



КАЗАХСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ
И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА



ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сборник научно-методических статей
по материалам Международного круглого стола,
посвященного Дню работников науки в Казахстане,
85-летию КазУМОиМЯ имени Абылай хана

Алматы, 2026

КАЗАХСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА



ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Сборник научно-методических статей по материалам
Международного круглого стола, посвященного Дню работников науки в
Казахстане, 85-летию КазУМОиМЯ имени Абылай хана

23 апреля 2026 года

Алматы, 2026

УДК 378:80/81
ББК 74.58:81.2
Т65

Рекомендовано к изданию решением Ученого Совета АО «Казахского университета международных отношений и мировых языков имени Абылай хана» (Протокол № 9 от 28 апреля 2026 года).

Ответственный редактор:
Баяндина С.Ж., д.ф.н., профессор

Рецензенты:
Доктор филологических наук, профессор Мурзалина Б.К.
Доктор филологических наук, профессор Мадиева Г.Б.
Кандидат филологических наук, асс. профессор Фаткиева Г.Т.

ISBN 978-601-270-668-0

Т65 «Традиции и инновации в языковом образовании»: Сборник научно-методических статей по материалам Международного круглого стола, посвященного Дню работников науки в Казахстане, 85-летию КазУМОиМЯ имени Абылай хана / 23 апреля 2026 года, - Алматы, КазУМОиМЯ имени Абылай хана, изд-во «Полилингва», 2026. – 000 с. – Каз., рус., англ. и т.д.

В сборнике содержатся материалы Международного круглого стола, посвященного Дню работников науки в Казахстане, 85-летию КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Доклады и статьи ученых написаны по актуальным направлениям современной науки и образования: научный вклад ученых КазУМОиМЯ имени Абылай хана в развитие науки и образования Казахстана; актуальные проблемы современного языкознания и литературоведения; современные проблемы лингвистики, переводоведения и методики преподавания иностранных языков; социально-гуманитарные науки в контексте цифрового общества и интеллектуальных технологий. Статьи даны в авторской редакции.

Сборник предназначен для филологов, методистов, преподавателей вузов, докторантов, магистрантов и студентов.

УДК 378:80/81
ББК 74.58:81.2

ISBN 978-601-270-668-0



© КазУМОиМЯ имени Абылай хана, 2026
© Издательство «Полилингва», 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРЛЫҚ ОТЫРЫС PLENARY MEETING ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ		
Кульгильдинова Т.А.	Когнитивно-лингвокультурологическая методология иноязычного образования в инновационной актуализации	6
Шевякова Т.В.	Концептуальные положения фразеологической теории М.М. Копыленко	10
Загидуллина А.А., Парманова А.Б.	Карлинский А.Е. – Учитель, Ученый, Созидатель.	16
Кузнецова Т.Д.	Профессор Козлов П.Г. – педагог, ученый, новатор	22
Степанов Е.Н.	Развитие теории концептуальной метафоры в когнитивном литературоведении.	27
СЕКЦИЯЛЫҚ ОТЫРЫСТАР BREAKOUT SESSIONS СЕКЦИОННЫЕ ЗАСЕДАНИЯ		
1 СЕКЦИЯ/SECTION. ӘБІЛАЙ ХАН АТЫНДАҒЫ ҚАЗУМА ҒАЛЫМДАРЫНЫҢ ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ ҒЫЛЫМ МЕН БІЛІМ БЕРУДІҢ ДАМУЫНА ҚОСҚАН ҒЫЛЫМИ ҮЛЕСІ SCIENTIFIC CONTRIBUTION OF SCIENTISTS OF KAZUMA NAMED AFTER ABILAI KHAN TO THE DEVELOPMENT OF SCIENCE AND EDUCATION IN KAZAKHSTAN НАУЧНЫЙ ВКЛАД УЧЕНЫХ КАЗУМОИМЯ ИМЕНИ АБЫЛАЙ ХАНА В РАЗВИТИЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА		
Кунакова К.У.	Рысалды Құсайын Тынысбайұлы – Абылай хан университетінің абызы	34
Алпысбаева С.Т.	Махпиров Валерий Уйгурович- қазақстандық көрнекті филолог	37
2 СЕКЦИЯ/ SECTION ҚАЗІРГІ ТІЛ БІЛІМІ МЕН ӘДЕБИЕТТАНУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ CURRENT ISSUES IN CONTEMPORARY LINGUISTICS AND LITERARY STUDIES АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ		
Баяндина С.Ж.	Функциональные особенности художественного текста	42
Мурзалина Б.К.	Роль интонации в обеспечении адекватного восприятия речи	47

Акбембетова А.Е.	Отражение национальной картины мира в паремиологии русского и китайского языков	52
Жоламанова Е.И.	Способы подачи номинативно-функциональных полей в словаре нового типа	56
Қабдолова Қ.Л., Тұңғатова Ғ.Ж.	Әлемнің тілдік бейнесіндегі «Жылқы» зоосемантының берілуі (орыс, қазақ паремиялары мысалында)	60
Сыздыкбаев Н.А.	Этнокультурные реалии в художественном тексте: функции и культурная репрезентация (на материале прозы Анатолия Кима)	68
Фатех Г.Е.	Синкретизм кинесических маркеров телесности в произведениях А. П. Чехова	73
Гоу Ютин	Историко-культурная репрезентация русского концепта «модернизация» и китайского концепта «自強/САМОУСИЛЕНИЕ» во второй половине 19 – начале 20 века: сопоставительный аспект	80
Дай Лянъи	Анализ конверсационных импликатур в «Хамелеоне» А.П. Чехова в свете принципа кооперации Грайса	87
Юнусова М.С.	Концепт счастье в произведении Юсуфа Хас Хажип «Баласағуний Кутадгу Билик»	90
3 СЕКЦИЯ/ SECTION ТІЛ БІЛІМІНІҢ ҚАЗІРГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ, АУДАРМАТАНУ ЖӘНЕ ШЕТ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ CONTEMPORARY ISSUES IN LINGUISTICS, TRANSLATION STUDIES AND METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ		
Akhmet E., Kulgildinova T.A.	The linguo-axiological approach in pedagogy: Conceptual foundations, methodological implications, and educational applications	96
Кунакова К.У., Махметова А.Б., Кунакова Г.У.	Методические аспекты обучения иностранных студентов русскому языку уровня А1	104
Nurakhankyzy A., Madiyeva G. B.	The impact of authentic materials on students' motivation in learning english vocabulary	108
Абжанова Т.А.	Модель реализации STEAM-подхода на занятиях по русскому языку в профессиональной подготовке студентов	115
Амирова Ж.Г.	Функционально-прагматическая специфика паремии как единицы перевода	118
Ибадильдина З.Х.	Самостоятельная работа как средство повышения эффективности обучения РКИ	125

Исенбаева Г.Р.	Особенности использования медиаконтента на занятиях английского языка	130
Мұқанова М.А.	Ағылшын тілін шет тілі ретінде меңгеретін студенттердің ауызша сөйлеу дағдысын жетілдіруде визуалды сторителлингті тиімді қолдану	136
Сапарбаева А.М.	Интерактивные технологии как средство развития межкультурной компетентности в поликультурной среде	143
Тойшибаева Г.К.	Языковые средства описания эмоционального состояния персонажей в художественном тексте (на материале произведений Ф.М.Достоевского)	146
4 СЕКЦИЯ/ SECTION САНДЫҚ ҚОҒАМ ЖӘНЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ТЕХНОЛОГИЯЛАР КОНТЕКСТІНДЕГІ ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ ГУМАНИТАРЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES IN THE CONTEXT OF DIGITAL SOCIETY AND INTELLIGENT TECHNOLOGIES СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОГО ОБЩЕСТВА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ		
Карпенко Т.Е.	Интеллектуальный анализ текстов как инструмент цифровой лингвистики	152
Адилбекова А.К.	Жасанды интеллект негізінде оқыту процесін жетілдіру	158
Елеусизова Г.С.	Ақпараттық технология – шет тілдерді оқытудың жаңарту құралы	162
Жабай Б.	Промпт инженерия: цифрлық дәуірдің жаңа құзыреттіліктері	167
Jonissova G.B.	Enhancing linguistic and intercultural competences of pre-service foreign language teachers through MOOC	173
Курбанов Т. А.,	Современный молодежный дискурс в цифровой среде: лингвистические особенности и коммуникативные функции	181
Степанов Е. Н., Ли Фань	Влияние технологий искусственного интеллекта на изучение иностранных языков	186
Сейтказина Ә.Т., Шилибаева А. С.	Гуманитарлық білім беруді цифрландыру: сандық платформалардың рөлі мен тиімділігі	193
Сері Л.Т., Ицка Дерижан	Цифровая гуманитаристика: междисциплинарные исследования	198
Саматова А.М.	Podcasting as a digital pedagogical technology in teaching foreign languages	202
Сян Инь	Проблема авторства текста, созданного с участием искусственного интеллекта	208
Трофимова А.В.	Интеллектуальные технологии в образовании: социальные и гуманитарные последствия цифровизации	212
Бисалиева Р.Р.	Цифровизация: инновации, подходы и проблемы в современном образовании иностранных языков	221

**ПЛЕНАРЛЫҚ ОТЫРЫС
PLENARY MEETING
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ**

Кульгильдинова Т.А.,
д.п.н., профессор,
КазУММОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

**КОГНИТИВНО-ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ
ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИННОВАЦИОННОЙ АКТУАЛИЗАЦИИ**

Аннотация. В статье дается характеристика многогранной деятельности доктора филологических наук, профессор, академика Национальной академии наук Республики Казахстан Салимы Сагиевны Кунанбаевой. С позиций антропоцентрической парадигмы рассматривается когнитивно-лингвокультурологическая методология иноязычного образования в инновационной актуализации. В статье определяется понятие инновационный подход, под которым понимается система принципов, методов и инструментов, направленная на создание, внедрение и использование качественно новых решений для улучшения результатов, повышения эффективности или достижения целей в образовании. Инновационная актуализация — это приведение методов и инструментов создания, внедрения и использования качественно новых решений для улучшения результатов к значениям, отражающим нынешние условия и требования.

Ключевые слова: когнитивно-лингвокультурологическая методология, инновационный подход, инновационная актуализация.

Ректор КазУМОиМЯ им. Абылай хана, доктор филологических наук, профессор, академик Национальной академии наук Республики Казахстан Салима Сагиевна Кунанбаева, обладая богатым жизненным и профессиональным опытом, а также глубокими энциклопедическими знаниями, неизменно вдохновляет молодых ученых на преданное служение науке. Личным примером она показывает, что научная деятельность неразрывно связана со служением обществу и государству.

Под руководством С. С. Кунанбаевой ведется масштабная работа по развитию новых направлений подготовки научно-педагогических кадров. Благодаря ее инициативам, научной прозорливости, дальновидности и постоянной поддержке КазУМОиМЯ им. Абылай хана превратился в один из ведущих центров подготовки специалистов для различных сфер международной деятельности Республики Казахстан, заслужив высокий авторитет как в стране, так и за ее пределами.

В ее научных трудах находят отражение глубокие авторские интерпретации и оригинальные научные подходы, основанные на принципах высокой нравственности, академической добросовестности и неустанного труда. Смелость и независимость в выражении собственных, порой дискуссионных, взглядов свидетельствуют о ее преданности науке и искреннем служении своему народу. Ректор КазУМОиМЯ им. Абылай хана, доктор филологических наук профессор, академик НАН РК Салима Сагиевна Кунанбаева является автором когнитивно-лингвокультурологической методологии иноязычного образования, что подтверждается ее фундаментальными трудами. В наукоемком труде С.С.Кунанбаевой «Современное иноязычное образование: методология и теория» рассмотрен широкий спектр проблем и инновационный подход к их решению в сфере иноязычного образования.

Принципиально новым и научно обоснованным стало представленное определение методологии современной концепции иноязычного образования как когнитивно-лингвокультурологической методологии, отраженной в методологических принципах, а также новая трактовка цели и структуры содержания иноязычного образования. В работе на основе обновленной методологии доказательно обосновывается категория «иноязычное образование» как самостоятельная дидактическая область с собственной системой принципов, понятий, категорий и расширенным объектом исследования и изучения.

Сегодня научным сообществом и методистами приветствуется идея работы «Современное иноязычное образование: методология и теория» о том, что в качестве цели выступает не «обучение иностранному языку» как таковое, а «иноязычное образование», при котором содержанием являются не только прагматические знания, умения и навыки, но и развитие личности средствами иностранного языка (при параллельном и взаимосвязанном изучении языка и культуры) и формирование субъекта межкультурной коммуникации, способного и готового к общению на межкультурном уровне»[Кунанбаева, 2010].

Инновационный характер теории С.С.Кунанбаевой проявляется в том, что при обсуждении какой-либо проблемы иноязычного образования создаются широкие возможности для комплексного осмысления с разных позиций сущности категории новаторски-инновационного подхода к его решению.

Исходя из определения понятия «инновация» (нововведение) как «целенаправленного изменения, придающего современную трактовку отдельным частям, компонентам и самой образовательной системы в целом», следует, что они содержат изобилие инновационных элементов,

Согласно логике исследования, инновационные элементы проходят «красной нитью» через все труды ученого с момента первоначального упоминания понятий с дальнейшим их уточнением, расширением и обновленной обработкой в последующих работах.

Важным этапом совершенствования образовательного процесса стало внедрение разработанной модульно-компетентностной рабочей программы, ориентированной на профессиональную подготовку обучающихся в сфере международно-профессиональной деятельности.

В пояснительной записке к программе подчеркивается, что модернизация содержания и структуры высшего профессионального образования, направленная на достижение международно признанных стандартов качества и повышение конкурентоспособности интеллектуально-профессионального потенциала страны, обусловила переход от традиционной системы обучения к модульной модели. Такой подход предполагает интеграцию содержания образования в взаимосвязанные модули, обеспечивающие более эффективное формирование профессиональных компетенций обучающихся.

Одна из основных задач программы является разработка и внедрение в содержание научно-образовательного процесса новых модификаций и специализаций, востребованных рынком труда, в существующие учебные планы и профессиональные программы, обеспечивающих профессиональную готовность выпускника работать в контексте межотраслевого контента.

В трудах С.С. Кунанбаевой, где раскрывается суть когнитивно-лингвокультурологической методологии, отражаются современные антропоцентрическая и аксиологическая парадигмы, которые обуславливают актуальность и глубину научной мысли. В условиях становления самостоятельности отечественной науки и перехода к новой системе образования перед университетом остро встала проблема подготовки научно-педагогических кадров, способных решать новые сложные задачи.

С.С.Кунанбаева рассматривает понятие «коммуникативная компетенция» как средство, позволяющее человеку эффективно выстроить коммуникативную деятельность в условиях межличностного взаимодействия, устойчивого позитивного опыта их применения и системы мотивов, отношений и ценностей коммуникативной деятельности. Под ее руководством идет

инновационная переработка учебных планов, типовых и рабочих программ для магистратуры и докторантуры, модульно-компетентностные программы и международно-адаптивная модель образовательных программ послевузовского образования, переформированы вертикальные научно-образовательно-прикладные кластеры.

С. Кунанбаевой положено начало создания научно-инновационных-профессионально-образовательных комплексов и научных школ в КазУМОиМЯ. Это требует интеграции образовательного процесса учебной, научной, инновационной деятельности магистратуры и докторантуры, учебный процесс осуществляется в рамках шести научных школ и четырнадцати научно-прикладных лабораторий КазУМОиМЯ, работающих по актуальным вопросам современной науки и образования, инновационным направлениям экономики в соответствии с требованиями рынка.

Фундаментальный труд С.С. Кунанбаевой «Концептологические основы когнитивной лингвистики в становлении полиязычной личности», прежде всего, способствует углублению теоретических знаний по предмету «Теория перевода», так как практически все темы, освещенные в двух главах учебника, отражены в проектных и кейсовых заданиях, а также частично в экзаменационных материалах.

Современный взгляд на проблемы переводоведения и других дисциплин и методическое описание оптимальных путей решения этих проблем позволяет использовать учебник С.С. Кунанбаевой как основу для тем дипломных, магистерских работ и докторских исследований в данном направлении.

Учебники Кунанбаевой С.С. широко используются как методологическая основа ряда теоретико-прикладных курсов докторантуры, например, дисциплины «Методология когнитивно-коммуникативной концепции перевода» для ОП «Переводческое дело», «Иностранная филология», «Иностранный язык: два иностранных языка» (1 и 2 курсы).

В изучении дисциплины «Методология когнитивно-коммуникативной концепции перевода» для докторантов также базовой основой является концепция профессора С.С. Кунанбаевой, которая дает ясную картину концептологических основ когнитивной лингвистики как в теории межкультурной коммуникации, так и в переводоведении. В книге скрупулезно показана суть когнитивно-лингвокультурологической методологии и теории межкультурной коммуникации, на основе которых представлена научно-теоретическая платформа и методология когнитивно-коммуникативной концепции переводоведения.

Усвоение теоретико-прикладной сущности современной лингвокультурологической методологии иноязычного образования и одной из его реализационных парадигм, а именно когнитивно-коммуникативной концепции перевода – обеспечит у обучаемых:

- создание такого пространства взаимодействия субъектов деятельности, в котором каждый активно включается в коллективный поиск истины, высказывает, аргументирует свои мысли, уважительно отстаивает свои позиции в диалоге, формирует взаимоприемлемую точку зрения;
- понимание необходимости когнитивно-концептуального соизучения языка – культуры-социоменталитета личности иной социокультурной общности в процессе подготовки к переводческой деятельности;
- осознание интегрированности образовательной платформы подготовки переводчиков, представленной синтезом когнитивно-лингвокультурологической методологии как теории познания языка и культуры с его реализационной научно-образовательной парадигмой и когнитивно-коммуникативной концепцией перевода;
- использование возможностей указанной методологии для научно-теоретического осмысления и понимания структуры переводческой деятельности, а также включением ее самообразующейрефлексии в процесс подготовки переводчиков в высших учебных заведениях;
- платформу для глубокого понимания когнитивных и лингвокультурологических основмежъязыковой коммуникации и интегрирует знания и навыки, получаемые в процессе

изучения смежных дисциплин, тем самым формируя и развивая общую и профессиональную компетенции докторантов.

Работы «Современное иноязычное образование: методология и теория» и «Концептологические основы когнитивной лингвистики в становлении полиязычной личности» являются также методологической базой для курса «Современная методология иноязычного образования в высшей школе», преподаваемого в магистратуре.

Когнитивно-лингвокультурологическая методология С.С. Кунанбаевой представляет собой чрезвычайно важное значение в расстановке акцентов, связывающих друг с другом преподаваемые дисциплины в образовательных программах бакалавриата «Переводческое дело» и «Иностранная филология» дисциплины: «Межкультурная коммуникация», «Лингвокультурология», «Введение в специальность», «Когнитивная лингвистика». Эти дисциплины играют решающую роль в формировании «субъекта межкультурной коммуникации», обоснование и демонстрация моделирования которого является одной из целей когнитивно-лингвокультурологической методологии С.С. Кунанбаевой. Автор предлагает свою трактовку лингвокультурологического аспекта когнитивного конструкта, заключающуюся в том, что «познание иной культуры может осуществляться только через знание собственной, а формирование «вторичного концепта мира» возможно при наличии общей «концептуальной картины мира» как отправной и базисной модели у «первичной языковой личности», как личности с базовой лингвокультурой, сформированной на основе родного языка и культуры» [Кунанбаева, 2017].

В когнитивно-лингвокультурологической методологии указывается «состав условий», актуализирующихся при усвоении первого, второго и иностранного языков: это «социокультурные, компетентностно-образовательные, психолингвистические, лингвокультурологические, качественно-результативные условия» [Кунанбаева, 2017].

Как видно из этого перечня, каждый вид условия может быть предметом рассмотрения отдельных дисциплин.

Когнитивно-лингвокультурологическая методология С.С. Кунанбаевой является основой для чтения курса «Когнитивно-лингвокультурологические основы межкультурной коммуникации», преподаваемого на ОП «Переводческое дело» бакалавриата. В работе раскрыто понятие «глобальное межкультурное пространство», трактовка которого связана с признанием проблем межкультурной коммуникации как «новой научно-образовательной объектной области с базовой категорией «лингвокультура». В раскрытии названной категории важную роль выполняют понятия: «концептуально-теоретические основы «межкультурной коммуникации», «закономерности и когнитивно-процессные составляющие становления «языковой личности», а также «концептологические основы когнитивной лингвистики в теории и практике межкультурной коммуникации». Практическая часть учебника содержит «Сборник заданий по вербальной коммуникации в межкультурном пространстве», в котором образцы заданий, обеспечивающих формирование межкультурных компетенций, что обеспечивает возможность использования задания на занятиях по теории и практике перевода.

Материалы учебника могут быть успешно применены в преподавании таких дисциплин, как «Основы теории изучаемого языка», а также на практических занятиях по переводу. Например, примерами из параграфа «Когнитивно-лингвокультурологическая обусловленность переводческих барьеров, вызываемых фразеологизмами» можно демонстрировать особенности фразеологической системы изучаемого языка и родного языка.

Без всякого сомнения, вклад ректора вуза Кунанбаевой С.С. в развитие КазУМОиМЯ им. Абылай хана трудно переоценить. Идеи Кунанбаевой С.С. как первого руководителя, топ-менеджера, как ученого-исследователя, как методиста – стратегически направляют работу ОВПО в необходимое русло подготовки качественного, конкурентоспособного, творчески активного специалиста, всегда способного вступать в плодотворный, конструктивный диалог культур и тем самым помогающего своей Родине в продвижении вперед на мировой арене.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Кунанбаева С.С. Современное иноязычное образование: методология и теория. – Алматы, Эдельвейс, 2010
- 2 Кунанбаева С.С. Концептологические основы когнитивной лингвистики в становлении полиязычной личности. – Алматы: Полилингва, 2017.

Аңдатпа. Мақалада филология ғылымдарының докторы, профессор, Қазақстан Республикасы Ұлттық ғылым академиясының академигі Сәлима Сағиқызы Құнанбаеваның көпқырлы ғылыми-педагогикалық қызметіне сипаттама беріледі. Антропоцентрик парадигма тұрғысынан шетел тілін оқытудың когнитивті-лингвомәдени әдіснамасы инновациялық жаңғырту аясында қарастырылады. Мақалада инновациялық тәсіл ұғымына анықтама беріліп, ол білім берудегі нәтижелерді жақсартуға, тиімділікті арттыруға және мақсаттарға жетуге бағытталған сапалық тұрғыдан жаңа шешімдерді әзірлеу, енгізу және қолдану қағидаттары, әдістері мен құралдарының жүйесі ретінде түсіндіріледі. Инновациялық жаңғырту – нәтижелерді жетілдіруге арналған жаңа шешімдерді жасау, енгізу және қолдану әдістері мен құралдарын қазіргі жағдайлар мен талаптарға сәйкес келтіру үдерісі.

Тірек сөздер: когнитивті-лингвомәдени әдіснама, инновациялық тәсіл, инновациялық жаңғырту.

Abstract. The article provides a comprehensive analysis of the scientific and pedagogical contributions of Salima Sagieva, Doctor of Philological Sciences, Professor, and Academician of the National Academy of Sciences of the Republic of Kazakhstan. From the perspective of the anthropocentric paradigm, the cognitive-linguocultural methodology of foreign language education is considered in the context of innovative actualization. The article defines the concept of an innovative approach as a system of principles, methods, and tools aimed at the creation, implementation, and use of qualitatively new solutions to improve outcomes, increase efficiency, and achieve educational goals. Innovative actualization is understood as the adaptation of methods and tools for creating, implementing, and applying qualitatively new solutions in accordance with current conditions and requirements.

Keywords: cognitive-linguocultural methodology, innovative approach, innovative actualization.

УДК 811.161.1.373

Шевякова Т. В.,
д.ф.н., профессор,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
Казахстан, Алматы

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ М.М. КОПЫЛЕНКО

Аннотация: В данной статье рассматриваются основные положения фразеологической концепции проф. М.М. Копыленко. Определяется значение и роль данной теории в формировании и развитии общей и частной фразеологии. Особое внимание уделяется фразеосочетаниям (ФС) как предмете фразеологии, типологии внутриязыковой идиоматичности (типологии семем по Д/К) и методам изучения ФС. Подчеркивается, что разработанная М.М. Копыленко и З.Д. Поповой типология внутриязыковой идиоматичности позволяет осуществлять комплексное исследование фразеологических единиц в номинативно-семантическом, онтологическом и лингвокультурологическом аспекте.

Ключевые слова: сочетаемость лексем, денотативная семема, коннотативная семема, фразеология, фразеологическая единица, фразеологическая концепция, фразеосочетание.

Доктор филологических наук, профессор Моисей Михайлович Копыленко хорошо известен научному лингвистическому сообществу не только в нашей стране, но и за рубежом. И имя его прочно ассоциируется с Казахским университетом международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, который в этом году отмечает славный юбилей – 85-летие со дня его основания. Именно по приглашению Алматинского Иняза Моисей Михайлович в далеком 1957 году приехал в Алма-Ату и остался здесь навсегда. Практически вся его научная и творческая жизнь была связана с этим вузом, где до 1978 года он работал сначала доцентом кафедры русского языка, затем проректором, потом заведующим кафедрой общего языкознания. В 1978 г. М. М. Копыленко возглавил вновь созданный отдел русского языка и социолингвистики в Институте языкознания АН КазССР. Однако он никогда не терял связи с Инязом, продолжал осуществлять научное руководство аспирантами и докторантами, проводил методологические научные семинары. А в 1995 году Моисей Михайлович вернулся в Казахский университет международных отношений и мировых языков и до последнего дня руководил там кафедрой общего языкознания. Именно в КазУМОиМЯ в разные годы работали и продолжают работать ученики и последователи профессора М.М. Копыленко – М.А. Орлова, З.К. Ахметжанова, Е.Г. Дахшлегер, С.А. Колчин, А.И. Ислам, Н.С. Пак, Т.А. Кульгильдинова, Ж.Г. Амирова, Т.В. Шевякова и многие другие.

Научные интересы проф. Копыленко М.М. весьма разнообразны: функциональная грамматика, русское, казахское, славянское и тюркское языкознание, сопоставительная лингвистика, фонетика и фонология, лексика и фразеология, русский язык в условиях языковых контактов, лексикография, социолингвистика и этнолингвистика. Но не будет преувеличением сказать, что самой главной «научной любовью» Моисея Михайловича была все же фразеология. Вклад проф. Копыленко М.М. в развитие общей и частной фразеологии трудно переоценить. Уже в ранних его работах были представлены неординарные идеи и подходы, которые в дальнейшем оформились в стройную фразеологическую концепцию, имеющую несомненную ценность и для современной науки. А докторская диссертация Моисея Михайловича была посвящена исследованию славянской фразеологии древнейшей поры (1967 г.) [1]. Это была одна из первых работ по диахронической фразеологии, в которой изучались фразеологические единицы не современного языка, а относящиеся к древнерусскому и старославянскому периоду, что существенно расширило границы фразеологии. При этом славянская фразеологическая система исследуется автором не только с лингвистической точки зрения, но и в социальном аспекте, в культурно-историческом контексте, когда фразеологические единицы рассматриваются в тесной связи с мифологическими представлениями, социальной структурой и ценностными установками эпохи. Такой подход, по сути, является лингвокультурологическим, который стал активно развиваться значительно позже. Таким образом, данная докторская диссертация подчеркнула самостоятельность фразеологии как отдельной области лингвистической науки с собственным предметом и методами исследования.

Как отмечает И.А. Стернин, «М.М. Копыленко в своих исследованиях представил новаторскую концепцию в описании фразеологии, основанную на самых современных подходах к семантике слова того времени, и его взгляды и направление исследований удивительным образом совпали с взглядами проф. Воронежского университета Зинаиды Даниловны Поповой в области семасиологии и фразеологии» [2]. Ученые стали тесно сотрудничать. «В результате содружества З.Д. Поповой и М.М. Копыленко в короткие сроки возникло совершенно новое направление в лингвистике – общая фразеология, именно они совместно создали теорию общей фразеологии» [2]. И это новое направление вскоре оформилось в Воронежскую фразеологическую школу, которую и возглавили Моисей Михайлович и Зинаида Даниловна.

Фразеологическая теория М.М. Копыленко базируется на трех концептуальных положениях: о фразеосочетаниях (ФС) как предмете фразеологии, о типологии внутриязыковой идиоматичности (типологии семем по Д/К) и методах изучения ФС.

При исследовании фразеологического состава языка огромное значение имеют взгляды автора на предмет фразеологии как науки. Традиционная фразеология занимается изучением ограниченного круга языковых единиц, которые характеризуются устойчивостью, воспроизводимостью, экспрессивностью, целостностью значения (см. работы А.М. Бабкина, В.П. Жукова, А.В. Жукова, В.М. Мокиенко, А.И. Молоткова и др.). Однако при таком «узком» понимании предмета фразеологии за пределами внимания исследователя остается практически весь корпус фразеосочетаний, выступающих как единые сущности, при этом весьма разнообразных по лексическому наполнению, семантическим и грамматическим свойствам.

Более логичной, целесообразной и результативной представляется точка зрения М.М. Копыленко и З.Д. Поповой, которые единицей фразеологии и, соответственно, ее предметом считают фразеосочетание (ФС) - любое сочетание лексем, поскольку «сочетаемость лексем инвариантна по существу, а ограничение объекта фразеологии узким кругом сочетаний лексем ведет к исследованию лишь нетипичных, вырожденных фразеосочетаний и оставляет в стороне богатейшую инвариантность (а вместе с тем и вариантность) сочетаний, представленных в живом общении говорящих и слушающих» [3 с. 13]. Поэтому правомерным представляется употребление терминов *фразеосочетание*, *фразеологическая единица*, *фразеологизм* в качестве синонимов, поскольку *фразеосочетание*, понимаемое как сочетание лексем, понятие более широкое. *Идиомы* также являются фразеосочетаниями, но фразеосочетаниями особого типа с высокой степенью семантической слитности компонентов, их составляющих. Следовательно, допустимо называть фразеосочетаниями любые фразеологические единицы (в традиционной терминологии – *фразеологизмы*, *фразеологические сочетания*, *фразеологические сращения*, *идиомы* или *идиоматические выражения*).

Подчеркнем, что мысль о необходимости изучения именно сочетаемости лексем в особом разделе языкознания была озвучена М.М. Копыленко и в более ранних его трудах [4; 5; 6]. «Поскольку любая (индивидуальная или групповая) сочетаемость лексем является фактом языка, она должна быть предметом особого раздела языкознания, изучающего закономерности сочетаемости лексем. И таким разделом мы считаем фразеологию», - писал он в своей книге «Сочетаемость лексем в русском языке» [7, с. 12]. «В рамках единого раздела языкознания – фразеологии – может быть обеспечено глубокое и плодотворное изучение всех видов индивидуальной и групповой сочетаемости лексем», – отмечает ученый [7, с. 14]. То есть уже в данном труде были заложены основы фразеологической концепции, утвердившей в дальнейшем широкое понимание фразеологической системы языка.

Широкое понимание предмета фразеологии, на наш взгляд, особенно оправдано при обращении к языку в его прошлом состоянии, в диахронии. Представление о фразеологической системе языка прошедших эпох можно составить лишь исходя из данных текстов того времени, а именно в текстах реализуется сочетаемость лексем.

Фразеология как существенная часть структуры русского языка на том или ином синхронном срезе отражает в своем становлении и развитии действие универсального принципа всеобщей связи и системности. С позиций диахронического метода, получившего свое полное признание в исторической русистике последних десятилетий XX – начала XXI вв., фразеологическая система русского языка определенного периода его существования представляет результат и следствие связей, взаимосвязей и взаимообусловленности его элементов в пределах целостной системы, которая обладает способностью развития и саморазвития, когда изменения в одной из подсистем языка влекут за собой изменения в других его стратах. Вскрытие этих связей через принцип экспланаторности, широко применяемый в диахронической лингвистике, обнаруживает эти причинно-следственные

отношения, влияющие, в том числе, и на формирование его фразеологической составляющей. Отсюда связи и взаимосвязи в русском языке на разных его уровнях есть причина подобных изменений, тогда как эволюция в отдельных его подсистемах, в частности во фразеологии, - следствие этих причин.

Лишь анализ фразеосочетаний разных типов позволяет выявить системный характер фразеологических единиц, уяснить их категориальные свойства и изучить механизм фразеобразования. Именно в сочетаемости лексем «...заложены импульсы тех процессов, которые превращают мимолетное, случайное, казуальное, то есть речевое, в сложившееся, постоянное, присущее коллективу, то есть языковое» [3, с. 8]. Поэтому исследование фразеосочетаний в номинативно-семантическом и онтологическом аспекте особенно важно и актуально.

Для семантической характеристики фразеологических единиц (ФЕ) целесообразно привлекать типологию внутриязыковой идиоматичности (типологию семем по Д/К), предложенную М.М. Копыленко и З.Д. Поповой [3; 8]. Основываясь на типологии семантического содержания лексемы, разработанной академиком В.В. Виноградовым [9, с.5], авторы различают пять разновидностей семем, которые могут содержаться в лексеме: две денотативные (Д1, Д2) и три коннотативные (К1, К2, К3).

Денотативная семема Д1 соотнесена с материально-чувственным объектом действительности и выступает в качестве первичного знака. Денотативная семема Д2 выражается лексемой, уже имеющей семему Д1. В данном случае происходит приспособление старого наименования к новому денотату.

Семема Д2 соответствует производно-номинативному значению по традиционной классификации. То есть лексема, содержащая семему Д2, будучи вторичным знаком, является единственным (или, по крайней мере, основным) наименованием того или иного денотата.

Денотативные ФС (с семемой Д2) относятся именно к сфере фразеологии, а не синтаксиса, поскольку, в отличие от свободных словосочетаний, именуют предмет в целом, а не описывают отдельные его качества и признаки.

Так, свободное сочетание с лексемой *двор* со структурой «имя существительное + имя прилагательное» обозначает нечто, что отличается от всех других дворов по какому-либо признаку (*внутренний двор*, *чистый двор*, *собственный двор*, *чужой двор* – Д1Д1), тогда как ФС *гостиный двор* (Д2Д2 – «крупный торговый центр», «специально отведенное место для купцов с товарами») – сложное и мотивированное обозначение торгового учреждения особого рода; *денежный двор* – «предприятие, где изготавливают металлические деньги, медали и т.п. (с начала ХУШ века назывался также *Монетный двор*)»; *постоялый двор* – «трактир с местами для ночлега и специальным местом для содержания лошадей».

Ср. также: свободные сочетания *вынужденный пост* («воздержание от пищи»), *долгий пост*, *строгий пост*, *трудный пост* и ФС *великий пост* – «самый важный, продолжительный и строгий пост в году перед христианским праздником пасхи».

Подчеркнем, что семема Д2 не есть результат семантического развития семемы Д1, а лишь ее использование для именования другого денотата.

Коннотативные семемы (К1 – мотивированная, К2 и К3 – немотивированные) – это семемы, образовавшиеся у лексем, уже содержащих денотативные семемы в силу расширения лексической сочетаемости. Лексемы с коннотативными семемами служат дополнительным обозначением денотатов, уже имеющих прямые наименования.

Коннотативная семема К1 – результат развития значения семемы Д1 или Д2, а не использование готовой лексемы в качестве нового наименования (как Д2). Семема К1 обозначает какой-либо фрагмент действительности путем ссылки на образ другого денотата и обычно, в отличие от семемы Д2, в данном языке может быть выражена другой лексемой, имеющей статус Д1. Становление семемы К1 наблюдается во ФС, где одна из лексем содержит семему Д1, создавая контекст. То есть в переносном фразеологически связанном значении выступает только один из компонентов, и именно это значение воспринимается в

семантическом соединении с прямым свободным значением другого компонента как образно мотивированное. В новое значение привносится тот образ, который ассоциируется с денотатом «буквального» значения переосмысляемого слова (или сочетания).

Например, во ФС *весна румяная* образные ассоциации связаны с восприятием весны как символа молодости, обновления, красоты, пробуждения жизненной силы природы и человека. Прилагательное *румяная* в данном ФС репрезентирует семему К1 – «цветущая, здоровая, красивая», которая развивается из денотативной семемы Д1 – «покрытая румянцем» в результате метафорического переноса. Отметим также, что эпитет *румяная* (в денотативном значении) обычно используется при описании молодой, красивой и жизнерадостной девушки, что, без сомнения, также отражается в семантической и образной структуре ФС *весна румяная* – «Весна румяная предстала! Возникла юность на полях; Весна тьму зимнюю облистала!» (В.К. Тредиаковский).

Коннотативная семема К2 не имеет логической связи с денотативной семемой той же лексемы, в данном случае возможна лишь ассоциативная связь. Установлено, что семему К2 можно трактовать как крайнюю степень метафоризации, доведенную до ее аннигиляции (см. труды М.М. Копыленко, З.Д. Поповой, З.К. Ахметжановой и др. [3; 8; 10-13]).

Например, ФС *тертый калач* (К2К2 – «человек бывалый, опытный, которого трудно провести») уже в ХУШ веке осознавалось как немотивированное, с «затемненной» внутренней формой. По мнению многих фразеологов, выражение возникло на основе словосочетания *тертый калач*, то есть калач, приготовленный из особого калачного теста, которое долго мнут и трут [14, с. 240], что, на наш взгляд, не лишено оснований. При метафоризации данного сочетания лексем происходит метафорический перенос на основе сходства характерных свойств, признаков, в результате которого актуализируются семы «претерпевший, испытывавший внешнее воздействие», «хороший, добротный».

В переносном значении оборота косвенно отражен процесс изготовления самого тертого калача, ситуация ассоциативно проецируется на новую ситуацию: тот, кто много испытал в жизни, тот к ней и адаптировался, «притерся» (ср., в современном русском языке разговорные глаголы *притереться*, *пообтереться* («приспособиться»), *тереться* («быть среди кого-нибудь, общаться с кем-нибудь»).

Немотивированная коннотативная семема К3 не соотносится с какой-либо денотативной семемой, она существует только в абсолютно устойчивых ФС. Семему К3 несут компоненты ФС, которые нельзя в полной мере считать лексемами, они только генетически восходят к тем или иным лексемам. Возникновение изолированной семемы К3 связано с утратой (полной или частичной) генетической связи со «словом-прототипом». Компоненты с семемой К3 представляют собой, как правило, различные иносистемные языковые элементы (забытые заимствования, неизвестные большинству носителей языка диалектизмы, профессионализмы, термины, архаизмы разного рода, историзмы и т.п.). И восстановить такого рода связь между К3 и другими типами семем в состоянии только достаточно сложные этимологические изыскания. Для рядовых же носителей языка ФС с семемой К3 устойчивы и нечленимы, а их значение воспринимается как единое фразеологическое целое, например: *стрень брень с горшком* («о чем-либо ничтожном, незначительном») – «Отцовское-то у тебя имение *стрень брень с горшком*, так надобно самому наживать, а на меня и не надейся» (Журнал «Трутень», 1769 г.); *тарабарская грамота* («что-либо недоступное пониманию; то, в чем трудно разобраться»).

