlike earlier approaches that prioritized monolingual or bilingual education, contemporary multilingual pedagogy advocates for a dynamic and interconnected learning system where various languages of different learners collaborate and enrich one another [3]. This approach aligns with the concept of functional multilingualism, which emphasizes the meaningful and contextually relevant use of several languages based on communicative needs rather than merely acquiring proficiency in discrete languages. Within this theoretical framework, learning a third language (L3) poses significant challenges [4]. The process of acquiring L3 is influenced by prior experience with a first foreign language (L2), which establishes entirely new linguistic frameworks; therefore, preparing to learn L3 requires more than just mastering foundational grammar as seen with a first language (L1).

The journey of learning involves various factors including transfer effects between languages, interference challenges, facilitative influences, increased metalinguistic awareness, and cognitive control mechanisms [5]. Students navigate similarities and differences among languages while adjusting their linguistic choices based on communication requirements. Although this may enhance cognitive adaptability and deepen understanding of linguistic structures, it also introduces cognitive demands that can lead to cross-linguistic confusion.

This underscores the necessity for L3 acquisition to be approached as an integrated area of study that necessitates deliberate pedagogical support capable of recognizing the comprehensive linguistic framework involved in L3 learning [6]. Despite growing interest in this subject area, there remains insufficient conceptual clarity regarding effective pedagogical conditions necessary for successful L3 acquisition within higher education contexts. Existing research often focuses narrowly on isolated factors such as technology or motivation rather than examining their interplay within a cohesive pedagogical system.

As a result, educators seeking to create effective multilingual learning environments tailored to students' cognitive, emotional, and linguistic needs face significant challenges particularly at the university level where students transition swiftly from secondary language instruction to more demanding academic language practices.

Our goal is to address this gap by mapping out, analyzing, and showcasing pedagogical conditions that foster successful L3 acquisition. Drawing upon theoretical frameworks related to functional multilingualism and psycholinguistics along with an illustrative case study from a university in Kazakhstan, this research aims to clarify how various educational, psychological, organizational, sociocultural, and technological factors collectively influence learners' multilingual development. The study investigates how these conditions impact student performance while shaping their motivation levels, self-confidence, metalinguistic awareness, and identities as emerging multilingual speakers.

By adopting this multidimensional perspective, we aspire to elucidate the mechanisms through which specific pedagogical circumstances facilitate L3 learning and offer valuable insights for enhancing multilingual training in higher education settings.

**Methods and materials.** This study employs a qualitative research design that integrates theoretical analysis with an empirical case study. This methodological approach establishes a robust basis for comprehending the research from both theoretical and practical perspectives within an actual university setting. The theoretical aspect involved a comprehensive review of academic literature spanning various domains, including multilingual competence, third language acquisition, sociocultural learning theory, cross-linguistic transfer, cognitive processes related to multilingualism,

and contemporary language education strategies. Special emphasis was placed on research that conceptualizes multilingualism as a system of interconnected languages rather than merely a collection of separate skills.

The empirical investigation took place at a Kazakhstani language university featuring a Translation Studies program offered in three languages: Kazakh or Russian as the first language, German as the second language, and English as the third. A cohort of 26 first-year students participated in the study, each possessing diverse levels of proficiency in their second language (L2) while being at early stages of acquiring their third language (L3). Their linguistic backgrounds presented an ideal context for examining both the challenges and advantages associated with multilingual education, particularly concerning the interplay between L2 and L3.

Learning sessions were deliberately structured based on pedagogical contexts identified following the theoretical phase of research. These conditions included:

- plurilingual instruction aimed at activating students' linguistic resources;
- contrastive exercises facilitating comparisons between English and German;
- mediation tasks inspired by CEFR descriptors to challenge students in reformulating meanings across different languages [2];
- reflective journaling fostering metalinguistic awareness and self-regulation;
- scaffolded tasks organized from simple to complex to minimize cognitive load;
- collaborative learning activities promoting peer interaction;
- intercultural communication involving authentic varieties, including virtual interactions with German-speaking peers;
- mixed methods incorporating digital tools such as Moodle, Zoom, and e-portfolios.

Data collection utilized multiple sources including classroom observations, reflective journals, student questionnaires, written assignments, and instructors' notes. Classroom observations yielded insights into student conduct, engagement levels, and language usage. Reflective journals provided personal accounts regarding linguistic obstacles encountered, increasing awareness, emotional responses, and shifting attitudes toward multilingual education. Questionnaires gathered data on learners' motivation and perceptions along with their experiences in L3. Instructor notes documented pedagogical choices made during instruction along with challenges faced and classroom dynamics observed.

Qualitative thematic analysis was employed to uncover recurring themes across these diverse data sets. Additionally, triangulation was used to enhance validity by corroborating findings across various sources of information.

**Results and discussion.** This research illustrates that the systematic application of pedagogical conditions has favorably impacted the growth of learners as multilingual speakers. Among the various advantages, the most noticeable was the enhancement of English proficiency, particularly in communication skills. Students exhibited greater fluency and accuracy during discussions, collaborative work, and mediation tasks. Activities that involved direct or indirect comparisons of German grammar and vocabulary with English proved especially effective. Learners noted that identifying cognates, structural parallels, and shared syntax facilitated better comprehension and retention of the language. Observations from students indicated they began using German improvisationally as a mediating language, utilizing its syntax to gain a clearer understanding of English structures.

A second significant outcome was the development of metalinguistic awareness [6]. Journals kept by students reflected an increasing recognition of the relationships between their languages and highlighted the importance of analysis in their learning process. They became skilled at articulating patterns of meaning, predicting and addressing errors, and contemplating the mechanisms involved in language usage. The experience of learning to speak alongside acquiring a third language illuminated for many learners both structural similarities and differences among languages, thereby enriching their understanding of language as a system.

This metalinguistic growth also promoted autonomous learning; students became more capable of self-recognition and self-management. Furthermore, there was a marked increase in learner motivation. Students expressed that studying English felt more relevant due to the incorporation of authentic materials, real-life communication tasks, and intercultural interactions. Engagements with their German-speaking peers heightened students' commitment to language acquisition as they encountered genuine communicative contexts. Through these authentic exchanges, learners started perceiving themselves as active contributors to global communication rather than mere passive recipients of instructional material.

Additionally, students reported increased confidence stemming from their expanded multilingual abilities [7]. A supportive classroom environment paired with a structured task progression contributed to reduced anxiety levels and encouraged more spontaneous use of English. Cognitively, they displayed improved flexibility in switching languages and managing tasks that required simultaneous activation of multiple linguistic systems. Observations indicated enhanced attentional capabilities, better control over interfering languages, and more efficient retrieval processes for linguistic resources.