Названные разновидности семем вступают во фразеосочетания в различные комбинации, формируя фразеологический корпус языка. Исследование любых типов фразеологизмов неизбежно приводит к мысли об их сочетаемостной природе, поскольку «фразеологические значения» лексем всегда обусловлены сочетаемостью.

Таким образом, предметом фразеологии является сочетаемость лексем, которая реализуется в виде фразеосочетаний на определенном конкретном отрезке истории русского литературного языка в определенных культурно-исторических условиях. Именно

сочетаемость лексем определяет все имеющиеся в языке возможности для фразеобразования и является основой для формирования фразеологического фонда языка. В момент своего появления фразеосочетания принадлежат речи, в дальнейшем, в результате регулярного употребления, закрепляются в языке и образуют его фразеологическую систему.

Данная типология позволяет применять метод семемного анализа при анализе ФС всех типов, причем как в синхронии, так и в диахронии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Копыленко М.М. Исследование в области славянской фразеологии древнейшей поры. Автореф. дис. докт. филол. наук. – Л., 1967.
2. Стернин И.А. М.М. Копыленко как сооснователь Воронежской научной школы в области общего и русского языкознания // <https://clck.ru/3S5Zkp> - Дата обращения 29.03.2026
3. Копыленко М.М., Попова З.Д. Очерки по общей фразеологии. Проблемы, методы, опыты. – Воронеж, 1978. – 143 с.
4. Копыленко М. М. О межъязыковой идиоматичности и связанных с ней явлениях // Научные доклады высшей школы. Филологические науки, 1964, № 1, с. 162–168.
5. Копыленко М. М. О соотношении языка и речи в связи с проблемами сочетаний лексем // Филологический сборник. – Вып. 4. – Алма-Ата, 1965. – сс. 192–199.
6. Копыленко М. М. Опыт сопоставительного изучения фразеологических единиц типа «дать совет» в славянских языках // Вопросы языкознания, 1969, № 2, с. 46–53.
7. Копыленко М.М. Сочетаемость лексем в русском языке. Пособие для студентов. – М.: Просвещение, 1973. - 119 с.
8. Копыленко М.М. Попова З.Д. Очерки по общей фразеологии. (Фразеосочетания в системе языка). – Воронеж, 1989. – 191 с.
9. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. - М., 1977. – 310 с.
10. Копыленко М.М. О двух различных взглядах на предмет фразеологии // Вопросы фразеологии. – Ташкент, 1965. - С. 112-114.
11. Копыленко М.М. Основы этнолингвистики. – Алматы, 1997. –178 с.
12. Белкина З.В., Попова З.Д. Типы фразеологического значения // Исследования по общей и дагестанской фразеологии. – Махачкала, 1989. - С. 39-43.
13. Копыленко М.М., Ахметжанова З.К., Жолтаева Т.У., Кисамединова Л.М., Ергалиева Ж.Е. Казахское слово в русских художественных текстах. – Алма-Ата, 1990. –168 с.
14. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. – СПб., 1998. - 700 с.

Аңдатпа: Мақалада профессор М. М. Копыленконың фразеологиялық тұжырымдамасының негізгі қағидалары қарастырылады. Аталған теорияның жалпы және жеке фразеологияның қалыптасуы мен дамуындағы маңызы мен рөлі айқындалады. Фразеологияның нысаны ретіндегі фразеологиялық тіркестерге (ФТ), тілішілік идиомалылықтың типологиясына (Д/К бойынша семемалар типологиясы) және фразеологиялық тіркестерді зерттеу әдістеріне ерекше назар аударылады. М. М. Копыленко мен З. Д. Попова жасаған тілішілік идиомалылық типологиясы фразеологиялық бірліктерді номинативті-семантикалық, онтологиялық және лингвомәдениеттанушылық тұрғыдан кешенді зерттеуге мүмкіндік беретіні атап көрсетіледі.

Кілт сөздер: лексема үйлесімділігі, денотативті семема, коннотативті семема, фразеология, фразеологиялық бірлік, фразеологиялық тұжырымдама, фразеологиялық тіркес.

Abstract: This article examines the fundamental principles of Professor M.M. Kopylenko's phraseological concept. It defines the significance and role of this theory in the formation and development of general and specific phraseology. Particular attention is paid to phraseological combinations (PCs) as a subject of phraseology, the typology of intralingual idiomaticity (the

typology of sememes according to D/C), and methods for studying PCs. It is emphasized that the typology of intralingual idiomaticity developed by M.M. Kopylenko and Z.D. Popova allows for a comprehensive study of phraseological units in their nominative, semantic, ontological, and linguacultural aspects.

Key words: lexeme compatibility, denotative sememe, connotative sememe, phraseology, phraseological unit, phraseological concept, phraseological combination.

УДК 81'27:81'246.2

Загидуллина А.А.,

д.ф.н., профессор,

Парманова А. Б.,

м.п.н., старший преподаватель,

КазУМОиМЯ имени Абылай хана

Алматы, Казахстан

УЧИТЕЛЬ, УЧЕНЫЙ, СОЗИДАТЕЛЬ

Аннотация. Статья посвящена жизни и научной деятельности известного казахстанского ученого-лингвиста А.Е. Карлинского, профессора КазУМОиМЯ им. Абылай хана. В статье приводятся ряд фактов из жизни ученого, а также рассматриваются работы, написанные в разные годы научной и педагогической деятельности, в которых отражены основные положения, разработанные А.Е. Карлинским в области теории взаимодействия языков, контактологии и коммуникативной лингвистики. В статье используются материалы ранее написанных статей и сведения, представленные программой ИИ.

Ключевые слова: выдающийся ученый-лингвист, контактология, билингвизм, взаимодействие языков, амбоглоссия, основные формы коммуникации.

Аврам Ефремович Карлинский известный ученый, доктор филологических наук, специалист по общему языкознанию, социолингвистике, теории языковых контактов, профессор Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай-хана родился 18 сентября 1923 в городе Козелец, в Украине. Участник Великой Отечественной войны (1941—1945), вернулся с фронта в звании подполковника.

В период с 1947 по 1952 гг. обучался на романо-германском отделении Киевского государственного университета им. Т. Шевченко. В 1967 году в Минске защитил кандидатскую диссертацию «Очерк немецко-славянских языковых контактов: IX—XI века 1980 году в Киеве защитил докторскую диссертацию на тему «*Основы теории взаимодействия языков и проблема интерференции*» (специальность: 10.02.19. — Теория языка). В 1982 году присвоено научная степень доктора филологических наук, а в 1985 году — звание профессора [1].

Известный казахстанский ученый Э.Д. Сулейменова отмечает, что главное отличие работ А. Е. Карлинского — это изучение взаимодействие языков в самом широком плане — от типов языковых контактов и видов билингвизма, от когнитивной сути языка и сознания до параметров существования языковой общности, от психолингвистических и социолингвистических характеристик и феноменов интерференции до методической типологии учебных материалов [2, с.85]. Все что делал и писал А.Е. Карлинский, его

неповторимый образ и поведение, всегда точная и аргументированная речь, мудрость, спокойствие и доброжелательность, требовательность по отношению к себе и другим – все создавало неповторимую научную личность. Аврам Ефремович был настоящим энциклопедистом и эрудитом, воплощая в себе самые лучшие качества истинного учителя, ученого, созидателя. С уверенностью можно сказать, что труды А.Е. Карлинского представляют сегодня самостоятельную лингвистическую школу, где отражены базовые понятия науки о языке, дается тщательный анализ языкового материала как древних, так и современных языков. Особое значение в научных поисках казахстанской теоретической лингвистики имеет концепция языковых контактов и двуязычия, разработанная А.Е. Карлинским. Положения, представленные в работах А.Е. Карлинского и сегодня сохраняют свою теоретическую и практическую значимость [1].

А.Е. Карлинский является автором 116 научных публикаций среди которых ряд следующих монографий: Карлинский А. Е. Сравнительно-сопоставительное изучение языков: интерференция. — Алма-Ата, 1989; Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков. — Алматы, 1990; Карлинский А. Е. Принципы, методы и приемы лингвистических исследований. — Алматы, 2003; Карлинский А. Е. Избранные труды по теории языка и лингводидактике. — Алматы, 2007; Карлинский А. Е. Методология и парадигмы современной лингвистики. — Алматы, 2009; Карлинский А. Е. Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты. — Алматы, 2011.

Труд А. Е. Карлинского «Сравнительно-сопоставительное изучение языков: интерференция» (1989) посвящён проблемам взаимодействия языков и интерференции [3]. В нем автор анализирует типы языковых контактов и виды билингвизма, характеризует когнитивную сущность языка и специфику нашего сознания, определяет параметры существования языковой общности, проводит экспериментальное изучение лексической интерференции в прикладных целях. Данная работа значима тем, что в ней представлен новый подход к проблеме языковых контактов в условиях казахско-русского двуязычия, выявлены позитивные и негативные стороны языкового развития, языковых контактов и языковых сдвигов, даны перспективы дальнейших исследований, касающихся языковых контактов, взаимодействия языков, выявления случаев интерференции и интеркаляции. Проведенный в данном труде анализ включает описание уровней каждого из контактирующих языков в одинаковых терминах и с единых теоретических позиций, наложение систем или подсистем языков, находящихся в контакте, и определение сферы потенциальной интерференции, даны перспективы появления конкретных типов потенциальной интерференции, проведена проверка полученных данных при помощи информантов [1].

Книга А.Е. Карлинского «Принципы, методы и приёмы лингвистических исследований» (2003) посвящена методологическим проблемам лингвистического познания, а также основным методам и приёмам языкового анализа [4]. В данной работе рассматриваются принципы лингвистических исследований (синхронический, интралингвистический, микролингвистический, семасиологический, логический), даются методы и приёмы внутренней лингвистики в диахронии (метод внешней реконструкции, метод внутренней реконструкции, периодизация, комбинаторные фонетические изменения), методы и приёмы внешней лингвистики (психолингвистики, социолингвистики, этнолингвистики), методы и приёмы прагмалингвистики (анализ текста, дискурса), методы математической статистики в лингвистических исследованиях, изучены проблемы организации исследовательской работы и даны правила технического оформления. Эта монография особенно важна для тех – кто только начинает свою научную деятельность [1]. В данной работе представлены такие основополагающие методы, применяемые в лингвистических исследованиях как: Сравнительный метод, Сравнительно-исторический метод, Описательный метод, Структурные методы, Статистические методы. Дается анализ текста — делимитация текста, определение темы, установление темы, определение структуры текста, выявление

особенностей внутриязыковых связей, определение стилистических особенностей, установление прагматической сущности текста [4, с.113]. И анализ дискурса — как совокупность методов и подходов для изучения того, как язык функционирует в конкретных представленных контекстах, как создаются и интерпретируются значения в процессе коммуникации. А. Е. Карлинский рассматривал текст и дискурс как основные формы коммуникации, при этом он проводил между ними чёткое разграничение по ряду ключевых характеристик.

Дискурс А. Е. Карлинский определял как «связное устное сообщение с учётом всех экстралингвистических факторов». Это **процесс когнитивного речепроизводства в звуковой форме**, спонтанная речь в конкретной ситуации с учётом вербальных и невербальных средств [4, с.118]. Текст — это результат процесса речепроизводства в графической форме, опосредованная (обработанная) речь. Для текста характерны: отсутствие личного контакта между коммуникантами; порождение и восприятие речи в различных пространственных и временных условиях; один автор речи при неполной коммуникативной ситуации [4, с.26]. Таким образом, по концепции А. Е. Карлинского, дискурс — это устный динамический процесс с учётом контекста и участников коммуникации, а текст — результат речевого процесса в графической форме. Дискурс находит своё выражение в тексте, а текст может рассматриваться как составляющая единица дискурса. Функционирование языка в речи называется речевой деятельностью. Дискурс и текст связаны отношением реализации: дискурс находит своё выражение в тексте. Он трактуется как речевое событие, в ходе которого творится текст [4, с.113]. А.Е.Карлинский четко различает место текста в двух ипостасях: для лингвистики текста текст — это языковая данность, а для дискурса — источник извлечения информации об особых ментальных мирах (социальных, идеологических, политических, культурно-исторических, этнопсихологических, мифологических [4].

Текст и дискурс, являясь основными формами коммуникации, помогают ориентироваться в лавинообразной, информационной массе и получать доступ к необходимым, новым знаниям. Информация, представленная в широком информационном поле, не хаотична, а структурно организована и предъясняется в формате текстов и дискурсов. В современной интерпретации дискурс не имеет пространственно-временных границ, он не имеет ни начала, ни конца, а потому невозможно определить, когда и где закончился один дискурс и начался другой [5].

В свою очередь, в современных работах текст рассматривается как одна из основ лингвистических исследований. Ряд ученых считает основной единицей языка не слово и предложение, а текст, полагая, что именно текст, а не предложение является высшим и независимым языковым единством [6, с.4]. Усиливается интерес к прикладному использованию теорий текста и дискурса, в частности к проблемам, связанным с интернет-дискурсом. В настоящий момент невозможно представить современное языкознание без таких понятий, как текст и дискурс, но сейчас к ним добавляются также такие составляющие, как информация и интернет-коммуникация [5].

Второй вопрос, который рассматривается в работе «Принципы, методы и приёмы лингвистических исследований» остается и сейчас на повестке дня — это триада — язык — речь — речевая деятельность (*la langue — la parole — le langage*). Например, это коммуникативное соотношение анализируется в статье Дихотомия язык — речь в лингвистике начала XXI века в концепции А.Е. Карлинского [7]. Автор отмечает, что к началу XXI в. становится ясным, что понятия дискурс, текст, речевой материал, речь и язык оказываются охваченными системными отношениями. И с этим нельзя не согласиться. Но хотелось бы остановиться на третьей составляющей — языковая деятельность — *le langage*. Отношения компонентов сосюровской триады язык-речь-речевая деятельность, описанные Л.В.Щербой и его последователями, схематически можно представить как пирамиду, в основании которой лежит особая питательная среда- речевой материал, в котором воплощается система языка. Между слоями

этой пирамиды происходит постоянное взаимодействие, суть которого заключается в постоянном обогащении взаимодействующих систем-системы языка, речевой организации и пополнение речевого материала [7]. Но по сути дела речевой материал – результат речевой деятельности в коммуникации представлен -текстами и дискурсами. Речевая деятельность — это прагматическое использование языка в конкретном речевом процессе. Язык и речь одновременно едины и различны. Они обозначают два различных аспекта единого целого. Любое речевое явление принадлежит определенному языку.

И язык, и речь — это своего рода абстракции, если язык – это код, предназначенный для передачи интеллектуальной и эмоциональной информации, то речь – не менее сложная система отражения внеязыковой реальности с помощью знаков и правил этого кода [8, с.34]. Системы языка и речи, с одной стороны, лежат в основе организации речевого материала и непосредственно в нем проявляются, а с другой, – обусловлены этим же речевым материалом. При этом система языка «не только «порождает» речь, не только сдерживает ее поток в известных пределах, но и питается ею, находится под сильным ее воздействием» [8, с.35]. Язык и речь два взаимосвязанных понятия, которые лежат в основе речевого процесса. Значение этого термина, по мнению А.Е. Карлинского, ближе всего подходит к понятию «макротекст», представляющему собой «единство языка и речи» – «совокупность актов коммуникативной деятельности, зафиксированной в звуковой или графической форме» [4, 67]. Текст является высшей коммуникативной единицей, лингвистическим единством высшего порядка, воплощающим единство языка и речи, синтез системы языка и системы речи [8, с. 37]. Если у Соссюра выделены такие три основных аспекта познания языка, как *langage* (единство языка и речи) – *langue* (язык) – *parole* (речь), то А.Е. Карлинский определяет логический ряд язык – речь – прагматика [9].

В работе «Принципы, методы и приёмы лингвистических исследований» также дается практическое применение методов лингвистических исследований: разработка учебных материалов. Анализ данных помогает создать более эффективные методики преподавания языков. Корпусные исследования играют важную роль в создании словарей и других справочных материалов. Статистический анализ позволяет отслеживать изменения в языке. Машинный перевод показывает, что совершенствование приемов перевода происходит на основе семантического анализа данных лексикографии. Особую значимость имеет информационный поиск - создание интеллектуальных систем поиска с учётом лексико-семантических связей между понятиями, Автоматическое реферирование, представляющие собой – разработку инструментария для выделения ключевых понятий в текстах, лингвистическая экспертиза, когда лексика-семантический анализ используется в судебной лингвистике и экспертизе текстов, терминологическая стандартизация. Разработка отраслевых стандартов на основе лексикографического анализа [1]. Необходимо подчеркнуть высокую степень прикладного использования трудов, созданных А.Е. Карлинским.

Книга А. Е. Карлинского «Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты» (2011) представляет собой собрание трудов, посвященных проблемам взаимодействия языков, билингвизма и языковых контактов. В ней изложена стройная концепция взаимодействия языков при двуязычии. Учёный рассматривает: языковые контакты — процессы взаимного влияния языков с учётом лингвистических и экстралингвистических факторов. Билингвизм — сосуществование в одном языковом коллективе двух или нескольких языков, которые используются в различных сферах общения. Речевые особенности двуязычного человека. Все теоретические положения иллюстрируются примерами, взятыми из разных языков. В данном труде представлены такие понятия как взаимонаправленное влияние языков, интерференция - как результат влияния родного языка на второй, и интеркаляция - влияния второго языка на первый, А.Е. Карлинский предлагает разграничивать языковые контакты и билингвизм как «два разных аспекта взаимодействия языков», вводит термин амбоглоссия для обозначения ситуации, когда диалекты одного языка

взаимодействуют друг с другом [10]. Этот тип взаимодействия языковых систем в лингвистике ещё не рассматривался и является новым подходом к изучению диалектов, функционирующих в особых социокультурных условиях [1]. Значимы основные выводы, которые делает А. Е. Карлинский в книге «Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты»: **взаимодействие языков — взаимонаправленное действие, оба языка испытывают влияние.**

Теория взаимодействия языков — пограничная дисциплина, находящаяся на стыке внутренней лингвистики, изучающей язык как систему, и внешней лингвистики, изучающей язык в его отношении к другим, нелингвистическим объектам. Учёный называет девять признаков двуязычной ситуации: социальная стратификация двуязычия, способ преодоления языкового барьера, престижность двуязычия и другие. Уточняет понятие **коммуникативной нормы**: норма системы (языковая), норма употребления (речевая), норма ситуативного употребления (прагматическая) [1]. Интерференция является причиной возникновения ошибок, которые, по словам А.Е. Карлинского, определяются «не его расовой или национальной принадлежностью, не временем или местом контактов, а исключительно спецификой структуры контактирующих языков» [10, с.134].

Труды А.Е.Карлинского составляют отдельную лингвистическую школу, где отшлифованы фундаментальные понятия науки о языке, дан скрупулёзный анализ языкового материала, представленный разными языками. Наследие А.Е. Карлинского развивается его последователями. В декабре 2023 года вышел Сборник материалов международной научно-практической конференции Современные языковые контакты: теория и практика. посвященной 100-летию ученого-лингвиста Карлинского Аврама Ефремовича (ответственный редактор, д.п.н., профессор Т. А. Кульгильдинова). В нем рассматриваются такие проблемы, которые являются продолжением, развитием научного наследия А.Е.Карлинского, как - Диалог культур и проблемы лингвокультурной интерференции. Творческое многоязычие: основа развития культуры. Формирование поликультурной компетентности. Билингвизм, интерференция и их основные аспекты. Языковые контакты. Дихотомия язык – речь в лингвистике начала XXI века в концепции А.Е. Карлинского.

А.Е. Карлинский выдающийся, вдохновляющий своих последователей учитель, наставник и в то же время это неординарный ученый. Д. Д. Шайбакова вспоминает, что Аврам Ефремович говорил, что не садится за работу, пока не разберется сам в сути дела. Он переписывал каждую работу по несколько раз [11, с.9]. За 50 с лишним лет своей деятельности в университете А.Е.Карлинский, начав с должности рядового преподавателя, дошёл до заведующего кафедрой немецкого языка и литературы и должности декана. Его ученицами являются замечательные казахстанские ученые, доктора филологических наук - Н. С. Пак [12]. и Д. Д. Шайбакова [13], которые продолжают развивать основные положения теорий, разработанные Карлинским А.Е.

А.Е. Карлинский запомнился и как глава прекрасной семьи. Значимым является тот факт, что Авраам (также встречаются формы Аврам, Абрам) — имя древнееврейского, библейского происхождения. Широко распространено в странах с христианской, иудейской и мусульманской культурой. Значение: «отец множества» или «отец многих народов». В корне звучит понятие рода, наследия и судьбоносной миссии. У А. Е. Карлинского был настоящий творческий дуэт с женой, которая была переводчицей с японского языка и могла переводить с любого языка на русский при наличии подходящих словарей. Имеются воспоминания детей и внуки Аврама Ефремовича, в которых прослеживается мысль, что их отец и дедушка отличался большой любовью к семье и всячески проявлял заботу обо всех ее членах. Сын, - С.А., вспоминает военное прошлое Аврама Ефремовича, когда на фронте он принял решение изучать не химию, как хотел раньше, а посвятить себя изучению немецкого языка. Карлинская М.А., дочь отмечает, что: Аврам Ефремович относился к тому типу людей, которые ну просто должны стать преподавателями. Карлинская Е.С., внучка вспоминает, что дедушка любил готовить, ко всему подходил основательно, у него была целая картотека рецептов. Иногда

дедушка вспоминал о войне, рассказывая о фронтовых буднях и ее участниках. Аврам Ефремович играл на мандолине и пел песни на украинском языке [11, с.12]. В этих воспоминаниях мы видим счастливого человека, любящего жизнь во всех ее проявлениях.

В заключении необходимо сказать, что формирование новой научной лингвистической парадигмы конца XX и начала XXI веков, охватывающей понимание причин, связанных с развитием научных представлений о человеке и его отношениях с окружающим миром, расширение и углубление знаний в области науки о языке и о представленной в нем реальности, создание базовых лингвистических концепций современности. Все это не отделимо от трудов, отличающихся строгостью, системностью и последовательностью и от имени замечательного казахстанского, всемирно известного лингвиста, доктора филологических наук, профессора Карлинского Аврама Ефремовича, который был признан человеком года в 1993 году (Кембридж).

ЛИТЕРАТУРА

1. Википедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 10.04.2026).
2. Сулейменова, Э. Д. Очерки о лингвистах. – Алматы: Қазақ университеті, 2020. – 171 с.
3. Карлинский, А. Е. Сравнительно-сопоставительное изучение языков: интерференция. – Алма-Ата: Изд-во КазГУ, 1989. – 169 с.
4. Карлинский, А. Е. Принципы, методы и приемы лингвистических исследований. – Алматы: Изд-во КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2003. – 184 с.
5. Загидуллина, А. А. Текст и дискурс как основные формы коммуникации // Известия КазУМОиМЯ имени Абылай хана. Серия «Филологические науки». – 2021. – Т. 62. – № 3. – С. 24–34.
6. Тураева, З. А. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика: учеб. пособие. – 2-е изд., доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 144 с.
7. Мусатаева, М. Ш., Амирова, Ж. Г., Екшембеева, Л. В. Теоретические и методические аспекты изучения лингвистики текста и дискурса: учебное пособие. – Алматы, 2012. – 309 с.
8. Амирова, Ж. Г. Дихотомия «язык – речь» в лингвистике начала XXI века в концепции А. Е. Карлинского // Современные языковые контакты: теория и практика: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф., посвящённой 100-летию А. Е. Карлинского (8 декабря 2023 г.). – Алматы: Полилингва, 2023. – С. 33–38.
9. Шайбакова, Д. Д. Смыслопорождающие положения лингвистической теории А. Е. Карлинского [Электронный ресурс]. URL: bulletin-philology.ablaikhan.kz/index.php/j1 (дата обращения: 18.04.2026).
10. Карлинский, А. Е. Взаимодействие языков: билингвизм и языковые контакты. – Алматы, 2011. – 264 с.
11. Кульгильдинова, Т. А. Феномен А. Е. Карлинского как преподавателя, ученого, лингвиста и семьянина // Современные языковые контакты: теория и практика: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (8 декабря 2023 г.). – Алматы: Полилингва, 2023. – С. 8–13.
12. Пак, Н. С. О теории взаимодействия языков при билингвизме // Язык и общество: материалы Междунар. науч. конф., посвящённой 95-летию проф. А. Е. Карлинского (25–27 апр. 2018 г., Алматы). – Алматы, 2018. – С. 18–25.
13. Шайбакова, Д. Д. Генерализация научных идей в лингвистике // Вестник Карагандинского университета. Серия «Филология». – 2022. – № 4 (108). – С. 6–17.

Аңдатпа. Мақала А.Е. Карлинский — Абылай хан атындағы қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті профессоры, белгілі қазақстандық ғалым-лингвисттің өмірі мен ғылыми қызметіне арналған. Мақалада ғалымның өмірінен бірқатар деректер келтіріліп, оның ғылыми және педагогикалық қызметінің әр кезеңінде жазылған

еңбектері қарастырылады. Бұл еңбектерде тілдердің өзара әрекеттесуі теориясы, контактология және коммуникативтік лингвистика салаларындағы А.Е. Карлинский әзірлеген негізгі қағидалар көрініс тапқан. Мақалада бұрын жарияланған еңбектер мен жасанды интеллект бағдарламасы ұсынған мәліметтер пайдаланылған.

Тірек сөздер: көрнекті ғалым-лингвист, контактология, билингвизм, тілдердің өзара әрекеттесуі, амбоглоссия, коммуникацияның негізгі түрлері.

Abstract. The article is devoted to the life and scientific activity of A.E. Karlinsky, a prominent Kazakhstani linguist and professor at Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages. The article presents a number of facts from the scholar's life and examines works written during different periods of his academic and pedagogical career. These works reflect the main principles developed by A.E. Karlinsky in the fields of language interaction theory, contact linguistics, and communicative linguistics. The article uses materials from previously published works as well as information provided by an AI program.

Keywords: prominent linguist, contact linguistics, bilingualism, language interaction, amboglossia, main forms of communication.

УДК 37(092)

Кузнецова Т.Д.,
к.п.н., профессор,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

КОЗЛОВ П.Г. – ПЕДАГОГ. УЧЕНЫЙ. НОВАТОР

Аннотация: В статье обсуждаются философские и научно-педагогические взгляды П.Г.Козлова по вопросам методики и обучения ИЯ, формирования сознания, языкового сознания, языковой и коммуникативной способности (компетенции), коммуникативных умений и механизма внутренней речи в контексте профессиональной подготовки учителя ИЯ и их соотнесённость с современностью.

Ключевые слова: сознание, языковое сознание, коммуникативная способность, коммуникативные умения, компетенция, внутренняя речь, общение.

Профессор Петр Гурьянович Козлов, чей 100-летний юбилей в этом году совпал с 85-летним юбилеем нашего Университета – талантливый ученый, ставший для многих из нас и лично для меня Учителем с большой буквы, наставником, прекрасным организатором, новатором и замечательным примером служения науке и отечеству.

Вся жизнь и деятельность профессора Петра Гурьяновича Козлова связана с жизнью и развитием нашего университета. Придя в его стены после службы в Советской Армии в октябре 1946 году, он никогда не изменял своей преданности в служении родной Alma-Mater.

Научно-исследовательскую и педагогическую деятельность он начал, будучи студентом, под руководством известного в нашей стране педагога Исаака Яковлевича Гармса. В студенческие годы его интересовали вопросы истории педагогики, психологии, методики и театральное искусство. Первыми книгами в его обширной библиотеке стали произведения К.Д. Ушинского, «Жизнь в искусстве» К.С. Станиславского, а также Н.И. Пирогова и А. С. Макаренко.

В 1950 г. Козлов П.Г. поступает в аспирантуру и в 1953г. под руководством профессора Р.Г. Ленберг защищает диссертацию: «Педагогическая работа над театральными спектаклями в школе», которая получила высокую оценку.

Подъем духовных интересов общества в начале 60-х годов, рост престижа иностранных языков в жизни общества оказались решающими факторами изменения научных интересов П.Г. Козлова. С этого времени предметом его научных интересов являются вопросы обучения иностранным языкам, которые оставались главным предметом его научных интересов до конца жизни. Поездка в США на летние курсы английского языка и методики в Джоржтаунском университете, слушание лекций основоположников аудиолингвального метода Чарлза Фриза и Роберта Ладо во многом способствовали этому.

Как ученый широкого кругозора и огромной эрудиции в области педагогики, психологии, философии, лингвистики и методики преподавания иностранных языков, Козлов П.Г. занимался широким кругом проблем психолого-дидактических и методических основ обучения ИЯ. Его интересовали многие аспекты этих проблем: формирование интереса к иностранному языку, роль родного языка, формирование умений и навыков, использование ТСО, программированное обучение, когнитивно-коммуникативный подход и т.д.

Но центральной проблемой его научных исследований в 80-90х гг. является теоретическая разработка психолого-дидактических и методических основ формирования иноязычной коммуникативной способности учащихся, формирования двуязычия и профессиональная подготовка учителя ИЯ.

В этом плане он публикует целый ряд статей, среди которых: «Общение как условие формирования иноязычной способности», «Текст как основная коммуникативная единица содержания обучения ИЯ», «Функции текста в обучении ИЯ», «К вопросу формирования иноязычной коммуникативной способности», «Дидактическое общение на уроке ИЯ», «Тематический цикл как организационно содержательная модель обучения общению на иностранном языке», «Коммуникативные умения как ядро коммуникативной способности», «Лингвострановедение в парадигме содержания образования в Университете», «Методологический аспект построения теории обучения ИЯ», «Внутренняя речь в контексте методических проблем обучения ИЯ» и др. Вместе с тем он участвует в разработке учебников английского языка для средней школы.

Научно-методические взгляды профессора П.Г. Козлова во многом способствовали формированию научного направления кафедры, факультета и Университета в целом. П.Г. Козлов всегда отличался самостоятельностью и оригинальностью суждений. Он был бескомпромиссен в науке, и мои коллеги старшего поколения помнят споры и горячие обсуждения на научно-методических семинарах с участием П.Г. Козлова, М.М. Копыленко, Н.Г. Курманбаева, Комарова, Е.А. Карлинского. Глубокая эрудиция, неподдельное уважение к мысли и творчеству других исследователей, в том числе и молодых, начинающих – всем этим профессор П.Г.Козлов заслужил уважение, любовь и признание студентов и коллег.

Когда коммуникативный подход стал всеобщим увлечением, П.Г. Козлов начал углубленно заниматься исследованием основных положений коммуникативной лингвистики, психолингвистики, механизмов функционирования языка. Его стремление уяснить суть проблемы до конца сопровождалось поиском, филигранной и скрупулезной отработкой понятий «языковое сознание», «коммуникативная способность», «коммуникативные умения», «языковая способность» и т.д. Этого он требовал и добивался от своих учеников: студентов, аспирантов и магистрантов в их работе над научными темами.

В опубликованных и неопубликованных ранее материалах П.Г. Козлова содержатся его философские и методические воззрения по широкому кругу вопросов, таких как: сущность и статус методологии как науки в контексте научной парадигмы, языковое сознание, языковая способность, коммуникативная способность, коммуникативные умения, внутренняя речь как центральный речевой механизм человека в общении. Мы остановимся лишь на некоторых аспектах проблем, рассмотренных нами ранее [4].

Следует особо подчеркнуть последовательность и принципиальность его позиции в решении вопроса об языковой способности в историческом освещении, о содержательных и функциональных характеристиках коммуникативной способности (компетенции) как сложного личностно-индивидуального образования (с изменениями в языковом сознании, в эмоционально-волевой сфере и тд.) основными из которых являются:

1. Знания (лингвистические, социокультурные, социолингвистические и др.);
2. Сложный комплекс умений личности, обеспечивающих её готовность к общению в определённых сферах и ситуациях;
3. Коммуникативные умения как ядро коммуникативной способности, формирующиеся через решение комплекса коммуникативно-проблемных задач [1;2].

Глубокое и методически конструктивное понимание сущности коммуникативных умений, составляющих ядро коммуникативной способности (компетенции), как некоторого качественно нового психологического образования в структуре личности, которое характеризуется возникновением определённых изменений в языковом сознании, в эмоционально-волевой сфере, приводит к заключению, что особое место в деятельности учителя ИЯ должна занимать подготовка их к созданию дискурса разных видов и форм. В связи с этим возникает вопрос: каким образом изучаемый язык используется для создания дискурса? Каковы внутренние и внешние механизмы, необходимые для актуализации готовности и способности к иноязычно-речевому общению? В педагогическом плане для целей развития коммуникативных умений наряду с необходимостью определения сфер общения, тематики и ситуаций общения также необходимых П.Г. Козлов считает разработку системы когнитивных и проблемно-коммуникативных задач, на уровне решения которых реализуется коммуникативная способность (компетенция). Эта идея П.Г. Козлова нашла отражение в использовании комплекса прагма-профессиональных и типовых задач в контекстно-базируемом обучении [3]. Не менее актуальной является обсуждаемая им проблема сознания. Говоря о сознании, П.Г. Козлов ссылается на ряд определений по поводу того, что является сознанием:

- Сознание в целом – именно смысловое строение (Выготский Л.С., 1982);
- Сознание – самое большое свойство человека как средство познания (Ананьев Б.Г., 1980);
- Сознание порождается предметной деятельностью субъекта (Леонтьев А.Н., 1972);
- Под сознанием понимаются знания о событиях или стимулах окружающей среды, а также знания о когнитивных явлениях, таких как память, мышление и телесные ощущения (Солсо Р.Л., 1998).

Вполне очевидно, заключает П.Г. Козлов, что сознание, составляя высшую психическую функцию, не следует понимать как некое однообразное психическое образование. Оно проявляется в различных модальностях и видах функциональной деятельности: когнитивной, регулятивной и коммуникативной.

В плане обсуждения психологических процессов на уровне сознания индивида представляется интересным обращение к феномену языкового сознания. Известно, что проблема языкового сознания, его статус в когнитивном пространстве в современной науке остаётся дискуссионной. Языковое сознание (сознание, зафиксированное посредством языка) является отражением в психике образа мира, присущего тому или иному этносу. При этом, языковое сознание рассматривается как механизм управления речемыслительной деятельностью. Именно языковое сознание как компонент языковой способности, отмечает П.Г. Козлов, обеспечивает возможность её реализации и функционирования в актах коммуникации на достаточном уровне эффективности.

Континуум функционирования языкового сознания распространяется на все уровни языка: фонетики, лексики, грамматики и синтаксиса. Языковое сознание, отражая и фиксируя «картину мира» в языковых знаках, опирается на различные формы когнитивной активности индивида: память, восприятие, ощущение, мышление, речь.

В языковом сознании, подчеркивает профессор П.Г. Козлов, интегрируются все виды психической активности, обеспечивающие возможности функционирования языка. Процесс формирования сознания лежит в основе формирования общения и возможен только в языковом/неязыковом общении. Поскольку в реальных процессах общения между людьми информация не только передается – принимается, но и формируется, важно стимулировать творческую активность обучаемых. Здесь, как полагает П.Г. Козлов, необходимо дидактическое преодоление «односторонности концепции поэтапного формирования умственных действий в пользу примата внутренней речи», в которой замышляется, планируется и моделируется высказывание, стимулирование процессов «экстериоризации» внутреннего мира субъектов общения. Именно в процессах «экстериоризации» внутреннего мира субъектов общения возникает потребность речевого целеполагания, требуется сосредоточение общающихся партнеров на замысле, планировании и контролируемой реализации высказываний в соответствии с тематической правильностью коммуникации.

Психологи утверждают, что содержание высказывания формируется у одного партнера и воспринимается другими в звене внутренней речи, необходимом для каждого участника коммуникации. Поэтому понятно, что оно является «смыслообразующим и заслуживает квалификации центрального звена в структуре речевой коммуникации» [1].

В связи с этим в обучении ИЯ, ориентированном на достижение конечного результата в виде иноязычной коммуникативной способности (компетенции), особое значение, по мнению П.Г. Козлова, приобретает работа по развитию внутренней речи, определяющей уровень понимания и качество производства иноязычной речи. Правомерно полагать, что развитие внутренней речи составляет ядро коммуникативной компетенции и поэтому требует поиска адекватных методических средств решения этой задачи.

Все это помогает понять когнитивную природу языковой деятельности человека и открывает возможности для учета этого фактора в организации и осуществлении современного компетентностного иноязычного образования в контексте межкультурной коммуникации.

Среди множества методических проблем, актуальных для современной методической науки, П.Г. Козлов особо выделяет не только проблемы теоретического, но и практического плана. Это прежде всего проблемы построения учебного процесса, связанные с закономерностями дидактического общения, способов взаимодействия деятельности преподавания и учения, а также исследование механизмов его развития, поиск оптимальных путей его моделирования, изыскание наиболее эффективных способов воздействия на формирование стратегий усвоения языкового материала обучаемыми, овладение ими мыслительными способами использования его для решения проблемно-коммуникативных задач.

И еще очень важной проблемой П.Г. Козлов считал разработку теории когнитивной самостоятельности обучаемого при овладении ИЯ с учетом когнитивных стилей, современных методов и технологий, а также типов учебников по ИЯ. Эта идея П.Г. Козлова реализуется в использовании инновационных и информационно-коммуникационных технологий, а также ИИ.

Мы коснулись лишь некоторых аспектов многогранной научной и педагогической деятельности профессора Петра Гурьяновича Козлова. Профессор П.Г. Козлов, как один из основоположников казахстанской научной школы иноязычного образования, в ряду своих обширных научных интересов заложил теоретические основы когнитивно-коммуникативного обучения ИЯ, предопределив, таким образом, создание современной когнитивной лингвокультурологической методологии иноязычного образования.

Под научным руководством профессора П.Г. Козлова защищено более 35 кандидатских и магистерских диссертаций по методике и педагогике. Им написаны сотни статей и выступлений на научных конференциях, на материалах которых выросла не одна сотня поколений аспирантов, магистрантов, учителей иностранных языков. Яркая личность П.Г.

Козлова вобрала в себя все качества современного Ученого, Педагога, мудрого и отзывчивого наставника и научного руководителя, новатора, притягивающего к себе профессионализмом, мастерством и готовностью помочь и направить. Его работы пользуются признанием среди ученых и преподавателей Республики Казахстан и стран СНГ.

Педагогическое и научное наследие профессора П.Г. Козлова не только в его опубликованных и еще неопубликованных трудах, которые ждут тщательного изучения, но главное – в его учениках и последователях, развивающих и углубляющих идеи П.Г. Козлова по вопросам профессиональной подготовки учителя ИЯ в условиях двуязычия и трехязычия.

Большие заслуги Петра Гурьяновича как педагога и ученого не только по достоинству оценены учениками и коллегами, но и отмечены правительственными наградами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козлов П.Г. Коммуникативные умения как ядро иноязычной коммуникативной способности. // Сборник научно-методических статей «Коммуникативные основы обучения иностранным/неродным языкам». – Алматы, 1994. – С.6-19.

2. Козлов П.Г., Пляко А.Т. Коммуникативные задачи как средство научения иноязычной речи // Тезисы докладов к XX международному психологическому конгрессу. 13-19 августа., Токио, – М., 1972. – 217 с.

3. Кунанбаева С.С. Компетентностное моделирование профессионального иноязычного образования. – Алматы, 2014.

4. Кузнецова Т.Д. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в ракурсе научно-педагогических взглядов П.Г. Козлова // Материалы республиканской научно-практической конференции, посвященной 90-летию профессора П.Г. Козлова. 18 февраля 2016 г. – Алматы, 2016. – С. 9-14.

Аңдатпа. Бұл мақалада П.Г. Козловтың шетел тілін оқытудың әдістемесі, сана-сезімін, тілдік санасын, тілдік-коммуникативтік қабілеттерін (құзыреттіліктерін), коммуникативті дағдыларын дамыту және шетел тілі мұғалімдерінің кәсіби даярлығындағы ішкі сөйлеу механизмі туралы философиялық және ғылыми-педагогикалық көзқарастары және олардың қазіргі заманға сәйкестігі.

Тірек сөздер: сана, тілдік сана, коммуникативті қабілет, коммуникативті дағдылар, құзыреттілік, ішкі сөйлеу, қарым-қатынас.

Abstract. This article discusses P.G. Kozlov's philosophical and scientific-pedagogical views on the methodology and foreign language teaching, the development of consciousness, linguistic consciousness, linguistic and communicative ability (competence), communicative skills, and the mechanism of inner speech in the context of professional training of foreign language teachers and their relevance to modern times.

Keywords: consciousness, linguistic consciousness, communicative abilities, communicative skills, competence, inner speech, communication.

Степанов Е.Н.,
доктор филологических наук, профессор,
Хунаньский педагогический университет,
Китай, г.Чанша

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ МЕТАФОРЫ В КОГНИТИВНОМ ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

Аннотация. Статья посвящена истории развития когнитивного подхода к литературной метафоре в современном литературоведении. Рассматривается становление когнитивного литературоведения на стыке когнитивной психологии, лингвистики и антропологии, а также развитие теории концептуальной метафоры. Особое внимание уделяется вкладу Джорджа Лакоффа, Марка Джонсона, Марка Тёрнера, Жилия Фоконье и других исследователей в формирование когнитивной поэтики и методологии анализа художественного текста.

Ключевые слова: когнитивное литературоведение, концептуальная метафора, образ-схема, концептуальная формула, литературоведческий анализ, персоналии учёных, история науки.

Введение. Постановка проблемы. Когнитивное литературоведение – одно из наиболее молодых направлений как в литературоведческой науке, так и в когнитивистике. Его становление происходит в конце XX – в первой четверти XXI века. Парадокс позднего обращения к современной когнитивной методологии в литературоведении вызван, по нашему мнению, тем, что литературоведы ещё задолго до появления когнитивного направления в гуманитарных исследованиях ввели в практику анализа художественных произведений художественно-психологический подход. С позиций художественного психологизма изучаются литературные персонажи, авторы и воспринимающие текст читатели, то есть внимание исследователей при таком подходе сосредоточено на внутреннем мире человека, его мыслях, намерениях, переживаниях, эмоциях, осознаваемых чувствах и бессознательных психических движениях.

Формирование новейших когнитивных подходов в науке о литературном мастерстве произошло благодаря результатам исследований когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, когнитивной антропологии, активному изучению теории концепта в условиях методологического поворота науки [Степанов 2014] от доминирования системно-структурной к антропоцентрической парадигме.

Результаты исследования и дискуссии. Теория концептуальной метафоры, история формирования которой занимает центральное место в нашей работе, имеет особое значение в истории когнитивного литературоведения, поскольку именно с неё началось развитие этой научной области.

С представлением о концептуальной метафоре связано также осмысление и других фигур, основанных на «переносном» значении слова: метонимии, иронии, аллегории, символа и других. Роль теории концептуальной метафоры в литературоведении не сводится к когнитивному анализу литературной метафоры. Её функции в исследовании литературы намного шире. Общепринятые (конвенциональные) концептуальные метафоры могут лежать в основе отдельных художественных образов и других элементов текста, относящихся к более высокому уровню организации – лейтмотивной структуре, композиции и т. п.

По мнению многих авторов, метафора представляет собой прототипический случай аналогического мышления, характерного для литературы в целом. Принцип проецирования одного домена на другой как основополагающий структурный принцип литературы рассмотрен в работах Марка Тёрнера [Turner 1998] и Маргарет Фримэн, предлагающей программу создания на этой основе целостной поэтологической теории [Freeman 2000; 2013].

Одной из первых работ о концептуальной метафоре в литературе является совместная книга Дж. Лакоффа и М. Тёрнера [Lakoff, Turner 1989]. В ней рассматриваются способы проявления в поэзии ключевых онтологических представлений о жизни, смерти и времени. Авторы показывают, что метафорические принципы в поэзии необязательно сводятся к конкретной изобразительности. Так, понимание последней строки 73-го сонета Уильяма Шекспира требует привлечения знаний об огне, не связанных с его визуальным образом, для проекции на представление о любви в конце жизни.

Авторы вводят идею концептуальных композиций (conceptual compositions), которая предвосхищает более позднюю теорию концептуальных интеграторов. В этом контексте анализируется категория олицетворения, которую рассматривают не как простую риторическую фигуру, так как имплицитно олицетворение содержит в себе сложный комплекс отображений одних концептов посредством других: *река поёт, Луна улыбается, море бесится, пианино играет* и подобные. Концепт ЖУРЧАНИЕ отображается посредством концептов ПЕНИЕ и ПЕСНЯ, концепт РЕКА – посредством парного концепта ПЕВЕЦ / ПЕВИЦА и концепта ХОР; концепт ЛУННЫЙ СВЕТ отображается посредством концепта УЛЫБКА и связанных с ним концептов ЛИЦО, РАДОСТЬ; концепты МОРЕ, НЕПОГОДА, ШТОРМ отображены в приведённом примере олицетворения посредством концептов БЕШЕНСТВО, ПСИХИЧЕСКОЕ РАССТРОЙСТВО, БЕСПОКОЙСТВО, НЕПРЕДСКАЗУЕМОСТЬ; концепт МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНСТРУМЕНТ отображён посредством концептов ПИАНИСТ и ЗВУЧАНИЕ. В примерах из художественных произведений: 1) *Заря сияла на востоке, и золотые ряды облаков, казалось, ожидали солнца...* (А. С. Пушкин, Барышня-крестьянка). Облака, подобно людям, ожидают. 2) *Ночевала тучка золотая / На груди утёса-великана; / Утром в путь она умчалась рано, / По лазури весело играя; / Но остался влажный след в морщине. / Старого утёса. Одиноко / Он стоит, задумался глубоко, / И тихонько плачет он в пустыне* (М. Ю. Лермонтов). Здесь поэт использовал категорию олицетворения двух объектов: тучи и утёса.

Идеи М. Тёрнера, Дж. Лакоффа и М. Джонсона о метафорических проекциях в образной структуре произведения и других аспектах, опирающихся на механизмы, действующие в обыденном мышлении человека и в обычной разговорной речи, даже просторечии легли в основу большого числа литературоведческих работ. Характерным примером исследования образной структуры может служить работа американского слависта Дэвида Данахера о повести Л. Н. Толстого «Смерть Ивана Ильича» [Danaher 2003]. Исходным пунктом его рассуждений служит описание системы метафорических представлений об истине и лжи в повседневной русской речи. Анализ обширного корпуса русских текстов (транскрипты устных высказываний, газетные статьи, популярные детективы и т. п.) показал, что основой для концептуализации истины / лжи в русском языке служит метафора «знать – это видеть» с её логическими производными, а также образы-схемы ПУТЬ, ПРЯМОЕ и КОНТЕЙНЕР.

Истина может уподобляться объекту, который следует найти, или месту его пребывания, которое необходимо обнаружить. Наше зрение зависит от освещённости предмета, поэтому, чтобы получить истинное знание о явлении, нужно «пролить на него свет». Тот, кто хочет представить дело ложным образом, пытается его «затемнить». Человек, не имеющий доступа к знанию истины, «блуждает в потёмках», но если мы его «просветим», то ему будет доступен «свет истины». На проекциях «правда – это прямое» и «ложь – это кривое» базируются такие лексические единицы, как «кривить душой», «прямодушный человек», «говорить прямо», «кривда» (как антоним правды) и др. Концептуальную формулу «правда – это место (цель)» реализуют выражения «открыть доступ к истине», «в первом приближении (к истине)», «некто ближе к истине, чем кто-либо другой» и др. Соответственно, ложь мыслится как отклонение с пути, препятствие или ловушка, в которую может попасть путник: «ходить вокруг да около», «делать ложный шаг», «ввести кого-либо в заблуждение», «уловка», «паутина лжи».

Образ-схема «контейнер» используется в концептуальной метафоре «истина находится внутри (в глубине)». Сосудом для истины в русском языке часто служат глубокие слои души, которая и сама содержится в глубине человеческого тела. Поэтому выяснить истину о человеке можно, лишь «заглянув ему в душу», истину многие знают «в глубине души». Правду часто «вытягивают из человека». Ложь как препятствие на пути к истине может быть представлена в виде скрывающей её внешней границы, непрозрачного сосуда и под. Истина связана с идеей открытости, отсутствием маскирующих её покровов. Так, ложное алиби может «треснуть по швам», правда должна «выйти наружу», можно также «открыть правду». Соответственно, у «открытого» человека, не скрывающего от других правду о себе, «душа нараспашку».

В повести «Смерть Ивана Ильича», которая многими рассматривалась как ранний предвестник русского символизма, значительное число «предсимволистских» аспектов изобразительности связано с концептами Истины и Лжи. На протяжении всего текста обнаруживаются минимальные текстовые элементы, отсылающие к упомянутым концептуальным метафорам. Эти элементы накапливаются и связываются друг с другом, пока все три метафоры не получают оригинальное воплощение в комплексной образности финального эпизода. Так, движение Ивана Ильича к истине описано, прежде всего, через термины, имеющие отношение к зрению. Глагол *глядеть* акцентирован во всех эпизодах болезни героя. Его прозрение накануне смерти инициировано *взглядом* на лицо преданного слуги Герасима и усилено на следующий день *видом* других домочадцев. С этой метафорой связано и противопоставление светлого (освещённого) и тёмного (затемнённого) начал. Боль, ведущая к духовному возрождению героя, описана подобно свету, проникающему сквозь ширмы, а детство (время невинности и интуитивного знания истины) – как «одна светлая точка, назади, в начале жизни».

Финальный эпизод произведения представляет собой образный сплав трёх основных метафор истины: Иван Ильич силится прорваться *внутрь* чёрного мешка, где ему откроется *свет* истины, но *препятствием* на пути туда служит его ложное убеждение в достоинстве собственной жизни. И когда ему всё-таки удаётся провалиться в эту «дыру», происходит то же, «что бывало с ним в вагоне железной дороги, когда думаешь, что едешь вперёд, а едешь назад, и вдруг узнаёшь *настоящее направление*». Финальное просветление героя приобретает формы снятия внешних ограничителей и представляет собой художественное воплощение выражения «правда выходит наружу» (метафора «правда – это то, что внутри»), сочетающееся с идеей ясности («знать – это видеть»). «И вдруг ему стало ясно, что то, что томило его и не выходило, что вдруг всё выходит сразу, и с двух сторон, с десяти сторон, со всех сторон» (Л. Н. Толстой, Смерть Ивана Ильича).

В работах американского литературоведа Дональда Фримэна анализируются драмы У. Шекспира. Понимание метафоры как ментальной проекции схематизированных репрезентаций телесного или культурного опыта на абстрактные понятия составляет для автора фундамент целостного представления об образности произведений, ключевых сюжетообразующих приёмов, других сценических и внесценических аспектов шекспировских пьес. Трагедию «Антоний и Клеопатра» он прочитывает как «амальгаму образов-схем КОНТЕЙНЕР, СВЯЗЬ и ПУТЬ» [Freeman 1999]. Образный строй, сюжетные особенности, формирование характеров и другие стороны первой сцены «Короля Лира» рассматриваются Д. Фримэном в контексте реализации метафор, основанных на образах-схемах РАВНОВЕСИЕ и СВЯЗЬ [Freeman 1993], а в трагедии «Макбет» он находит метафорическое воплощение образов-схем КОНТЕЙНЕР и ПУТЬ [Freeman 1995]. Теория Дж. Лакоффа и М. Джонсона была применена также к наследию других литераторов [Лозинская 2007, с. 52–53].

В истории когнитивного литературоведения случилось так, что большое влияние оказала на её формирование и становление теория когнитивной риторики, выдвинутая упоминавшимся выше Марком Тёрнером. Он явился объединяющей фигурой и тем авторитетным учёным, который сумел отобразить, систематизировать и обнародовать такие

смежные проблемы, которые во многом определили задачи когнитивного литературоведения на несколько десятилетий вперёд. Ссылки на его работы имеются в исследованиях, которые, на первый взгляд, являются далёкими друг от друга по своей проблематике. Причина этого состоит в том, что, несмотря на генетическую связь риторики с лингвистическими теориями, сфера её применения значительно шире вопросов художественной речи или стилистики в целом и включает такие области, как, например, изучение способов изображения сознания персонажей, механизмов восприятия литературных текстов, сюжетообразование и другие. Идеи, предложенные М. Тёрнером, образовали методологический субстрат, который принят и используется абсолютным большинством специалистов, занимающихся в наше время когнитивным литературоведением [Степанов, Хэ 2025, с. 261–262]. Система М. Тёрнера выросла из исследования концептуальной метафоры на литературном материале в книге «Смерть – мать прекрасного: сознание, метафоры и критика / Death is the mother of beauty: Mind, metaphors, and criticism» [Turner 1987]. В работах «Читающие сознания / Reading minds: The study of english in the age of cognitive science» и «Литературное сознание / The literary mind» [Turner 1991; 1998] он предложил сходные с концептуальной метафорой, но более общие категории для описания когнитивных механизмов: проекция, история, парабола. Важнейшей частью когнитивной риторики М. Тёрнера является разработанная им совместно с французским лингвистом Жилем Фоконье теория концептуальной интеграции [Fauconnier, Turner 2003]. Именно на ней основана большая часть литературоведческих работ, написанных в тёрнеровском ключе.

Говоря о значимости риторики в когнитивном литературоведении, следует отметить, что классическая риторика – это филологическая дисциплина, изучающая искусство речи, правила построения художественной речи, ораторское искусство, мировоззрение и красноречие. Когнитивная риторика М. Тёрнера не разделяет традиционные взгляды Наума Хомского на язык. Следовательно, в когнитивной риторике главное внимание уделяется семантике, а не структуре языковых единиц, в ней связаны в одно целое концептуальная и языковая деятельность, а «телесные аспекты» (embodiment) человеческого бытия поставлены в их основание.

По аналогии с когнитивной риторикой, общность механизмов литературного и внелитературного мышления принята как ключевая идея когнитивного литературоведения в целом. М. Тёрнер считает, что литературный и повседневный дискурсы составляют единое целое, и именно в художественной литературе наиболее ярко проявляются организационные принципы, которые структурируют обыденную речь и мышление, устанавливая тем самым механизмы непрерывного процесса концептуальной метафоризации, опирающегося на учение Дж. Лакоффа об идеализированных когнитивных моделях [Lakoff 1987]. Принята когнитивной риторикой и антропоцентрическая концепция М. Джонсона об образах-схемах [Johnson 1987], создающихся под влиянием феномена телесности человека на концептуальную сферу, а поэтому являющихся, по нашему мнению, основным механизмом процесса концептуальной метафоризации.

Когнитивное исследование литературной метафоры не ограничивается применением к ней методологий, основанных на теории метафоры концептуальной. В книге Р. Цура «О метафоризировании» [Tsur 1987] к анализу метафоры применяются исследовательские методы и категории, которые затем стали основанием его теории когнитивной поэтики [Tsur 1992]. Одно из направлений, исследованных Р. Цуром, – перцептивные свойства, регулярно коррелирующие с некоторыми фигуративными структурами.

Разница между «остроумными» и «эмоциональными» метафорами состоит не только в их семантике, но и в особенностях их внутренней организации, «риторической манипуляции» их составными элементами. Если несовместимость терминов метафоры подчёркивается определёнными способами, фокус внимания расщеплён и метафору воспринимают как остроумную, если же эту несовместимость скрывают, затушёвывают, а подчёркивают общие факторы воздействия, фокус внимания интегрирован, и метафора воспринимается как

эмоциональная. Для ответа на вопрос, каким образом человек может создавать и понимать совершенно новые метафорические выражения, Р. Цур использует модель обработки семантической информации Аллана Коллинза и Майкла Квиллиана [Collins, Quillian 1969], представляя эту способность как часть общелингвистической компетенции. К исследованию поэтического и фигуративного языка применяются также принципы компонентного семантического анализа, дополненные концепциями хорошего «примера» и когнитивной схемы. Существенное место в метафорической теории Р. Цура занимает сопоставление абстрактных и конкретных выражений и выявление возможности когнитивного кодирования абстрактных выражений конкретными.

Следует учитывать, что поэтика – это раздел теории литературы, посвящённый исследованию структуры художественного произведения и совокупности поэтических средств, а её изучение обычно ориентировано на анализ языка, стилистики, формы и композиции художественного произведения. В рамках поэтики исследуются индивидуальные особенности творчества писателя, специфические черты жанра, метода, течения, направления, характерные черты литературных родов, стилей и приёмов, выявляются законы внутренней связи разных уровней художественного целого. Задача поэтики – выделение и систематизация элементов текста, создающих эстетическое впечатление от произведения.

Когнитивная поэтика Р. Цура во многом следует традициям русского формализма в представлениях о том, что литература использует «нормальные» когнитивные механизмы особым образом: деформируя, замедляя, затрудняя их работу. В отличие от исследователей, работающих в области когнитивной риторики, внимание Р. Цура направлено не только на концептуальные, но и на аффективные аспекты человеческого сознания. Важнейшей задачей когнитивной поэтики он считал изучение связи между структурными характеристиками текста и его воздействием на читателя. Отличие концепции Р. Цура от «рецептивной эстетики» (эстетики восприятия) или «теории читательского отклика» заключается в выходе литературоведческих исследований за пределы модели исследовательского самонаблюдения. На основе практики наблюдений за реакциями восприятия литературных произведений реальными читателями в когнитивной поэтике делаются теоретические выводы. Значит, во многом Р. Цур опирается на данные, полученные в соответствии со строгими процедурами, принятыми в эмпирических науках, не считая возможной полную замену инструментов литературоведческого анализа методами эмпирических исследований. Именно поэтому в его работах имеются не только результаты экспериментов, но и традиционные для литературоведения разборы текстов.

Близкими к пониманию задач когнитивной поэтики Р. Цура являются исследования Эндрю Гоутли [Goatly 1997], предложившего методологию эмпирического анализа метафор, используемых в устной разговорной речи, новостных репортажах, научно-популярных текстах и рекламе, а также в современном английском романе и лирике с применением методов многомерного количественного анализа, опирающегося на оценки реципиентами текстов конкретных выражений в соответствии с несколькими типами порядковых шкал.

В самом конце XX – в первой четверти XXI века серьёзные исследования появились в смежной с когнитивной поэтикой области знаний – эмпирическом литературоведении. В них процесс восприятия и понимания метафоры изучается с использованием различных психологических и когнитивных теорий. Исследователи выявляют возможные нейropsихологические основания этого процесса [напр.: Gibbs 1992; Goodblatt, Glicksohn 2003; Miall, Kuiken 1994; 2002; Miall 2005 и др.].

К когнитивной поэтике литературоведы относят также исследовательскую программу по выявлению литературных универсалий, то есть аспектов литературы, которые тесно связаны с инвариантными характеристиками психологической организации человека и, следовательно, должны легко «обнаруживаться в различных культурах в узнаваемой форме». В данной области первым наиболее значимым монографическим исследованием считают

работу Патрика Хогана «Сознание и его истории / The mind and its stories: Narrative universals and human emotion» [Hogan 2003]. Очевидна содержательная связь с проблемами, поставленными Р. Цуром. Как и в проекте Дэвида Миалла и Дона Куикена, наблюдается недостаток эмпирических данных для анализа и недостаточный обмен результатами исследований, характерная для перехода от традиционного к когнитивному литературоведению.

Когнитивная модель метафоры, альтернативная по отношению к теории Лакоффа–Джонсона [Lakoff, Johnson 1980], предложена Патриком Хоганом [Hogan 2002]. В современном когнитивном литературоведении исследователи, работая в тесном взаимодействии с лингвистами, обращаются к методическому опыту корпусной лингвистики с целью изучения встречаемости, формы, значения и функции различных видов метафор. Используются методы, популярные в эмпирических научных исследованиях, например, информанты оценивают литературные и нелитературные метафоры в соответствии с заранее сформированными шкалами, а исследователи сравнивают полученные суждения количественными методами.

Выводы. В данной статье мы попытались представить краткую историю развития когнитивного подхода к литературной метафоре в современном мировом литературоведческом процессе. В процессе исследования были отмечены как закономерности, так и особенности становления и развития теории концептуальной метафоры в процессе формирования и становления когнитивного литературоведения в целом. Оценивая значимость многих исследований в этой области в последние два десятилетия XX и в первой четверти XXI века, мы можем констатировать, что создание теории концептуальной метафоры связано, в первую очередь, с именами Марка Тёрнера, Джорджа Лакоффа, Марка Джонсона, Патрика Хогана, Реувена Цура, Маргарет Фримен, Дэвида Данахера, Дональда Фримэна, Эндрю Гоутли, Дэвида Миалла, Дона Куикена, Аллана Коллинза, Майкла Квиллиана и некоторых других исследователей. Наиболее сильное влияние на формирование этой теории оказали несколько теорий когнитивной метафоры, теории когнитивной риторики, когнитивной поэтики, когнитивной интеграции, концепция эмпирического литературоведения, концепция образ-схемы как универсального инструмента перцепции и концептуального опыта человека, поэтологическая концепция, внесённые многими исследователями художественных текстов методологические инновации, в том числе модель обработки семантической информации, методология эмпирического анализа метафоры в текстах разных стилей и жанров и ряд других.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лозинская Е. В. Литература как мышление: Когнитивное литературоведение на рубеже XX–XXI веков: Аналитический обзор / РАН; ИНИОН. Центр гуманитарных научно-информационных исследований. Отд. литературоведения. Москва, 2007. 160 с.
2. Степанов Е. Н., Хэ Б. Когнитивная лингвистика и основы когнитивного литературоведения: Одесса: Астропринт, 2025. 332 с. ISBN: 978-617-8569-69-3.
3. Collins A. M., Quillian M. R. Retrieval time from semantic memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*. Elsevier, 1969. Vol. 8. Issue 2. P. 240–247. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(69\)80069-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(69)80069-1).
4. Danaher D. S. A cognitive approach to metaphor in prose: Truth and falsehood in Leo Tolstoy's «The death of Ivan Il'ich». *Poetics today*. Durham (NC): Duke univ. press, 2003. Vol. 24. № 3. P. 439–469.
5. Fauconnier G., Turner M. The way we think: Conceptual blending and the minds hidden complexities. New York: Basic Books, 2003. 464 p.
6. Freeman D. C. «The rack dislimns»: Schema and metaphorical pattern in «Antony and Cleopatra». *Poetics today*. Durham (NC): Duke univ. press, 1999. Vol. 20. № 3. P. 443–460.

7. Freeman M. H. The influence of anxiety: poetry as a theory of mind. *Когниция, коммуникация, дискурс*. 2013. № 6. С. 92–106.
8. Gibbs R. W. When is metaphor? The idea of understanding in theories of metaphor. *Poetics today*. Durham (NC): Duke univ. press, 1992. Vol. 13. № 4. P. 575–606.
9. Goatly A. The language of metaphors. London: New York: Routledge, 1997. 360 p.
10. Goodblatt Ch., Glicksohn J. From practical criticism to the practice of literary criticism. *Poetics today*. Durham (NC): Duke univ. press, 2003. Vol. 24. № 2. P. 207–236.
11. Hogan P. C. The mind and its stories: Narrative universals and human emotion. Cambridge: Cambridge univ. press, 2003. XII, 302 p.
12. Johnson M. The Body in the Mind: the Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason. Chicago; London: Univ. of Chicago Press, 1987. 272 p. URL: https://www.academia.edu/67968936/The_body_in_the_mind_The_bodily_basis_of_meaning_imagination_and_reason/
13. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal About the Mind. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1987. 614 p. URL: <https://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/George-Lakoff-Women-Fire-and-Dangerous-Things.pdf/>
14. Lakoff G., Johnson M. Metaphor We Live By. Chicago: Univ. of Chicago Press, 1980. 242 p.
15. Lakoff G., Turner M. More than cool reason: A field guide to poetic metaphor. Chicago: Univ. of Chicago press, 1989. XII, 230 p.
16. Miall D. S. Beyond interpretation: The cognitive significance of reading. *Cognition and literary interpretation in practice* / Ed. by Pettersson B., Veivo H., Polvinen M. Helsinki: Univ. of Helsinki press, 2005. P. 129-156.
17. Tsur R. Toward a theory of cognitive poetics. Amsterdam: Elsevier, 1992. 580 p.
18. Turner M. Death is the mother of beauty: Mind, metaphors, and criticism. Chicago: Univ. of Chicago press, 1987. XI, 208 p.
19. Turner M. The Literary Mind: The Origins of Thought and Language. Oxford: Oxford University Press, 1998. 208 p. URL: <http://markturner.org/lm.html>. URL: <http://markturner.org/lm.html/>

Андатпа. Мақала қазіргі әдебиеттанудағы әдеби метафораға когнитивтік тұрғыдан қараудың даму тарихына арналған. Когнитивтік әдебиеттанудың когнитивтік психология, лингвистика және антропология тоғысында қалыптасуы, сондай-ақ концептуалдық метафора теориясының дамуы қарастырылады. Джордж Лакофф, Марк Джонсон, Марк Тёрнер, Жиль Фоконье және басқа зерттеушілердің когнитивтік поэтика мен көркем мәтінді талдау әдіснамасын қалыптастыруға қосқан үлесіне ерекше назар аударылады.

Тірек сөздер: танымдық әдеби сын, концептуалды метафора, образ-схема, концептуалдық формула, әдеби талдау, ғалымдардың тұлғалары, ғылым тарихы.

Abstract. This article examines the history of the cognitive approach to literary metaphor in contemporary literary studies. It examines the emergence of cognitive literary studies at the intersection of cognitive psychology, linguistics, and anthropology, as well as the development of the theory of conceptual metaphor. Particular attention is given to the contributions of George Lakoff, Mark Johnson, Mark Turner, Gilles Fauconnier, and other scholars to the development of cognitive poetics and the methodology of literary analysis.

Keywords: cognitive literary criticism, conceptual metaphor, image-scheme, conceptual formula, literary analysis, personalities of scientists, history of science.

1 СЕКЦИЯ/ SECTION

**АБЫЛАЙ ХАН АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ҚАТЫНАСТАР ЖӘНЕ
ӘЛЕМ ТІЛДЕРІ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ ҒАЛЫМДАРЫНЫҢ ҚАЗАҚСТАНДАҒЫ
ҒЫЛЫМ МЕН БІЛІМ БЕРУДІҢ ДАМУЫНА ҚОСҚАН ҒЫЛЫМИ ҮЛЕСІ**

**SCIENTIFIC CONTRIBUTION OF SCIENTISTS OF THE KAZAKH UNIVERSITY OF
INTERNATIONAL RELATIONS AND WORLD LANGUAGES NAMED AFTER ABYLAI
KHAN TO THE DEVELOPMENT OF SCIENCE AND EDUCATION IN KAZAKHSTAN**

**НАУЧНЫЙ ВКЛАД УЧЕНЫХ КАЗАХАХСКОГО УНИВЕРСИТЕТА
МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ И МИРОВЫХ ЯЗЫКОВ ИМЕНИ
АБЫЛАЙ ХАНА В РАЗВИТИЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА**

УДК 81.1

Кунакова К.У.,
педагогика ғылымдарының докторы,
Абылайхан атындағы
ҚазХҚжӘТУ профессоры,
Алматы, Қазақстан

**РЫСАЛДЫ ҚҰСАЙЫН ТЫНЫСБАЙҰЛЫ – АБЫЛАЙ ХАН
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ АБЫЗЫ**

Аңдатпа. Рысалды Құсайын Тынысбайұлы – белгілі германист-ғалым, филология ғылымының докторы, профессордың өмірі ҚазХҚжӘТУ-мен тығыз байланыста екені көрсетіледі. Студент болып есігін ашқан жоғары оқу орнының бүкіл еңбек өтілі осында өтті. Жылдар бойы университетте түрлі лауазымды қызметтерді атқарып, өзінің басқару іскерлік қабілетін шынайы келе, еңбек жолындағы табыстарымен марапатталды. Профессордың негізгі жетістігі ғылым жолындағы өзіндік таңбасы бар, қосар ғылыми үлесі зор екендігін қазақстандық пен шетелдік ғалымдарға мойындата білгені.

Тірек сөздер: өмірбаян, функционалды грамматика, ғылыми еңбектер, марапаттаулар

Рысалды Құсайын Тынысбайұлы – белгілі германист-ғалым, филология ғылымының докторы, профессор, Халықаралық Ақпараттандыру академиясының академигі, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінің алтын қорына кіретін тұлға [1].

Бұқаралық ақпараттық құралдар арқылы профессордың өмірбаяны, ғылыми жетістіктері көптеген мәліметтер алуға болады, егер қалауыңыз болса. Сондықтан біз қысқаша шолу жасап өтейік.

Рысалды Құсайын Тынысбайұлы, 1940 жылы Талдықорған облысы, (қазіргі Алматы облысы), Ақсу ауданы (қазіргі Сарқан ауданы) Алғабас ауылында дүниеге келген.

Құсайын Тынысбайұлы орта мектепті бітірген соң, Алма-Ата педагогикалық шетел тілдер институтының даярлық курсы бітіріп, 1959 жылы осы институттың неміс тілі факультетіне оқу түсті.

1964 жылы «Неміс және қазақ тілі» мамандығын үздік аяқтады. 1964 жылдан бері Құсайын Тынысбайұлы Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінде қызмет атқарып келеді. Құсайын Тынысбайұлы 60 жылдан астам

уақыт ішінде кафедра меңгерушісі, декан, әлеуметтік-мәдени мәселелер жөніндегі проректордан бастап Абылай хан атындағы ҚазХҚЖӘТУ магистратура және докторантура орталығының директорына дейін кәсіби өсудің барлық кезеңдерінде қызмет атқарды. Қазіргі таңда Құсайын Тынысбайұлы университеттің құрметті ардагерлер санатында және жоғарғы оқу орнынан кейінгі білім беру кафедрасының профессоры.

Профессордың ғылыми зерттеу бағыты туралы деректік мәліметтерге қарағанда, Құсайын Тынысбайұлының сонау 1974 жылдан басталған ғылыми ізденісінің негізінде әлемдік салыстырмалы лингвистика ғылымы саласында қазақ және неміс тілдерін салыстыра отырып, функционалды грамматика теориясында алғашқы болып сын есімнің шырай категориясының жаңа сипаттағы парадигмасын негіздеуі және сол кездегі атақты германистер тарапынан қолдау тауып мойындалуы зор ғылыми құбылыс. Бұл зерттеуші ғалымның іргелі ғылымдағы инновациялық-трансформациялық зерттеудің басы қасында болып, жәй ғана болмай, жаңашыл-шығармашыл болғанын айғақтаса керек. Оған мәліметтегі: «Жаңа парадигманың ғылыми негізделінуі сол категорияның табиғи болмысы екенін 1982 батыс Германияның белгілі грамматисі Ульрих Енелдің еңбегінде көрсеткен парадигмамен сәйкес келгені дәлелдей түсті. Кейінгі неміс тіліндегі грамматикалық оқулықтарға осы жаңа парадигма енді», - деген жолдар және профессордың 2005-2007 жылдар арасында Тіл теориясы мен қолданбалы тіл білімі ғылыми-зерттеу орталығының директоры болып қызмет еткені дәлел.

Функционалды грамматика теориясын дамытушы ғалымдардың бірі ретінде кандидаттық диссертациясындағы ғылыми бағытты дамыта келіп, сын есімнің шырай категориясын түбегейлі зерттеп, оның жаңа парадигмалық құрылымын ғылыми тұрғыдан негіздеп, Ресей Мәскеудің Морис Торез атындағы мемлекеттік шетел тілдері институтының диссертациялық кеңесінде табысты қорғап шыққан алғашқы ғалым болды. Бұл бағыт кейінгі жылдары жалғасын тауып «Сын дәрежесі категориясы: функционалды-коммуникативтік табиғаты: қазақ және неміс тілдері негізінде» атты докторлық диссертациясында зерделеніп белгілі. Осы орайда Құсайын ағайдың неміс тілі көркем сөз шеберлері Гёте, Гёббель, Вагнер, Т. Манн т.б. шығармаларын зерттей отырып, өз шеберлігін Германия елінің рухани мұрасын игеру арқылы артып жүрді.

Ал қазіргі таңда Құсайын Тынысбайұлы факультетте теориялық грамматика және функционалды грамматика, медиалингвистика бойынша лекциялар оқып, семинарлар жүргізеді, магистранттар мен докторанттарға ғылыми жетекшілік етеді. Соңғы жылдары «Неміс тілінің теориялық грамматикасы» оқу құралы, «Сын дәрежесі категориясының табиғаты» атты монографиясы «Қазақ тілі білімінің антологиясының» 48-ші томында жарық көрген. Жалпы алғанда, тіл мәселесі, оның ішінде функционалды грамматика, салғастырмалы тіл білімі мәселелеріне арналған жетпістен аса ғылыми мақалалар жарияланған.

Сондықтан біз үшін қызығушылық танытып отырған нәрсе, ғалым ағамыздың «теориялық грамматика, функционалды грамматика, медиалингвистика» бойынша ғылыми әдіснамалық ізденістері. Профессор Д.Раев пікірінше, әсіресе олардың таным үдерісіндегі орны мен рөлі мәселесі маңызды [2]. Ал осы бір феномендердің философиялық табиғаты, оның ішінде эпистемологиялық болмысы анықталмаған, оның қазақ философиясындағы құзыреті әлі белгіленбеген өте маңызды, өзекті мәселенің санатына жатады. Өйткені, дүниені тану процесі қай ғылымда болмасын өте күрделі әрі адамзат ғұмырымен бірге жүретін маңызды үдеріс.

Профессор Рсалды Құсайын 100-ден астам ғылыми мақаланың, 20-дан астам монографияның, оқу-әдістемелік құралдар мен оқулықтардың авторы. Құсайын Тынысбайұлы көптеген жылдар бойы өзінің идеялары мен ойларын Германия, Ресей, Австрия, Бельгия және басқа елдерде ұйымдастырылған халықаралық форумдар мен симпозиумдардың, ғылыми-теориялық және ғылыми-практикалық конференциялардың жоғары мінберлерінен жеткізіп келеді. Құсайын Тынысбайұлы дарынды ұстаз ретінде жас ғалымдардың қалыптасуына көп көңіл бөледі, олардың кәсіби және ғылыми өсуіне, ғылыми қызметке баулуына үлкен әсер етеді.

Оның ғылыми жетекшілігімен докторанттар диссертацияларын тек Қазақстанда ғана емес, Германияда да қорғады. Профессор Рысалды Қ.Т. халықаралық ғылыми жобалар мен Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің жобаларына белсенді қатысты.

Профессор Рысалды Қ.Т. 60 жыл бойы ғылыми педагогикалық қызметі қарқынды жалғасып келеді. Құсайын Тынысбайұлы ҚР Ғылым және білім саласындағы сіңірген еңбегі үшін «Қазақ КСР халық ағарту ісінің үздік қызметкері» (1991 ж.) атағына ие болды, «Қазақстан Республикасы білім беру ісінің құрметті қызметкері» төсбелгісімен марапатталды, «Университеттің үздік оқытушысы» 2010 грантының иегері атанды, С.Торайғыров атындағы алтын медаль иегері атанды, Қазақстан Республикасы Президентінің жарлығымен ол «Қазақстан Республикасының тәуелсіздігіне 10 жыл», «Қазақстан Республикасының тәуелсіздігіне 20 жыл», «Қазақстан Республикасы Конституциясына 25 жыл» мерейтойлық медальдарымен марапатталды, соңғы мемлекеттік марапаттау – Парасат орденін мақтана отырып, айтамыз.

Бүгін, Құсайын Тынысбайұлы өзінің мерейтойында магистранттар мен докторанттарға дәріс беруді жалғастырады, кітаптар мен мақалалар жазады, ғылыми жұмыстар жүргізеді және жас ғалымдарға көмектеседі. Профессор Рысалды Қ.Т. функционалды лингвистиканы, функционалды-коммуникативті грамматиканы, тілдер мен мәдениеттердің функционалды-прагматикалық типологиясын, қазіргі тіл біліміндегі когнитивтік-дискурсивтік парадигманың мәселелерін, дискурстың әртүрлі түрлерін салыстыру аспектісіндегі функционалды және прагматикалық ерекшеліктердің мәселелерін зерттеуге зор ғылыми үлес қосатындар арасында.

85 жасын алқымдап отырған профессор Құсайын Тынысбайұлы университетіміздің ақсақалы, кеменгер абызы деп теңеуіміз осы университеттің 85 жылдығымен тұспа-тұс келіп тұр. Осы ғылым ордасының өсіп-өркендеуіне қосқан зор үлесін бағалай отырып, өскелен жас ғалым ұрпаққа өз айтар ақыл-кеңесі, беретін бағыты келелі деп қабылдаймыз.

ӘДЕБИЕТ

1 Рысалды, Кусаин Тынысбаевич // <https://ru.wikipedia.org/wiki>

2 Раев Д. Құсайын Тынысбайұлы – арға мінажат еткен пассионар ғалым-тұлға // «Современные лингвистические парадигмы» Сборник материалов республиканского круглого стола / сост. Э.М. Кагазбаева. – Алматы, КазУМОиМЯ им. Абылай хана, 2020. – 95 стр.

Аннотация. Показано, что жизнь Рысалды Кусайна Тынысбайұлы - известного германиста-ученого, доктора филологических наук, профессора тесно связана с КазУМОиМЯ. Он реализовал всю свою трудовую карьеру в университете, в котором открыл двери как студент. За годы работы он занимал различные должности в университете, демонстрируя управленческие и деловые навыки, за что был удостоен многих наград за достижения в своей карьере. Главным достижением профессора является то, что он оставил свой уникальный след на пути науки и внес огромный научный вклад в развитие филологической науки, что признают отечественные и зарубежные ученые.

Ключевые слова: биография, функциональная грамматика, научные труды, награды

Abstract. This article demonstrates that the life of Rysaldy Kusayn Tynysbayuly, a renowned German scholar, Doctor of Philology, and professor, is closely connected with KazUWR&WL. He spent his entire career at the university, where he first began his career as a student. Over the years, he held various positions at the university, demonstrating managerial and business skills, for which he was awarded numerous awards for his career achievements. His greatest achievement is leaving his unique mark on scholarship and making a significant contribution to the development of philological science, a fact recognized by both Kazakhstani and international scholars.