These findings suggest that the training environments led to improved executive function skills that correlate positively with multilingual competence [8]. The study also highlighted institutional advantages; through collaboration between English and German instructors, course content alignment improved significantly, facilitating smoother transitions for learners across languages. Blended learning tools provided flexible lesson structures along with extended exposure to non-academic languages and resources [9]. The digital portfolios created by students demonstrated consistent progress across all subject areas while showcasing an evolution in language usage throughout the semester.

The results of this study confirm the critical importance of implementing multifaceted pedagogical Conditions Favorable for L3 Acquisition in Multilingual University Contexts

The findings endorse theoretical models that perceive multilingual competence as a dynamic and intricate system, characterized by continuous interaction among languages [10]. When educational practices engage this system through intentional cross-linguistic activities, genuine communication experiences, and significant reflective exercises, learners gain an enriched comprehension of languages and enhance their ability to navigate their linguistic capabilities effectively.

The research emphasizes the importance of cognitive and emotional support in fostering multilingual growth. Students reported increased confidence and reduced anxiety levels, indicating that emotional factors significantly influence learning outcomes within a multilingual setting. A classroom atmosphere that acknowledges the cognitive challenges associated with managing three languages, complemented by tailored scaffolding, creates a more supportive environment for learners to tackle these challenges.

Reflective journaling proved effective in helping students articulate their learning experiences, pinpoint areas for improvement, develop coping strategies, and enhance their metacognitive skills through such reflections. The sociocultural aspect also played a vital role; active exchanges especially those conducted virtually allowed students to communicate authentically while practicing English and German in real-life contexts. These interactions provided learners with realistic audiences and meaningful communicative goals, which facilitated negotiation processes [11], [12].

According to sociocultural theory, language acquisition is inherently social (with meaning co-constructed), and these interactions were based on this premise. Such experiences empowered learners to view themselves as multilingual individuals equipped with the competencies necessary for thriving in global communication environments.

Technological tools significantly enhanced learning by expanding the range of linguistic inputs available to learners while offering opportunities for self-directed study. Digital portfolios encouraged students to monitor their performance actively and reflect on their progress [13]. The integration of synchronous and asynchronous tools enriched learning flexibility and adapted teaching methods to accommodate a diverse and evolving student body.

Despite reporting strong positive outcomes, the study has certain limitations. Generalizability is restricted due to the small sample size, and the brief duration prevents an examination of long-term development trends. Additionally, the specific linguistic combination (Kazakh / Russian–German–English) may not represent other multilingual scenarios encountered elsewhere. To address these limitations, future research should adopt longitudinal approaches, explore varied L3 combinations among learners, and assess multilingual development across broader sociocultural landscapes [14].

**Conclusion.** We demonstrate in this research that effective acquisition of a third language (L3) within the context of multilingual higher education significantly depends on the systematic integration of pedagogical conditions. These conditions should comprehensively address the linguistic, cognitive, affective, sociocultural, and technological aspects of learning. When these elements are employed collectively, they enhance learners' communicative abilities, motivation levels, metalinguistic awareness, cognitive flexibility, and multilingual identity.

The empirical case study illustrates the advantages of instructional methods that utilize a broad spectrum of language resources, encourage reflective thinking, promote authentic communication, and incorporate digital technologies to diversify learning experiences. The results highlight the importance for universities adopting a holistic approach to multilingual education. This encompasses developing curricula that facilitate cross-linguistic transfer, training educators to collaborate across different language departments, and providing students with meaningful contexts to practice their language skills.

By doing so, educational institutions can prepare participants for active and confident engagement in a multilingual world. Future studies should investigate the long-term impacts of these pedagogical conditions on multilingual development while exploring more varied linguistic combinations and assessing the role of emerging technologies such as artificial intelligence in enhancing L3 acquisition. Through ongoing research and innovative teaching strategies, multilingual universities have the potential to cultivate environments that effectively nurture capable, self-assured, and globally engaged multilingual speakers.

#### References:

1. Cenoz J. (2013). *The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism*. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000218>
2. Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
3. De Angelis G. (2007). *Third or additional language acquisition*. *Multilingual Matters*.
4. Hammarberg B. (2018). *Processes in third language acquisition*. Cambridge University Press.
5. Herdina P., Jessner U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Changing the psycholinguistic perspective*. *Multilingual Matters*.
6. Jessner U. (2016). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
7. Kramsch C. (2009). *The multilingual subject*. Oxford University Press.
8. Larsen-Freeman D., Long M.H. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge.
9. Littlewood W. (2004). *The task-based approach: Some questions and suggestions*. *ELT Journal*, 58(4), 319-326.
10. Odlin T. (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
11. Oxford R.L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies*. Routledge.
12. Swain M., Lapkin S. (2013). *Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together*. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
13. Thomas M. (2011). *Digital education: Opportunities for multilingual learners*. Springer.
14. Vygotsky L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

**АУДАРМАТАНУ  
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ  
TRANSLATION STUDIES**

МРНТИ 17.82.10

10.51889/2959-5657.2026.95.1.008

\*Молдағали М.Б.<sup>1</sup> , Абишева С.Д.<sup>2</sup> , Сабирова Д.А.<sup>3</sup> 

<sup>1,2,3</sup>Қазақстан Республикасының педагогикалық университеті  
Алматы, Қазақстан

\*e-mail: [moldagali.mb@gmail.com](mailto:moldagali.mb@gmail.com)

e-mail: [s.abisheva579@gmail.com](mailto:s.abisheva579@gmail.com)

e-mail: [dinasabirova\\_84.kz@mail.ru](mailto:dinasabirova_84.kz@mail.ru)

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА**

*Аннотация*

Статья представляет собой обзор современных и классических теоретических подходов к переводу казахской поэзии на английский язык. Особое внимание уделяется методике, основанной на работах А.Жовтиса, включающей line-by-line подстрочник и последующую ритмическую адаптацию, позволяющую сохранять музыкальность, художественный эффект и историко-культурный контекст оригинала. В качестве примеров рассматриваются произведения Абая Кунанбаева и Мукағали Макатаева. Для передачи стихов Абая использовались ориентиры английской поэзии XIX века (У.Блейк, У.Колридж), а для стихов М.Макатаева английская поэзия XX века (У.Х. Одэн). Обзор показывает, что выбранная методика обеспечивает адекватность художественного перевода и может применяться для анализа и практического перевода казахской поэзии различных эпох.

**Ключевые слова:** поэтический перевод, казахская поэзия, line-by-line подстрочник, ритмическая адаптация, историко-культурный контекст, музыкальность текста

**Благодарность:** Исследование финансируется Комитетом науки Министерства науки и высшего образования Республики Казахстан (проект №АР22685804 «Интеграционный потенциал цифровой платформы для изучения поэзии»).