Keywords: biography, functional grammar, scientific works, awards

УДК: 811.512.1'373:001(574)

Алпысбаева С.Т.,
аға оқытушы, ф.ғ.м.,
Абылай хан атындағы
ҚазХҚжәнеӘТУ,
Алматы Қазақстан

МАХПИРОВ ВАЛЕРИЙ УЙГУРОВИЧ – ҚАЗАҚСТАНДЫҚ КӨРНЕКТІ ФИЛОЛОГ

Аңдатпа. Мақалада қазақстандық көрнекті филолог, түрколог Валерий Ұйғырұлы Махпировтың ғылыми өмір жолы мен еңбектері жан-жақты қарастырылады. Ғалымның көпмәдениетті ортада қалыптасуы оның тілдік әртүрлілік, этникалық сәйкестік және мәдени жад мәселелеріне қызығушылығын арттырғаны көрсетіледі. Оның ғылыми қызметі ұйғыр тіл білімі, түркі ономастикасы, лексикология және тіл тарихы салаларымен тығыз байланысты. Махпировтың докторлық диссертациясы көне түркі ономастикасының қалыптасу көздері, қызметтік ерекшеліктері мен құрылымдық типтерін жүйелі түрде талдауға арналды. Сонымен қатар мақалада ғалымның латын әліпбиіне көшу мәселесіне қатысты көзқарастары талданып, бұл үдерістің жаһандық, саяси және ұлттық-мәдени аспектілері сараланады. Автор Махпировтың ғылыми мұрасы түркология ғылымының дамуына елеулі үлес қосқанын және қазіргі тіл саясаты мәселелерін түсіндірудегі маңызын айқындайды.

Тірек сөздер: түркология, ономастика, латын әліпбиі, тіл саясаты, этникалық сәйкестік, мәдени жад

Валерий Уйгурович Махпиров 1952 жылы Қазақстанның Алматы облысына қарасты Ұйғыр ауданының Кетмен ауылында дүниеге келген. Бұл аймақ тарихи тұрғыдан көпұлтты және көптілді мәдениеттің тоғысқан жері болғандықтан, оның интеллектуалдық қалыптасуына зор ықпал етті. Кетмен ауылының ортасы оның бойында бала кезінен әртүрлі тілдерге, дәстүрлерге және әдет-ғұрыптарға деген қызығушылықты қалыптастырды. Бұл көпмәдениетті орта оның кейінгі ғылыми қызығушылықтарының – тілдік әртүрлілік, этникалық сәйкестік (этностың өзін-өзі тануы, ортақ тегі, мәдениеті, тілі мен тарихы негізінде қалыптасатын ұжымдық сана) және мәдени жад (ұрпақтан ұрпаққа жеткен білім, әдет-ғұрып, рәміздер мен нарративтер жиынтығы) мәселелеріне терең бойлауына негіз болды.

1976 жылы ол Украинадағы Житомир педагогикалық институтының филология факультетін бітірді. Бұл таңдау кездейсоқ емес еді: Житомир институты өзінің классикалық филологиялық мектебімен танымал болатын. Мұнда Махпиров ежелгі және ортағасырлық мәтіндермен жұмыс істеудің қатаң әдістерін, мәтінтануды және салыстырмалы-тарихи талдау негіздерін меңгерді. Кейінірек осы білім оның түркі жазба ескерткіштерін зерттеуіне берік негіз болды. 1976 жылы ол Қазақстан КСР Ғылым академиясының Тіл білімі институтының ұйғыртану бөліміне аға лаборант болып қабылданды. Бұл кезең оның ғылыми ұстанымының қалыптасуында маңызды рөл атқарды. Институтта ол ұйғыр тілі мен әдебиетін зерттеуге кірісті, себебі өзінің тегі бойынша ұйғыр ғалымы ретінде бұл тілдің этимологиясы, диалектілік ерекшеліктері мен тарихи дамуына ерекше қызығушылық танытты.

1977–1979 жылдары Мәскеуде КСРО Ғылым академиясының Тіл білімі институтында тағылымдамадан өту оның ғылыми өміріндегі бетбұрыс кезеңі болды. Дәл осы жерде ол көрнекті түрколог Баскаков Николай Александровичтың мектебінен өтті. Баскаков – түркі тілдерінің жіктелуі, құрылымдық лингвистика және этимология саласындағы іргелі еңбектерімен әлемге танымал ғалым. Оның «Түркі тілдерінің тарихи-типологиялық фонетикасы» және «Түркі тілдерінің салыстырмалы-тарихи грамматикасы» атты еңбектері Махпировтың кейінгі зерттеулерінің теориялық негізін қалады. Баскаковтың құрылымдық талдау әдістері Махпировқа жалқы есімдерді (ономастикалық бірліктерді) тек тілдік материал ретінде емес, күрделі семиотикалық жүйе ретінде қарастыруға мүмкіндік берді.

1981 жылы Махпиров филология ғылымдарының кандидаты дәрежесін алу үшін диссертациясын сәтті қорғады. Осыдан кейін ол ҚазКСР Ғылым академиясының Тіл білімі институтының ұйғыртану бөлімінде кіші ғылыми қызметкер, содан кейін аға ғылыми қызметкер болып жұмыс істеді. Бұл зерттеу негізінен ұйғыр тілінің лексикасы мен ономастикасының жекелеген аспектілеріне арналған болатын. 1986–1989 жылдары ол ҚазКСР Ғылым академиясының Ұйғыртану институтының ғылыми хатшысы қызметін атқарды. Бұл лауазым оған ғылыми процесті ұйымдастырудың әкімшілік және басқару дағдыларын меңгеруге мүмкіндік берді. 1989–1994 жылдары – осы институттың тіл білімі бөлімінің меңгерушісі. Осы кезеңде ол ұйғыр және түркі тілдерінің ономастикасы бойынша ауқымды зерттеулер жүргізіп, бірнеше маңызды мақалалар мен монографиялар дайындады. 1995–1996 жылдары ол ҚР Ғылым академиясының Ұйғыртану институтының директорының орынбасары болды. Бұл қызметте ол институттың ғылыми-зерттеу бағдарламаларын жоспарлауға және халықаралық байланыстарын кеңейтуге үлес қосты.

1996 жылы Ұйғыртану институтының Шығыстану институтына айналу процесіне оның белсенді қатысуы ерекше атап өтуге тұрарлық. Бұл өзгеріс тек атау өзгерісі ғана емес, институттың ғылыми бағытының кеңеюін білдірді. Енді мұнда тек ұйғыртану емес, жалпы Шығыс халықтарының тілі, тарихы, мәдениеті және діні кешенді түрде зерттеле бастады. Институт құрамында Махпиров тіл білімі бөлімінің меңгерушісі болып қызметін жалғастырды. Махпировтың ғылыми кемелденуінің шыңы 1998 жылы қорғаған докторлық диссертациясы болды. «Древнетюркская ономастика: источники формирования, особенности функционирования, структурные типы» (Қазақша: «Көне түркі ономастикасы: қалыптасу көздері, қызметтік ерекшеліктері және құрылымдық типтері») атты бұл іргелі еңбек түркология ғылымында ономастикалық зерттеулердің жаңа дәуірін ашты. Ономастика – жалқы есімдерді (жер-су аттары, адам аттары, ру-тайпа атаулары, ғарыштық нысандардың аттары және т.б.) зерттейтін тіл білімінің саласы. Махпиров бұл еңбегінде көне түркі жазба ескерткіштерінде кездесетін жалқы есімдерді үш негізгі аспектіде қарастырды: қалыптасу көздері – есімдердің қандай лексикалық бірліктерден жасалғаны (апеллятивтер, эпитеттер, мифологиялық атаулар), қызметтік ерекшеліктері – есімдердің қоғамда атқаратын әлеуметтік, саяси және рәсімдік қызметтері, құрылымдық типтері – есімдердің морфологиялық және синтаксистік құрылымы (бір компонентті, күрделі, қосарлы атаулар). Бұл зерттеу түркологияда ономастика бағытының институционалдануына елеулі үлес қосып, кейінгі көптеген диссертациялар мен монографияларға негіз болды.

1998 жылдың маусымынан бастап Махпиров Қазақ мемлекеттік халықаралық қатынастар және әлем тілдері университетінде (қазіргі Абылай Хан атындағы Қазақ Халықаралық Қатынастар және Әлем тілдер Университеті) қызмет етті. Бұл жоғары оқу орны Қазақстандағы тілдік және дипломатиялық білім берудің флагманы болып табылады. Мұнда Махпиров әр жылдары мынадай қызметтер атқарды: Шығыс филологиясы факультетінің араб тілі және әдебиеті кафедрасының меңгерушісі (1998 жылдан бастап), 2000 жылдың қазанынан бастап – Теориялық және қолданбалы тіл білімі ғылыми-зерттеу орталығының директоры және Шығыс филологиясы факультетінің араб тілі және әдебиеті кафедрасының профессоры міндетін атқарушы, 2003 жылдың сәуірінен бастап – Шығыс филологиясы факультетінің деканы, 2006 жылдан бастап – Шығыс филологиясы кафедрасының профессоры. Бұл лауазымдар оның тек ғалым ғана емес, сонымен бірге білікті ұйымдастырушы және ұстаз екенін көрсетті. Ол сондай-ақ кандидаттық диссертацияларды қорғау жөніндегі мамандандырылған кеңестің төрағасының орынбасары қызметін де атқарады.

Махпировтың ғылыми өнімділігі жоғары – ол 30-дан астам ғылыми еңбектің авторы. Бұл еңбектер Қазақстанның түрлі ғылыми басылымдарында, сондай-ақ шетелдік басылымдарда (Түркия, Қытай, ТМД елдері) жарық көрген. Оның ішінде 3 монографиясы ерекше орын алады. Ғылыми қызығушылықтарының ауқымы өте кең және мынадай салаларды қамтиды: түркі ономастикасы (топонимика, антропонимика, этнонимика), түркі лексикологиясы (түркі тілдерінің сөздік құрамы), түркі тілдерінің тарихы, тілдерді салыстырмалы зерттеу

(компаративистика). Сонымен қатар, Махпировтың зерттеу ауқымына жазу жүйелерінің трансформациясы, әліпби реформалары, латынға көшу мәселелері де кіреді. Осы салада ол 2017 жылы «Түркология» журналында жарияланған «Переход на латиницу в Казахстане и вопросы уйгурской латиницы» атты мақаласында терең ой-пікірлерін білдірді. Бұл мақалада ол тек қазақ тілінің латын әліпбиіне көшуін ғана емес, сонымен бірге осы үдерістің ұйғыр тілі мен басқа да түркі тілдеріне әсерін жан-жақты талдайды.

В.У. Махпиров өз мақаласында қазақстандық қоғамның латын әліпбиіне көшу мәселесін кеңінен талқылап жатқанына назар аударады. Оның пікірінше, пікірлер көп болғанымен, барлық талқылауға қатысушылар латынға көшу идеясын шартсыз қабылдайды және оны ыстық ықыласпен қолдайды. Бұл үдерістен Қазақстанның ұйғырлары да, ТМД-ның басқа елдеріндегі, тіпті Еуропа мен АҚШ-тағы ұйғыр диаспорасы да шет қалмай отыр. «Уйгур авазы» газетінің беттерінде, Қазақстан ұйғыр қоғамының әртүрлі жиындарында латынға көшу мәселесі өзекті тақырыптардың біріне айналған. Махпиров ұсынылған «апострофты» қазақ латын әліпбиі нұсқасына сыни көзқарас білдіреді. Оның пікірінше, бұл нұсқа ең алдымен компьютерлік (негізінен ағылшын тіліне негізделген) аспектілерге бағдарланған және әліпбидің өзгеруіне байланысты басқа маңызды аспектілерді ескермейді. Махпиров әліпби мәселелерін, тіпті жалпы алғанда тілдің өзін қарастырғанда ескерілуі тиіс бірнеше маңызды аспектілерді атап көрсетеді: жаһандық аспект, саяси аспект, ұлттық-мәдени аспект, сондай-ақ орфография мен орфоэпия реформаларына қатысты мәселелер.

Жаһандық аспект аясында Махпиров әлемдік құрылым, өркениеттер күресі, интеграция мен реинтеграция мәселелерін қарастырады. Ол біздің санамызда латын әліпбиі батыс әлемін, кириллица орыс әлемін, арабица ислам әлемін, иероглифика конфуцийлік Шығыс әлемін (ең алдымен Қытай, содан кейін Жапония, Корея) бейнелейтінін айтады. Бүгінде жаһандық мағынада әлемдік құрылым үшін күресте батыс әлемі, яғни латын әліпбиінің әлемі үстемдік алып келеді. Бұл – ең алдымен ең қуатты экономика, ең озық демократия және онымен байланысты саяси тұрақтылық. Бұл – әлемдегі ең кең таралған латын жазулы ағылшын тілі, ол іс жүзінде ұлтаралық қарым-қатынастың жаһандық тіліне айналған. Сонымен қатар, ақпараттық технологиялар, интернет, телефония – бүгінде қарым-қатынастың ең маңызды құралына айналған осы салалар да латын әліпбиіне, дәлірек айтсақ, ағылшын тіліне негізделген. Махпировтың пікірінше, кириллица әлемінің (орыс әлемінің) бұл мәселеде Батысқа қарсы қояр ештеңесі жоқ. Оның үстіне, Ресейдегі барлық ақпараттық технологиялар латын әліпбиінің негізінде дамиды, себебі интернет, телефония, компьютерлер, тіпті балалардың ойын приставкалары латын жазулы ағылшын тілінің базасында құрылған. Дәл осындай жағдай арабицаның ислам әлемінде де, қытай иероглификасында да қалыптасқан. Бұл жазу жүйелері де латын әліпбиімен санасуға мәжбүр. Махпиров қызықты мысал келтіреді: компьютерге қытай мәтінін енгізу үшін латын әліпбиі қолданылады – сіз латын әріптерімен белгілі бір сөзді енгізесіз, компьютер осы латын әріптерінің тіркесіне сәйкес келетін бірнеше иероглифті шығарады, ал сіз қажетті иероглифті таңдайсыз. Иероглифтік жазу әлемінде латын әліпбиінің жағдайы осындай.

Саяси аспект, Махпировтың пікірінше, латинизация мәселелерінде өзінің мәні бойынша айқындаушы болып табылады. Орыс әлемінің өкілдері бұрынғы Одақтас республикалардың латынға көшу үрдісін өте ауыр қабылдайды, бұл факторды «орыс әлемімен» үзіліс жасау әрекеті ретінде қарастырады. Оның үстіне, бұрынғы түркітілдес КСРО республикаларынан кейін РФ құрамындағы түркітілдес автономиялар – Татарстан, Башқұртстан, Шувашияда латынға көшу мәселесі көтеріле бастағанда, бұл бастамалар лезде басып-жаншылды. Махпиров бұл жерде шындықтың үлесі анық болғанымен, саяси сипаттағы аспектілер бірінші планға шығатынын айтады. Ең алдымен, бұрынғы КСРО республикаларының, атап айтқанда Қазақстанның ТМД, ШЫҰ, ЕуразЭҚ, Кедендік Одақ сияқты әртүрлі ұлттық үсті құрылымдарға қатысуы көзделеді. Осы құрылымдардың көпшілігінде Ресей басым рөл атқарады және ол басқа қатысушыларға өз шарттарын, соның ішінде латынға көшу сияқты мәселелер бойынша да диктат жасауға негіз бар деп есептейді. Махпиров түркітілдес елдердің

латынға көшуді жаһандық сипаттағы жағдайлармен толық негіздеп жариялайтынын, бірақ соған қарамастан екінші бір анық үрдісті – латинизация арқылы орыс тілінің ұлттық тілдерге және орыс мәдениетінің ұлттық мәдениеттерге елеулі ықпалын бейтараптандыру тенденциясын жасыру қиын екенін атап өтеді.

Ұлттық-мәдени аспект аясында Махпиров түркітілдес елдер мен халықтардың латынға көшу үдерісінде орыс әлеміне (ТМД-да) және ислам әлеміне (Қытайда) қатысты центробежтік (ортадан тепкіш) тенденциялармен қатар, барлық түркітілдес халықтарды жақындастыруға және ортақ (немесе кем дегенде жақын) әліпби құруға бағытталған интеграциялық және ортаға тартқыш (центростремителный) қозғалыстарды көргісі келетінін білдіреді.

Махпировтың бұл мақаласы оның тек түркі ономастикасы саласындағы ғана емес, сонымен қатар жазу жүйелерінің трансформациясы, тіл саясаты және ұлттық сәйкестік мәселелеріндегі терең біліктілігін көрсетеді. Ол латынға көшуді тар техникалық мәселе ретінде емес, жаһандық, саяси және мәдени контексте қарастырады. Осылайша, В.У.Махпировтың ғылыми мұрасы түркологияның дәстүрлі салаларымен – ономастика, лексикология, тіл тарихымен қатар, заманауи тіл саясаты, әліпби реформалары және ұлттық сәйкестіктің тілдік аспектілерін де қамтиды. Оның 2017 жылғы мақаласы бүгінде Қазақстанда жүріп жатқан латынға көшу үдерісінің күрделілігін, көпқырлылығын және жаһандық контекстін түсінуге баға жетпес үлес қосады. В.У.Махпиров өз еңбектерінде классикалық филологиялық әдістерді заманауи саяси және әлеуметтік лингвистиканың тәсілдерімен ұштастыра отырып, түркология ғылымының өзекті мәселелерін шешудің жаңа жолдарын ұсынады. Оның ғылыми мектебі мен шәкірттері бүгінде осы бағыттарды дамытып, Қазақстан мен әлем ғылымына қосып жатқан үлесі зор.

Қорытындылай келе, Валерий Ұйғырұлы Махпиров – түркология ғылымында классикалық және заманауи бағыттарды ұштастырған, тіл мен мәдениет арасындағы терең байланысты ашқан, түркі халықтарының әліпби реформалары мен тіл саясаты мәселелерінде беделді ғалым. Ол – Алматы қаласында тұрады және қызмет етеді. Оның еңбектері тек тіл мамандарына ғана емес, түркі халықтарының тарихи-мәдени мұрасын зерттеушілерге, сондай-ақ заманауи тіл саясатын жүргізушілерге де құнды ғылыми негіз болып табылады. Махпировтың зерттеулері бүгінде Қазақстандағы, Түркиядағы, Қытайдағы, Ресейдегі және Батыс Еуропадағы түркология орталықтарында кеңінен қолданылады. Оның ұсынған латынға көшудің кешенді аспектілері туралы ойлары бүгінгі таңдағы өзекті талқылауларда жиі сілтеме ретінде келтіріледі. Осылайша, Валерий Махпиров – өз еңбектерімен бүгінгі түркологияның бет-бейнесін анықтап, ертеңгі зерттеушілерге мол мұра қалдырған тұлға. Оның ғылыми мектебі мен әдіснамасы әлі де ұзақ уақыт бойы өзектілігін жоймай, жаңа буын ғалымдарын түркі халықтарының тілдік және мәдени байлығын тереңірек тануға, сондай-ақ латын әліпбиіне көшу сияқты күрделі үдерістерді ғылыми тұрғыдан бағалауға шабыттандыра береді.

ӘДЕБИЕТ

1. Махпиров В.У. Древнетюркская ономастика: источники формирования, особенности функционирования, структурные типы. – Алматы: Ғылым, 1998. – 250 с.
2. Махпиров В.У. Переход на латиницу в Казахстане и вопросы уйгурской латиницы // Түркология. – 2017. – №3. – С. 45–56.
3. Баскаков Н.А. Введение в изучение тюркских языков. – М.: Наука, 1969. – 276 с.
4. Баскаков Н.А. Историко-типологическая фонетика тюркских языков. – М.: Наука, 1988. – 312 с.
5. Кононов А.Н. Грамматика современного турецкого литературного языка. – М.: Наука, 1956. – 569 с.
6. Аханов К. Тіл білімінің негіздері. – Алматы: Санат, 1993. – 496 б.
7. Щербак А.М. Сравнительная грамматика тюркских языков. – Л.: Наука, 1970. – 210 с.
8. Дыбо А.В. Лингвистические контакты ранних тюрков. – М.: Восточная литература, 2007. – 350 с.

Аннотация. В статье всесторонне рассматриваются научный путь и труды выдающегося казахстанского филолога, тюрколога Валерия Уйгуровича Махпирова. Отмечается, что формирование ученого в поликультурной среде усилило его интерес к вопросам языкового разнообразия, этнической идентичности и культурной памяти. Его научная деятельность тесно связана с уйгурским языкознанием, тюркской ономастикой, лексикологией и историей языка. Докторская диссертация Махпирова посвящена системному анализу источников формирования древнетюркской ономастики, ее функциональных особенностей и структурных типов. Также в статье анализируются взгляды ученого на переход к латинскому алфавиту, рассматриваются глобальные, политические и национально-культурные аспекты этого процесса. Автор подчеркивает, что научное наследие Махпирова внесло значительный вклад в развитие тюркологии и имеет важное значение для понимания современных проблем языковой политики.

Ключевые слова: тюркология, ономастика, латинский алфавит, языковая политика, этническая идентичность, культурная память

Abstract. This article comprehensively examines the academic career and scholarly contributions of the prominent Kazakhstani philologist and Turkologist Valery Uygurovich Makhpirov. It is noted that his formation in a multicultural environment fostered a strong interest in issues of linguistic diversity, ethnic identity, and cultural memory. His research activity is closely connected with Uyghur linguistics, Turkic onomastics, lexicology, and the history of language. Makhpirov's doctoral dissertation is devoted to a systematic analysis of the sources of formation of Old Turkic onomastics, its functional features, and structural types. The article also analyzes the scholar's views on the transition to the Latin alphabet, considering the global, political, and national-cultural aspects of this process. The author emphasizes that Makhpirov's scholarly legacy has made a significant contribution to the development of Turkology and remains important for understanding contemporary issues of language policy.

Keywords: Turkology, onomastics, Latin alphabet, language policy, ethnic identity, cultural memory

2 СЕКЦИЯ / SECTION

ҚАЗІРГІ ТІЛ БІЛІМІ МЕН ӘДЕБИЕТТАНУДЫҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ
CURRENT ISSUES IN CONTEMPORARY LINGUISTICS AND LITERARY STUDIES
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ И
ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ

УДК 81.1

Баяндина С.Ж.,
д.ф.н., профессор,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Аннотация: Статья посвящена рассмотрению функций языка в сфере художественной литературы. Проведена дифференциация объема функций языка в социуме, этнической функции и функций языка в художественной литературе. Подчеркивается, что сфера художественной литературы является специфичной в контексте проявления функциональных особенностей языка. Исследователями выявлена функциональная специфика языка художественной литературы.

Ключевые слова: функция, функции языка, социальная функция языка, нация, национальный язык, художественная литература, эстетическая функция языка, литературный язык.

Исследование функций языка в жизни социума связано с теми изменениями, которые происходят в обществе. Поэтому отражение функций языка в общественной жизни, их изучение учеными является всегда актуальным. Изменения и процессы в обществе разных сферах жизни связаны с экстралингвистическими факторами: этнического, политического, экономического, культурного характера, географического. Огромное влияние на развитие функций языка во многих сферах общественной жизни оказывают процессы глобализации, стремительное развитие информационных технологий. Все эти изменения отражаются в языке, а также в характере проявления их функций.

С позиции современной лингвистики изучение функций языка в общественной жизни связано с теориями и концепциями, которых придерживаются исследователи языка. Например, взаимосвязи языка и общества, языка и культуры, языка и этноса, языка и индивида.

В настоящее время многие ученые филологи ведут свои исследования в рамках антропоцентрического подхода, что связано с изучением языка и его функций через призму человеческой деятельности. Поэтому исследования функций языка проводятся в контексте теорий интегрированных лингвистических дисциплин, таких как социолингвистика, лингвокультурология, когнитивная лингвистика, психолингвистика. С позиции взаимосвязи языка и речи функции языка привлекают внимание специалистов в области теории речи, теории дискурса. С точки зрения преподавания языков актуализируются выявление функций языка в сфере образования в аспекте межкультурной коммуникации, процессов обучения.

В нашей статье попытаемся рассмотреть некоторые функциональные особенности языка художественного текста. Как известно, возникновение и развитие литературы у

многих народов тесно связано с формированием национального языка, но также нельзя отрицать и создание некоторых видов литературных произведений до появления наций.

Как отмечают сооциолингвисты, которые понимают язык социума через понятие «идиом», обозначающий различные языковые образования: язык, диалект, говор, литературный язык, его варианты и другие формы существования языка, например, социуму «племени» соответствует идиом «язык племени», идиом, употребляющийся в пределах ограниченной территории, называется говором или диалектом, а национальный язык представляет собой «идиом, который обслуживает социум, имеющий существенные признаки нации (общность территории, экономической жизни, психологического склада, проявляющегося в общности культуры)» [1, 171].

Соотношение языка и этноса прослеживается в реализации этнической функции языка, что также связано с понятиями национальный язык и литературный язык. Национальный язык понимается как социально-историческая категория, которая обозначает язык, являющийся средством общения нации и выступающий в двух формах: устной и письменной. Также отмечается, что формирование национального языка происходит вместе с образованием нации.

Развитие функциональных стилей языка также связано с образованием национального языка, национального литературного языка. В каждом функциональном стиле по-особому употребляются языковые средства национального языка, что способствует появлению терминов «язык науки», «язык публицистики», «язык художественной литературы».

Вопрос о статусе языка художественной литературы является дискуссионным: одни считают его функциональным стилем (Р.А. Будагов, М.Н. Кожина), другие усматривают в нем «особое явление, отмечая, что он соотносится со всем национальным языком, включая территориальные диалекты». Вопрос о месте разговорного языка в системе функционального стиля литературного языка также является спорным (Е.А. Земская, О.А. Лаптева, О. Б. Сиротинина).

Понятие «язык художественной литературы» репрезентировано в двух его значениях: с одной стороны, это 1) язык, на котором созданы художественные произведения (его лексикон, грамматика, поэтика, фонетика), в некоторых обществах совершенно отличный от повседневного, обиходного («практического») языка; подчеркивается, что в этом смысле язык художественной литературы – предмет истории языка и истории литературного языка; с другой стороны, 2) язык художественной литературы – это поэтический язык, система правил, которые находятся в основе художественных текстов, как прозаических, так и стихотворных, их создания и прочтения (интерпретации), эти правила всегда отличны от соответствующих правил обиходного языка, поэтому в этом смысле язык художественной литературы, выражая эстетическую функцию национального языка, является предметом поэтики, в частности исторической поэтики, а также семиотики, именно семиотики литературы [1, 608].

В сфере художественной литературы функции языка проявляются по-разному, отличаются от применения в других сферах. Так, например, в соотношении язык и общество проявление социальной функции казахского языка в сферах общественной жизни не было одинаковым. Судьба развития национального казахского языка отразилась и в сфере казахской художественной литературы. Это связано, прежде всего, с состоянием казахского языка, языковой ситуацией в республике. В годы советской власти казахский язык в этой сфере функционировал в разных объемах. Периодизация функционирования казахского языка в сфере художественной литературы описана Б. Хасановым в его монографии «Языки народов Казахстана и их взаимодействие» [2]. Характеризуя объем социальной функции казахского языка в этой сфере, ученый говорит о факторах, влиявших на сужение и расширение этого объема. Так, например, по его мнению, «расширение функций казахского языка тесно связано с развитием казахской литературы. Еще в 40-х гг. А. Фадеев назвал ее «... большой, профессиональной, всесоюзного и, благодаря этому, мирового значения литературой». В ее развитие в послевоенный период внесли свой вклад такие мастера художественного слова, как

М. Ауэзов, С. Муканов, Г. Мусрепов, Г. Мустафин, А. Нурпеисов, Т. Ахтанов, Х. Есенжанов и мн. др.

Произведения казахских писателей вошли в золотой фонд многонациональной советской литературы. Они оказали огромное влияние на развитие национального языка, на выработку его литературной нормы.

Отмечено, что до 80 года 20 века количество выпускаемой литературы на казахском языке росло непрерывно, а после 1986 года наблюдается снижение этого роста. Как известно, показателем функционирования языка в сфере художественной литературы является тираж. В советские годы тираж колеблется в силу объективных причин. Во многом это связано с положением казахского языка в этот период. К сожалению, получение статуса государственного языка, не повлияло на рост тиража казахской художественной литературы, особенно это ощущается в последние годы. Имеется социальная потребность в увеличении тиража художественной литературы. Острую необходимость в этом ощущает, в первую очередь, сфера образования, в которой художественная литература играет важную роль в деле обучения и воспитания казахских детей.

Ученые, рассматривающие вопрос о «природе литературы», замечают, «что самым простым методом решения этого вопроса является обнаружение того особого способа, которым литература использует язык, и выделяет три основных способа его использования – литературный, бытовой, научный» [3,362]. Так, внимание Р. Уэллека сфокусировано на противопоставлении литературного употребления языка двум остальным поэтому в отличие от языка науки язык литературы коннотативен, то есть многосмыслен и способен вызывать множество ассоциаций; также ему свойственна непроницаемая плотность, непрозрачность и многофункциональность: наряду с функцией референции (отсылки к предмету), он обладает также экспрессивной и прагматической (коннотативной) функциями. Следовательно, в отличие от бытовой речи язык литературы системно организован, самоцелен, поскольку обретает смысл существования лишь в самом себе [4,39]. Далее он замечает, что преобладание каких-либо иных функций таких как референтной, экспрессивной, и прагматической, часто уводит нас далеко от литературы, где всякий текст самоценен. Следует отметить, что эту самоценность назвали эстетической функцией, благодаря тезису, выдвинутому Якобсоном и Мукаржовским еще в тридцатые годы. Структурным следствием из определения литературы по ее функции является тяготение к упорядоченности и актуализации всех символических возможностей, заложенных в знаке. Говоря о функциях языка, употребляют и термин поэтическая функция, по которой понимают такую функцию, «которая сосредоточивает внимание на «сообщении» ради него самого. До сих пор это определение остается господствующим, даже если и получает различные формулировки [4,362 - 363].

В качестве синонима эстетической функции некоторые ученые называют поэтическую функцию. На наш взгляд, употреблять эти термины как синонимы нельзя, только потому, что эстетическая функция должна пониматься шире, так как она используется и других сферах и язык в таких случаях использует специфические этим сферам средства выражения.

Существует и такое мнение, что эстетическая функция – разновидность прагматической функции, и она понимается как «предназначенность языка для удовлетворения потребностей эстетического мышления, отражения его результатов – эстетических оценок – воздействия на эстетические, оценочные установки (эстетическое чувство) адресата и посредством этого на его поведение» [5,45].

По мнению исследователей вопросов стилистики художественного прозаического текста, в художественных текстах, доминирующей функцией является изобразительно-выразительная [6, 280].

В целях дифференциации функций языка текстов разной стилевой принадлежности, относительно функций художественной литературы, необходимо сказать и еще об одной функции – информативной. Как известно, все тексты обладают информативной функцией.

Категория информативности текста представляет собой это предметно-смысловое содержание текста как объект восприятия, хранения и переработки в тех иных целях. Такие виды информации являются ее показателем:

- во-первых, содержательно-фактуальная – т.е. в сведениях о фактах, явлениях, событиях, действиях, лицах;
- во-вторых, содержательно-концептуальная, которая показывает авторское понимание обсуждаемых в тексте реалий (тезисов) научного, научно-популярного, учебного текста. Так, в художественном тексте характер этого вида информации определяется тем, что концепт автора отражается в тексте, как правило, опосредованно, в образной и содержательно-фактуальной информации;
- в-третьих, содержательно-подтекстовая, передающая скрытые, не наблюдаемые, новполне выводимые из контекста обертоны смыслов.

Формирование такой информации осуществляется через риторические тропы, как намек, ирония, парадокс. Два первых вида информации реализуются в контекстно-вариативном членении текста. [7, 219-220].

Г.В. Колшанский анализируя природу художественного текста, говорит, что по характеру выражения содержания не представляет собой принципиального иного явления, чем любой текст – научный или публицистический. Художественный текст не несет и какой-либо дополнительной информации по сравнению с научным текстом. Информативность всех текстов зависит от способности языка передавать знания о предметах, явлениях, признаках, фактах, ситуациях и т. д. В литературных произведениях автором сообщается читателю «что-то и свое отношение к этому». «Когда говорят, что художественное произведение есть продукт творческой деятельности автора, которое он доносит до миропонимания автора, то имеют в виду, что в этом произведении словесная ткань служит способом проявления того миропонимания автора, которое он доносит до читателя». Особенности художественной речи и научного языка различаются не поверхностными свойствами языковых форм, а глубиной содержания самого языка, так как это различие «содержательно», поэтому оно является существенным для языкового воплощения [8, 135-138].

В художественных произведениях реализуется нормативная функция языка. В сфере художественной литературы находят отражение нормы литературного языка. Отступления от общенациональной литературно-языковой нормы в художественных произведениях могут быть обусловлены разнообразными эстетическими, в то числе и характеристическими задачами. Территориальные и социальные диалекты, просторечие и жаргоны, находясь в дополнительной дистрибуции по отношению к функционально-стилистической системе литературного языка, служат материалом для пополнения, обработки и развития литературного языка. Эти элементы можно увидеть в языке художественной литературы, а основные эстетические и идейно-содержательные задачи решаются средствами литературно обработанного языка.

Таким образом, проявление полифункциональности языка в сфере художественной литературы – явление закономерное, ибо в языке находит отражение то, что имеет отношение к человеческому фактору. Важнейшей составляющей художественной формы литературных произведений, наряду с композицией выражающая их содержание является

- язык художественной литературы, который представляет собой художественно-беллетристический стиль – функциональная разновидность языка, которая имеет свои лингвистические и экстралингвистические особенности языка;
- это – особый тип речи (художественной), характерный для эстетической сферы коммуникации, отличающийся образностью, эстетической функцией, повышенной эмоциональностью, антропоцентризмом, эстетической мотивированностью, особой ролью подтекста.

- под языком художественной литературы подразумевают и языковые средства, отобранные автором из языковой системы и использованные в художественном произведении в соответствии с авторским замыслом.

- наконец, язык художественной литературы – это свойственный писателям и поэтам стиль, манера отражения эстетического восприятия действительной картины мира художника слова, его творческим методом.

В.В. Виноградов считает, что язык художественной литературы – не только материал, который характеризует литературно-языковую систему определенной эпохи, но и язык словесного искусства, система средств словесно-художественного выражения, в котором находятся и выделяются черты индивидуально-творческой манеры, индивидуального стиля или мастерства [9, 51].

Понятие язык художественной литературы конкретизируется при рассмотрении его в соотношении со смежными понятиями «литературный язык», «художественная речь», «поэтический язык».

Как было отмечено выше, наиболее яркой особенностью художественной речи называют ее способность выполнять эстетическую функцию. При этом одни исследователи связывают ее только с художественными произведениями, другие – с различными проявлениями эмоциональности, экспрессивности, языкового творчества. Одни считают ее частью коммуникативной функции, другие усматривают ее специфику в том, что эта функция не является модификацией коммуникативной функции. Эстетическую функцию языка также определяют как способность языкового знака быть составным элементом образа, как подчиненность отдельного произведения идейно-художественному замыслу, как наилучшим образом, наиболее целесообразно в соответствии с назначением искусства слова осуществляемую коммуникативную функцию. Наряду с эстетической, выделяют и стилистическую функцию языковых средств художественного произведения. Их дифференцируют по протяженности контекстов, в которых используются языковые единицы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь. Языкознание. – М.: Большая российская энциклопедия. 1998.
2. Хасанов Б.Х. Языки народов Казахстана и их взаимодействие. –Алма-Ата, 1976.
- 3 Тодоров Ц. Понятие литературы // Семиотика. – М. 1983.
- 4 Уэллек Р. , Уоррен О. Теория литературы. – М. , 1978.
- 5 Киселева Л.А. Вопросы теории речевого воздействия. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1978. – 160 с.
- 6 Макаров М.Л. Коммуникативная структура текста. – Тверь, 1990.
- 7 Белянин В. П. Психоллингвистика. – М.: Флинта, 2003.
- 8 Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов языка. – М.: Наука, 1975.
- 9 Виноградов. В.В.. О теории художественной речи. – М., 1971.

Андатпа: Бұл мақалада тілдің көркем әдебиеттегі қызметі қарастырылады. Ол қоғамдағы тіл қызметтерінің аясын, этникалық қызметтерін, көркем әдебиеттегі тілдің қызметін ажыратады. Көркем әдебиет саласының тілдің функционалдық белгілерінің көріну тұрғысында ерекше екендігін атап көрсетеді. Зерттеушілер көркем әдебиет тілінің функционалдық ерекшелігін анықтады.

Тірек сөздер: тілдің қызметі, қызметтері, тілдің қоғамдық қызметі, ұлт, ұлттық тіл, көркем әдебиет, тілдің эстетикалық қызметі, әдеби тіл.

Abstract: This article examines the functions of language in fiction. It differentiates the scope of language functions in society, ethnic functions, and the functions of language in fiction. It emphasizes that the field of fiction is specific in the context of the manifestation of the functional characteristics of language. Researchers have identified the functional specificity of the language of fiction.

Keywords: function, functions of language, social function of language, nation, national language, fiction, aesthetic function of language, literary language.

УДК 80.81

Мурзалина Б.К.,
д. ф. н., профессор,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

РОЛЬ ИНТОНАЦИИ В ОБЕСПЕЧЕНИИ АДЕКВАТНОСТИ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается роль интонации в обеспечении адекватности речи, которая понимается как соответствие языковых средств ситуации общения, контексту, обеспечивающее понимание собеседников. Показано, что интонация как звуковое средство языка активно участвует в различении значений высказываний с изоморфной и алломорфной синтаксической и лексической структурой. В подобных высказываниях контрастно проявляется коммуникативная природа интонации, которая состоит в преобразовании потенциальных единиц языка в реальные единицы речи, что важно учитывать в практике преподавания русского языка как неродного и иностранного.

Ключевые слова: интонация, адекватность речи, язык, речь, ситуация, контекст.

Одним из основополагающих принципов современной лингвистики признан принцип антропоцентризма, который имплицитно или эксплицитно содержится во всех работах исследователей. Смена исследовательских парадигм переместила центр внимания ученых с языка как системы средств к языку в ситуации общения, так как основные идеи и семантического, и антропоцентрического подходов реализуются главным образом не в языке, а в речи, именно речь вводит язык в действие, в контекст употребления с помощью интонации, системы интонационных средств. Цель данной статьи – показать роль интонации в обеспечении адекватности речи, которая понимается как соответствие высказываний, слов, интонации говорящего и слушающего ситуации общения, контексту, обеспечивающее понимание собеседников.

Следует подчеркнуть, что интонация рассматривается нами как звуковое средство языка, участвующее во взаимодействии с другими языковыми средствами в порождении, передаче и восприятии смысла высказывания – основной единицы общения. Интонация реализуется в потоке речи как система средств, включающая типы интонационных конструкций (в дальнейшем ИК), передвижение места центра ИК, синтагматическое (интонационное) членение □1□. Эти средства взаимосвязаны и взаимообусловлены, всегда выступают в единстве, различаясь сферой функционирования и системой выражаемых значений. Членение речевого потока на синтагмы означает образование такого же количества ИК, каждая из которых имеет свой центр. Центр ИК является носителем различительных признаков ИК, на нем происходят изменения компонентов интонации, значимые для выражения смысловых различий высказываний.