\*Молдағали М.Б.<sup>1</sup> , Абишева С.Д.<sup>2</sup> , Сабирова Д.А.<sup>3</sup> 

<sup>1,2,3</sup>Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті  
Алматы, Қазақстан

\*e-mail: [moldagali.mb@gmail.com](mailto:moldagali.mb@gmail.com)

e-mail: [s.abisheva579@gmail.com](mailto:s.abisheva579@gmail.com)

e-mail: [dinasabirova\\_84.kz@mail.ru](mailto:dinasabirova_84.kz@mail.ru)

**ПОЭТИКАЛЫҚ МӘТІНДІ АУДАРУДЫҢ  
ТЕОРИЯСЫ МЕН ПРАКТИКАСЫ**

*Аңдатпа*

Мақалада қазақ поэзиясын ағылшын тіліне аударудың заманауи және классикалық теориялық тәсілдеріне шолу жасалады. Ерекше назар А.Жовтис еңбектеріне негізделген әдістемеге аударылады. Бұл әдістеме line-by-line жолма-жол аударманы және кейінгі ырғақтық

бейімдеуді қамтиды, соның нәтижесінде түпнұсқаның музыкалылығы, көркемдік әсері және тарихи-мәдени контексті сақталады. Мысал ретінде Абай Құнанбаев пен Мұқағали Мақатаев шығармалары қарастырылады. Абай өлеңдерін аудару барысында XIX ғасырдағы ағылшын поэзиясының өкілдері У.Блейк пен У.Колридж шығармашылығы бағдар ретінде алынса, М.Мақатаев поэзиясын жеткізуде XX ғасырдағы ағылшын поэзиясы, атап айтқанда У.Х. Одэн шығармашылығы негізге алынды. Шолу нәтижесінде таңдалған әдістеменің көркем аударманың барабарлығын қамтамасыз ететіні және оны қазақ поэзиясының әр түрлі дәуірлерін талдау мен практикалық аудармада қолдануға болатыны анықталды.

**Түйін сөздер:** поэтикалық аударма, қазақ поэзиясы, line-by-line жолма-жол аударма, ырғақтық бейімдеу, тарихи-мәдени контекст, мәтіннің музыкалылығы

\*Moldagali M.B.<sup>1</sup> , Abisheva S.D.<sup>2</sup> , Sabirova D.A.<sup>3</sup> 

<sup>1,2,3</sup>Abai Kazakh National Pedagogical University  
Almaty, Kazakhstan

\*e-mail: [moldagali.mb@gmail.com](mailto:moldagali.mb@gmail.com)

e-mail: [s.abisheva579@gmail.com](mailto:s.abisheva579@gmail.com)

e-mail: [dinasabirova\\_84.kz@mail.ru](mailto:dinasabirova_84.kz@mail.ru)

## THEORY AND PRACTICE OF POETIC TEXT TRANSLATION

### Abstract

This article provides an overview of classical and contemporary theoretical approaches to translating Kazakh poetry into English. Particular attention is given to the methodology based on the works of A. Zhovtis, which includes a line-by-line literal translation followed by rhythmic adaptation, allowing the preservation of musicality, artistic effect, and the historical and cultural context of the original text. The works of Abai Kunanbayev and Mukagali Makatayev are examined as case studies. In translating Abai's poetry, models of nineteenth-century English poetry, particularly W. Blake and S. T. Coleridge, were used as reference points, while the translation of M. Makatayev's poetry was informed by twentieth-century English poetry, especially the works of W. H. Auden. The review demonstrates that the selected methodology ensures the adequacy of literary translation and can be applied both to analytical studies and to the practical translation of Kazakh poetry from different historical periods.

**Keywords:** poetic translation, Kazakh poetry, line-by-line literal translation, rhythmic adaptation, historical and cultural context, textual musicality

**Введение.** Перевод поэтического текста занимает особое место в теории художественного перевода и традиционно рассматривается как один из наиболее сложных его видов. Специфика поэтического перевода обусловлена тем, что в поэзии смысловое содержание неразрывно связано с формальными элементами текста: ритмом, метром, рифмой, звуковой организацией и образной системой. В результате при межъязыковой передаче поэтического текста переводчик-интерпретатор сталкивается с необходимостью выбора между сохранением формальных характеристик оригинала и/или передачей его смысловой и эстетической доминанты.

В работе «О лингвистических аспектах перевода» Р.Якобсон [1] сформулировал принцип «эквивалентности в различии» и показал, что полное формальное совпадение при переводе поэзии невозможно. По его мнению, при передаче стихотворного текста неизбежны преобразования, однако при этом должна сохраняться поэтическая функция языка. Эта идея стала важной основой для дальнейших исследований художественного перевода.

Проблема функционального соответствия получила развитие в трудах А.Федорова, который рассматривал поэтический перевод как особый вид деятельности, требующий сочетания точности и художественной свободы [2]. Он подчеркивал, что буквальный перевод в поэзии невозможен, а основным критерием качества становится сохранение эстетического эффекта.

Дальнейшая систематизация понятия эквивалентности представлена в работах В.Комиссарова [3]. Он определял эквивалентность как функционально-коммуникативную категорию и выделял уровни соответствия между оригиналом и переводом. Эти положения позволяют более четко оценивать степень адекватности поэтического текста в переводе.

Особое значение для исследования поэтического перевода имеют труды А.Жовтиса [4]. Он отмечает, что в современном переводоведении понятие «точный перевод» уступает месту понятию «адекватный перевод». По его мнению, перевод должен естественно существовать в новой языковой среде и восприниматься как полноценное художественное произведение [4, с. 354].

А. Жовтис подчеркивает, что при переводе поэзии решающим становится выбор метра, так как именно метр задает ритмическую организацию текста и во многом определяет его художественный эффект. Переводчик не просто воспроизводит размер оригинала, а подбирает такую метрическую модель, которая сможет выполнять ту же функцию в языке перевода. В этом контексте А.Жовтис различает системы стихосложения, близкие языку перевода, и системы, существенно отличающиеся от него. Во втором случае перевод требует более глубокой переработки формы, поскольку прямой перенос метрической структуры невозможен. Такой подход особенно актуален при работе с казахской поэзией, где силлабическая традиция значительно отличается от англоязычной.

В казахстанской научной традиции данные положения получают развитие в трудах А.Таракова [5]. Он рассматривает перевод с учетом не только языковых, но и прагматических факторов, включая культурный контекст и особенности восприятия текста в иной среде. Это особенно важно при переводе поэзии с казахского на английский язык, где различия в поэтических системах сочетаются с различиями культурных традиций.

В совокупности данные теории позволяют рассматривать поэтический перевод как сложный интерпретационный процесс, в котором выбор стратегии определяется соотношением смысловых, формальных и функциональных параметров оригинала.

Цель данной статьи состоит в систематизации основных теоретических подходов к переводу поэтического текста, выявлении их взаимосвязи и определении принципов работы с подстрочником как исходной моделью для создания художественного перевода с казахского языка на английский.

**Методы и материалы.** Исследование носит обзорно-аналитический характер и основано на анализе научной литературы по теории поэтического перевода. В работе применяется сравнительно-сопоставительный метод, направленный на выявление различий между оригинальными поэтическими текстами и их английскими переводами на семантическом, формальном и функциональном уровнях.

Ключевым методом является переводческий анализ поэтического текста, позволяющий описать основные стратегии и приемы перевода, включая семантические и ритмико-строфические трансформации, а также адаптацию культурных реалий. Дополнительно используется описательный метод для систематизации выявленных переводческих приемов.

Материалом исследования послужили оригинальные поэтические произведения казахстанских поэтов на казахском языке. В качестве иллюстративного материала использованы отдельные стихотворения и фрагменты произведений Абая Кунанбаева и Мукагали Макатаева, репрезентативные для национальной поэтической традиции Казахстана.

Английские переводы анализируемых текстов были выполнены авторами исследования в экспериментальном порядке с применением различных методов поэтического перевода, что

позволило сопоставить переводческие решения и выявить особенности реализации отдельных стратегий.

**Результаты и обсуждение.** А.Жовтис рассматривает метры с учетом их исторического контекста, соответствующего эпохе создания оригинального текста. Он отмечает, что сложное ритмическое построение и отступления от традиционных «ходов» иногда создают ощущение «модерности» текста, даже если языковой стиль остается традиционным. В восприятии читателя возникает своеобразное противоречие: с одной стороны, он читает «старого» английского поэта, с другой сталкивается с чем-то новым, необычным для своего времени. Поэтому при переводе особенно важно выбирать метр, который будет соответствовать эпохе и сохранит историко-стилистическую окраску оригинала.

Основываясь на теории поэтического перевода А.Жовтиса и других исследователей, мы предприняли попытку перевести произведение Абая Кунанбаева на английский язык. В соответствии с принципом «адекватного перевода», важнейшей задачей было сохранение не только смыслового содержания, но и художественного воздействия текста.

А.Жовтис в процессе перевода использует подстрочник как базовый этап работы с поэтическим текстом. В данном исследовании этот этап представлен в форме line-by-line подстрочника, приведенного в Таблице 1, что позволило последовательно зафиксировать семантику каждой строки оригинала и создать структурную основу для дальнейшей ритмической обработки текста.

Таблица 1. *Line-by-line подстрочник из произведения «Ғылым таппай мақтанба...» А.Кунанбаева*

Текст на казахском языке	Line-by-line подстрочник на английском языке
Ғылым таппай мақтанба	Do not boast without knowledge
Орын таппай баптанба	Do not seek honor without position
Құмарланып шаттанба	Do not rejoice in passion blindly
Ойнап босқа күлуге.	Do not laugh idly for nothing
Бес нәрседен қашық бол,	Stay away from five things
Бес нәрсеге асық бол,	Be eager for five things
Адам болам десеңіз.	If you wish to become human
Тілеуің, өмірің алдында,	Your wish, your life lies ahead
Оған қайғы жесеңіз.	Do not suffer sorrow for it

Особое внимание при переводе уделялось ритмической структуре. Согласно А.Жовтису, при передаче поэзии важно учитывать исторический и культурный контекст оригинала, а также подобрать метр, соответствующий эпохе создания произведения. В случае Абая это означало необходимость выбора ритмической модели, которая могла бы передать философский и нравоучительный характер стихотворения, сохранив при этом музыкальность стиха.

Для ориентировки мы использовали творчество английских поэтов конца XVIII–XIX веков, Уильяма Блейка (William Blake, 1757-1827) и Уильяма Колриджа (William Coleridge, 1772-1834). Их стихи характеризуются регулярным пяти- и шестисложным ритмом, нравоучительной тематикой и ясной музыкальностью, что делает их близкими по духу и стилю к поэзии Абая. Эти авторы были выбраны, потому что позволяют передать философскую и моральную глубину стихотворения, сохранив при этом гармонию ритма и стройность строфы (ритмический перевод представлен в Таблице 2).

Таблица 2. Ритмический line-by-line перевод из произведения «Ғылым таппай мақтанба...»  
А.Кунанбаева

Текст на казахском языке	Ритмический перевод на английском языке
Ғылым таппай мақтанба	Do not boast, seek not to shine
Орын таппай баптанба	Claim no place that is not thine
Құмарланып шаттанба	Rejoice not blind in fleeting fire
Ойнап босқа күлуге.	Laugh not idly, curb desire
Бес нәрседен қашық бол,	Flee from five that bring you harm
Бес нәрсеге асық бол,	Seek the five that hold true charm
Адам болам десеңіз.	If you wish to be a man
Тілеуің, өмірің алдында,	Your life, your hope, lies in your hand
Оған қайғы жесеңіз.	Let grief not break your steadfast plan

Основная сложность перевода казахской поэзии Абая на английский язык заключается не только в передаче смысла, но и в сохранении ритмической структуры, которая формирует восприятие текста. В казахском стихосложении количество слогов в строке и ударение на определенных слогах создают характерную музыкальность, которая тесно связана со смыслом: паузы, акценты, повторения усиливают философский и нравоучительный эффект. Английский язык устроен иначе: здесь ударение фиксируется на словах, а строки строятся по количеству стоп и ритмическим схемам. Простое буквальное перенесение слов разрушает музыкальность и теряет эмоциональную окраску текста.

Именно поэтому при переводе Абая пришлось создавать ритмическую адаптацию, которая бы сохраняла эффект пауз, ударений и логических акцентов оригинала. Мы выбрали пятисложный ритм, близкий к метрам У.Блейка и У.Колриджа, потому что он позволяет построить строки, которые звучат устойчиво, с внутренней музыкальностью, и одновременно передают философский характер наставления.

Кроме того, адаптация метра и рифмы позволяет передать двойное ощущение, присущее стихам Абая: с одной стороны строгость и мудрость старого учителя, с другой живость и актуальность для современного читателя. Без этого ритмического согласования текст теряет глубину, превращаясь в прозаический пересказ.

Использование line-by-line подстрочника служит основой для контроля соответствия: каждая строка на казахском языке переводится на английский с сохранением смысловой функции и ритмического веса. На его основе создается ритмический перевод, который одновременно работает как самостоятельный поэтический текст.

Таким образом, адаптация метра и ритма не механическая необходимость, а ключевой инструмент для сохранения художественного и эмоционального эффекта стихотворения при переходе из силлабической казахской системы в англоязычную метрическую традицию.