В русском языке Е.А Брызгуновой было выделено 7 типов интонационных конструкций (7 ИК), смысловоразличительные возможности которых наиболее ярко проявляются в

высказываниях с одинаковыми лексико-грамматическими составами. Сравним: Сколько лет вы не виделись? – Сколько лет вы не виделись!

Как она выглядит? – Как она выглядит!

Первое предложение, произнесенное с ИК-2 (выделенная гласная указывает место центра ИК), выражает общий вопрос; с ИК-3 – вопрос-переспрос, осложненный оттенком удивления; произнесенное с ИК-5 – количественную оценку, указание на время (давно не виделись). Во втором случае с помощью ИК могут быть выражены наряду с вопросом (центр ИК-2 на как) разные виды качественных оценок: нейтральная оценка – с ИК-5, восхищение с ИК-6, негативная оценка ИК-7 (плохо выглядит, много работает). Рассмотрим еще один пример: Когда это было? – Когда это было! Произнесенное с ИК-2 данное высказывание выражает общий вопрос, а с ИК-6 – вопрос, осложненный оттенком припоминания; с использованием ИК-7 может быть выражено значение давно это было.

Потенциальная неоднозначность подобных высказываний возникает из-за наличия в их составе полифункциональных местоименных вопросительных слов, которые могут служить либо показателями вопроса, либо использоваться для обозначения высокой степени количественного или качественного признака. Неверное интонирование такого типа высказываний может привести к потере смысла при их восприятии, к нарушению тактики поведения в типовых ситуациях, что необходимо учитывать при обучении русскому языку как неродному и как иностранному.

При этом важно отметить, что неправильное восприятие прослушанного, прочитанного может быть связано с изменением места центра ИК. Сравним:

И мы опоздали на занятие (результат). – И мы опоздали на занятие (тоже). В данном случае выделение центром ИК-1 глагола опоздали указывает на результат происшедшего события, а передвижением места центра ИК-1 на местоименное слово мы может быть выражено отождествление (мы тоже опоздали).

Передвижением места центра ИК-2 могут разграничиваться вопрос и констатация факта: - Вот где он? - Вот где он. Вот почему он опоздал? - Вот почему он опоздал. Наличие подобных высказываний в русском языке, значения которых конкретизируются передвижением места центра обусловлена относительно свободным порядком слов и полифункциональностью знаменательных и служебных слов. Так, слово вот в таких высказываниях может выступать в функции указательной частицы, если оно выделено центром ИК-2, и в функции усилительной частицы, если оно интонационно не маркировано, когда центр ИК-2 – на вопросительном слове. Сравним: Вот какой он (указание на признак, свойство, качество) - Вот какой он? Вот кто за него поручится (указание на лицо). – Вот кто за него поручится?

Следует заметить, что передвижение места центра ИК в пределах высказывания является важнейшим свойством русских интонационных конструкций, с его помощью осуществляется интонационное маркирование слова, регулируемое смысловыми отношениями высказываний в контексте, которое наиболее отчетливо проявляется при отсутствии лексико-грамматических показателей выделения.

Так, в русских повествовательных предложениях и в вопросительных предложениях с вопросительными словами смысловое выделение слова осуществляется главным образом передвижением места центра ИК-2, при этом выражаются разные виды противопоставлений. Сравним: Мой брат учится в университете (а не в колледже).

Мой брат учится в университете (а не работает).

Мой брат учится в университете (а не сестра).

Мой брат учится в университете (а не кого-то другого).

Основная функция вопросительных предложений – поиск неизвестной информации, которая может быть представлена как ряд неизвестных субъектов, действий, свойств, качеств и т.п. Выяснить неизвестную информацию – значит выбрать из возможного ряда неизвестных необходимую, нужную и представить его в ответе. Например: Когда он был у вас в последний раз? (утром, вечером, вчера, год назад...)

В русских вопросительных предложениях такого типа при выделении ИК-2 вопросительного слова выражается общий вопрос, который относится ко всему предложению в целом, когда все неизвестные ряда, связанные с ним, могут быть одинаково вероятны. Передвижением же центра ИК-2 в таких вопросительных предложениях может осуществляться смысловое выделение слов при наличии в их составе слов с тематическими или антонимическими связями, способных выражать противопоставления типа: именно это, а не то. Сравним:

Когда он был у вас в последний раз? (с ИК-2 на слове был выясняется был/не был)

Когда он был у вас в последний раз? (с ИК-2 на слове он уточняется, кто именно был)

Когда он был у вас в последний раз? (с ИК-2 на слове вас уточняется, у кого был)

Когда он был у вас в последний раз? (с ИК-2 на слове последний уточняется время)

Специфика русских неместоименных вопросительных предложений состоит в том, что с их помощью может выражаться вопрос, один из компонентов которого наиболее вероятен, обозначен словом с тематическими или антонимическими связями и выделен центром ИК-3. Например:

Вы завтра придете? – Приду. Вы завтра придете? – Да, завтра.

Вы завтра придете? – Да, я приду.

В приведенных примерах передвижением места центра ИК-3 выясняются разные неизвестные, что соответственно отражается в ответе: интонационным маркированием глагола придете выясняется возможность/невозможность действия, выделением наречия завтра уточняется время действия, а передвижением места центра ИК-3 на местоимение Вы выясняется, кто именно придет.

Выяснение неизвестного может проводиться сочетанием двух вопросов: в первом выделением ИК-2 вопросительного слова определяется ряд неизвестных, во втором вопросе с ИК-3 ведется поиск наиболее вероятного члена ряда. Такие неместоименные вопросы являются уточняющими: Куда вы хотите пойти? В кино? В театр? На концерт?

Поиск неизвестного компонента ситуации, в которой одинаково вероятно наличие или отсутствие действия, объекта, субъекта и т.п. возможен с помощью ИК-3 только при наличии в их составе слов с антонимическими связями: Ты пойдешь в кино? У тебя есть знакомые в этом городе?

В таких альтернативных вопросах противопоставляются два неизвестных компонента, причем наличие одного исключает возможность другого, что проявляется в ответе, сравним: Ты пойдешь в кино? – Да, пойду / нет, не пойду.

У тебя есть знакомые в этом городе? – Есть / нет знакомых в этом городе.

Следует заметить, что при передвижении центра ИК-3 на слова, не имеющие антонимических связей, возможность взаимоисключающего противопоставления снимается. Соответственно меняются и смысловые отношения между репликами диалогического единства, вопрос может осложняться дополнительными значениями. Сравним: Ты пойдешь в кино? (предположение) – Да, наверно, если куплю билет.

У тебя есть знакомые в этом городе? (догадка) – Да, коллега здесь живет.

Усиление предположения, догадки может быть выражено лексически, с помощью вводных слов типа наверно, возможно, вероятно.

Трудности при обучении русскому языку нерусских могут возникать при восприятии неполных вопросительных предложений, функционирующих только в составе диалогических единств. Рассмотрим, например, вопросы с начальным союзом и, в которых неизвестное уподобляется предшествующей, уже известной, информации.

Друзья поехали отдыхать в деревню. –И вы туда поедете? Вы тоже туда поедете?

Подобные вопросы произносятся с ИК-3 и выражают значение отождествления, причем слово, имеющее тематические связи с предшествующей репликой, стоит всегда после союза, при этом передвижение центра ИК-3 на другие слова могут изменить и смысл вопроса, и

смысловые отношения в диалоге. Сравним: И вы туда поедете? (предположение) = Вы, вероятно, туда поедете? И вы туда поедете? (удивление)

Трудности интонирования могут возникнуть также при употреблении и восприятии значений неполных вопросов с начальным союзом А, в которых имеется слово, тематически связанное с предшествующей репликой: Что ты будешь делать сегодня? – Пойду в библиотеку. – А завтра? – И завтра пойду, ведь скоро сессия. – А ты? Ты пойдешь в библиотеку? Такие неполные предложения произносятся с ИК-4 и обозначают сопоставительные вопросы, при этом возрастают смысловые связи с предшествующими и последующими высказываниями.

Роль интонации возрастает при выражении и восприятии значений побудительных предложений, так как именно интонационные средства наиболее часто используются для эффективного воздействия на адресата, чтобы вызвать у него желаемые действия, мысли, чувства. При этом выбор интонационных средств зависит от конкретного соотношения с лексико-грамматическими средствами. Заметим, что при выражении волеизъявления в русском языке наиболее употребительными являются многозначные инфинитивные и императивные и безглагольные предложения, имплицитные значения которых реализуются во взаимодействии с разными типами ИК и контекстом.

Рассмотрим в качестве примера, как могут быть реализованы потенциальные значения предложения Вы поговорите с ними, которое при взаимодействии с разными типами ИК, может выражать достаточно широкий спектр значений: от обещания исполнить желание до требования обязательно осуществить действие. Так, при произнесении с ИК-1 (центр на глаголе) может выражаться утверждение (= я обещаю, что вы поговорите, у вас будет возможность поговорить); при интонировании с ИК-2 реализуется приказ. При взаимодействии данного предложения с ИК-3 можно выразить просьбу (=прошу, пожалуйста, поговорите) или вопрос, в зависимости от ситуации, контекста; с ИК-4 выражается требование (= обязательно поговорите, успокойте их и т.п.).

В устной речи или имитирующей ее звучащей речи (на радио- и телепередачах, фильмах и т.п.) подобные лексико-синтаксические структуры, имеющие в своем составе императивные глаголы, образуют вариативный ряд требования, выражающий разнообразные типы отношений между собеседниками. При этом в конкретной ситуации, в конкретном произнесении посредством интонационных средств реализуется только одно значение. Рассмотрим, например, один диалог из кинофильма «Золотая мина»: - Да, Татьяна Семеновна. Мне звонили от дежурного, просили поговорить с семьей каких-то Дроздовских. Я обещал их принять. Вы поговорите с ними. Хорошо? – Хорошо.

В фильме выделенным предложение было произнесено с ИК-2 и выражало распоряжение (одно из разновидностей требования), которое необходимо выполнить, но не срочно, а к определенному времени. Кроме того, распоряжение было смягчено последующим вопросом, что сближает его с просьбой.

Следует отметить роль еще одного средства интонации в обеспечении адекватности речи, интонационно-смыслового (синтагматического) членения, с помощью которого может быть устранена синтаксическая омонимия высказываний, возникающая из-за наличия в составе предложений полифункциональных слов, которые могут сочетаться с разными словами, то есть иметь разные синтаксические связи. Например, предложение Друг развлекал ее / стихами брата допускает и другой вариант членения Друг развлекал ее стихами / брата, которое становится возможным вследствие того, что словоформа ее может быть и дополнением развлекал ее, и определением ее стихами.

Роль синтагматического членения возрастает в предложениях, имеющих в своем составе слова с неизменяемыми формами, например, наречиями, деепричастиями, которые могут иметь разные связи в пределах одного высказывания в зависимости от ситуации. Сравним: Вчера / приехавший артист выступил на концерте (артист выступил вчера). Вчера приехавший артист / выступил на концерте (вчера приехавший артист).

Говорить / вообще он не любил (вообще – наречие, совсем не любил).

Говорить, / вообще, / он не любил (вообще – вводное слово, вообще говоря).

Он вошел молча, / положил пакет и вышел (молча вошел). Он вошел, / молча положил пакет, / и вышел (молча положил).

В многосинтагменных повествовательных предложениях русского языка передвижением центра разных интонационных конструкций может осуществляться смысловое выделение слова. Так, центры ИК-3, ИК-4, ИК-6, выделяя последнее слово в неконечной синтагме, сигнализируют о незавершенности высказывания, причем ИК-3 характеризует, как правило, нейтральную речь, ИК-4 – официальную, ИК-6 – разговорную речь. При этом они могут использоваться как синонимические средства для выражения разного отношения к сообщаемому факту. Сравним возможные варианты произнесения следующих предложений:

Вечерние спектакли в театре / начинаются в семь часов.

А дневные спектакли / начинаются в двенадцать часов.

Вечерние спектакли в театре / начинаются в семь часов, / а не в пять часов.

Вечерние спектакли в театре / начинаются в семь часов, / а заканчиваются в десять часов.

В первых двух высказываниях сочетанием ИК-3 (вечерние, дневные выделяются центром ИК-3) и ИК-1 (семь, двенадцать) передается констатация факта. В третьем высказывании сочетанием ИК-4 и ИК-2 может выражаться сопоставление, а в четвертом высказывании сочетанием ИК-6 и ИК-1 – противопоставление.

Таким образом, типы интонационных конструкций, передвижение центров ИК, синтагматическое членение могут функционировать в качестве самостоятельных интонационных средств русского языка, активно участвуя в различении значений высказываний с изоморфной и алломорфной синтаксической и лексической структурой. В подобных высказываниях контрастно проявляется коммуникативная природа интонации, которая состоит в преобразовании потенциальных единиц языка в реальные единицы речи, что важно учитывать в практике преподавания русского языка как неродного и иностранного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русская грамматика, М., Наука, 1982, т.1; с.96-122.

Аңдатпа. Мақалада сөйлеудің адекваттылығын қамтамасыз етудегі интонацияның рөлі қарастырылады, ол тілдік құралдардың қарым-қатынас жағдайына, контекстке сәйкес келуі ретінде түсіндіріледі, бұл әңгімелесушілердің бір-бірін түсінуін қамтамасыз етеді. Тілдің дыбыстық құралы ретіндегі интонация изоморфты және алломорфты синтаксистік және лексикалық құрылымы бар сөйлемдердің мағыналарын ажыратуға белсенді қатысады. Мұндай сөйлемдерде тілдің әлеуетті бірліктерін нақты сөйлеу бірліктеріне айналдырудан тұратын интонацияның коммуникативтік табиғаты контрасты түрде көрінеді, мұны орыс тілін туған тілі емес және шет тілі ретінде үйрету тәжірибесінде ескеруге маңызды.

Тірек сөздер: интонация, сөйлеудің адекваттылығы, тіл, сөйлеу, жағдай, контекст.

Abstract. This article examines the role of intonation in ensuring adequacy of speech, which is understood as the correspondence of linguistic means to the communicative situation and context, ensuring understanding between interlocutors. It is shown that intonation, as a sound tool of language, actively participates in distinguishing the meanings of utterances with isomorphic and allomorphic syntactic and lexical structures. Such utterances clearly demonstrate the communicative nature of intonation, which consists of transforming potential units of language into actual units of speech, a fact that is important to consider in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: intonation, adequacy of speech, language, speech, situation, context

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА В ПАРЕМИОЛОГИИ РУССКОГО И КИТАЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы сопоставительного изучения фразеологизмов и пословиц с позиции культурологического подхода, выявления в них универсальных и национально-культурных свойств, способствующих более эффективному ознакомлению с культурными особенностями страны изучаемого языка, ее традиций и обычаев, необходимых для развития и повышения познавательной активности обучаемых, созданию у них положительной мотивации.

Ключевые слова: паремиология, образность, национальная специфика; традиции. родной язык, неродной язык, традиции, национальная специфика, лингводидактика, методика.

Обучение иностранному языку связано с решением таких проблем, как выбор конкретных путей и способов решения поставленных задач и этапа обучения, связанных вопросом о наиболее рациональном методе обучения, выбор которого связан с общими психологическими закономерностями овладения языком, формулируемые следующим образом: а) владеть иностранным языком значит мыслить на нем, то есть пользоваться им в качестве средства оформления и выражения мыслей; б) речь на иностранном языке требует от человека сознательного сосредоточения сначала на смысловом содержании, и лишь потом на языковом оформлении высказывания, которое может проходить интуитивно; в) в процессе объединения мышления с новым языком перевод не является актуальным (он и не требуется), так как помогает некий динамический стереотип; г) иноязычное мышление может характеризоваться своеобразным субъективным содержанием, проявляемых в несовпадении коннотативных и символических значений слов.

Такие общечеловеческие психологические процессы, как ощущение, восприятие, память, воображение формируются под влиянием социально-экономических условий жизни того или иного народа. Чаще всего в этой сфере встречаются примеры полного или частичного несоответствия между пословицами и фразеологизмами неродственных языков. Так, если речь идет о нереальных планах, то в русском языке употребляется поговорка: «Делить шкуру неубитого медведя», эквивалентом которой в китайском языке служит выражение: «увидев нору енота, продавать его шкуру». О слабохарактерном и нерешительном человеке русские люди говорят: «Ни рыба, ни мясо», китайцы - «Ни осел, ни конь», или «ни монах, ни мирянин». Русскому выражению «Соловья баснями не кормят» в китайском языке соответствует: «От пустых слов только уши сыты, а желудок пуст», или «И алмазные горы приятно осматривать на сытый желудок». Чаще всего в китайских примерах наблюдаются специфические компоненты типа *монах, мастер, жемчуг, тигр, обезьяна, енот, фазан, мышь, улитка, земляные черви* и др. [Русско-китайский словарь пословиц и поговорок. 叶芳来. 俄汉读语俗语词典商务印书馆, 北京, 2005. – 262 с.].

Постигая реалии жизни, через созданные народом образы, познается духовный мир человека. Чаще всего источником образных выражений выступает фольклорный текст, как символ определенной культуры, как отражение живой души народа постоянно находится в непосредственном взаимодействии с сознанием читателя. Нередко при чтении художественного текста, в том числе, фольклорного или басенного жанров, иностранные студенты не понимая значения образных средств могут трактовать их искаженно, поскольку в нем реализованы правила другого языка и другой культуры, и при чтении происходит опосредованная коммуникация представителей различных лингвоэтнокультурных

общностей. В этой ситуации языковой барьер не является единственной причиной, вставшей на пути к взаимопониманию. Постигая смысл художественных образов, иностранцы сталкиваются с чужой «картиной мира», выявляют определенные национально-специфические особенности пословиц и фразеологизмов как части иной культуры и мышления, которые могут весьма затруднять понимание текста в целом, так как за словом стоит другой мир и другая культура.

В науке о естественных языках в последнее время произошел ощутимый сдвиг исследовательской парадигмы. В центре лингвистических интересов оказался поставленным человек говорящий. Это не могло не сказаться и на отношении к вопросам обучения языкам. Практическое владение языком означает компетентность носителя языка в плане перевода системы языка в реальность речи. Степень коммуникативной компетенции зависит в немалой степени от употребления в речи пословиц, т. к. в них сконцентрирован опыт языковой интерпретации народом фактов объективной реальности.

В последнее время все большее распространение получают исследования, посвященные проблеме концептуализации мира. Здесь выделяются разные аспекты подходов. Сопоставительное описание концептосферы разносистемных языков с учетом универсальных и этноспецифических явлений в пословичных и фразеологических единицах – явление новое в современном языкознании. Главное направление поисков разных исследователей – выявление единиц, наиболее органично связывающих язык и культуру. При сопоставлении национально-языковых картин мира можно выделить универсальные и национально-специфические элементы. Идея национально маркированных языковых единиц, концептов получила различное толкование и развитие в лингвистике, лингводидактике и психолингвистике.

Культура речи немыслима без овладения богатством языка, воплощенном в пословицах и поговорках, – этой подлинной сокровищнице народной мудрости. Пословицы в языке как одно из колоритных средств общения и организации мыслительной, коммуникативной, прагматической деятельности играют значительную роль в межкультурной коммуникации. Это объясняется тем, что на определенном этапе общение между людьми как представителями одного этноса, так и носителями разных языков и культур легче осуществляется при помощи образных средств и паремических единиц языка. Релевантность исследования пословичных и фразеологических единиц обуславливается и тем, что пословицы отражают специфическую картину мира того или иного народа, историю его образа жизни, культуру и свойственный ему материальный и духовный мир, специфику мышления народа, его отношения к окружающему миру.

Как известно, пословицы, представляя собой средство народной педагогики и результат познавательной и обобщающей деятельности, наблюдений над объективной действительностью, представляют собой репрезентацию концептов коллективного сознания народа и единицы номинативной системы языка. Лингвистическая природа пословицы – это единство и пересечение ее логико-семиотического, структурно-синтаксического, коммуникативно-смыслового, когнитивно-семантического и национально-культурного аспектов ее языковой организации. Пословицы – знаки типических ситуаций о неизменных, постоянных связях и взаимообусловленных закономерностях между явлениями объективного мира. Как известно, без сравнения не существует овладения языком. Например, символом «одинокости» в русском языке выступает «бирюк»: «Бирюком жить», «Одинокый волк», а в китайском – «Сокол без фазана»; «трусость» в русском языке обозначает «заяц»: «Заячья душа», в китайском языке трусость символизирует «курица»: «Труслив как курица». Если взять тему о детях и родителях, то русскому фразеологизму «Яйца курицу не учат» соответствует китайский: «Лягушка не помнит, что была головастиком» и т.п.

Выявлено, что в китайских образных средствах также преобладают компоненты: *дракон, тигр, лев, обезьяна*: срв.: «Когда в горах нет тигра, то обезьяна царь зверей».

Например, русским выражением: «Душа ушла в пятки» соответствует китайское «Душа

ушла в небо», «У черта на куличках» - китайское «На краю неба и моря» и т.д. [Русско-китайский словарь пословиц и поговорок. 叶芳来. 俄汉读语俗语词典商务印书馆, 北京, 2005. – 262 с.]

Наблюдения над выявлением сходств и различий семантики образных средств русского и китайского языков, показывают, что особенностью пословиц на смысловом и функциональном уровне является выражение определенной истины о положении вещей, явлений в материальном мире и обусловлены наличием единой логической структуры в их содержании, основанной на противопоставлении элементов типической ситуации. Это противопоставление свидетельствует о том, что в основе их логического содержания лежат одни и те же тематические элементы типической ситуации и аналогичные отношения между ними. Об этноспецифическом различии мы говорим, когда инвариантный смысл типической ситуации логически по-разному передается пословицами неродственных языков. Среди всех типов устойчивых предикативных единиц языка именно пословицы характеризуются собственным языковым и семантико-функциональным статусом: особой синтаксической избирательностью, ограничениями парадигматической и синтагматической трансформации и вариативности на структурно-синтаксическом, морфологическом, коммуникативно-смысловом уровнях своей языковой организации во всех языках. Этим они отличаются от регулярно воспроизводимых предложений-высказываний, восходящих к структурно-семантическим моделям в языковом сознании носителей языков. Поскольку пословицы разных языков имеют свой предметно-образный состав и отражают национальное своеобразие, географические, бытовые, социальные, исторические, культурные и другие особенности, в которых живет тот или иной народ, они играют важную роль для построения содержательной речи. Пословицы в чем-то совпадают, а в чем-то совсем иные, поэтому и здесь различаются в неродственных языках предметно-образные универсалии и уникалии.

Как представители системы устойчивых фраз и средств обобщенной номинации пословицы содержат в себе модули языковых и неязыковых знаний: информация о своеобразии картины мира содержится в пословицах на основе определенных концептов, которая в целом совпадает в пословицах нескольких (в т. ч. родного и изучаемого) языков, но имеет различия, главным образом, в социально-культурных и национально-культурных аспектах. Как универсальные единицы языка, пословицы представлены в любом языке и активно используются в коммуникации, причем практически во всех сферах устного и письменного общения, что необходимо учитывать при обучении русскому языку иностранцам.

Несмотря на то, что пословицы - это речевые, коммуникативные образования, они входят точно так же, как и слова и фразеологические единицы, в языковую систему, в словари. Иначе говоря, это готовые, воспроизводимые, устойчивые образования, обнаруживающие основные признаки устойчивых словосочетаний – объекта фразеологии. Особенно важным является то, что пословицы обладают обобщенной, фиксированной и нередко переосмысленной семантикой. Поэтому они изучаются не только в терминах теории паремиологии, но и фразеологии и расцениваются соответственно как один из разрядов устойчивых фраз, а именно всесторонне устойчивых фраз. Иначе говоря, пословицы – исключительно сложные языковые образования. Среди различных аспектов их языкового устройства особое место занимают такие, как предикативность, логическое содержание, синтаксическая структура, восходящая к синтаксическим моделям системы языка, колоритная семантика, национально-культурная маркированность, когнитивная значимость, клишированность, фразеологичность и т.д. Не рассмотрев эти и другие аспекты языковой организации и функционально-коммуникативной значимости пословиц в комплексе, а тем более в типологическом плане, невозможно установить место, ценность и особенности пословиц в рамках различных, в том числе неродственных языков, в системе предикативных и клишированных единиц, устойчивых фраз.

Пословицы когнитивно и информационно исключительно значимы, поскольку в них аккумулированы наблюдения народов о закономерных связях и отношениях между предметами и явлениями действительности, проявляющиеся на уровне физических законов. Такие наблюдения и обобщения чрезвычайно важны для дальнейшего познания мира, для правильной ориентации в мире и целенаправленной деятельности человека. Логико-семиотический подход в исследовании лингвистической природы пословиц обусловлен тем, что пословицы представляют собой знаки особых, так называемых типовых ситуаций, в которых находят отражение связи и отношения неизменности, постоянности, каузальности самого различного вида. В силу того, что такие ситуации в целом возможно перечислить по категориям и группам, каждый народ создает в их отношении свои пословицы, причем разные в зависимости от эпохи. Пословицы разных языков очень схожи, близки друг другу в логико-структурном содержании, для абсолютного большинства пословиц в другом языке находятся эквиваленты или соответствия.

Основу схожести пословиц разных народов составляет изоморфизм структуры их логического содержания. В любой типической пословичной ситуации, т.е. в ситуации, где демонстрируются отношения и связи закономерной обусловленности или зависимости, выделяются и противопоставляются какие-то элементы, их признаки, на основе которых и формируется пословичный смысл. Тематически такие элементы неоднородны, и они объединяются в разные формообразующие группы. Избранные тематические элементы и их пословичное противопоставление и составляют основу структуры логического содержания пословиц, а они, в свою очередь, базу пословичного смысла. Близость и схожесть пословиц разных языков качественно разнородна и имеет иерархический вид. Наивысшую ступень в этом смысле занимают совпадающие во всех аспектах их языковой организации пословицы. Это, как правило, пословицы-интернационализмы, а также пословицы-заимствования или кальки.

Таким образом, коммуникативная компетенция обеспечивает свободное владение иностранными студентами русским языком, которое будет неполным без освоения паремиологических единиц, поскольку устная и письменная речь не обходится без иносказаний, употребления слов в переносном значении. Использование в речи пословиц и фразеологизмов делает речь естественной, яркой и богатой, помогает всестороннему пониманию художественного текста, и способствует установлению эмоционального контакта между собеседниками. Однако эта важная часть работы по формированию образностей русской речи иностранных студентов-филологов остается малоизученным аспектом исследований в области методики РКИ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Русско-китайский словарь пословиц и поговорок 叶芳来. 俄汉读语俗语词典商务印书馆, 北京, 2005. – 262 с.
2. Воробьев, В. В. Лингвокультурологическая парадигма личности. – М., 1996 Даль В.И. Толковый словарь русского языка. – М.: Эксмо, 2010. – 688 с.
3. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2007. – 944 с.
4. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Перевод с немец. и дополн.
5. Трубачева. Под ред. и с предисл. Б.А. Ларина/ В 4 – х т. – М.: «Прогресс», 1964. – 564 с.
6. Этимологический словарь русского языка: Составитель Г.А. Крылов. – СПб.: ООО «Полиграфуслуги», 2005. – 432 с.

Аңдатпа. Мақалада фразеологизмдер мен мақал-мәтелдерді мәдениеттанымдық тұрғыдан салыстыра зерттеу мәселелері қарастырылады. Олардың бойындағы әмбебап және ұлттық-мәдени ерекшеліктер анықталып, бұл ерекшеліктер оқытылатын тіл елінің мәдениетімен, дәстүрі және әдет-ғұрпымен тиімді танысуға мүмкіндік беретіні сөз болады.

Сондай-ақ білім алушылардың танымдық белсенділігін арттыруға және жағымды оқу мотивациясын қалыптастыруға ықпал ететіні көрсетіледі.

Тірек сөздер: паремиология, бейнелілік, ұлттық ерекшелік, дәстүр, ана тілі, өзге тіл, лингводидактика, әдістеме.

Abstract. The article deals with the problem of studying Proverbs as a kind of paremiological cliché, which has similarities and differences in different languages. On the one hand, it is characterized by universal (universal) properties, and on the other – by national and cultural specificity which actualizes the study of paroemias not only in language theory, comparative linguistics, but also in linguodidactics in order to introduce them into the educational process of schools and universities, which can significantly improve the efficiency of teaching a foreign language.

Key words: paremiology, figurativeness, national specificity, language, native, non-native, comparison, linguodidactics, methodology.

УДК 81.27

Жоламанова Елена Ильясовна,
канд. филол. н.,
Кыргызско-Турецкий университет Манас,
г. Бишкек, Кыргызстан

СПОСОБЫ ПОДАЧИ НОМИНАТИВНО - ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ПОЛЕЙ В СЛОВАРЕ НОВОГО ТИПА

Аннотация. В статье говорится о создании идеографического словаря психических состояний человека. За основу взяты базовые эмоции радость, грусть, страх, стыд, беспокойство, злость. Лексикографическое описание номинативно-функциональных полей эмоциональных состояний и отражение их в зеркале выразительных движений составляют новизну словаря нового типа.

Ключевые слова. Номинативно-функциональное поле, выразительные движения, языковые единицы, ядерно-периферийная организация, ономазиологический аспект.

Профессор, доктор филологических наук, участник Великой Отечественной войны, Моисей Михайлович Копыленко много лет и до последнего дня своей жизни трудился в КазУМОиМЯ. За годы своей научной деятельности он написал полтора десятка монографий, воспитал целую плеяду замечательных языковедов Казахстана.

Моисей Михайлович обладал широким лингвистическим кругозором, в орбиту его интересов входили общая и историческая фразеология, философия языка, социолингвистика, русско-казахский билингвизм, полилингвизм и многие другие направления языкознания. Он был ученым, известным и в Казахстане, и в России, и в Америке. Его имя внесено в список выдающихся ученых Казахстана. Под руководством профессора М.М.Копыленко выполнено около девяноста кандидатских и докторских диссертаций. В число его диссертантов входит и Милана Исааковна Лазариди, которая посвятила научное исследование памяти Моисея Михайловича. В своей монографии она продолжила изыскательские традиции своего учителя, занимаясь разработкой идей системно-уровневого анализа языковых единиц.

Профессор М.И.Лазариди ввела в научный оборот лингвистический термин «номинативно-функциональное поле», которое представляет собой конфигурацию разноуровневых единиц языка, объединенных общей семантикой. Значение термина описано в ее монографии «Психические состояния в полевом описании: номинативно-функциональный аспект» [1, с. 50].

Теоретическое осмысление номинативно-функционального поля позволило создать идеографический словарь психических состояний «Номинативно-функциональное поле концептов страх, беспокойство, злость, радость, грусть, стыд. Словарь», автором которого является профессор М.И.Лазариди [2].

В словаре предпринята попытка описания разноуровневых языковых единиц в виде номинативно-функционального поля.

Для изучения эмоциональных полей М.И.Лазариди разработала свои формы и методы, позволяющие проанализировать особенности объективации эмоций в языке. Она наметила контуры эмоциональных полей в рамках функционально-семантического подхода. Поля психических отношений носят системный характер, охватывают лексический, словообразовательный, морфологический и синтаксический уровни языка. Лингвистический анализ полей ведется от идеи, от значения – к слову, к форме, то есть в ономаσιологическом аспекте.

Ранее в языковедческой науке были описаны лингвистические поля, которые представляли собой совокупность слов, сгруппированных по принципу единой семантики. Обычно в центре поля концентрировались слова с ключевыми значениями, а на периферии – с отдаленными, второстепенными смыслами. Это были лексико-семантические, функционально-семантические, семантические, ассоциативные поля или концепты. Они включали в свой состав лексические или грамматические средства.

Номинативно-функциональное поле М.И.Лазариди интегрирует языковые единицы разных уровней с учетом общности значения. Профессор предлагает следующее определение номинативно-функционального поля: «Номинативно-функциональное поле – это система средств различных уровней языка, объединенных на семантической основе инвариантного значения. Семантический инвариант номинативно-функционального поля ... проявляется ... в виде исходной модели – ядра поля и его модификаций, составляющих центр и периферию поля [1, с.50].

Остановимся подробнее на структуре эмоциональных полей, представленных в данном словаре. Номинативно-функциональное поле включает в свой состав поле лексического типа и поле синтаксического типа.

В ядерной зоне поля лексического типа «грусть» располагается имя поля *грусть*, обозначающее душевное переживание.

В центре поля находятся глаголы *грустить*, *кручиниться* и их синонимы: *печалиться*, *скулить*, *огорчаться*, *тосковать*, *тужить*, *унывать*, *хандрить*, *страдать*, *жалеть*, *сожалеть*, *досадовать*, *сетовать*, *горевать*, *сокрушаться*, *скорбеть*, *убиваться*; существительное *грусть* и его синонимы: *тоска*, *горе*, *боль*, *скорбь*, *горесть*, *сокрушение*, *печаль*, *уныние*, *кручина*, *хандра*, *сожаление*, *подавленность*; наречие *грустно* и его синонимы: *печально*, *невесело*, *нерадостно*, *скорбно*, *безотрадно*, *тоскливо*; прилагательное *грустно* и его синонимы: *печальный*, *невеселый*, *нерадостный*. Лексема «грусть» вступает в антонимические отношения: *грустить* - *веселиться*, *радоваться*, *ликовать*, *торжествовать*.

На периферии находят свое место фразеологизмы и фразеологизированные сочетания: *испытывать грусть*, *вешать нос*, *душа не на месте*, *душа болит*, *неизбывная печаль*.

В ядерной зоне поля синтаксического типа размещаются модели *Я грущу*; *Мне грустно*; *У меня грусть*; *Я грустен*; *Я в грусти*; *Меня охватывает грусть*; *Мною овладела грусть*.

На периферии имеются фразеологизмы: *разрывать душу*, *на душе камень лежит*, *слезы ручьем текут*, *принимать близко к сердцу*, *повесить голову*, *душа переворачивается, как в воду опущенный*, *разрывать душу*, *камень на сердце* и другие.

Вербальная репрезентация эмоционального состояния «грусть» сочетается с физиологическими проявлениями данной эмоции в мимике, пантомимике, в изменениях голоса, блеске глаз, температуре тела, сердечной деятельности, в функционировании секреторных желез, то есть с так называемыми выразительными движениями. Приведем соответствующие примеры: *прикусить губу*, *проглотить хлеб со слезами*, *печально вздохнуть*,

без кровинки в лице, глаза горят, беззвучно заплакать, сказать со сдержанным вздохом; и литературные цитаты:

Страх. *«Голова его тряслась от страха. Мне казалось, что он с ума сойдет от горя»* (Достоевский. Бедные люди);

Стыд. *«Нелли была бледна; но взглянув на меня и уверившись, что я все видел и знаю, вдруг покраснела; этой краской связывался нестерпимый, мучительный стыд»* (Достоевский. Униженные и оскорбленные);

Радость. *«Какая радость: будет бал! Девчонки прыгают заранее»* (Пушкин. Евгений Онегин);

Ярость. *«Ярость Тита была опасной и зловещей: он хватал вилы и бросался на отца»* (Гладков. Повесть о детстве).

Новизна идеографического словаря психических состояний заключается в том, что абстрактную комплексную единицу – номинативно-функциональное поле – можно записать в виде конкретных словарных дефиниций, куда входят дополнительные рубрики: синонимы, антонимы, конверсивы, метафоры, фразеологические выражения, выразительные движения. Такая запись психических состояний в тематическом словаре позволяет наглядно представить смысл самого понятия номинативно-функционального поля и выявить все языковые единицы, входящие в его структуру.

Словарная статья словаря, посвященная эмоциональным состояниям *радость, грусть, страх, беспокойство, злость, стыд*, в соответствии с ядерно-центрально-периферийной конфигурацией полей, состоит из следующих рубрик: лексико-фразеологическая, синтаксическая объективация концептов. Данные языковые единицы накладываются на сеть физиологических проявлений эмоционального состояния человека – выразительных движений, или языка тела.

Поле психического состояния «радость» формируется вокруг лексем *радоваться/радость*. Оно означает, что человек испытывает чувства удовольствия, удовлетворения, передает состояние счастья и веселья.

В поле лексического типа в центральной зоне находятся лексемы: *радость, радовать, радоваться, радостный, радостно*. В этой же области располагаются их синонимы, такие как например: *радость – блаженство, отрада, нега, умиротворенность, услада* и др.; *радовать – веселить, ликовать, ублажать, умилять* и др.; *радоваться – буйствовать, веселиться, воодушевляться* и др.; *радостный – бладушный, веселый* и др.; *радостно – весело, отрадно, приятно, чудесно* и мн. др.

В центральной зоне лексического типа также располагаются словообразовательные дериваты ядерных конstituентов: *радовать – обрадовать, порадовать, радоваться; радостный – радостно, радость*.

На периферии поля эмоционального состояния «радость» сфокусированы фразеологизмы и фразеологизированные сочетания: *радовать глаз, радости жизни, радость обуюла (кого), радужное настроение, находится на седьмом небе (от счастья), сиять от радости* и др.

Поле «радость» синтаксического типа включает в себя модели: *Я радуюсь; Мне радостно; У меня радость; Я радостен; Я обрадован; Радость охватила меня* со всевозможными формами склонения, времени, лица, числа, рода.

В номинативно-функциональном поле «радость» отражаются выразительные движения, приведенные в словаре. Вот некоторые примеры литературных цитат.

«Может быть слишком уж много восторга, - мелькнуло в голове Алеши. Он покраснел. Сердце его было все время как-то особенно беспокойно» (Достоевский. Братья Карамазовы).

«То замирающее выражение лица Наташи, готовое на отчаяние и восторг, вдруг осветилось счастливою, благородною, детскою улыбкой». (Л.Толстой. Война и мир).

«Когда же он сел в экипаж, лицо его осветилось детскою радостью». (Чехов. Тайны совести).

«В Наталью Алексеевну точно вселился бес, с утра печалилась, с приездом Гаврилы раскраснелась, развеселилась, начала придумывать всякие забавы». (А.Толстой. Петр Первый).

«Ее загорелое лицо и большие глаза сияли счастьем». (Гладков. Энергия).

Конфигурация НФП отражает системный подход к языку, в таком поле представлены структурные связи – синонимия, антонимия, конверсия, словообразовательная деривация, структурные схемы предложений, этимология слова, а также отношения антропоцентрической направленности «язык и человек» в виде выразительных движений.

Каждое номинативно-функциональное поле эмоциональных состояний: *страх, беспокойство, злость, стыд, радость, печаль* – является своеобразной микросистемой, или микрополем в лексической системе языка.

ЛИТЕРАТУРА

1.Лазариди М.И. Психические состояния в полевом описании: номинативно-функциональный аспект: Монография/ М.И.Лазариди. - М.: Изд-во Моск. Психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2010. 352 с. С.50.

2.Лазариди М.И. Номинативно-функциональное поле концептов страх, беспокойство, злость, радость, грусть, стыд. Словарь. - Бишкек: Издательский дом КРСУ, 2025. - 122 с.

Abstract. This article discusses the creation of an ideographic dictionary of human mental states. It is based on the basic emotions of joy, sadness, fear, shame, anxiety, and anger. The lexicographic description of the nominative-functional fields of emotional states and their reflection in the mirror of expressive movements constitutes the novelty of this new type of dictionary.

Keywords: Nominative-functional field, expressive movements, linguistic units, core-peripheral organization, onomasiological aspect.

Аңдатпа. Бұл мақалада адамның психикалық күйлерінің идеографиялық сөздігін жасау қарастырылады. Ол қуаныш, мұң, қорқыныш, ұят, аландаушылық және ашу сияқты негізгі эмоцияларға негізделген. Эмоционалдық күйлердің номинативті-функционалдық өрістерінің лексикографиялық сипаттамасы және олардың экспрессивті қимыл айнасында бейнеленуі сөздіктің бұл жаңа түрінің жаңалығын құрайды.

Тірек сөздер: Номинативті-функционалдық өріс, экспрессивті қимылдар, тілдік бірліктер, өзек-перифериялық ұйым, ономасиологиялық аспект.

УДК 81.2

Қабдолова Қ.Л.,

п.ғ.д., профессор,

Тұңғатова Ғ.Ж.,

аға оқытушы,

Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ,

Алматы Қазақстан,

ӘЛЕМНІҢ ТІЛДІК БЕЙНЕСІНДЕГІ «ЖЫЛҚЫ» ЗООСЕМАНТЫНЫҢ БЕРІЛУІ (ОРЫС, ҚАЗАҚ ПАРЕМИЯЛАРЫ МЫСАЛЫНДА)

Аңдатпа: Бұл мақалада авторлар «жылқы» зоосемантына қатысты қазақ және орыс мақал-мәтелдерін қарастырады. Бүгінгі таңда тіл үйренушілердің шет тілін меңгеруінде әлеуметтік-мәдени ерекшеліктерді толық түсіну маңызды бола түсуде. Мақалада қазақ-орыс лингвистикалық санасындағы «жылқы» ұғымының әлеуметтік-мәдени сипаттамасына тоқталамыз. Паремиялардың әрқайсысының астарында оларды жасаған ұрпақтың абыройы мен беделі тұр. «Жылқы» лексемасын қамтитын көптеген фразеологиялық бірліктер, мақал-мәтелдер, афоризмдер кез-келген қоғамның құндылықтар жүйесінде қарастырылып отырған тұжырымдаманың ерекше маңыздылығын көрсетеді. Фразеологиялық бірліктерді талдай отырып, авторлар бұл зоосеманттың қоғамда қандай бағаға ие екенін және оның әлемнің лингвистикалық бейнесіндегі көрінісін анықтайды.

Тірек сөздер: паремия, лингвистикалық сана, репрезентация, әлемнің тілдік бейнесі, зоосемант, тілдің паремиологиялық бірліктері, мәдени лингвистика, паремиология.

Жаңа жылды қарсы алу әдетінде бір тылсымның бар екенін ешкім жоққа шығармайды. Өртүрлі кезеңдерде және әр халық бұл оқиғаға әрқашан маңызды әрқилы мән берді. Шығыс жылнамасы ерекше қызығушылық тудырады, оның пайда болуы ежелгі астрономия мен анимизммен байланысты. Ғалымдардың пікірінше, «жануарлар» символикасы бар күнтізбе құру идеясы ықылым замандарда Орталық Азия көшпенділерінде пайда болды, олардың астрономиялық бақылауларға деген қызығушылығы көбінесе олардың өмірімен түсіндіріледі. Көшпелі отбасылар төбесі ашық тұрған киіз үйлерде өмір сүргендіктен, бұл үйлердің түндіктері арқылы түнгі уақытта аспан денелерінің қозғалысын бақылау мүмкін болды. Жұлдызды аспанды ғасырлар бойы бақылаудың нәтижесі ай-күн-юпитерлік күнтізбені – 12 жылдық жануарлар циклінің күнтізбесін құру болды. «Хайуанаттар жұлдызының» әрбір белгісі – аспан сферасындағы белдеудің шартты белгісі – шығыс күнтізбесіндегі жылға сәйкес келеді. Бір қызығы, барлық халықтарда Жануарлар циклі тышқан жылымен басталады.

Қазақ тілінің сөзжасамының кешенді бірліктерін жүйелі талдау тұрғысынан біз жануарлар әлемімен байланысты сөздерге, қазақ тілінің семантикалық және құрылымдық ерекшелігі, қоршаған әлемді бағалау айқын көрінетін тіл жүйесінде ерекше орын алатын «мал шаруашылығы» лексикасына үлкен қызығушылық таныттық. Жануарлардың атауларын білдіретін сөздер қазақ тілінде лексикалық-семантикалық топты құрайды, онда элементтер жиынтығы, семантикасы мен қатынасы тарихи өзгермелі, бұл тілден тыс шындықтың тілде саналы түрде ерекшеленетін шындықтарының өзгеруімен анықталады. Мұндай сөздердің семантикалық дамуының нәтижесі тіл дамуының әртүрлі кезеңдерінде олардың тікелей, бейнелі және символдық мағыналарының тілде қатар өмір сүруі болды. Көптеген аялық сөздер (ұлтқа тән) ерекше коннотацияға ие (сөз оның негізгі мағынасына сәйкес келетін қосымша семантикалық немесе стилистикалық реңктерге) ие бола алады.

Жануарлар әлеміне қатысты атауларды талдай отырып, біз түркі тілдеріндегі ежелгі қабаттардың бірі болып табылатындарды ғана қарастырдық.

Өткен ғасырлардағы түркі халықтарының басты кәсібі мал шаруашылығы болды. Көшпенділер үшін малдың жоғары маңыздылығы оның әлем туралы түсінігін анықтады: «Мал тұщы, ағайын ащы» («*Богатство – сладко, родня – горька*»), «Мал көтерер өлімді, дос көтерер көңілді» («*Богатство облегчит утрату, а друзья – душу*»), «Малы бардың жаны бар» («*У кого скот, у того и достоинство*»), «Малды жаман баққан – келген бақытты қаққан» («*Кто плохо ухаживает за скотом, тот губит своё счастье*»). Мал (*скот*) байлықтың символы ретінде әрекет етеді: жылқылардың санын көбейткен адам өзінің байлығына сенді. Осы уақытқа дейін кездескен кезде қазақ тілінде сөйлейтіндердің бір-біріне: «Мал-жан аман ба?» (сөзбе-сөз: «*Скот и душа целы?*») деп амандасуы кездейсоқ емес.

Адам өміріндегі малдың маңыздылығы соншалық, ең жақсы және жаман тілектер онымен байланысты болды. Мәселен, қарғыстың бірі «Ақ ұрсын, ақтың киесіне ұшыра», сөзбе-сөз: «*Чтоб тебя ударило молоко*» («сүт» немесе «ақ» ежелгі қазақтардың пікірінше, табиғаттан тыс күшке ие болған).

Қазақ тілінде жылқы шаруашылығы, түйе шаруашылығы, қой шаруашылығы терминдерімен байланысты бейнелі мағынадағы сөздер мен сөз тіркестері берік сақталған. Сонымен «мал» (*скот*) – «төрт түлік» сөзінің синонимі – үй жануарларының 4 түрін қамтитын жалпы түсінік: жылқы, түйе, сиыр, қой. Бұл ретте қазақтардың жануарлар иерархиясында жылқы – «көшпенділер үшін ғарышты, оның бірлікті, ғажайыпты мәңгілікке таң қалдыратын Құдай ретінде» бірінші орында тұрады [1, 43-бет].

Жылқының қазақ халқының жеті құндылығының қатарында болуы кездейсоқ емес (*қазан, ат, ит, бүркіт, мылтық, кітап, диірмен*) ерекше орын адамның қанаты деп саналатын атқа тиесілі болды (демек, ат «ғарыштың жоғарғы бөлігі» ретінде [1, 44-бет] және ол үшін дос та, көлік құралы да болды (қазіргі адам оны автомобильмен алмастырды).

Бұл жануардың бейнесі барлық жерде кеңінен танымал және белгілі, ол аңыздарға, әндерге, әңгімелерге, әңгімелерге, ертегілерге, дәстүрлерге енген: *Алмаз, Арабеск, Арыстан, Байшұбар, Белобородый, Бестай, Бозжорға, Боран, Бурылтай, Бұланқара, Ветер, Вихрь, Гром, Жорға, Звёздочка, Искра, Керкекіл, Конёк-горбунок, Король, Көкала, Көкбайтал, Құлагер, Қарагер, Қаракөк, Құланқара, Құлаша, Ласточка, Маңмаңгер, Молния, Ромашка, Сапсан, Сивка-бурка, вещькая каурка, Снежинка, Стрела, Султан, Тайбурыл, Тайфун, Телқоңыр, Тепеңкөк, Тұлпар, Ураган, Хан, Цезарь*.

Халық санасында жылқы бейнесі әсерлерді, көзқарастарды ерекше бағалау ретінде қызмет етеді. Ол «табиғи жаратылыс, қанмен басқарылатын, қанмен қамтамасыз етілмеген, әлемнің бастапқы күйі ғарышты білдіреді» [1, 46-бет].

Г. Гачев адамға «әлемді жылқы арқылы сезіну, ойлау және жылқы арқылы өзі туралы ойлау туа біткен сияқты» деп атап өтті. Ғасырлар бойы осы жануардың бейнесіне байланысты көпшілікке ортақ бейнелі сөз тіркестері қалыптасып, игерілді: жылқының сүті – шекер, еті – бал (сөзбе-сөз: *молоко кобылы – сахар, а мясо – мёд*), тістейтін жылқы тісін көрсетпейді (кусающий конь не показывает зубы) [1, 46-бет].

Жылқы, тұлпар халық ойында ерекше сұлулықтың символы ретінде әрекет етеді: түйе – байлық, қой – мырзалық, ешкі – жеңілдік, жылқы – сәндік (*верблюд – богатство, овца – достоинство, коза – легкомыслие, конь – красота*). Жылқының сұлулығы әсіресе түркі халықтарында ерекшеленеді және бағаланады. Орыс және қазақ халық ауыз шығармашылығының барлық шығармаларында жылқыға керемет, сиқырлы күш, ерекше сұлулық жатады: жануар халық әндерінде, суырып салма ақындардың өлеңдерінде жырланған. Жылқы әр адамның өміріне ерте жастан бастап сұлулық, мейірімділік, жастықтың керемет бейнесі ретінде енеді.

Тұлпар көшпенділер үшін «адамгершіліктің жоғары көрінісі мен абстрактілі ұғымдар әлемінде де баяндаудың жан-жақты үлгісіне айналады. Ал көбірек алаңдататын идеялар ат арқылы көрінеді» [1, 47-бет]. Бастапқы «ат» сөзінен 43 туынды сөз жасауға болады: ат – ат айдаушы (*возчик*), ат арба (*телега*), ат арыту, ат бәйге (*скачки*), атбұршақ, ат дорба, ат жабу, ат жақты, ат жарату, ат жарыс (*соревнование*), ат жетер жер, ат көпшік, ат көрпе, ат күші

(*лошадиная сила*, физ.), *атқонақ* (раст.), ат қора (*конюшня*), ат қосу, ат қою, ат мойын беру, ат ойнату, ат омырауластыру, ат өтті, ат сабылту, ат сайыс, ат салысу, ат салысушылық, ат сауырын беру, ат соқа, ат соқты болу, ат суыту, ат сүйек беру, ат тарақ, ат төбеліндей, ат тұлдау, ат тырма, ат үсті қарау, ат үстінде, ат шабыс, ат шалдыру, ат шана, ат шаптыру, ат шаптырым жер, ат ізін салу [2].

Қолданыстағы атаулар тек ат түсімен ғана байланысты емес (қара, сары, жирен, торы, көк, қызыл көк, құла, ақжал, сұр, қарагер, шабдар, ала, шұбар, бұрыл, шаңқан (боз), баран, қылаң жылқы), сондай-ақ олардың тобына, дене тұрқы мен бөліктеріне, жасына, тістеріне, сүтіне қатысты; мінез-құлықна, сайып келгенде, жылқы мен құлынды ажырататын да атаулар бар (200-ден аса сөздер).

Демек, жылқылардың шығаратын дыбысы мен мінез-құлқына байланысты ономотопея етістіктері қазақ тілінде ең өнімді болып табылады: оқырану (*ржание*), оскырыну (*всхрапывать, фыркать*), шұрқырау (*заржать при виде своего жеребенка*), ықылықтау (*икание*), шыңғырысу (*кричать, вопить*), ойнақтау (*резвиться, шалить*), мөңку (*прыгать с целью сбросить седока*), үйелеу (*опрокинуться*), сілкіну (*встряхиваться, отряхиваться*), аунау (*переворачиваться, переворачиваться с боку на бок*), іңір жасау (*отдыхать в сумерках*), түн жасау (*ночной отдых*).

Қазақ тілінде «жануарға тән әрекет – адамға да тән әрекет» мағынасын беру өте нәтижелі: шыңғыру (*кричать*) – шыңғырысу (*звуки, которые издают кони*), ойнақтау (*заигрывать, резвиться, шалить*), күжілдеу (*громко переговариваться*), тайрандау (*резвиться, вольничать*), шабыну (*неистовствовать*).

Мұндағы туынды етістіктерді қос анықтамалық тілдік бірліктер ретінде сипаттауға болады – адамдар әлеміне және жануарлар әлеміне қатысты. Қазақ тіліндегі туынды сөздерді тану үшін көпжақты тәуелділікті және олардың шығарылуын, олардың басқа сөздермен арақатынасын – мағынасы мен формасы бойынша есте ұстаған жөн; тек мағынасына немесе тек формасына ғана негіздеуге болмайды.

«Төрт түліктің» дыбысы мен мінез-құлқына, атап айтқанда, сиырларға қатысты етістіктер де өнімділіктен кем емес: ыңырану (*тихо и протяжно стонать*), өкіру (*реветь, рыдать*), күжілдеу (*говорить громко, гудеть*), күйсеу (*пережевывать, пережевывание*), мөңіреу (*мычать, мычание*); а также верблюдов: бақыру (*орать, реветь, разрываться*), шабыну (*неистовствовать*), күркіреу (күркілдеу) (*греметь, тяжело каилять*), бақылдау (*горланить, квакать*), тайрандау (*вольничать*); қойларға қатысты: мекірену (*проявлять нежное чувство*), маңырау (*блеять*); ешкілерге қатысты: бақыру, бақылдау, күйсеу, жусау, маңырау.

Жоғарыда аталған етістіктердің көпшілігі үшін ассоциативті белгілер тұрақты және тілде бекітілген. Салыстырайық: орыс тілінде ассоциативті образ есім негізді етістіктерде мотивациялық негізде ұсынылған: *петушиться, ершиться, лисить, набычиться, проворонить, окрыситься, обезьяничать, ишачить, свинячить*. Бұл айырмашылықтан басқа, қазақ тілінде жануарлар жынысы бойынша күрт ерекшеленетінін атап өтуге болады: бие (*кобыла, кобылица*) – айғыр (*жеребец*) жалпы атауы «ат» (*конь*), жылқы (*лошадь*); аруана, інген, мая (*верблюдица*) – нар, бура, атан жалпы атауы «түйе» (*верблюд*), ешкі (*коза*) – теке (*козёл*), қой (*овца*) – қошқар (*баран*).

Қазақтар үшін жылқы жеті құндылықтың бірі ғана емес, ол адамның қанаты, жан серігі және ұлттық рухтың нышаны: «Жылқы – жаным, қымыз – қаным». Жылқыларсыз көшпенділердің өмірін елестету мүмкін емес, өйткені жылқылардың шексіз жайылымдарды игерудегі рөлі орасан зор.

«Жылқыны жеті қазынаның бірі ретінде» құрметтеген біздің ата-бабаларымыз тектілікті, сезімталдықты және қожайыны тұлпарға деген адалдықты ерекше бағалады. Бұл мақалада біз халық даналығында сақталған жылқылар туралы ең құнды мақал-мәтелдерді жинадық. Жылқының аяғы қазақтардың қанына малынған сияқты. Ол тек машина ғана емес, қымыз – деликатес, ал ет – энергия. Ұсынылған мақал-мәтелдерде сіз жылқылар мен ірі қара малдың

ерекшеліктерін, олардың адамдармен байланысын және өмірінің қатал сәттерін бейнелейтін терең философиялық ойларды таба аласыз.

Жылқылар туралы таңдаулы мақал-мәтелдер: 1. «Ат – ер қанаты» // *Конь – крылья джигита (мужчины)*. 2. «Жылқы – малдың патшасы» // *Лошадь – царь скота*. (Жылқының ерекше құндылығын көрсетеді). 3. «Ат сүрінбей, жер танымас» // *Конь не споткнётся – землю не узнает*. (Қателіксіз тәжірибе жоқ). 4. «Жақсы атқа бір қамшы» // *Хорошему коню – один удар кнута*. (Ақылды адамға бір ескерту жеткілікті) 5. «Ат жалында, түйе қомында» // *На спине коня, на верблюжьем седле*. (Көшпелі, жылжымалы өмір туралы). 6. «Ат айналып қазығын табар» // *Конь, покружив, найдёт свой кол*. (Адам әрқашан өзінің шығу тегіне оралады). 7. «Атқа мінген адам – елге жақын» // *Человек на коне ближе к народу*. (Ұтқырлық пен белсенділіктің маңыздылығы туралы).

Бұл мақалада біз жылқыға, үстіміздегі жылдың атауын білдіретін Үй жануарларына – 2026-ға назар аударуымыз кездейсоқ емес. Адам мен жылқы достығының ұзақ тарихы бар. Жылқы зебралармен, құландармен және есектермен бірге эквидтер тұқымдасына жатады (*Equus*). Ежелгі адамдар өмір сүрген үнгірлердегі үнгір суреттері осы тұқымның өкілдерін үлкен басымен және қысқа шығыңқы жалымен бейнелейді; олар Орталық Азия далаларында өмір сүрген Пржевальский жылқыларына ұқсас.

Табындары Еуропа, Солтүстік және Орталық Азия жазықтарында жүрген жабайы жылқыларды қолға үйрету біздің дәуірімізге дейінгі жеті мыңыншы жылдан басталды. Олар негізінен ет пен қымыз өндіруге, атқа мінуге, арбаға немесе шанаға жегілуге, сондай-ақ спорттық мақсатта өсірілді.

Қазақ халқы жылқыларды ерекше бағалады. Қазақтар: «Адам – жылқы мінезді» деп, өзін жылқыға ұқсатады теңейді. Бұған «жылқы – мал патшасы», «Жылқы – ер қанаты» сияқты жүздеген мақал-мәтелдерді қосқанда, біздің халқымыз адамды және оның адал серігі – жылқыны бірлік ретінде қарастырғанын түсінуге болады.

Қазақ халқы тіпті ұлының ересек өмірге өтуін «жылқының жалын тартып мінді» деп сипаттайды. Біздің халқымыз бүкіл жердегі өмірін жылқымен байланыстырды: «тоқымқағар» салтынан бастап (баланың атқа мінген алғашқы сапары) адам қайтыс болғаннан кейінгі «ат тұлдауға» (қайтыс болған адамның атын теріс ерттеп, жоқтау айту) дейін. Егер қазақтар біреумен араздасып қалса, олар «ат құйрығын кесіп тастады» дейді, ал егер олар біреуге қарыздар болса, «ат-шапан айып төлейді».

Құрметті қонаққа жылқы беру, күйеу жігіттің қалыңдық ауылына алғашқы сапары кезінде жылқыны байлау, жаулармен қоршалған қолбасшыны құтқару, оған жылқыны қоса беру сияқты дәстүрлер, сондай-ақ «атқамінер» (ықпалды адам), «атқосшы» (күйеу жігіт), «атшабар» (жүргізуші) сияқты лауазымдар жылқының болғандығын куәландырады шаруашылықта ғана емес, қазақ халқының қоғамдық өмірінде де үлкен маңызға ие. Біздің халық жылқыны ең алдымен елдің қорғаушысы және жігіттің адал серігі ретінде атап көрсетеді.

1-кесте Қоршаған ортаны грамматикалық топтастыру

ЖЫЛҚЫ-АТ

Зат есім	Сын есім	Етістік
Аллур. Вода. Всадник. Галоп. Грива. Жокей. Конюх. Конюшня. Копыто. Корм. Морда. Наездник. Ноздри. Овёс. Пастбище. Поводья. Подкова. Подруга. Поле. Рысь. Седло. Сено. Скачка. Спина. Степь. Стойло. Стремена. Трава. Тренер. Уздечка. Уши. Хвост. Холка. Шаг. Шея. Щётка.	Быстрый. Выносливый. Высокий. Горячий (о темпераменте). Грациозный. Дикий. Красивый. Мощный. Непокорный. Норовистый. Послушный. Резвый. Сильный. Спокойный. Стройный. Упрямый. Ухоженный. Гнедая. Вороная. Рыжая. Серая. Буланая. Пегая.	Бегать. Галопировать. Есть. Идти. Нестись. Отдыхать. Пастись. Пить. Прыгать. Ржать. Рысить. Скакать. Слушаться. Тянуть (повозку). Фыркать.

Сөзжасамның күрделі бірліктерінің материалдарын жүйелеу арқылы біз жеке сөз тіркестері сөз мағыналарын түсіндіруде үлкен көмек бола алатындығын анықтадық. Мәселен, ұяда бастапқы сөз – жылқы (ат) «асыл тұқымды жылқы» (*породистая лошадь*), бір үйір жылқы (*косяк лошадей*); бір үйір жылқы жылы он екі ай далада болады, азық сұрамайды (жылқы жыл бойы (барлық 12 ай) далада жайылады, жем сұрамайды) деген тіркестер пайда болды, жүк жылқысы (*тягловая лошадь*); мініс жылқысы (*верховая лошадь*); жылқы жүрісі (*ход лошади*), жылқы бағу (*пасты лошадей*); жылқы еті (*конина*); жылқының жалын күзеу (*стрижка гривы у молодняка*); жылқы өсіру (*коневодство*); жылқы айдаса жаудікі, ықырса желдікі (*табун (коней) принадлежит врагу, если он (его) угонит – ветру, если он свистнет (т.е. богатство неустойчиво; человек сегодня богат, а завтра беден)*); жылқы берен, оны баққан ерен (*конь, что сталь, и пасет его удалец*); жылқы тебінін жаз ойла (*о зимней тебеневке лошадей подумай летом*); жылқының үсті де жел, сүті де жел (*у лошади и спина, и молоко ветер, т.е. и на коне и после кумыса, укрепляешь свой дух*), жылқы мінезді адам (*неподатливый, неуживчивый человек*); жылқы ішінде аласы (*выделяющийся из других, особый*).

Ғасырлар бойы осы жануардың бейнесіне байланысты көпшілікке ортақ бейнелі сөз тіркестері қалыптасып, игерілді: орыс және қазақ фразеологизмдерінің құрамындағы зоосеманттардың қызметін қадағалау қызықты: *жылқыға (қойға, малға) салды* – мағынасы: мал бағуға жіберілді, мысалы: *Он жетіге келгенде, Салған екен хан Бәтік, Бақ деп сені жылқыға* (Ш. Қар.), *жылқыға (қойға, малға, қораға) түсті* – мұндағы мағынасы: уқрал, сонымен, мысалы: *жылқыға түсіп алған соң, Байсейіт, Бошай ағаңның Бір көнбедің ырқына* (Ш. Қар.); *жылқыдай жусатып, қойдай өргізді* – заставил слушаться, подчинил себе; мысалы, *Бүкіл Дешті қыпшақты өзіне бағындырып, жылқыдай жусатып, қойдай өргізуің керек* (І. Е.), *жылқы (сияқты) мінезді адам* – мұндағы мағынасы: шыдамды, төзімді, мысалы: *Ендігі ел жылқы мінезді болды. Аяз бен боранда, жауын-шашында тон не көрсе, соны көруге шыдаған, жанын аямаған, қар төсеніп, мұз жастанған кісі ғана бағады*.

Қазақ тілінде жағымсыз мағынадағы сөз тіркестері де қолданылады, онда адамға деген теріс көзқарас, мысалы, екінші мағына баса айтылады *жылқы мінезді – неподатливый, неуживчивый человек: Жылқы мінез кісілер бар* [3].

Бұл лексема ойды көзқараспен сипаттайтын көптеген бағалау комбинацияларының бірі болып табылады: а) тітіркену, наразылық сезімдері: Ер-тоқымнан безген аттан без, Төсегінен жеріген ерден без // *Держись подальше от коня, избегающего седла, и от мужчины, чуждающегося своего очага*. Или: Есекке тұмар таққанмен, тұлпар болмас // *Даже с амулетом осёл не станет скакуном*; в) көрегендік, түйсігі, қырағылық, болжау: Есекті қанша ұрсаң да ат болмайды // *Сколько ни бей осла, он не станет конём*. Есек түйе болмас, сиыр бие болмас // *Осёл не станет верблюдом, корова – кобылой*.

Қазақ тілінде сыртқы әлем адам мен жануарлар әлемінің параллелизміне негізделген бейнелер түрінде ұсынылған. Біз талдайтын топқа жануарлар әлемімен бейнелі-метафоралық байланыстар негізінде шындық құбылыстарының сипаттамасы болып табылатын сөздер кіреді: сыртқы әлем, олардың әдеттері.

Жануарлар әлемінің бейнелеріне оралатын осындай сөздердің саласына біз метафоралық құрамы жануардың (ат) атауымен лексикалық компонентке негізделген тілдік бірліктерді енгіздік. «Ат» бастапқы сөзімен фразеологизмдер адамның жеке сипаттамасында қолданылады (*ат құлағы көрінбейді* – өте биік, *ат құлағында ойнау* – шапшаң, өте икемді, жеңіл, *старый конь борозды не испортит* – тәжірибелі, қарт адам не істеп жатқанын біледі және істі дұрыс орындайды!), өте мықты денсаулықты (*лошадиное здоровье*), кез-келген, көбінесе жағымсыз қасиеттерді – нонсенс (*бред сивой кобылы*), үлкен сақтықты (*тёмная лошадка, к собаке сзади подходит, к лошади спереди!*).

Мақал-мәтелдер жалпыадамзаттық адамгершілік және моральдық көзқарастарды көрсетеді. Оларда халықтық менталитет айқын көрінеді. Асыра айтпай-ақ, адамдар өмірдің барлық жағдайларында қолданылатын мақал-мәтелдер мен қанатты сөздерді жасайды деп

айтуға болады. Мақал-мәтелдердің тақырыбы іс жүзінде сарқылмайды, өйткені өмірдің өзі шексіз.

2-кесте Қазақ фразеологизмдері [3]

№	Фразеологизмдер	Үлгілер	Мағынасы
1.	Айғыр үйір шолақ жылқы	<i>Аз ғана, бір топ.</i> Сол жобамен маңайдағы жерлерден, сай-саладан іздеп жүріп, <i>айғыр үйір шолақ жылқыға</i> кездеседі (ҚЕ).	Аз ғана, бір топ
2.	Ақ үйек мал	<i>Адал мал, құтты мал.</i> — Қап, не қыласың, қолға түссе, оныкі <i>ақ үйек</i> адал <i>мал</i> болар еді-ау (Ө. Н.).	Берекелі мал, адал мал
3.	Атқа мінер	<i>Бұрын пысық, белсенді кісі туралы айтылған.</i> Әр рудың, көп рудың адамдары, ылғи <i>атқа мінері</i> ғана. Ішінде жұпыны киімді біреуі жоқ (М. Ә.). Қызығы кеткен ел бағып, Қисыны кеткен сөз бағып, Ендігі <i>атқа мінгендер</i> Күнде ертеңге тоймайды (Абай).	Бұрын олар батыл, белсенді адам туралы айтатын.
4.	Ат қойды¹	<i>Ескі дәстүр бойынша қаралы үйге (ауылға) еркектердің алыстан атпен шауып «ой, бауырымдап» келуі, лап беріп шаба жөнелуі.</i> Байқадам — Сапақ жатағының маңында бір-екі бай ауыл болатын. Соның біреуінің үлкен ақсақалы өледі. Маңайға хабар айтып, жан-жақтан жан күйерлер <i>ат қойып</i> келіп жатады (М. Ә.). Абай Тәкежан үйіне <i>ат қойып</i> келген жоқ. Жас балаға <i>ат қою</i> жақсы ырым емес. Және жан күйерлер сыналатын қаза бұл емес (М. Ә.). Өлді деп екеуі де қаза жетіп, <i>Ат қойып</i> келген екен Бүлдіршінге (С. Кер.).	Ескі дәстүр бойынша аза тұту күндерінде (ауылға) алыстан ер адамның келуі.
5.	Ат қойды²	<i>Есім берді, атады</i> (АС). Бұл құрап, киім түзеп, Қарны тойған, қағазға өрнек жасап, сурет ойған. Құдайым кешіктірмей бір ұл беріп, молдалар оның <i>атын</i> Әзім <i>қойған</i> (Абай). Қырғызға деп ұйғыр хандарының бірі <i>ат қойса</i> керек (Абай).	
6.	Ат қосты	<i>Бәйгеге ат жіберді.</i> Жел соқса, қамыс басы майда деймін. <i>Ат қостым</i> , ат айдаушы айда деймін, Алдыңғы ат баран болмай, қылаң болды, Жығылмаса, Құлагер қайда деймін (А. Қор.).	Жылқыны ат жарысына жіберді
7.	Ат қосшылы болдың ба? Қырық жылқылы болдың ба?	<i>Не туды: ұл ма, қыз ба?</i> («Қырық жылқылы» ескі салт бойынша қызға беретін қалың мал ұғымынан шыққан).	Кім дүниеге келді: ұл ма, қыз ба? ("Қырық жылқы" ежелгі дәстүрімен байланысты, олар қызға қалың мал төлеген кезде).
8.	Ат құйрығын шарт түйді	<i>Іске белді буып, белсене кірісті.</i> Кер заманға кез болдық, Кер айылдан ат мінелік. Көк соқтада жол үсті, <i>Ат құйрығын шарт түйелік</i> (Ғ. Мұс.). 2. <i>Бұл жерде атқа мініп, жол жүру мағынасында айтылып тұр.</i> Сегізінші не жаман — Серке санды ат мініп, <i>Ат құйрығын шарт түйіп</i> , Жоқ қараған сол жаман (ШС).	Белсенді қатысып, іске кірісті.

Қазіргі кезде тілдерде ат/жылқы атаулары мақал-мәтелдерде, қанатты сөздерде, жұмбақтарда жиі кездеседі. Мақал-мәтелдер әрқашан олардың пайымдаулары мен/ немесе теріске шығаруда категориялық болып табылады. Олар дауласпайды, жоққа шығармайды – олар орнатады: Ерге мінген жігітке – он кісілік күш бітеді // *Юноша на коне приобретает силу десятирех*. Ер құны – алды жақсы жүз жылқы, Қатын құны – жартысы // *Цена мужчины – сто лучших первых коней, цена женичины – их половина*. Ерге қарай ат туады, Жақсы бала әкенің жолын қуады // *Каков человек – таков и его конь; каков отец – таков и сын*. Ердің көркі мал болар, Аттың көркі жал болар, Өзеннің көркі тал болар. *Украшение мужчины – скот, Украшение коня – грива, Украшение реки – деревья*.

Мақал-мәтелдер-кез-келген адам ұстануға тиісті этикалық ережелердің бір түрі: Ерден ат аяма, Елден ас аяма // *Не жалей скакуна для батыра, не жалей угощения для народа*. Адамның жаманы болмайды, Тартып сыр тапсаң. Аттың жаманы болмайды, Асырып бабын тапсаң // *Нет плохих людей, если понять их душу; нет плохих коней, если найти к ним правильный подход*.

Егер орыс мақал-мәтелдерінде «лошадь» сөзі көп кездесетін болса, онда қазақ мақал-мәтелдерінде «ат» сөзі жиірек кездеседі. Көне түркілік ат «конь» барлық қазіргі түркі тілдерінде кездеседі: құмық., ққалп., алт., ноғ, тат., түрік., әзірбайжан., түр., өзб., қырғыз., қазақ. :*ат*.

Жылқылардың шаруашылықтағы маңыздылығын мойындау мақал-мәтелдердің қалыптасуына да әсер еткен сияқты. Жылқының ең танымал екенін анықтағаннан кейін, ол қандай қасиеттердің, ұғымдардың өкілі екенін білдік. Мағынасы жағынан жақын мақал-мәтелдерді семантикалық топтарға біріктіре отырып, біз жылқы туралы мақал-мәтелдер мысалында адамның дүниетанымын байқауға мүмкіндік алдық.

Өздеріңіз білетіндей, басқа лингвомәдени қауымдастық өкілдерін тілге үйрету кезінде тілдік бірліктерді қабылдау әрдайым жеткілікті бола бермейді, бұл ең алдымен этникалық топтар өкілдерінің лингвомәдени тәжірибесінің айырмашылығымен байланысты. Салыстырмалы лингвистикалық зерттеулер үшін паремиялардың ең үлкен қызығушылығы бар, онда ең алдымен негізгі зоосеманттар көрсетіледі.

Біздің ойымызша, мақал-мәтелдер ақыл-ой әрекетінің нәтижесі ретінде вербализациялануы керек (сөзбен, сөз тіркестерімен, мәтіндермен), оның ішінде ұлттық ерекшеліктерді сипаттау үшін. Паремияларды зерттеу, біріншіден, тілдік мағыналардың мәдени анықталған компонентін анықтауға, екіншіден, маңызды мәдени стереотиптердің қалыптасуының когнитивті механизмдерін қарастыруға мүмкіндік береді. Этникалық дүниетанымның кристалдануының бір түрі бола отырып, халықтық тәжірибені сақтау және беру құралы ретінде жұмыс істей отырып, паремиологиялық бірліктер зоосеманттармен органикалық байланысты әлемнің ұлттық лингвистикалық көрінісінің когнитивті негізін құрайтын ұғымдардың мәдени-спецификалық нұсқалары ретінде анықтайды.

Паремиялар ауызша сөйлеудің барлық салаларында ғана емес, сонымен қатар көркем шығармаларда, публицистикада, бұқаралық ақпарат құралдарында, теледидар мен радиохабарларда, мерзімді басылымдарда кеңінен қолданылады, онда олар үнемі жетілдіріліп, жылтыратылып, қайта түсіндіріліп, семантикалық өзгерістерге және әртүрлі формальды, құрылымдық өзгерістерге ұшырайды. Паремияларды орынды қолдану сөйлеуді мәнерлі, дәл, затбелгі, эмоционалды боялған және мәнерлі қанықтырады.

Паремиялар-коннотациялық жүйенің элементтері, яғни өрнек жоспары өзі символдық жүйе болып табылатын және мазмұн жоспары мен өзіндік өрнек жоспары бар маңызды екі жоспардан тұратын жүйе.

Демек, паремиялардың сөзбе-сөз аудармасы ғана құнды емес, ол оның сезімтал негізін, ішкі бейнесін анық көрсетеді. Біз үшін маңыздысы, осы типтегі сөздер бізді моральға, осы тіл континуумында үстемдік ететін этикалық нормалар туралы идеяларға сілтеме жасайды. Мысал ретінде келесі паремиологиялық айтылысты келтіруге болады: Жылқы өлсе – ертоқым қалар, адам өлсе – аты қалар, ол туралы даңқ қалар. // *Лошадь умрет – останется*

седло, человек умрет – останется хвала, слава о нем. Жылқы туралы мақал-мәтелдер-ғасырлар бойы қалыптасқан адамгершілік даналық, адамгершілік идеялар арқылы халықтың жас ұрпақты тәрбиелейтіндігінің айқын дәлелі.

Жылқы туралы мақал-мәтелдер-ғасырлар бойы қалыптасқан адамгершілік даналық, адамгершілік идеялар арқылы халықтың жас ұрпақты тәрбиелейтіндігінің айқын дәлелі.

Атқарылған жұмыстың нәтижесінде жылқы туралы мақал-мәтелдердің үлкен тақырыптық әртүрлілігімен ерекшеленетіні белгілі болды. Олар өмірдің, еңбек қызметінің және адамдардың қарым-қатынасының барлық аспектілерін: махаббат пен достықты, дұшпандық пен жеккөрушілікті, ілімге, білімге деген көзқарасты көркемдік бейнесін тапты деп сенімді түрде айта аламыз, оларда адамның адамгершілік қасиеттері жан-жақты сипатталады. Мақал-мәтелдер батылдықты, ерлікті бейнелейді, адамның еңбекқорлығын атап өтеді, ал жатыпшіерлікті сынайды, мінейді. Көптеген мақал-мәтелдер әлеуметтік және материалдық теңсіздікті көрсетті: теңсіздіктің қиын кезеңінде адамдар шындықтың, әділеттіліктің салтанат құруынан үміттенді.

ӘДЕБИЕТ

1. Гачев Г. Национальные образы мира. – М.: Советский писатель, 1988. – 448 с.
2. Қазақ тілінің сөздігі: 50 мыңға жуық сөз бен сөз тіркестері қамтылған (А. Байтұрсынов атын. Тіл білімі ин-ты; Құраст.: Э. Болғанбаев, Б. Қалиев, С. Бизаков ж.б.: жалпы ред. баск. Т. Жанұзаков: жауап. ред.Т. Нусіпбай – Алматы: Дайк – Пресс, 1999. – 776 б.
3. Кеңесбаев І. Қазақ тілінің фразеологиялық сөздігі. – Алматы: «Ғылым», 1977. – 712 б.
4. Казахские поговорки и пословицы (на казахском языке). –Алма-Ата, Казгослитиздат, 1957. –230 с.
5. К. Бектаев. Большой казахско-русский, русско-казахский словарь. Алматы: Алтын Казына, 1999, 704 с.
6. Русские пословицы и поговорки. / Сост. Берсеньева К.Г. – М.: Центрполиграф, 2009. – 383 с.
7. Пословицы народов мира/Сборник. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2014. – 304 с.
8. Таирбеков Б.Г., Таирбекова Л.Н., Кабдулова К.Л. Функционально-прагматические парадигмы этнокультурных единиц в межъязыковой и межкультурной коммуникации (на материале казахских, английских, русских, немецких, французских и испанских паремий). – Алматы: издательство «Дәуір-Кітап», 2018. –212 с.

Аннотация: В этой статье автор рассматривает казахские и русские пословицы, связанные с зоосемантом «лошадь». Сегодня в овладении иностранным языком приобретает все большее значение полное понимание социокультурных особенностей. Статья посвящена социально-культурному описанию понятия «лошадь» в казахско-русском лингвистическом сознании. За каждой из паремий стоит репутация поколения, которое их создало. Большое количество фразеологизмов, пословиц, афоризмов, содержащих лексему «лошадь», указывает на особую значимость рассматриваемого понятия в системе ценностей любого общества. Анализируя фразеологизмы, автор определяет, какую оценку в обществе имеет данный зоосемант и его репрезентация в языковой картине мира.

Ключевые слова: паремия, лингвистическое сознание, репрезентация, языковая картина мира, зоосемант, культурная лингвистика, паремиологические единицы языка, паремиология.