Аналогичный методический подход мы применили при переводе произведений Мукагали Макатаева. Как и в случае с Абаем, работа начиналась с создания line-by-line подстрочника, который позволил точно зафиксировать смысл каждой строки оригинального текста и обеспечить логическое соответствие на уровне семантики. Line-by-line подстрочник выступает не только как промежуточный этап, но и как линейная база, на основе которой формируется последующий художественный, ритмический вариант (Таблица 3).

Таблица 3. *Line-by-line* подстрочник срок из произведения «Күрең күз» М.Макаатаева

Текст на казахском языке	Line-by-line подстрочник на английском языке
Күп-күрең менің реңім	My deep-brown is my shade
Қош енді, қош бол, күрең күн!	Farewell now, farewell, brown sun!
Жаз келер және жап-жасыл	Summer will come, all green anew
Жақсылық тағы тілермін	I wish again all good for you
Жадырап өмір сүрермін	I will live bright, rejoicing life
Қош енді, қош бол, күрең күз!	Farewell now, farewell, brown autumn!

Однако при переходе от подстрочника к художественному переводу возникла новая задача: выбрать поэтическую модель-ориентир, которая наиболее адекватно отражает характер, эмоциональный строй и историческую специфику стихов М.Макаатаева. В английской поэзии XX века одним из наиболее близких по духу и тематике оказался Уильям Х.Одэн (W.H. Auden, 1907-1973).

Уильям Х.Одэн – один из крупнейших английских поэтов XX века, чья поэзия сочетает глубокую лирику, философское осмысление человеческого опыта и музыкальную динамику стиха. Он работал в условиях культурных и социальных переломов первой половины XX века, пережил мировые войны, и его стихи часто проникнуты глубокими эмоциями, личными рефлексиями, поиском смысла и нравственными вопросами. В творчестве У.Одэна соединяются ритмическая гибкость, эмоциональная выразительность и смысловая глубина, что делает его стиль особенно ценным как ориентир при адаптации стихов М.Макаатаева, где также важны внутренние импульсы, эмоциональные повороты и созвучие с музыкальной интонацией казахской традиции.

Основные трудности ритмической адаптации стихов М.Макаатаева связаны с тем, что казахское силлабическое стихосложение предполагает свободную песенную мелодику, гибкую позиционную свободу слогов и повторов, тогда как английская метрическая традиция XX века опирается на стопы, удвоенные ударения и синкопы, создающие более сложные ритмические фигуры. Простое воспроизведение русского или казахского силлабизма в английском языке ведет к потере музыкальности, и поэтому требуется ритмическая реконструкция, при которой английский стих сохраняет ощущение движения, внутренние акценты и эмоциональную напряжённость, сопоставимые с оригиналом.

С учетом этих особенностей мы опирались на поэтические закономерности Одэна: его склонность к внутренним ритмическим смещениям, повторениям, интонационным павусам, чтобы создать ритмический вариант перевода. Этот подход позволяет не просто передать слова, но воспроизвести ощущение стихотворного движения, музыкальную структуру и эмоциональный резонанс.

В таблице 4 представлен ритмический *line-by-line* перевод одного из стихотворений Макаатаева на английский язык, выполненный с учётом этих принципов.

Таблица 4. *Ритмический line-by-line* подстрочник срок из произведения «Күрең күз» М.Макаатаева

Текст на казахском языке	Ритмический перевод на английском языке
Күп-күрең менің реңім	My deep-brown shade is mine
Қош енді, қош бол, күрең күн!	Farewell, farewell, O brown bright sun!
Жаз келер және жап-жасыл	Summer returns, all green once more
Жақсылық тағы тілермін	I wish anew all that is good
Жадырап өмір сүрермін	I'll live rejoicing, heart alight
Қош енді, қош бол, күрең күз!	Farewell, farewell, O brown autumn!

**Заключение.** В рамках проведенного исследования был рассмотрен перевод казахской поэзии на английский язык с использованием методики, основанной на подходах А.Жовтиса. Основным принципом заключался в сочетании смысловой точности line-by-line подстрочника и последующей ритмической адаптации, обеспечивающей сохранение музыкальности, эмоционального воздействия и культурного контекста оригинала.

Применение данной методики к произведениям А.Кунанбаева показало, что правильно выбранный ритм и метр позволяют передать не только смысл стихов, но и их историко-культурную специфику, а также песенную интонацию оригинала. В случае перевода произведения М.Макатаева ритмическая адаптация опиралась на поэтические модели английской литературы XX века, в частности творчество У.Х. Одена, что обеспечило сохранение эмоциональной глубины и лирической музыкальности стихотворений, близкой к оригинальной казахской традиции.

Таким образом, сочетание line-by-line подстрочника и ритмической адаптации позволяет создать английский перевод, который воспринимается как самостоятельное художественное произведение, оставаясь при этом верным духу, ритму и смыслу казахской поэзии. Такой подход демонстрирует, что методика А.Жовтиса может быть успешно применена не только к классической казахской поэзии XIX века, но и к более современным стихотворениям XX века, адаптируя перевод к соответствующим историческим и культурным контекстам, а также к различиям в стихосложении.

В перспективе данная методика может быть использована для дальнейших исследований по переводу казахской поэзии на английский язык, а также для разработки практических рекомендаций по сохранению ритма и музыкальности в художественном переводе.

*Список использованной литературы:*

1. *Якобсон, Р. О лингвистических аспектах перевода.* – М.: Прогресс, 1984. 120 с.
2. *Федоров, А.В. Язык и художественное творчество.* – М.: Искусство, 1971. 288 с.
3. *Комиссаров, В.Н. Эквивалентность и перевод.* – М.: Высшая школа, 1990. 182 с.
4. *Жовтис А.Л. Проблема формального аналога в стихотворном переводе // Избранные статьи / Сост. С.Д. Абишева, З.Н. Поляк. Алматы. 2013. - С. 353-359*
5. *Тарақов Ә.С. Аударманың теориялық және прагматикалық мәселелері: оқу.* – Алматы: Қазақ университеті, 2016. – 153 бет

*References:*

1. *Jakobson R. (1984). O lingvisticheskikh aspektakh perevoda [On linguistic aspects of translation]. - Moscow: Progress, - 120 p. [in Russian]*
2. *Fedorov A.V. (1971). Yazyk i khudozhestvennoe tvorchestvo [Language and artistic creativity]. - Moscow: Iskusstvo, - 288 p. [in Russian]*
3. *Komissarov V.N. (1990). Ekvivalentnost' i perevod [Equivalence and translation]. - Moscow: Vysshaya shkola, - 182 p. [in Russian]*
4. *Zhovtis A.L. (2013). Problema formal'nogo analoga v stikhotvornom perevode [The problem of formal analogue in poetic translation]. In Izbrannye stat'i, comp. S.D. Abisheva, Z.N. Polyak 353-359. - Almaty [in Russian]*
5. *Tarakov A.S. (2016). Audarmanyn teoriyalyk zhane pragmatikalik maseleleri [Theoretical and pragmatic issues of translation]. - Almaty: Kazakh universiteti, - 153 p. [in Kazakh]*

## БІЗДІҢ АВТОРЛАР

**Әбдиева Гүлнар Мұратбаевна** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің орыс тілі мен әдебиеті кафедрасының докторанты, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6929-0980>, e-mail: [abdiyeva\\_gulnara@mail.ru](mailto:abdiyeva_gulnara@mail.ru)

**Керімбаева Сания Есенгелдіқызы** – филология ғылымдарының кандидаты, Шымкент университетінің қауымдастырылған профессоры, Шымкент, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1331-3579>, e-mail: [saniakerimbaeva250@gmail.com](mailto:saniakerimbaeva250@gmail.com)

**Базарбекова Думангүл Мұқанқызы** – филология ғылымдарының кандидаты, Қазақ Ұлттық спорт университетінің доценті, Астана, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7802-6488>, e-mail: [Dumanbaz2013@gmail.com](mailto:Dumanbaz2013@gmail.com)

**Нұржанова Әсия** – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университеті, Астана, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0037-1985>, e-mail: [nursar\\_66@mail.ru](mailto:nursar_66@mail.ru)

**Баймыш Лаура** – филология ғылымдарының кандидаты, Орталық Азия инновациялық университеті, Шымкент, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4166-5429>, e-mail: [Laura.baumysh@mail.ru](mailto:Laura.baumysh@mail.ru)

**Каримова Диана** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті орыс тілі және әдебиеті кафедрасының магистранты, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7186-0378>, e-mail: [dkarimova491@gmail.com](mailto:dkarimova491@gmail.com)

**Жұмағұлова Бақытгүл Сәкенқызы** – филология ғылымдарының докторы, доцент, орыс тілі және әдебиеті кафедрасының профессоры, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9422-427X>, e-mail: [bakitgul@inbox.ru](mailto:bakitgul@inbox.ru)

**Молдабекова Сагида Ажимғалиевна** – магистрант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9494-662X>, e-mail: [sagida.moldabekova@mail.ru](mailto:sagida.moldabekova@mail.ru)

**Іргебаева Ақерке Баянқызы** – филология ғылымдарының кандидаты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9499-0460>, e-mail: [kaldanov70@mail.ru](mailto:kaldanov70@mail.ru)

**Безбородова Дарья** – Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0242-3337>, e-mail: [dbezborodova44@gmail.com](mailto:dbezborodova44@gmail.com)

**Құрманбаева Даметкен Түлевтаевна** – PhD докторы, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінің доценті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1789-5504>, e-mail: [kurmanbaevadametken9@gmail.com](mailto:kurmanbaevadametken9@gmail.com)

**Ибраева Айзат Дюсеновна** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, ф.ғ.к., қауымдаст.проф.м.а., Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8015-8593>, e-mail: [Ibraevaaizat@mail.ru](mailto:Ibraevaaizat@mail.ru)

**Жүнісбек Назерке Расулқызы** – магистрант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2038-2830>, e-mail: [nazerke\\_11.02@inbox.ru](mailto:nazerke_11.02@inbox.ru)

**Сагынбекова Дидар** – докторант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1711-4547>, e-mail: [didarsagin@mail.ru](mailto:didarsagin@mail.ru)

**Газизов Гибрат Дулатович** – Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің докторанты, Астана, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2415-7778>, e-mail: [gibrat\\_01mail.ru](mailto:gibrat_01mail.ru)

**Кемеңгер Қайырбек Ризабекұлы** – филология ғылымдарының кандидаты, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің қауымдастырылған профессоры, Астана, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0691-4527>, e-mail: [kkemenger@mail.ru](mailto:kkemenger@mail.ru)

**Цзян Сюэжуа** – Солтүстік-Батыс политехникалық университеті, Сиань, Қытай, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8070-3117>, e-mail: [xuehuajiang2010@163.com](mailto:xuehuajiang2010@163.com)

**Бай Сяюй** – магистрант, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3967-4955>, e-mail: [baixiaoyu951@gmail.com](mailto:baixiaoyu951@gmail.com)

**Аминова Ляззат** – педагогика ғылымдарының магистрі, А.Байтұрсынұлы атындағы инновациялық жалпы орта білім беру мектебі, Павлодар, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6285-6193>, e-mail: [Lazzat19942208@mail.ru](mailto:Lazzat19942208@mail.ru)

**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](mailto: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](mailto:siliconoasis702@gmail.com)

**Бердалиева Дина Акималиқызы** – педагогика ғылым магистрі, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті / Heriot-Watt халықаралық факультеті, Ақтөбе қ., Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9550-8971>, e-mail: [berdalievadina@gmail.com](mailto:berdalievadina@gmail.com)

**Маналиева Аида Жұлдановна** – филология ғылым магистрі, Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті / Heriot-Watt халықаралық факультеті, Ақтөбе қ., Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5128-0367>, e-mail: [manaliyeva.aida@gmail.com](mailto:manaliyeva.aida@gmail.com)

**Қуттубаева Инга** – Қ.Қарасаев атындағы Бішкек мемлекеттік университеті, Бішкек, Қырғызстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3969-2736>, e-mail: [inya.alikova@mail.ru](mailto:inya.alikova@mail.ru)

**Әбілова Батжамал** – Астана халықаралық университеті Астана, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6311-4150>, e-mail: [abatzhamal@gmail.com](mailto:abatzhamal@gmail.com)

**Сейткамалова Алина** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5191-9301>, email: [aseytkamalova@inbox.ru](mailto:aseytkamalova@inbox.ru)

**Самбетов Ерлан** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3289-6264>, e-mail: [Sambetovyerlan@mail.com](mailto:Sambetovyerlan@mail.com)

**Семен Еркебұлан** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8507-8899>, e-mail: [yerkebulan.semen03@mail.ru](mailto:yerkebulan.semen03@mail.ru)

**Тухтакулова Арухан** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3949-4537>, e-mail: [arukhan.t003@icloud.com](mailto:arukhan.t003@icloud.com)

**Агабекова Балжан** – Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3949-4537>, e-mail: [b.agabekova@mail.ru](mailto:b.agabekova@mail.ru)

**Молдағали Мадина Бауыржанқызы** – PhD доктор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Филология факультеті орыс тілі мен әдебиеті кафедрасының аға оқытушысы, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-1497>, e-mail: [moldagali.mb@gmail.com](mailto:moldagali.mb@gmail.com)

**Абишева Сауле Джунусовна** – филология ғылымдарының докторы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Филология факультеті орыс тілі мен әдебиеті кафедрасының профессоры, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4497-0805>, e-mail: [s.abisheva579@gmail.com](mailto:s.abisheva579@gmail.com)