Abstract: In this article, the author examines Kazakh and Russian proverbs associated with the zoosemant «horse». Today, in mastering a foreign language, a comprehensive understanding of sociocultural features is becoming increasingly important. The article is devoted to a sociocultural description of the concept of «horse» in Kazakh-Russian linguistic consciousness. Each paremia reflects the reputation of the generation that created it. A large number of phraseological units, proverbs, and aphorisms containing the lexeme «horse» indicates the special significance of this

concept within the value system of any society. By analyzing phraseological units, the author determines the societal evaluation of this zoosemant and its representation in the linguistic worldview.

Keywords: paremias, linguistic consciousness, representation, linguistic worldview, zoosemant, cultural linguistics, paremiological units of language, paremiology.

УДК 821.09

Сыздыкбаев Н.А.,
PhD, доцент,
КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
г. Алматы, Казахстан

**ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ РЕАЛИИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ:
ФУНКЦИИ И КУЛЬТУРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ
(на материале прозы Анатолия Кима)**

Аннотация. В статье обосновывается анализ этнокультурных реалий в прозе Анатолия Кима как элементов, отражающих национально-культурные особенности и специфику мировосприятия. Доказывается, что они выполняют несколько функций: воплощают культурные модели и репрезентируют предметно-этнографические единицы и элементы культурного кода, формируя художественный контекст текста. Рассматриваются цикличность бытия, одушевленность природы, символика природных образов и особое восприятие времени. Подчеркивается, что понимание этнокультурных реалий важно для перевода и межкультурной коммуникации, так как они несут культурный код и требуют интерпретации при передаче смысла на другой язык. Примеры из романов «Белка», «Отец-лес» и повести «Лотос» демонстрируют их роль как средств репрезентации культурных моделей, а не отдельных элементов текста.

Ключевые слова: этнокультурные реалии, художественный текст, Анатолий Ким, культурный код, картина мира, культурная модель.

Интенсивное развитие филологических исследований, особенно в области этнокультурологии, подчеркивает роль текста как источника культурной информации и выражения менталитета народа. Язык рассматривается как ключевая форма отражения культуры. Он не только передает информацию, но и несет национальный характер, традиции и когнитивные паттерны народа-носителя.

Согласно концепции Ю.М.Лотмана, язык выступает как универсальный механизм культуры, обслуживающий сферу социального взаимодействия, и представляет собой систему знаков. Знак определяется как любое материальное воплощение (вербальное, визуальное, предметное), обладающее значением и способное служить средством передачи смысла [1, с. 6]. Следовательно, одной из ключевых функций культуры является способность человека к коммуникации через тексты, которые являются артефактами культуры.

Несмотря на значительное количество исследований, этнокультурные реалии преимущественно рассматриваются как лексические, тогда как их роль в формировании культурных моделей художественного текста остается недостаточно разработанной. Данное обстоятельство определяет актуальность настоящего исследования.

Художественные произведения являются значимым объектом анализа культурной идентичности текста. Они выполняют функцию носителя культурных смыслов, одновременно отражая и формируя национальный характер и идентичность. Тем самым художественные произведения создают культурную преемственность, формируя ценностные, личностные и духовно-нравственные ориентиры в этноязыковой картине мира.

В структуре текста ключевую роль играет субъективное восприятие реальности. Тексты обладают двойственной природой, они выступают одновременно проявлением языка и мышления. С точки зрения функционирования текст рассматривается как сущность, интерпретируемая в языковом сознании и способная к множественным трактовкам.

Методологическую основу исследования составляют семиотический, герменевтический и лингвокультурологический подходы, а также элементы контекстуального анализа, позволяющие рассматривать данные элементы как многоуровневые единицы художественного текста.

В ходе данного исследования под «этнокультурной реальией» понимается не просто предмет или явление, маркированное национальной спецификой, а вербально репрезентированный элемент художественного текста, который:

- 1) отсылает к культурно значимому опыту конкретного этноса;
- 2) обладает символическим и ассоциативным потенциалом;
- 3) функционирует в системе текста как носитель культурной модели, а не изолированной детали.

Следовательно, этнокультурная реальия определяется как семиотически нагруженная единица текста, интегрирующая предметный, образный и концептуальный уровни смысла.

В рамках концепции Н.С.Валгиной текст характеризуется двумя взаимосвязанными функциями: воздействующей и эстетической [2, с. 54]. В настоящем исследовании обосновывается необходимость выделения культурологической функции как доминирующей, поскольку художественный текст выступает носителем культурных смыслов.

Научная новизна исследования заключается в том, что этнокультурные реалии рассматриваются не как номинативные элементы, а как механизмы репрезентации культурных моделей, структурирующих художественный текст.

Переходя к анализу прозы Анатолия Кима как репрезентативного материала, следует отметить, что его художественная система позволяет выявить особенности воспроизведения указанных единиц и их функционирования как культурных моделей. Знание этих явлений важно для перевода и межкультурной коммуникации, поскольку они несут в себе культурный код, требующий интерпретации при передаче смысла на другой язык. В этом контексте, проза Кима выступает не только как литературное произведение, но и как лингвокультурологический артефакт, отражающий отдельные аспекты национальной идентичности и мировосприятия.

Исследование текстов Кима позволяет проследить, как автор трансформирует, адаптирует и интегрирует традиционные образы и мотивы в современный нарратив, обогащая русскую и мировую литературу новыми смысловыми оттенками и культурными перспективами. В современных исследованиях [3,4,5] также подчеркивается значимость анализа этнокультурных реалий для интерпретации художественного текста и межкультурного обмена.

В романе «Белка» (1984) [6] этнокультурные реалии реализуются через их текстуальные воплощения – образы, символы и метафорические конструкции. Данные элементы выполняют не описательную, а структурообразующую функцию, отражая представления о гармонии человека и природы. В художественном тексте их значение существенно расширяется: рассматриваемые элементы приобретают символическую нагрузку и участвуют в репрезентации устойчивых культурных моделей. К числу таких реалий в прозе А.Кима относятся конкретные текстуальные воплощения, через которые выражаются идеи цикличности бытия, одушевленности природы и нелинейного восприятия времени. Таким образом, указанные феномены выступают как культурные структуры, реализуемые через систему данных элементов.

В тексте романа «Белка» часто описываются сцены, где границы между человеком и природой кажутся условными. Персонажи ощущают себя частью природной стихии, а внутренние состояния героев передаются через образы ветра, света и движения леса. В тексте

подчеркивается, что лес функционирует как неотъемлемая часть человеческого бытия, что свидетельствует о преодолении дихотомии «человек-природа» и утверждает их фундаментальное онтологическое единство. Это отражает традиционное восточное представление о единстве человека и природы.

Произведение демонстрирует понимание взаимосвязи всего сущего, где каждое событие имеет свое продолжение и влияние на последующие. Структура повествования характеризуется тем, что отдельные нарративные элементы оказывают влияние на последующее развитие сюжета, обеспечивая эффект причинно-следственной преемственности. Это позволяет утверждать, что в тексте реализуется модель нелинейного времени, характерная для восточной традиции. Эта идея также перекликается с буддийским учением о карме и причинно-следственных связях. Прошлое, настоящее и будущее неразрывно сплетены в единое полотно бытия.

Духовное перерождение героев, их стремление к просветлению и обретению внутренней гармонии также являются неотъемлемой частью восточной философской традиции, пронизывающей повествование романа. Через традиционные поэтические средства, такие как метафора, сравнение, эпитет и символы, присущие восточной культуре, автор раскрывает путь самопознания и трансформации личности, где преодоление внутренних противоречий ведет к обретению истинного «я».

Символ белки в романе выходит за пределы зооморфного образа и приобретает культурно-символическое значение. Он функционирует как семиотический знак, репрезентирующий динамику и взаимосвязанность бытия. Образ, описанный в постоянном движении и «непрерывном скольжении по ветвям», становится яркой метафорой изменчивой и текучей природы мира.

Белка выступает образом, воплощающим культурные представления о движении и изменчивости мира. Автор пишет, что «лес живет своей жизнью, не отделенной от жизни человека» (6, с. 18), усиливая мотив одушевленной природы как культурной модели.

Особое внимание уделяется хронотопу: пространство и время взаимопроникают. Прошлое, настоящее и будущее сосуществуют в едином смысловом поле. Повторяющиеся описания природных картин – от игры света и движения ветра до вечного обновления леса – служат ярким примером этой закономерности. Они возвращаются в тексте, создавая мощный эффект смыслового круга, который заставляет читателя ощущать завершенность и цикличность. Это отражает традиционное восточное восприятие времени. Повторяющиеся образы леса, животных и природных стихий формируют эффект цикличности.

Этнокультурные реалии функционируют как средства репрезентации взаимосвязанной системы культурных структур. Они не являются периферийными элементами текста, а выступают его структурообразующим основанием, формируя культурный код художественного текста. Эти модели, будучи носителями коллективной памяти и ценностей, придают нарративу культурную глубину. Их интерпретация зависит от степени знакомства реципиента с историко-культурным контекстом. Это создает многоуровневое поле для осмысления авторского замысла и облегчает межкультурное понимание.

В повести «Лотос» (1980) [7] описание цветка символизирует духовную чистоту, что подтверждается образом «распускающегося над водой цветка», сохраняющего чистоту несмотря на окружающую среду, а в романе «Отец-лес» (1989) [8] лес воспринимается как живое существо. Авторский прием наделения леса «дыханием» и «голосом» позволяет ему выйти за рамки фонового элемента и стать полноценным действующим субъектом повествования. Тем самым наблюдается переход от номинативной к концептуальной функции этнокультурных реалий.

В текстах Кима телесность выступает как форма сопричастности человека природной стихии, реализуемая через метафорическое сближение телесного и природного начал. Человек рассматривается как «переходное» существо, включенное в круговорот жизни. Телесность приобретает культурное и символическое значение, отражая единство человека и природы.

Кимовская телесность – это не статичная форма, а динамичный процесс, постоянно трансформирующийся под влиянием окружающей среды и внутренних переживаний. Она несет в себе отпечаток времени, истории и коллективной памяти, становясь своего рода живым хранилищем бытия.

Стихийные образы (земля, лес, вода) в прозе Кима обладают субъектностью. Они выступают активными составляющими смыслообразования, формируя мироощущение персонажей и передавая их душевные состояния. В контексте повествования вода неоднократно функционирует как очищающий элемент. Взаимодействие с ней способствует внутреннему обновлению героя, что дает основание рассматривать ее как аллегория перехода и трансформации. Если образ леса исполняет функцию пространства инициации, то образ воды символизирует мотив очищения и обновления. Художественный мир Кима отражает архаические модели мышления, в которых природа наделяется сакральным статусом. Земля же, как первооснова бытия, выступает хранительницей памяти и источником силы. Её незыблемость и плодородие становятся метафорой устойчивости духа и укорененности в традиции. Эти природные стихии, будучи активными участниками повествования, формируют мироощущение персонажей и отражают их внутренние состояния и служат катализатором экзистенциальных поисков персонажей. В таком подходе к изображению природы прослеживается глубокая связь с мифологическим сознанием, где каждый элемент мира несет в себе не только физическое, но и духовное значение, участвуя в вечном круговороте жизни и смерти, разрушения и созидания.

Этнокультурные реалии объединяют традиционные и универсальные смыслы, формируя культурно обусловленную систему художественного мышления. Они превращаются не только в маркеры этничности, но и в средства репрезентации культурных структур. В этом контексте они функционируют как «ключи», способствующие открытию доступа к глубинным пластам национального самосознания и мировосприятия. Они позволяют читателям не просто ознакомиться с внешними проявлениями культуры, но и проникнуть в ее внутреннюю логику и ценностные ориентиры, которые являются важными составляющими для межкультурного понимания.

Использованные в прозе А. Кима этнокультурные реалии требуют комплексного анализа – лингвистического и культурологического. Их значение раскрывается через совокупность контекстов. Это позволяет рассматривать процесс интерпретации как реконструкцию культурных моделей, лежащих в основе текста.

Проведенный анализ позволяет выделить основные функции этнокультурных реалий в художественном тексте: репрезентативную (отражение культурных структур), семиотическую (формирование системы знаков и символов) и интерпретационную (направление читательского восприятия и понимания текста).

Таким образом, анализ прозы А. Кима доказывает, что этнокультурные реалии выполняют ряд функций (репрезентативную, семиотическую и интерпретационную) и выступают как ключевые средства культурной репрезентации. Они обеспечивают не только отражение, но и моделирование культурной картины мира в художественном тексте. Рассмотренные примеры из романов «Белка», «Отец-лес» и повести «Лотос» демонстрируют их воплощение через художественные образы и ситуации, формируя систему культурных структур, а не отдельные элементы текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства. – СПб: Искусство, 1994. – 670 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста: учебное пособие. – М.: Логос, 2004. – 280 с.
3. Иванова Е.А. Культурная семантика художественного текста: современные подходы. – М.: Наука, 2021. – 256 с.

4. Петров А.В. Этнокультурные реалии и перевод: теория и практика. – СПб: Речь, 2020. – 312 с.
5. Смирнова Л.В. Межкультурная коммуникация и художественный опыт: новые исследования. – М.: Логос, 2019. – 198 с.
6. Ким А. Роман Белка // <https://www.lib.ru/PROZA/KIM/belka.txt>. Режим доступа 10.04.2026
7. Ким А. Лотос // <https://libking.ru/books/prose-/prose-contemporary/135541-anatoliy-kim-lotos.html>
8. Ким А. Поселок кентавров: Мифология XX века. – М.: Ковчег, 1993. – 464 с.

Аңдатпа. Мақалада Анатолий Ким прозасындағы этномәдени реалиялар ұлттық-мәдени ерекшеліктер мен дүниетаным спецификасын бейнелейтін элементтер ретінде талданады. Олардың бірнеше қызмет атқаратыны көрсетіледі: мәдени модельдерді, заттық-этнографиялық бірліктерді және мәдени код элементтерін танытады, қызмет етеді және репрезентациялайды, сол арқылы мәтіннің көркемдік контекстін қалыптастырады. Болмыстың циклділігі, табиғаттың жандылығы, табиғи образдардың символикасы және уақытты ерекше қабылдау мәселелері қарастырылады. Этномәдени реалиялардың маңызы аударма мен мәдениетаралық коммуникацияда ерекше екені атап өтіледі, себебі олар мәдени кодты сақтайды және басқа тілге мағынаны жеткізу барысында интерпретацияны қажет етеді. «Тиін», «Орман-эке» романдары мен «Лотос» повесінен алынған мысалдар олардың мәтіндегі жеке элементтер ғана емес, мәдени модельдерді репрезентациялау құралы ретіндегі рөлін айқындайды.

Тірек сөздер: этномәдени реалиялар, көркем мәтін, Анатолий Ким, мәдени код, әлем бейнесі, мәдени модель.

Abstract. This article examines ethnocultural realities in the prose of Anatoly Kim as elements reflecting national-cultural characteristics and patterns of worldview. The study shows that these realities represent and embody cultural models, material-ethnographic units, and components of the cultural code, shaping the artistic context of the text. Particular attention is given to the cyclicity of existence, the animacy of nature, the symbolism of natural imagery, and a distinctive perception of time. Understanding ethnocultural realities is essential for translation and intercultural communication, as they carry a cultural code that requires interpretation when rendered into another language. Examples from Kim's novels *Belka*, *Father-Forest*, and the novella *Lotus* illustrate their role as instruments for representing cultural models rather than as isolated textual elements. The novelty of the study lies in interpreting ethnocultural realities as mechanisms of cultural modeling rather than descriptive elements.

Keywords: ethnocultural realities, literary text, Anatoly Kim, cultural code, worldview, cultural model.

УДК 801.732:81'371'373.4:82.0:159.923.2

Фатех Г.Е.,
аспирантка Хунаньского педагогического университета,
Китай, г. Чанша

СИНКРЕТИЗМ КИНЕСИЧЕСКИХ МАРКЕРОВ ТЕЛЕСНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ А. П. ЧЕХОВА

Аннотация. В статье исследуется функционально-семантический синкретизм маркеров феномена телесности и способы его выражения и маркировки в художественном тексте. Объектом исследования служат речения художественных текстов, описывающие непосредственное телесное поведение персонажа с использованием кинесических маркеров телесности, которые косвенно выражают опосредованное телесное поведение персонажа (внутренние переживания и/или социальный статус). Предметом исследования выступают механизмы маркировки опосредованных телесных признаков персонажа при использовании непосредственных кинесических маркеров телесности. Основными методами научного исследования выбраны универсальные методы анализа и синтеза, классификации, типологический и количественный методы, а также специальные методы когнитивного, коммуникативного, социолингвистического, прагматического, лингвоэкспрессивного анализа, описательный метод. Кинесические маркеры движения тела персонажа сопоставляются с его внутренним состоянием, эмоциями и желаниями, социальным статусом. Результатом проведенного исследования стали выводы о том, что в художественных текстах А. П. Чехова имеется два способа отображения эмоциональных состояний и признаков социального статуса персонажа при вербализации лишь кинесических маркеров телесности: 1) автор вообще не характеризует кинесические действия, предоставляя возможность читателю дополнить данную характеристику самостоятельно исходя из сюжета и индивидуальной картины мира читателя; 2) автор косвенно характеризует кинесические действия с помощью атрибутов (как правило, наречий), тем самым давая субъективную оценку происходящему.

Ключевые слова: феномен телесности, маркеры телесности, непосредственный, опосредованный, кинесический, синкретизм, А. П. Чехов, невербальная коммуникация.

Постановка проблемы. Целенаправленное научное изучение телесного поведения персонажей художественных текстов стало возможным в конце XX века по мере того, как приоритетным становился антропоцентрический подход к изучению проблем гуманитарного развития общества. Ранее в европейском гуманитарном сознании телесность ассоциировали с сексуальностью по причине глубинных религиозных убеждений. Доминирование канонических устоев жизни в европейском обществе демонстрировало отсутствие индивидуального подхода к человеческой телесности, настаивая на первостепенной роли социума во многих аспектах жизни человека, в том числе и телесности. Современная научная парадигма позволяет полноценно исследовать роль маркеров телесного поведения персонажа как самостоятельного средства художественной выразительности в тексте.

Связь с предыдущими и смежными исследованиями. Современные исследователи феномена телесности, как правило, опираются на «телесный канон», предложенный в советский период М. М. Бахтиным [Бахтин 1965]. В современном литературоведении ряд исследователей сумел показать обществу ошибочность, а в некоторых случаях фарисейство и ханжество тех, кто рассматривает феномен телесности в художественном творчестве и плотские начала в физиологии человека как явления одного аксиологического поля. Многие из этих исследователей активно развивают идею неразрывности феномена телесности от характеристики телесного поведения художественных персонажей. Среди них Венделл Айкок (Ayscock W.; США), Тим Армстронг (Armstrong T.; Великобритания), Джудит Батлер (Butler J.;

США), Элизабет Бронфен (Bronfen E.; Великобритания), Питер Брукс (Brooks P.; США), Кэролайн Бунум (Bunum C.; США), Ирина Галуцких (Galutskikh I.; Украина), Элана Гомель (Gomel E.; США), Элизабет Грош (Grosz E.; США), Флёр Даймонд (Diamond F.; Великобритания), Энн Джефферсон (Jefferson A.; Великобритания), Лаура Дойл (Doyle L.; США), Джеффри Зихтерц (Sychterz J.; США), Сюзанна Каппелер (Kappeler S.; Великобритания), Томаж Крпич (Krpic T.; Словения), Валентина Б. Мусий (Musiyy V.; Украина), Дэниел Пандей (Punday D.; США), Роберта Рубенштейн (Rubenstein R.; США), Сара Скитс (Sceats S.; Великобритания), Джули Скэнлон (Scanlon J.; Великобритания), Абир Хамдар (Hamdar A.; США), Дебора Хартер (Harter D. A.; США), Майкл Холквист (Holquist M.; США), Габриела Шваб (Schwab G.; США), Ханнан Ясим Хаммас (Jasim Khammas H.; Испания) [напр.: [Armstrong 1996; Bunum 1995; Doyle 1994; Galutskikh 2013; Gomel 1996; Hamdar 2014; Jasim Khammas 2022; Kappeler 1995; Krpic 2009; Мусий 2019; Scanlon 2002; Sychterz 2009 и др.].

Современный этап развития языковедческой теории свидетельствует об исследовании различных коррелятивных отношений между средствами паравербальной и невербальной коммуникации и телесным поведением человека в обществе либо художественного персонажа в художественной литературе. Так, в работах Анны Вежицкой находим корреляции эмоциональных состояний человека и его телесного поведения [Wierzbicka 1986]. Функции речевого воздействия и самоконтроля, осуществляемые собеседниками с помощью своего телесного поведения как невербального и паравербального средства в PR-технологиях, в том числе при нейролингвистическом программировании общественного либо индивидуального сознания, освещены в работах Эдварда Холла [Hall 1959], Аллана и Барбары Пиз [Пиз 2004], Георгия Почепцова [Почепцов 2001; 2004], Кэрол Гоумен [Goman 2011] и ряда других исследователей. Одним из направлений исследований Светланы Степановой является отражение социального статуса персонажа в его телесном поведении [Степанова 2023].

Результаты исследования и дискуссии. В широком смысле «синкретизм» – это нерасчленённость разных видов культурного творчества, свойственная ранним стадиям его развития. Чаще всего этот термин применяют в искусствоведении для объяснения фактов исторического развития музыки, танца, драмы и поэзии. По определению автора теории первобытного синкретизма А. Н. Веселовского, синкретизм представляет сочетание ритмических движений с песней-музыкой и элементами слова [Веселовский 1894–1898]. Мы используем здесь понятие синкретизма по отношению к непосредственным кинесическим и опосредованным телесным маркерам, рассматривая это понятие как *функционально-семантическую смежность речевого выражения определённой эмоции, ментального действия, социального статуса и некоторых других проявлений внешнего и внутреннего состояния персонажа соматическими речениями*. Синкретизм кинесических телесных маркеров важно видеть и понимать, поскольку с помощью художественного приёма маркирования эмоций героя художественного текста читатель может пережить внутренние состояния выведенных в произведении персонажей. Читателю даётся потрясающая возможность развивать навыки чтения «между строк», что непосредственно влияет на формирование его художественного мышления благодаря виртуальному видению внутренней картины мира персонажа из-за его телесно-эмоционального, телесно-ментального, телесно-социального поведения.

Соматические речения играют весомую роль в предложенной нами типологии непосредственного и опосредованного выражения феномена телесности в художественном тексте, так как они используются при описании большого количества телесных маркеров в прямом или косвенном исполнении. По Е. М. Верещагину и В. Г. Костомарову, *соматические речения* – это выражения с соматизмами, описывающие жесты, мимику, взгляды, позы, телодвижения как сигналы, симптомы внутренних ощущений, переживаний [Верещагин, Костомаров 1981; 1990]. По мнению авторов, соматические речения имеют сложившийся

исторически семиотический характер, в языковом пространстве они передают культурно обусловленные человеческие эмоции и состояния.

Анализ телесного поведения художественного персонажа, представленного различными средствами маркирования феномена телесности, предлагает возможность создать их оригинальную типологию на почве праксиологической дихотомии «прямое (явное)» / «косвенное (неявное)». В процессе исследования выявлено, что маркерами феномена телесности в художественной речи писателя выступают как выражения с непосредственными соматизмами, так и с названиями смежных с поведением тела, физиологией человека реалий, упоминание о которых даёт представление о частях тела, задействованных в определённом телесном поведении.

Маркерами опосредованного (косвенного) выражения феномена телесности являются косвенные соматические речения, как правило объективирующие концепт ТЕЛО без участия непосредственных соматизмов, но указывающие на тело, его части и на факты, традиционно или рефлекторно вызванные определённым телесным поведением персонажа или вызывающие такое поведение. К этому классу маркеров тяготеют ментальные, сенсемические (обонятельные и гастрономические), атрибутивные, артефактные, социальные, эмоциональные, паравербальные. Косвенный способ маркирования феномена телесности происходит с помощью выражений, в той или иной степени касающихся телесного поведения, но не содержащих соматизмов и фраз, указывающих на участие тела в этом поведении. **Ментальными** маркерами становятся речения, объективирующие концепт ТЕЛО, в основном, без участия соматизмов и описывающие действия, состояния рефлекторно вызванные умственной деятельностью во взаимодействии с органами, отвечающими за эту деятельность. **Сенсемические** маркеры выступают, по большей части, также косвенными соматическими речениями с названиями запахов (ольфактемами) и вкусов (гастемами). Запахи и вкусы могут вызвать предполагаемое телесное поведение персонажа. **Атрибутивные** опосредованные маркеры телесности обычно характеризуют физическое поведение либо состояние человека, обусловленное состоянием тела и его органов, без использования прямых соматизмов. **Артефактными** маркерами феномена телесности также выступают, как правило, косвенные соматические речения, содержащие названия продуктов творческой деятельности человека и общества. Артефакты, включённые в характеристику телесного поведения персонажа, могут быть неотъемлемыми от его тела (например, одежда, обувь, аксессуары) или определённым образом влиять на телесное поведение персонажа. Маркеры могут указывать на причину телесного поведения, его изменения, результаты, на причастность персонажа к определённому социальному поведению (возрастному, гендерному, профессиональному, классовому, корпоративному и т. п.). **Социальные** маркеры феномена телесности – это речения, содержащие названия признаков определённого социального статуса личности с явными соматизмами либо потенциально предусматривающие их наличие в связи с обычным поведенческим сценарием человека в описываемой ситуации. **Эмоциональные** маркеры феномена телесности – это обычно речения, которые содержат слова, обозначающие эмоциональные состояния персонажей, сопровождающиеся определённым физиологически и/или социально (традиционно) обусловленным поведением тела. **Паравербальные** маркеры феномена телесности – это прямые и косвенные соматические речения, которые указывают на манеру речи как результат определённого интонирования, темпа, громкости, ритмики, тембра, паузации. Наши наблюдения, выполненные на материале художественных текстов А. П. Чехова, свидетельствуют о том, что паравербальные маркеры телесности чаще (в 79 % ситуаций использования) не содержат названий телесных органов, управляющих паравербальными процессами человека или хоть как-то причастными к таковым.

Маркеры прямого выражения феномена телесности – соматические речения, непосредственно изображающие телодвижения персонажей, вербализуя концепт ТЕЛО. К непосредственному выражению телесного поведения персонажа тяготеет кинесическое, то есть двигательное поведение тела (жестовое, мимическое, окулесическое, такесическое),

физиогномические описания внешности человека и проксемические ситуации, то есть положение тела или его частей по отношению к кому-то или к чему-то. **Кинесическими маркерами** телесности являются преимущественно прямые соматические речения, называющие разнообразные способы перемещения тела и/или его частей. Среди них: **жестовые маркеры** выражают жесты и позы, **мимические** – способы движения частей лица, **окулесические** – движения глаз и их состояния, **такесические** – прикосновения тел, телом, частями тела к кому-либо или чему-либо.

Непосредственные кинесические маркеры телесного поведения могут косвенно выражать эмоциональные и ментальные состояния, социальный статус персонажа, указывать на специфические паравербальные характеристики речи (даже если эти состояния, статус, характеристики не указаны автором в тексте), сенсемические ощущения и проксемические положения персонажа. Представленная способность маркирования даёт возможность синкретичного функционирования непосредственных кинесических маркеров телесности с опосредованными ментальными, эмоциональными, социальными, паравербальными, проксемическими, сенсемическими её маркерами. В таких ситуациях непосредственное кинесическое поведение тела происходит под влиянием эмоций, ментальной активности и других внутренних состояний персонажа.

Поскольку прямой способ маркирования феномена телесности происходит с помощью выражений, касающихся телесного поведения и в большинстве случаев содержит конкретные соматизмы, участие тела в этом поведении неоспоримо. Однако внутреннее состояние героя при том или ином физическом состоянии тела замалчивается в тексте и считывается читателем интуитивно, исходя из принятых в обществе и сформированных его личным жизненным опытом ассоциаций, представлений и особенностей индивидуальной картины мира. Довольно часто А. П. Чехов использует наречия, чтобы придать кинесическому маркеру телесности требуемый в той или иной ситуации эмоциональный характер поведения героя. Это влечёт за собой синкретичность непосредственных кинесических маркеров феномена телесности с опосредованными ментальными, эмоциональными, социальными, сенсемическими, артефактными и паравербальными маркерами. Мимический маркер в этом случае функционирует совместно с ментальным, эмоциональным или другими опосредованными маркерами телесности либо выступает как прямой кинесический и опосредованный ментальный, эмоциональный, социальный, сенсемический, артефактный, или паравербальный.

В повести А. П. Чехова «Драма на охоте» автор создаёт образ Сергея Петровича Зиновьева (Камышева), сочетая прямое (непосредственное) маркирование внешней двигательной активности персонажа с атрибутивным опосредованным маркированием, давая телесные характеристики персонажа без прямых соматических речений. Особенностью телесной характеристики героя повести при таком атрибутивном опосредованном описании явилось то, что оно противоречит традиционному представлению читателя о его физиогномике, внешности. Это опосредованное атрибутивное маркирование писатель использовал в таком художественном описании специфики движений Зиновьева: *«За дверную ручку или за шляпу он берётся, как за бабочку: нежно, осторожно, слегка касаясь пальцами. Шаги его бесшумны, рукопожатия слабы. Глядя на его лёгкие движения, не верится, что он силен и тяжёл»*. Прямой кинесический проксемический (такесический) маркер прикосновений героя конкретизирован их атрибуцией. Здесь использование обстоятельств образа действия (*нежно, осторожно, слегка*) и именных сказуемых атрибутивной семантики (*силен, тяжёл*) указывает на синкретичный характер прямого (*прикасаясь пальцами*) и опосредованного телесного маркирования. Именно опосредованное атрибутивное маркирование тела героя помогает А. П. Чехову показать контраст между изначальной внешне утончённой характеристикой персонажа с постепенно раскрывающейся в эволюции сюжета повести внутренней сущности убийцы. В начале повести А. П. Чехов характеризует персонажа как утончённую и чувствительную натуру и как человека, неестественно контролирующего

свои движения благодаря сдержанности и самоконтролю. Автор делает акцент на то, что, несмотря на свою природную физическую силу, физиологическую мощь, кинесика тела персонажа почему-то излишне мягкая: *«Не много нужно усилий моему герою, чтобы согнуть подкову или сплющить в кулаке коробку из-под сардинок, а между тем ни одно его движение не выдаёт в нём физически сильного»*. Такой излишний самоконтроль ещё в самом начале повести наводит на размышления о некой странности человека. А. П. Чехов подчёркивает внешнюю обманчивость мира. Ведь человек может быть образованным, культурным, чувствительным к мелочам, эстетически утончённым, деликатным в проявлениях телесного поведения, но не обладать подлинной нравственной силой и быть опасным для окружения. Для неопытного читателя художественный приём контраста прямого и опосредованного маркирования может служить одним из эпизодов «школы жизни», выполняя воспитательную функцию.

Прямое маркирование телесных движений Оленьки Скворцовой в момент первой встречи её с Камышевым наполняются новыми смыслами, которые обусловлены синкретизмом прямых кинесических маркеров с опосредованным характером социального телесного маркера (*хорошее сословное воспитание, молодость, здоровье*) и ментального маркера (происходящее в сознании Камышева): *«— Но ведь от этого не развалится наш домик! — сказала она, смеясь и подавая мне руку. Она показала мне прелестные зубы»*. Как мы видим, Оленька изначально была настроена по отношению к Камышеву дружелюбно, проявляя симпатию. Прямые кинесические маркеры телесного поведения героини, представленные соматическими речениями, имеет синкретичны: они функционируют в ареале взаимодействия с опосредованными эмоциональными маркерами дружелюбия и симпатии по отношению к Камышеву. А вот мимический маркер *«показывать зубы»* приобретает новый смысл в нездоровом сознании Камышева. *Здоровые зубы* традиционно считаются показателем физического здоровья человека, его молодости, красоты, а у Оленьки зубы были «прелестные». Они были чуть ли не первым объектом внимания Камышева в своей будущей жертве. В сознании героя Оленька намеренно показала зубы, демонстрируя свою привлекательность, чтобы заинтересовать его. На самом же деле, героиня, видимо, просто улыбнулась, раскрыв рот.

Беседа с Камышевым, Ольга неоднократно первая показывала свою симпатию и доверие к молодому человеку, используя соответствующие движения тела: *«Удар был сильный...— Вы боитесь грозы? — спросил я Оленьку. Та прижала щеку (прямой проксемический маркер) к кругу плечу (прямой физиогномический маркер) и поглядела на меня детски доверчиво (окулесический маркер). — Боюсь (опосредованный эмоциональный маркер), — прошептала (паравербальный маркер) она, немного подумав (опосредованный ментальный маркер)»*. Героиня находилась в состоянии испуга и, исходя из непосредственного телесного поведения (*«прижать щеку к плечу», «глядеть по-детски, доверчиво»*) девушка искала физическую и эмоциональную защиту у Камышева, о чём говорит нам специфика его телесного поведения. В момент испуга человек ищет защиты у того, кому он доверяет, и кто, по его мнению, способен дать эту защиту. Ольга доверяла молодому мужчине, о чём свидетельствует её окулесическое и такесическое поведение в присутствии Камышева. В данном эпизоде прямые маркеры такесического и окулесического телесного поведения Оленьки синкретичны с опосредованными ментальными маркерами (*доверие, подумать*) и эмоциональным маркером испуга, страха (*боюсь*).

Проанализируем движения героини повести «Дуэль» по отношению к неодушевлённому предмету, представленные кинесическими маркерами телесного поведения (такесическим и жестовым): *«У себя в комнате она зажгла свечу, быстро разделась, но не легла в постель, а опустилась перед стулом на колени, обняла его и припала к нему лбом»*. Объятия героини со стулом происходят оттого, что Надежда Фёдоровна нуждалась в объятиях Лаевского, которого не было рядом: его телесный образ заменил артефакт — стул. Видимо, когда он бывал в её комнате, сживал на этом стуле. В данном случае синкретизм выделенных прямых

кинесических маркеров телесного поведения героини основан на смежности с опосредованным артефактным маркером: *стул*. А. П. Чехов заменил физическое присутствие Лаевского артефактом, одушевив его. Стул, как и Лаевский, неподвижный и не эмпатичный по отношению к героине. Воспринимая этот фрагмент повествования, читатель понимает, что героиня полна светлых и тёплых чувств к Лаевскому, она готова отдать их ему, однако встречает с его стороны равнодушие, чувствуя себя разбитой и одинокой. Маркер телесного поведения у Чехова заменяет прямое вербальное высказывание и становится формой переживания вины, зависимости и экзистенциального одиночества. Неодушевлённый предмет приобретает функцию суррогатного тела, на которое переносится потребность в близости.

Известно, что в древнее время жестовая коммуникация между людьми была намного актуальней, чем сегодня. *Улыбка* – один из древнейших известных нам способов телесного поведения человека и невербального общения. Данный элемент мимического поведения универсален: он используется всеми народами мира и используется в их культурах для выражения эмоций. Одним из первых учёных, кто задумался над телесным выражением эмоций у людей и животных, был Чарльз Дарвин. В работе *«Выражение эмоций у человека и животных»* (1872) он заметил, что все люди выражают свои чувства более или менее одинаково [Darwin 1998]. Современным сторонником той же идеи является американские психологи Пол Экман и Уоллес Фризен [Ekman, Friesen 1986]. Учёный выделил базовый набор выражений лица человека в момент проявления чувств радости, страха, отвращения и т. д., обнаружив, что они одинаковы в самых разных культурах. Такой мимический маркер как улыбка способен демонстрировать разноплановые внутренние состояния персонажа в зависимости от построения контекста художественного текста или же от характерных дополнений автора, касающихся вида каждой отдельной описанной улыбки:

«— *Поздравьте, я, кажется, сошёл с ума, — но пошевелил только губами и горько улыбнулся*» (Повесть «Чёрный монах»). Тут автор не описывает положение губ или лица при улыбке, а окрашивает мимический маркер эмоциональной характеристикой горечи. Коврин был в ужасе от того, что ясно осознавал своё сумасшествие и, не будучи способным этого остановить, испытывал горечь. Тут мимический маркер улыбки находится в синкретичных отношениях с эмоциональным маркером *горя* и *разочарования* в своём состоянии и с ментальным маркером *кажется*, обозначающим тут неуверенное понимание своего состояния, сочетающееся с осознанием невозможности что-то исправить.

«*Когда Варвара Николаевна проснулась и вышла из-за ширм, Коврин был уже мёртв, и на лице его застыла блаженная улыбка*» (Повесть «Чёрный монах»). Тут можно усматривать смежный характер мимического маркера *блаженная улыбка* с атрибутивным маркером *мёртвый*. А. П. Чехов использует для передачи завершающей рассказ новости прямой мимический маркер улыбки как средство художественной выразительности. Сравнивая блаженную улыбку мёртвого Коврина с другими улыбками, следует заявить о многофункциональности маркеров телесности, то есть о многозначности передаваемых этими художественными средствами отношений в текстах литературных произведений. Конкретизация передаваемых отношений может быть интерпретирована в зависимости от психосоциокультурных особенностей персонажа, требований сюжета, физиологических особенностей человека, традиционных представлений о тех или иных особенностях телесного поведения в определённой культуре.

Выводы. Итак, наше исследование синкретизма в изображении непосредственных кинесических маркеров телесности в произведениях А. П. Чехова свидетельствует о синкретичном характере их выразительности с опосредованными маркерами телесности в функционально-семантическом аспекте. Определены два способа отображения в тексте эмоционально-ментальных состояний и социального статуса художественного персонажа при использовании автором лишь прямых кинесических маркеров телесности: 1) автор обычно не характеризует кинесические действия, указывая лишь факт их совершения, тем самым предоставляя возможность читателю дополнить данную характеристику самостоятельно,

исходя из сюжета произведения и индивидуальной картины мира читателя; 2) автор аксиологически характеризует кинесические действия с помощью косвенных атрибутивных, эмоциональных, артефактных, ментальных и других маркеров, давая субъективную оценку происходящего. Давая возможность читателю самому правильно установить внутреннее состояние персонажа в момент совершения тех или иных телесных движений, автор, по сути, заставляет читателя проживать описываемые ситуации вместе со своими героями, внося некоторую субъективность восприятия действия и его участников, что является важнейшим признаком высокохудожественного произведения. Таким образом, прямые кинесические маркеры в художественном тексте, наряду с функцией передачи факта движения, выполняют также функцию передачи эмоционального состояния, ментального действия и социального статуса персонажа, проявляя тем самым синкретичный характер подобного маркирования телесного поведения.

В каждом чеховском литературном тексте активно используются прямые и косвенные маркеры телесности, которыми автор наделяет всех персонажей. С помощью разных средств художественной выразительности, среди которых прямое и опосредованное маркирование телесного поведения персонажей играет одну из ведущих ролей, А. П. Чехов создаёт их художественные образы и приводит читателя к правильному пониманию основной идеи произведения. Использование маркеров телесного поведения художественных персонажей отличает творческую манеру А. П. Чехова и делает его авторский идиостиль одним из наиболее ярких и оригинальных в мировой литературной классике. Исключение маркеров телесного поведения персонажей из художественного текста превращает этот текст в нехудожественный.