**Сабинова Дина Алтаевна** – PhD доктор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің Филология факультеті орыс тілі мен әдебиеті кафедрасының қауымдастырылған профессоры, Алматы, Қазақстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6001-5314>, e-mail: [dinasabirova\\_84.kz@mail.ru](mailto:dinasabirova_84.kz@mail.ru)

## НАШИ АВТОРЫ

**Абдиева Гульнара Муратбаевна** – докторант кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6929-0980>, e-mail: [abdiyeva\\_gulnara@mail.ru](mailto:abdiyeva_gulnara@mail.ru)

**Керимбаева Сания Есенгельдиевна** – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, доцент Шымкентского университета, Шымкент, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1331-3579>, e-mail: [saniakerimbaeva250@gmail.com](mailto:saniakerimbaeva250@gmail.com)

**Базарбекова Думангуль Мукановна** – кандидат филологических наук, ассоц. профессор Казахского национального университета спорта, Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7802-6488>, e-mail: [Dumanbaz2013@gmail.com](mailto:Dumanbaz2013@gmail.com)

**Нуржанова Ассия** – кандидат филологических наук, доцент, Казахский агротехнический исследовательский университет им. С.Сейфуллина, Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0037-1985>, e-mail: [nursar\\_66@mail.ru](mailto:nursar_66@mail.ru)

**Баймыш Лаура** – кандидат филологических наук, Центрально-Азиатский Инновационный университет, Шымкент, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4166-5429>, e-mail: [Laura.baymysh@mail.ru](mailto:Laura.baymysh@mail.ru)

**Каримова Диана** – магистрант кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7186-0378>, e-mail: [dkarimova491@gmail.com](mailto:dkarimova491@gmail.com)

**Жумагулова Бакитгуль Сакеновна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9422-427X>, e-mail: [bakitgul@inbox.ru](mailto:bakitgul@inbox.ru)

**Молдабекова Сагида Ажимгалиевна** – магистрант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9494-662X>, e-mail: [sagida.moldabekova@mail.ru](mailto:sagida.moldabekova@mail.ru)

**Иргебаева Акерке Баяновна** – кандидат филологических наук, старший преподаватель Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0691-4527>, e-mail: [kaldanov70@mail.ru](mailto:kaldanov70@mail.ru)

**Безбородова Дарья** – Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай-хана, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0242-3337>, e-mail: [dbezborodova44@gmail.com](mailto:dbezborodova44@gmail.com)

**Курманбаева Даметкен Тюлевтаевна** – PhD, Ассоциированный профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1789-5504>, e-mail: [kurmanbaevadametken9@gmail.com](mailto:kurmanbaevadametken9@gmail.com)

**Ибраева Айзат Дюсеновна** – кандидат филологических наук., и.о. ассоц. профессора, Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8015-8593>, e-mail: [Ibraevaiazat@mail.ru](mailto:Ibraevaiazat@mail.ru)

**Газизов Гибрат Дулатович** – докторант Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2415-7778>, e-mail: [gibrat\\_01mail.ru](mailto:gibrat_01mail.ru)

**Кеменгер Кайырбек Ризабекулы** – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, Астана, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0691-4527>, e-mail: [kkemenger@mail.ru](mailto:kkemenger@mail.ru)

**Ибраева Айзат Дюсеновна** – кандидат филологических наук., и.о. ассоц. профессора, Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8015-8593>, e-mail: [Ibraevaiazat@mail.ru](mailto:Ibraevaiazat@mail.ru)

**Жүнісбек Назерке Расулқызы** – магистрант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2038-2830>, e-mail: [nazerke\\_11.02@inbox.ru](mailto:nazerke_11.02@inbox.ru)

**Сагынбекова Дидар** – докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1711-4547>, e-mail: [Didarsagin@mail.ru](mailto:Didarsagin@mail.ru)

**Цзян Сюэхуа** – Северо-Западный политехнический университет, Сиань, Китай, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8070-3117>, e-mail: [xuehuajiang2010@163.com](mailto:xuehuajiang2010@163.com)

**Бай Сяоюй** – магистрант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3967-4955>, e-mail: [baixiaoyu951@gmail.com](mailto:baixiaoyu951@gmail.com)

**Аминова Ляззат** – магистр педагогических наук, средняя общеобразовательная школа инновационного типа имени А.Байтурсунулы, Павлодар, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6285-6193>, e-mail: [Lazzat19942208@mail.ru](mailto:Lazzat19942208@mail.ru)

**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](mailto: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](mailto:siliconoasis702@gmail.com)

**Бердалиева Дина Акималикызи** – магистр педагогических наук, Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова / Международный факультет Heriot-Watt, Актобе, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9550-8971>, e-mail: [berdalievadina@gmail.com](mailto:berdalievadina@gmail.com)

**Маналиева Аида Жулдановна** – магистр филологических наук, Актюбинский региональный университет имени К.Жубанова / Международный факультет Heriot-Watt, Актобе, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5128-0367>, e-mail: [manaliyeva.aida@gmail.com](mailto:manaliyeva.aida@gmail.com)

**Куттубаева Инга** – Бишкекский государственный университет имени К.Карасаева, Бишкек, Кыргызстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3969-2736>, e-mail: [imya.alikova@mail.ru](mailto:imya.alikova@mail.ru)

**Абилова Батжамал** – Международный университет Астана, Астана, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6311-4150>, e-mail: [abatzhamal@gmail.com](mailto:abatzhamal@gmail.com)

**Сейткамалова Алина** – Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5191-9301>, e-mail: [aseytkamalova@inbox.ru](mailto:aseytkamalova@inbox.ru)

**Самбетов Ерлан** – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3289-6264>, e-mail: [Sambetovyerlan@mail.com](mailto:Sambetovyerlan@mail.com)

**Семен Еркебулан.** – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8507-8899>, e-mail: [yerkebulan.semen03@mail.ru](mailto:yerkebulan.semen03@mail.ru)

**Тухтакулова Арухан** – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3949-4537>, e-mail: [arukan.t003@icloud.com](mailto:arukan.t003@icloud.com)

**Агабекова Балжан** – Казахский национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3949-4537>, e-mail: [b.agabekova@mail.ru](mailto:b.agabekova@mail.ru)

**Молдагали Мадина Бауыржановна** – доктор PhD, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Факультета филологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-1497>, e-mail: [moldagali.mb@gmail.com](mailto:moldagali.mb@gmail.com)

**Абишева Сауле Джунусовна** – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Факультета филологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4497-0805>, e-mail: [s.abisheva579@gmail.com](mailto:s.abisheva579@gmail.com)

**Сабирова Дина Алтаевна** – доктор PhD, ассоциированный профессор кафедры русского языка и литературы Факультета филологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, Алматы, Казахстан, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6001-5314>, e-mail: [dinasabirova\\_84.kz@mail.ru](mailto:dinasabirova_84.kz@mail.ru)

## OUR AUTHORS

**Abdiyeva G.M.** – PhD student, Department of Russian Language and Literature, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6929-0980>, e-mail: [abdiyeva\\_gulnara@mail.ru](mailto:abdiyeva_gulnara@mail.ru)

**Kerimbayeva S.E.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Shymkent University, Shymkent, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1331-3579>, e-mail: [saniakerimbaeva250@gmail.com](mailto:saniakerimbaeva250@gmail.com)

**Bazarbekova D.M.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazakh National University of Sport, Astana, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-7802-6488>, e-mail: [Dumanbaz2013@gmail.com](mailto:Dumanbaz2013@gmail.com)

**Nurzhanova A.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, S. Seifullin Kazakh Agrotechnical Research University, Astana, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0037-1985>, e-mail: [nursar\\_66@mail.ru](mailto:nursar_66@mail.ru)

**Baymysh L.** – Candidate of Philological Sciences, Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4166-5429>, e-mail: [Laura.baymysh@mail.ru](mailto:Laura.baymysh@mail.ru)

**Karimova D.** – Master's student, Department of Russian Language and Literature, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7186-0378>, e-mail: [dkarimova491@gmail.com](mailto:dkarimova491@gmail.com)

**Zhumagulova B.S.** – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Professor, Department of Russian Language and Literature, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9422-427X>, e-mail: [bakitgul@inbox.ru](mailto:bakitgul@inbox.ru)

**Moldabekova S.A.** – Master's student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9494-662X>, e-mail: [sagida.moldabekova@mail.ru](mailto:sagida.moldabekova@mail.ru)

**Irgebayeva A.B.** – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0691-4527>, e-mail: [kaldanov70@mail.ru](mailto:kaldanov70@mail.ru)

**Bezborodova D.** – Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-0242-3337>, e-mail: [dbezborodova44@gmail.com](mailto:dbezborodova44@gmail.com)

**Kurmanbayeva D.T.** – PhD, Associate Professor, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1789-5504>, e-mail: [kurmanbaevadametken9@gmail.com](mailto:kurmanbaevadametken9@gmail.com)

**Ibrayeva A.D.** – Candidate of Philological Sciences, Acting Associate Professor, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8015-8593>, e-mail: [Ibraevaaizat@mail.ru](mailto:Ibraevaaizat@mail.ru)

**Gazizov G.D.** – PhD student, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2415-7778>, e-mail: [gibrat\\_01@mail.ru](mailto:gibrat_01@mail.ru)

**Kemenger K.R.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Astana, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0691-4527>, e-mail: [kkemenger@mail.ru](mailto:kkemenger@mail.ru)

**Zhunisbek N.R.** – Master's student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-2038-2830>, e-mail: [nazerke\\_11.02@inbox.ru](mailto:nazerke_11.02@inbox.ru)

**Sagynbekova D.** – PhD student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-1711-4547>, e-mail: [Didarsagin@mail.ru](mailto:Didarsagin@mail.ru)

**Jiang Xuehua** – Northwestern Polytechnical University, Xi'an, China. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8070-3117>, e-mail: [xuehuajiang2010@163.com](mailto:xuehuajiang2010@163.com)

**Xiaoyu Bai** – Master's student, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3967-4955>, e-mail: [baixiaoyu951@gmail.com](mailto:baixiaoyu951@gmail.com)

**Aminova L.** – Master of Pedagogical Sciences, A. Baitursynuly Innovative Secondary School, Pavlodar, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6285-6193>, e-mail: [Lazzat19942208@mail.ru](mailto:Lazzat19942208@mail.ru)

**Saurbayev R.Zh.** – Candidate of Philological Sciences, Professor, Department of Foreign Philology, Toraighyrov University, Pavlodar, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1419-7361>, e-mail: [rishat\\_1062@mail.ru](mailto:rishat_1062@mail.ru)

**Yerekhanova F.T.** – Candidate of Philological Sciences, Acting Associate Professor, Department of Languages and Literature, Central Asian Innovation University, Shymkent, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3344-3839>, e-mail: [siliconoasis702@gmail.com](mailto:siliconoasis702@gmail.com)

**Berdaliyeva D.A.** – Master of Pedagogical Sciences, K. Zhubanov Aktobe Regional University / Heriot-Watt International Faculty, Aktobe, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-9550-8971>, e-mail: [berdalievadina@gmail.com](mailto:berdalievadina@gmail.com)

**Manaliyeva A.Zh.** – Master of Philological Sciences, K. Zhubanov Aktobe Regional University / Heriot-Watt International Faculty, Aktobe, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5128-0367>, e-mail: [manaliyeva.aida@gmail.com](mailto:manaliyeva.aida@gmail.com)

**Kuttubayeva I.** – Bishkek State University named after K. Karasaev, Bishkek, Kyrgyzstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3969-2736>, e-mail: [imy.aalikova@mail.ru](mailto:imy.aalikova@mail.ru)

**Abilova B.** – Astana International University, Astana, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6311-4150>, e-mail: [abatzhamal@gmail.com](mailto:abatzhamal@gmail.com)

**Seitkamalova A.** – Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5191-9301>, e-mail: [aseytkamalova@inbox.ru](mailto:aseytkamalova@inbox.ru)

**Sambetov Y.** – Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-3289-6264>, e-mail: [Sambetovyerlan@mail.com](mailto:Sambetovyerlan@mail.com)

**Semen Y.** – Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8507-8899>, e-mail: [yerkebulan.semen03@mail.ru](mailto:yerkebulan.semen03@mail.ru)

**Tukhtakulova A.** – Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3949-4537>, e-mail: [arukan.t003@icloud.com](mailto:arukan.t003@icloud.com)

**Agabekova B.** – Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-3949-4537>, e-mail: [b.agabekova@mail.ru](mailto:b.agabekova@mail.ru)

**Moldagali M.B.** – PhD, Senior Lecturer, Department of Russian Language and Literature, Faculty of Philology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8494-1497>, e-mail: [moldagali.mb@gmail.com](mailto:moldagali.mb@gmail.com)

**Abisheva S.D.** – Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Russian Language and Literature, Faculty of Philology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4497-0805>, e-mail: [s.abisheva579@gmail.com](mailto:s.abisheva579@gmail.com)

**Sabirova D.A.** – PhD, Associate Professor, Department of Russian Language and Literature, Faculty of Philology, Abai Kazakh National Pedagogical University, Almaty, Kazakhstan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6001-5314>, e-mail: [dinasabirova\\_84.kz@mail.ru](mailto:dinasabirova_84.kz@mail.ru)

**ҰСЫНЫСТАР ҮШІН  
ДЛЯ ЗАМЕТОК**