Наши дальнейшие исследования будут посвящены многообразию проявлений синкретизма в прямом и косвенном маркировании феномена телесности как средства художественной выразительности в литературном произведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Москва: Худож. лит., 1965. 527 с.
2. Верецагин Е. М., Костомаров В. Г. О своеобразии отражения мимики и жестов вербальными средствами (на материале русского языка). *Вопросы языкознания*. 1981. № 1. С. 36-47.
3. Веселовский А. Н. Синкретизм древнейшей поэзии и начала дифференциации поэтических родов. *Журнал Министерства народного просвещения*. 1894. № 5. Отд. 2 ("Из введения в историческую поэтику"); 1895. № 11. Отд. 2 ("Из истории эпитета"); 1897. № 4. Отд. 2 ("Эпические повторения как хронологический момент"); 1898. № 3. Отд. 2 ("Психологический параллелизм и его формы в отражениях поэтического стиля"). URL: http://az.lib.ru/w/weselowskij_a_n/text_0080.shtml/ (дата обращения 12.04.2026).
4. Мусій В. Б. Тілесність як ключ до прочитання роману Сильві Жермен «Погляд Медузи» («L'Enfant Méduse»). *Вісник Одеського національного університету. Філологія*. 2019. Т. 24. Вип. 2(20). С. 48–61.
5. Почепцов Г. Г. Паблик рилейшнз, или Как успешно управлять общественным мнением. Москва: Центр, 2004. 336 с.
6. Степанова С. Є. Соціальний статус у мовній картині світу художнього персонажа: дис. ... докт. філос.; 035 Філологія / Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова. Одеса, 2023. 228 с.
7. Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем. URL: https://royallib.com/book/chegov_anton/polnoe_sobranie_sochineniy_i_pisem.html/ (дата обращения 01.03.2026).
8. Armstrong T. *American Bodies: Cultural Histories of the Physique*. Sheffield: Sheffield Academic Press, 1996. 212 p.
9. Darwin Ch. *The Expression of the Emotions in Man and Animals* Author: Release date: March 1, 1998 [eBook #1227] / Produced by Charles Keller and David Widger. URL:

[https://www.gutenberg.org/cache/epub/1227/pg1227images.html#link2H_FOOT/;](https://www.gutenberg.org/cache/epub/1227/pg1227images.html#link2H_FOOT/)
<http://vivovoco.astronet.ru/VV/PAPERS/BIO/DARWIN/EMOTIONS/EMOTIONS.HTM/>
 (accessed 03.03.2026).

10. Ekman P., Friesen W. V. A New Pan-Cultural Facial Expression of Emotion. *Motivation and Emotion*. San Francisco, 1986. Vol. 10. No. 2.
11. Galutskikh I. Human Body in the Society: The View through the Prism of Literary Corporality. *International Journal of Social Science and Humanity*. 2013. Vol. 3. No. 3. P. 237–241.
12. Goman C. K. The Silent Language of Leaders: How Body Language Can Help – or Hurt – How You Lead. San Francisco: Jossey-Bass, 2011. 239 p.
13. Hamdar A. The Female Suffering Body: Illness and Disability in Modern Arabic Literature. Syracuse (NY): Syracuse University Press, 2014. 182 p.
14. Jasim Khammas H. Corporeality in contemporary Iraqi fiction. *452° F, Revista de teoria de la literatura y literatura comparada*. Barcelona, 2022. # 27. P. 311–331. DOI: <https://doi.org/10.1344/452f.2022.27.17>.
15. Krpič T. Joint Reviews of Alan Petersen's «The Body in Question: A SocioCultural Approach» and Chris Shilling's «The Body in Culture, Technology and Society». *Sociology*. 2009. Vol. 43. No. 1. P. 186–188.

УДК 008:81'23'33:005.591.6 (470+510):001.5“18+19”

Гоу Ютин,
 магистр,
 Хунаньский педагогический университет,
 Китай, г. Чанша

ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РУССКОГО КОНЦЕПТА «МОДЕРНИЗАЦИЯ» И КИТАЙСКОГО КОНЦЕПТА «自强/ САМОУСИЛЕНИЕ» ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ 19 – НАЧАЛЕ 20 ВЕКА: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Работа посвящена выявлению сходств и различий между русским историко-культурным концептом МОДЕРНИЗАЦИЯ и китайским концептом 自强 (zìqiáng / цзыцян) / САМОУСИЛЕНИЕ. Исследуются историко-культурные факты второй половины XIX – начала XX века, повлиявшие на формирование этих концептов. В работе использованы сравнительный, исторический, культурологический и описательный методы. Установлено, что оба концепта возникли как ответ на внешнее давление и национальный кризис, отражая стремление России и Китая к обновлению, укреплению государства и преодолению экономического и цивилизационного отставания. При этом российская модернизация ориентировалась на западные достижения в социальной и практической сферах, тогда как китайское самоусиление основывалось на принципе «западные методы + китайская сущность», предполагающем сохранение традиционного общественного строя. Различия концептов обусловлены культурно-историческими традициями двух стран и демонстрируют разные модели цивилизационного развития России и Китая.

Ключевые слова: историко-культурный концепт, модернизация, самоусиление / 自强, Россия, Китай, новое время

Введение. Со второй половины XIX века мировая история вступила в переломный период всеобъемлющих преобразований. Наиболее яркой чертой этой эпохи был скачок в развитии производительных сил, вызванный промышленной революцией, и ускоренное формирование глобальной капиталистической системы. Новые технологии, такие как паровой

двигатель, железная дорога и телеграф, радикально изменили производство и образ жизни людей, способствуя начальному формированию мирового рынка и резко изменив словарный состав языков в связи с появлением комплексной системы научной и технической терминологии. Используя преимущество первопроходцев, основные западные капиталистические страны приступили к колониальной экспансии и разделам сфер влияния по всему миру. Обширные регионы Азии, Африки и Латинской Америки были насильно втянуты в капиталистическую мировую систему, что привело к коренной перестройке глобального политического и экономического ландшафта.

В сфере мысли и культуры появились разнообразные новые идеологические течения. Начали развиваться такие современные идеологии, как либерализм, национализм и социализм, которые вступили в ожесточённую борьбу с традиционными системами ценностей. Дух научного рационализма распространился ещё шире, а научные открытия, такие как теория эволюции Дарвина, бросили вызов религиозным мировоззрениям. Это взаимодействие и столкновение старых и новых идей послужило разнообразным интеллектуальным источником для социальных преобразований во всех странах.

В этот период Европа претерпела глубокие структурные изменения. Венская система постепенно распадалась, а объединение Германии и Италии изменило политический ландшафт Европы. Относительно новые державы, такие как Соединенные Штаты и Япония, быстро вышли на первый план, бросив вызов традиционному международному порядку, в котором доминировала Европа. Одновременно обострилось соперничество между империалистическими странами, конфликты усилились и привели к началу Первой мировой войны в начале XX века. Это ознаменовало полный крах старой международной системы.

Изложение основного материала. Репрезентация русского концепта модернизация во 2-й пол. 19 – нач. 20 века. Во второй половине 19 – начале 20 века конфликт между традициями и новым был особенно острым. «В царской России в первой половине XIX века большинство крестьян по-прежнему были крепостными; согласно закону, крепостные и их дети являлись частной собственностью дворян-землевладельцев, были привязаны к земле помещика, лишены личной свободы, их можно было покупать, продавать и свободно передавать, и даже обменивать на собак» [张兴仪 (Чжан Синъи), 1979: 61–68]. Крепостное право как пережиток средневековья противоречило потребностям индустриального развития и стало главным фактором, сдерживавшим развитие страны. Кроме того, «Александр II, вступив на престол, столкнулся с тяжёлой внутренней и внешней обстановкой: военные поражения, утрата авторитета страны, крестьянские волнения, бюджетный дефицит, инфляция» [Захарова, 2005: 165–168]. Система самодержавной власти, на первый взгляд, казалась стабильной, но сокрушительное поражение в Крымской войне показало недостатки системы: «Поражение привело к утрате Россией статуса мировой державы и к её изоляции в Европе» [张广翔, 李振文 (Чжан Гуансян, Ли Чжэньвэнь), 2016: 46–57 + 117]. Правительство начало активно продвигать индустриализацию, но процесс шел очень медленно, наталкиваясь на препятствия со стороны феодальных пережитков. Социальная структура подвергалась процессу дифференциации, в дворянском сословии возникло противостояние между реформаторами и консерваторами, а на историческую арену вышли зарождающиеся буржуазия и пролетариат.

Модернизация — это процесс системных социальных преобразований, в ходе которого общество переходит от традиционного к современному, что включает в себя комплексный скачок в экономике, политике, культуре, науке, технике. «Термин модернизация в английском языке представляет собой динамическое существительное: modernization, означающее to make modern, то есть стать современным» [罗荣渠 (Ло Ронгцю), 1986, (03): 19–32]. Основное содержание историко-культурного концепта МОДЕРНИЗАЦИЯ в России в первую очередь выражалось в комплексной перестройке государства с ориентацией на западную индустриальную цивилизацию. После поражения в Крымской войне российские интеллектуалы и правящие круги, в целом, отождествляли модернизацию с догоняющим

развитием Запада, подчёркивая необходимость системных преобразований в экономике, военном деле, технике и образовании для устранения отставания России от передовых европейских стран. Начиная с реформы крепостного права 1861 года, модернизация тесно связывалась с отменой старого строя, установлением новых экономических отношений и совершенствованием структуры государственного управления, рассматриваясь как необходимый путь к укреплению самодержавия и повышению национальной мощи. В начале XX века содержание концепта МОДЕРНИЗАЦИЯ еще больше увязалось с идеями национального возрождения, социальной справедливости и политической демократизации, став важной составляющей революционных течений.

Модернизация сыграла важную роль в трансформации российского общества и заложила основу развития России в эпоху новейшей истории. В экономической сфере идея «модернизации» помогла России избавиться от оков крепостного права, начать процесс индустриализации, увеличить количество заводов, ускорить строительство железных дорог и значительно повысить объем промышленного производства, в результате чего Россия постепенно превратилась из отсталой аграрной страны в индустриальную державу; в сфере образования стремление к модернизации подтолкнуло Россию к отмене феодальной системы образования, созданию современной системы образования, распространению начального образования и подготовке ряда специалистов, обладающих западным мышлением и профессиональными навыками, что обеспечило интеллектуальную поддержку промышленному развитию и социальному прогрессу России; В политической сфере споры и поиски, вызванные концептом «модернизация», подтолкнули Россию к проведению ряда политических реформ, таких как создание органов местного самоуправления и расширение избирательного права. Хотя реформы были неполными, они в определенной степени разрушили застывшую ситуацию феодальной деспотии и заложили основу для последующего процесса политической демократизации. В целом концепт «модернизация» помогал России избавиться от оков феодального крепостничества, постепенно перейти к современности, повысить общий национальный потенциал и укрепить свое положение на международной арене.

Репрезентация китайского концепта 自强 (zìqiáng / цзыцян) / САМОУСИЛЕНИЕ во 2-ой пол. 19 – нач. 20 в Во второй половине XIX – начале XX века китайская имперская система, просуществовавшая более двух тысяч лет, вступив в период упадка. Система неравноправных договоров, заключённых после Опиумных войн, привела к постоянному ущемлению суверенитета Китая и вынудила страну открыть прибрежные торговые порты. «В экономической структуре феодального общества Китая доминирующее положение занимала натуральная экономика мелких фермеров, ориентированная на самообеспечение, в которой семья являлась основной производственной единицей» [彭正波 (Пэн Чжэнбо), 2011: 62–64]. Традиционная мелкая фермерская экономика начала распадаться под натиском иностранных промышленных товаров, однако новая экономическая система ещё не сформировалась, что привело к появлению типичных черт полукOLONиальной экономики.

В этот период Китай находился в стадии формирования и углубления полукOLONиально-полуфеодального общества; усугублялся национальный кризис, а феодальное правление сталкивалось с серьёзными вызовами. «Движение за самоусиление было актом самоспасения правительства династии Цин в условиях двойного кризиса — внутренних бедствий и внешних угроз. Внутри страны буря революционного движения Тайпин Тяньгуо охватила половину Китая, а снаружи огонь войны, разразившейся в результате Второй опиумной войны, приближался к Пекину, что привело к самому серьёзному политическому кризису со времени основания династии Цин» [余宜斌 (Ю Ибинь), 2000: 35-38]. Концепт 自强 (zìqiáng / цзыцян) / САМОУСИЛЕНИЕ в новейшей истории Китая сформировался в условиях национального кризиса; он имел чёткое содержание и ясную направленность, представляя собой идеологическую систему, целью которой было спасение и выживание, а в основе лежало

возрождение государства. «Движение за современные дела, произошедшее в китайском обществе в 60-90-е годы XIX века, было движением, направленным на самоусиление, в центре которого стояли введение и изучение передовых западных научных и технических достижений, создание и развитие военной и гражданской промышленности, организация и обучение военно-морских, береговых и сухопутных сил нового типа, а также соответствующая подготовка новых кадров, с целью спасения своего умирающего правления» [张金兰 (Чжан Цзиньлань), 2000: 83–85]. Сторонники вестернизации Китая, то есть «Янву» (洋务 [yángwù]), ставили своей главной целью «учиться у варваров, чтобы укрепить себя», руководствуясь принципом «китайская сущность – западные методы». «Процесс модернизации является неотъемлемой и важной нитью в преобразованиях современного Китая, а возникновение Движения за современные реформы принесло Китаю рассвет модернизации» [杨悦 (Ян Юэ), 2009: 28-29+49]. Требовалось решать проблемы сырья, финансирования, транспорта, развития военной промышленности, активного развития гражданских промышленных предприятий горнодобывающей, транспортной и других отраслей с целью достижения процветания и способности противостоять иностранной агрессии и экспансии. Сторонники «Янву» (洋务 [yángwù]) выступали за изучение западных достижений в области звуковой связи, в том числе беспроводной радиосвязи, изобретённой А. С. Поповым, производства и использования электричества, достижений в области химии после открытия периодической системы Д. И. Менделеева, пароходостроения, железнодорожного транспорта, машиностроения, производства оружия, развития журналистики, издания газет, среднего и высшего образования и т. д., провозглашая лозунги «самоусиления» и «богатства».

Историко-культурный концепт 自强 (zìqiáng / цзыцян) / САМОУСИЛЕНИЕ является аналогом концепта МОДЕРНИЗАЦИЯ. Он сыграл важную роль в продвижении процесса модернизации Китая и положил начало его современной истории. Но если модернизация мыслилась как всемирный процесс, то самоусиление мыслилось, в первую очередь, как специфический для Китая процесс, в котором китайские патриотические силы ставили целью модернизировать страну, в первую очередь, своими силами, сохраняя традиционные ценности китайской цивилизации. В экономической сфере идея самоусиления побудила сторонников прозападного курса создать ряд предприятий современной военной и гражданской промышленности, что разрушило традиционную структуру натурального хозяйства Китая, способствовало зарождению и развитию китайского капитализма и заложило основу для развития современной промышленности страны. В военной сфере были созданы современный флот и армия, внедрены передовые западные военные технологии и модели обучения, что укрепило военную мощь Китая. В сфере образования были открыты современные учебные заведения, за границу отправлялись студенты для получения высшего образования, что позволило подготовить группу специалистов, обладающих западным мышлением и профессиональными навыками, сломать традиционную модель образования в Китае и продвинуть модернизацию образования в стране. В сфере дипломатии было создано Министерство иностранных дел, началась современная дипломатическая деятельность, что изменило традиционное китайское представление о дипломатии как «небесной империи» и способствовало её модернизации. В целом, концепция самоусиления способствовала выходу Китая из состояния изоляции и отсталости, постепенно двигаясь к модернизации, и заложила важную основу для дальнейшего развития страны.

Сопоставление русской МОДЕРНИЗАЦИИ и китайского САМОУСИЛЕНИЯ. В историко-культурном контексте оба движения: и модернизация, и самоусиление – возникли в период национального кризиса и социальных преобразований под влиянием процессов, проходивших в странах Запада. Основной целью этих движений было обеспечение процветания и могущества стран, а также преодоление отсталости. Во второй половине XIX – начале XX века западные державы, опираясь на преимущества, полученные в результате

промышленной революции, проводили экспансию по всему миру. Россия и Китай подверглись воздействию западных держав и столкнулись с серьёзным национальным и социальным кризисом. Россия после поражения в войне осознала огромный разрыв с Западом и оказалась в тяжёлом положении, подвергаясь давлению со стороны западных держав. Китай, потерпев поражение в двух Опиумных войнах, превратился в полуколониальное и полуфеодальное государство и столкнулся с кризисом, угрожавшим гибелью нации. На этом фоне передовые деятели и правящие слои обеих стран осознали, что только через преобразования, обеспечение развития и укрепления государства можно избавиться от отсталости и противостоять внешней агрессии. В результате этих общих требований эпохи появились концепции модернизации и самоусиления, репрезентационной базой которых стали понятия, связанные с процессами обеспечения процветания и могущества России и Китая, повышения их комплексной мощи, избавления от угнетения и контроля со стороны западных держав и, конечно же, борьбы за реализацию этих жизненно важных целей.

Процессы модернизации в России и самоусиления в Китае осуществлялись под руководством государственных структур по принципу «сверху вниз». «Освобождение крестьян неизбежно, и решение крестьянского вопроса сверху вниз гораздо лучше, чем снизу вверх» [Лёвшин, 1885]. Модернизация в России проводилась централизованно, сверху. Она опиралась на царскую власть (советом министров, созданным в 1857 году, первоначально руководил сам царь) координировавшую экономические, военные и социальные преобразования, и носила ярко выраженный характер государственного руководства. Движение самоусиления в Китае также возглавлялось просвещёнными чиновниками из правительства династии Цин, которые при одобрении и поддержке императорского двора осуществляли практику «западных дел», используя официальные ресурсы для создания предприятий, формирования армии и продвижения образования нового типа. Следовательно, можно видеть, что поиски пути к модернизации в обеих странах опирались на решения высшего руководства и административные ресурсы для их реализации, что является типичным примером реформ, проводимых сверху вниз.

Несмотря на ограничения, налагаемые авторитарным режимом и помещичьим сословием, реформы, проводимые в России, существенно затронули социальную структуру страны. Главным событием, обусловившим этот процесс, стал «Манифест о Всемилостивейшем даровании крепостным людям прав состояния свободных сельских обывателей» от 19 февраля 1861 года, инициированный и подписанный Александром II. Всего было принято 17 законодательных актов, регулировавших социальные процессы в стране, стартовавшие благодаря принятию этого манифеста [Коломанич, 2023 : 23-29]. Отмена крепостного права разрушила традиционные отношения личной зависимости и создала институциональные предпосылки для мобильности рабочей силы и накопления промышленного капитала. Иная ситуация наблюдалась в Китае. Говоря о движении самоусиления, Чжан Сяочэнь и У Дунцзэ заявляют: «...Китайское движение за модернизацию не затронуло феодальной монархической автократии и феодальной формы землевладения. Напротив, его исходной точкой было именно сохранение феодальной автократии» [张晓臣, 吴东泽 (Чжан Сяочэнь, У Дунцзе), 2013: 161]. Китайское движение за самоусиление долгое время придерживалось идеологической концепции «китайская сущность + западные методы», предлагая западные технологии в качестве методов, а конфуцианский этический порядок – в качестве сущности и пытаясь добиться самоусиления без изменения общественно-политического ландшафта страны. «Высшие чиновники династии Цин, представленные Цзэн Гофаном и Ли Хунчжаном, инициировали движение за модернизацию. Хотя субъективно они стремились выйти из сложной внутренней и внешней ситуации, их конечной целью было сохранение феодального правления династии Цин» [张改强 (Чжан Гайцян), 2007: 137]. Китайское самоусиление, руководствуясь идеологической моделью «китайская сущность + западные методы», ставило во главу угла изучение западных технологий и спасение нации от

гибели, неизменно придерживаясь традиционного политического и этического порядка. Реформы ограничивались преимущественно оборонительным характером в материально-практической сфере и были консервативны во внутривнутриполитической жизни китайского общества, не затрагивая основ феодального правления.

Выводы. Таким образом, МОДЕРНИЗАЦИЯ в России и 自强 (zìqiáng / цзыцян) / САМОУСИЛЕНИЕ в Китае во второй половине XIX – начале XX века являются историко-культурными концептами государственного развития, сформировавшимися в ответ на прямую агрессию, угрозы, шантаж и колониальные устремления стран Запада, повлёкшие за собой национальный кризис. Концептуальной основой российской модернизации и китайского самоусиления было стремление к спасению каждой нации от гибели, порабощения, экономического и цивилизационного кризиса и достижению процветания. Оба концепта в историко-культурном плане отражают процессы, происходившие в мире во второй половине 19 – начале 20 века. И российская модернизация, и китайское самоусиление проводились сверху при непосредственном руководстве первых лиц российского и китайского государств – императоров. Однако российская модернизация ориентировалась на лучшие достижения Запада как в материально-практической, так и в социальной сферах, в то время как осуществлялась под руководством государства и сопровождалась преобразованием социальной структуры, в то время как китайское самоусиление придерживалось принципа «западные методы + китайская сущность», то есть ставило первоочередной задачей спасение нации, развивая новейшие технологии в материально-практической сфере путём реформ в духе пассивной обороны, но сохраняя неизменным феодальный общественный строй. Следовательно, сходства между русским историко-культурным концептом МОДЕРНИЗАЦИЯ и китайским историко-культурным концептом САМОУСИЛЕНИЕ отражают их общий выбор на пути к обновлению, а различия обусловлены культурно-историческими общественно-национальными традициями. Это демонстрирует два типа подходов к моделированию цивилизационного развития общества в современных условиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Захарова Л. Г. Документальные очерки. Александр II и место России в мире // Новая и новейшая история. 2005. № 2. С. 165–168.
2. Коломанич М. Ю. Крестьянская реформа 1861 года и революция 1917 года в России: взаимосвязь и выводы // Современные экономические и управленческие науки: вопросы теории и практики : VIII Международная научно-практическая заочная конференция, Курск, 14 декабря 2023 года. – Курск : ЧОУ ВО «Курский институт менеджмента, экономики и бизнеса», 2023. – С. 23-29. – EDN BSBKRT.
3. Лёвшин А. И. Достопамятные минуты моей жизни // Русский архив, 1885. № 8. С. 476.
4. 彭正波. 制度变迁与中国早期现代化——兼论洋务运动的发展困境[J]. 山西师大学报(社会科学版), 2011, 38(05): 62-64.
5. 罗荣渠. 现代化理论与历史研究[J]. 历史研究, 1986, (03): 19-32.
6. 杨悦. 洋务运动现代化尝试失败的原因及反思 [J]. 沧桑, 2009, (06): 28-29+49. DOI:10.13514/j.cnki.cn14-1186/k.2009.06.048 .
7. 余宜斌. 晚清政府的自强运动——现代化延误的制度分析[J]. 南京社会科学, 2000, (06):35-38. DOI:10.15937/j.cnki.issn1001-8263.2000.06.008.
8. 张改强. 洋务运动——中国近代化的开端[J]. 科学大众, 2007, (07): 137. DOI:10.16728/j.cnki.kxdz.2007.07.087.

9. 张广翔, 李振文. 再论亚历山大二世与俄国1861年农民改革[J]. 外国问题研究, 2016, (04): 46-57+117. DOI: 10.16225/j.cnki.wgwtj.2016.04.005.
10. 张金兰. 洋务运动和中国近代化的开端[J]. 集宁师专学报, 2000, (02): 83-85.
11. 张晓臣, 吴东泽. 洋务运动为什么没有把中国引向现代化之路 [J]. 山西青年, 2013, (24): 161.
12. 张兴仪. 浅谈一八六一年俄国农奴制改革[J]. 杭州大学学报 (哲学社会科学版), 1979, (04): 61-68.

Аңдатпа. Жұмыс орыс тарихи-мәдени МОДЕРНИЗАЦИЯ концептісі мен қытайлық 自强 (zìqiáng / цзыцян) / ӨЗІН-ӨЗІ КҮШЕЙТУ концептісінің ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтауға арналған. Зерттеуде ХІХ ғасырдың екінші жартысы мен ХХ ғасырдың басындағы осы концептілердің қалыптасуына ықпал еткен тарихи-мәдени факторлар қарастырылады. Жұмыста салыстырмалы, тарихи, мәдениеттанулық және сипаттамалық әдістер қолданылды. Зерттеу нәтижесінде екі концепт те сыртқы қысым мен ұлттық дағдарысқа жауап ретінде қалыптасқаны, Ресей мен Қытайдың жаңару, мемлекетті нығайту және экономикалық әрі өркениеттік артта қалушылықты еңсеруге ұмтылысын бейнелейтіні анықталды. Сонымен қатар, ресейлік модернизация әлеуметтік және практикалық салалардағы Батыс жетістіктеріне бағдарланса, қытайлық өзін-өзі күшейту «батыстық әдістер + қытайлық мән» қағидатына негізделіп, дәстүрлі қоғамдық құрылысты сақтауды көздеді. Концептілер арасындағы айырмашылықтар екі елдің тарихи-мәдени дәстүрлерімен байланысты және Ресей мен Қытайдың өркениеттік дамуының әртүрлі модельдерін көрсетеді.

Тірек сөздер: тарихи-мәдени концепт, модернизация, өзін-өзі күшейту / 自强 (zìqiáng), Ресей, Қытай, жаңа заман.

Abstract. This study examines the similarities and differences between the Russian historical and cultural concept of MODERNIZATION and the Chinese historical and cultural concept of 自强 (zìqiáng) / SELF-STRENGTHENING. The research focuses on the historical and cultural factors of the second half of the 19th and early 20th centuries that shaped these concepts. Comparative, historical, cultural, and descriptive methods were employed. The study concludes that both concepts emerged as responses to external pressure and national crises, reflecting the aspirations of Russia and China for renewal, state strengthening, and overcoming economic and civilizational backwardness. However, Russian modernization was oriented toward Western achievements in both social and practical spheres, whereas Chinese self-strengthening followed the principle of “Western methods with Chinese essence,” which preserved the traditional social order. The differences between the concepts are rooted in the historical and cultural traditions of the two countries and demonstrate distinct models of civilizational development in Russia and China.

Keywords: historical and cultural concept, modernization, self-strengthening / 自强 (zìqiáng), Russia, China, modern era.

УДК 811/821.161.1'23

Дай Лянъи,

магистр

Хунаньский педагогический университет,

Китай, г. Чанша

АНАЛИЗ КОНВЕРСАЦИОННЫХ ИМПЛИКАТУР В «ХАМЕЛЕОНЕ» А.П. ЧЕХОВА В СВЕТЕ ПРИНЦИПА КООПЕРАЦИИ ГРАЙСА

Аннотация. В статье на материале рассказа А. П. Чехова «Хамелеон» рассматривается прагматический потенциал принципа кооперации Грайса. Объектом анализа являются ключевые диалоги, связанные с эпизодом собачьего укуса, а основное внимание уделяется метаморфозам речевых высказываний Очумелова под влиянием информации о социальном статусе предполагаемого хозяина собачки. Исследование показывает, что конверсационные импликатуры в рассказе возникают прежде всего тогда, когда речь Очумелова демонстративно отстает от максим качества и релевантности. Максимы количества и ясности выполняют вспомогательную функцию, усиливая эффект речевой неустойчивости. Через эти импликатуры раскрывается угодливость и приспособленчество героя, а прагматический анализ позволяет точнее объяснить механизм функционирования продуманного писателем сатирического эффекта.

Ключевые слова: принцип кооперации Грайса, конверсационная импликатура, прагматический анализ, сатирический эффект, Антон Чехов, рассказ «Хамелеон».

Постановка проблемы. Г. П. Грайс (Herbert Paul Grice; 1913 – 1988) в работе «Logic and Conversation» выдвинул принцип кооперации, который стал одной из важнейших теоретических основ прагматического анализа конверсационной импликатуры. В художественном тексте речь персонажей служит не только средством передачи информации, но и способом раскрытия характера, социальных отношений и сатирического замысла. Поэтому данный принцип применим и к исследованию литературного диалога.

Несмотря на наличие работ, посвящённых анализу художественных произведений с позиций прагматики и принципа кооперации [5; 7; 9; 10], а также исследований, рассматривающих творчество А. П. Чехова в аспекте коммуникативной проблематики [4], многие из них ограничиваются описанием нарушений отдельных максим. При этом динамика речевого поведения персонажа и связь этих отклонений с сатирическим эффектом освещаются недостаточно.

Объектом исследования являются ключевые диалоги рассказа А. П. Чехова «Хамелеон», связанные с эпизодом укуса собаки. Предмет исследования составляют речевые метаморфозы Очумелова под влиянием информации о социальном статусе предполагаемого хозяина собачки. Цель работы – показать, каким образом отклонения от принципа кооперации порождают конверсационные импликатуры и участвуют в создании образа героя и сатирического эффекта, связанного с анализируемыми речевыми метаморфозами. Для достижения поставленной цели используются методы прагматического анализа, текстового анализа, контекстуального анализа и описательного метода.

Результаты исследования и дискуссии. Максимы и принцип кооперации Пола Грайса. Максимы Герберта Пола Грайса и их связь с выдвинутым им же принципом кооперации рассматривается в современной прагматике как одна из важнейших теоретических основ исследования скрытого смысла в речи [1, с. 1], поэтому именно этот принцип мы положили в основу прагматического анализа художественного диалога А. П. Чехова в нашем исследовании. Сам Грайс определяет принцип кооперации в процессе разговора следующим образом: «*Make your conversational contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged*» [2, с. 45]. Для конкретизации данного принципа Пол Грайс выделял четыре максимы: количества, качества,

релевантности и ясности. **Максима количества** требует сообщать не меньше и не больше информации, чем необходимо в конкретной речевой ситуации. **Максима качества** предполагает достоверность высказывания и отказ от утверждений, не имеющих достаточных оснований. **Максима релевантности** требует тематической соотнесённости реплики с предметом общения. **Максима ясности** относится к форме выражения мысли и предполагает понятность, недвусмысленность, краткость и последовательность речи [2, с. 45–46].

Для прагматического анализа важно не только соблюдение этих максим, но и случаи их частичного или намеренного нарушения. Как показывает Грайс, даже при видимом отклонении от одной или нескольких максим адресат обычно продолжает исходить из предположения, что говорящий, в целом, сохраняет кооперативную установку. Именно поэтому такое отклонение становится основанием для вывода дополнительного, прямо не выраженного смысла. В этом случае возникает **конверсационная импликатура**, то есть смысл, который адресат выводит из высказывания с учётом контекста и принципа кооперации [2, с. 49–50].

Указанные максимы рассматриваются нами не как схема для механической классификации отдельных реплик, а как инструмент анализа речевой динамики персонажа. На материале рассказа А. П. Чехова «Хамелеон» внимание сосредоточено на том, как в различных ситуационных моментах меняется объём информации, степень её достоверности, тематическая направленность и форма высказывания в речи Очумелова. Такой подход позволяет выявить не только отдельные отклонения от принципа кооперации, но и их взаимодействие в процессе формирования скрытого смысла и сатиры в рассказе.

Динамика и метаморфозы речевого поведения Очумелова в рассказе «Хамелеон». В начале сцены Очумелов произносит: «Чья собака? Я этого так не оставлю», «А собаку истребить надо. Немедля!», «Она, наверное, бешеная» [3, с. 53]. На буквальном уровне эти реплики оформляют ситуацию как очевидное нарушение порядка и создают образ решительного представителя власти. Однако уже здесь заметно отступление от максимы качества: у героя нет достаточных оснований ни для окончательного вывода о виновности собаки, ни тем более для предположения о её бешенстве. В известной степени затрагивается и максима количества, поскольку степень категоричности явно превышает объём установленных фактов. Из этого читатель выводит первую конверсационную импликатуру: Очумелов стремится не столько установить истину, сколько продемонстрировать свою властную значимость. Следовательно, его речь с самого начала выполняет не только информативную, но и статусно-показную функцию. Сатирический эффект возникает из расхождения между внешней формой законного реагирования и фактической необоснованностью суждений.

Переломным моментом становится реплика из толпы: «Это, кажись, генерала Жигалова!» [3, с. 53]. В ответ Очумелов неожиданно говорит: «Сними-ка, Елдырин, с меня пальто... Ужас как жарко! Должно полагать, перед дождём...» [3, с. 53]. На буквальном уровне это замечание не связано с обстоятельствами укуса и не продвигает разбирательство вперёд. Здесь, прежде всего, актуализируется отступление от максимы релевантности: вместо последовательного выяснения фактов герой переводит разговор в сторону, как будто выигрывая время для внутренней переоценки ситуации. Из этой речевой паузы читатель выводит следующую импликатуру: уверенность Очумелова поколеблена, и теперь его поведение начинает определяться не логикой расследования, а логикой социальной иерархии.

Это становится ещё очевиднее в реплике: «Ты, должно быть, расковырял палец гвоздиком...» [3, с. 53]. На буквальном уровне предлагается новая версия случившегося, но с прагматической точки зрения здесь вновь нарушается максима качества, поскольку никаких новых доказательств у героя не появилось. Следовательно, меняется не фактическая база, а критерий оценки происходящего. Отсюда возникает важнейшая конверсационная импликатура всей сцены: для Очумелова решающим становится не то, что произошло на самом деле, а то, кому может принадлежать собака. Иначе говоря, истинность его слов оказывается зависимой от предполагаемого социального статуса владельца животного. Именно эта зависимость и раскрывает внутреннюю беспринципность героя.

После окончательного выяснения принадлежности щенка генеральской семье Очумелов переходит к подчёркнуто благожелательному тону: «У генерала собаки дорогие, породистые» [3, с. 54], «Так это ихняя собачка? Очень рад... Собачонка ничего себе... Шустрая такая...» [3, с. 55]. На буквальном уровне перед читателем уже не обвинительная речь представителя власти, а почти ласковое оправдание собаки. И здесь вновь действуют те же прагматические механизмы: отступление от максим качества и релевантности приводит к тому, что предметом речи становится не сам инцидент и не его объективная оценка, а социально безопасная интерпретация ситуации. Заметнее проявляется и роль максимы количества: Очумелов перестаёт сообщать сведения, значимые для разбирательства, и, напротив, вводит избыточные положительные характеристики, не имеющие отношения к сути дела. Если же говорить о максиме ясности, то она выступает здесь не как самостоятельный центр анализа, а как сопутствующий эффект: резкая смена регистра, интонации и оценочной лексики делает речь этого представителя власти демонстративно непоследовательной. Из всего этого читателем выводится итоговая импликатура: перед ним не защитник закона, а человек, чьи слова полностью зависят от возможного соприкосновения с людьми того или иного социального статуса. Именно поэтому речевое поведение Очумелова становится главным средством сатирического разоблачения его «хамелеонской» сущности.

Выводы. Проведённое исследование подтверждает, что принцип кооперации Грайса является продуктивным инструментом анализа художественного диалога. Обращение к рассказу А. П. Чехова «Хамелеон» показывает, что скрытый смысл формируется не только в содержании отдельных реплик, но и в их прагматическом взаимодействии в пределах всей основной сцены рассказа. Таким образом, конверсационные импликатуры в этом художественном произведении формируются не за счёт равномерного нарушения всех четырёх максим, а прежде всего благодаря повторяющемуся отступлению от максим качества и релевантности. Именно эти сдвиги позволяют увидеть, что Очумелов соотносит свои оценки не с фактами, а с предполагаемым социальным статусом хозяина собаки. Максимы количества и ясности не организуют анализ самостоятельно, но усиливают общую речевую неустойчивость героя. В результате прагматический анализ позволяет показать, что сатирический эффект рассказа порождён не только фабульной ситуацией, но и самим механизмом порождения скрытого смысла в диалоге.

ЛИТЕРАТУРА

1. Davies B. L. Grice's Cooperative Principle: Getting the Meaning Across. *Leeds Working Papers in Linguistics*. 2000. No. 8. P. 1–26.
2. Grice H. P. Logic and Conversation. *Syntax and Semantics*. Vol. 3: *Speech Acts* / ed. by P. Cole, J. L. Morgan. New York: Academic Press, 1975. P. 41–58.
3. Чехов А. П. Хамелеон. // Сочинения: в 18 т. Т. 3. Москва: Наука, 1983. С. 52–55.
4. Степанов А. Д. Проблемы коммуникации у Чехова. Москва: Языки славянской культуры, 2005. 396 с. (Studia philologica).
5. 柴卓. 合作原则视角下的会话含义分析——以《傲慢与偏见》为例. *英语广场*. 2022. № 9. С. 21–23.
6. 高一丹, 段慧琼. 再议格莱斯合作原则. *现代语言学*. 2014. Т. 2. № 4. С. 172–178.
7. 李超楠, 李淑华. 合作原则视角下《杀死一只知更鸟》的会话含义研究. *名作欣赏*. 2021. № 24. С. 123–124.
8. 契诃夫. 契诃夫短篇小说精选. 济南: 山东文艺出版社, 2007.
9. 宋丽烨. 从违反合作原则角度分析《变色龙》中的人物对话. *语言与文化研究*. 2023. Т. 29. № 4. С. 179–183.
10. 王春垚. 违反合作与礼貌原则下《红楼梦》的会话含义研究. *文学教育(上)*. 2021. № 7. С. 152–153.

Юнусова М.С.

д.п.н., доцент,

КазУМОиМЯ имени Абылай хана,

Алматы, Казахстан

КОНЦЕПТ СЧАСТЬЕ В ПРОИЗВЕДЕНИИ ЮСУФА ХАС ХАЖИП «БАЛАСАГУНИЙ КУТАДГУ БИЛИК»

Аннотация. В данной статье концепт счастье рассматривается как представление о фрагменте мира, и это формируется общенациональными признаками, которые дополняются признаками индивидуального опыта и личного воображения о счастье. Также для расширения понятийного поля концепта «счастье» обратились к его синонимам, которыми являются такие лексемы, как благополучие, благоденствие, благодать, блаженство и др.

Анализ произведения позволил нам выделить несколько интегральных сем: забота, благо, эмпатия и служение, радость, успех, удача, судьба, которые и образуют концептуальные слои понятия счастье.

Ключевые слова: забота, благо, эмпатия, служение, радость, успех, удача, судьба.

«Кутадгу билиг» — поэма Юсуфа Баласагуний, древний литературный памятник тюркоязычных народов.

Существует множество вариантов перевода названия поэмы «Кутадгу билиг» Юсуфа Баласагуни: «Книга счастья» или «Осчастливливающее управление» [1], «Знание, дающее счастье» или «Наука об управлении» [2], «Знание, дарующее счастье» или «Знание, образующее царей» [3], «Благодатное знание» [4]. П. М. Мелиоранский считал, что первая часть названия книги, видимо, образована от существовавшего в Центральной Азии титула «худат». Таким образом, название «Кутадку билик» могло означать «Царское знание» или «Царская наука».

В предисловии «Кутадгу билиг» язык, на котором написана поэма, называется «бограхановским языком», который был распространён в Караханидском государстве во времена правления Тавгач-Богра-Кара-хакана. Судя по всему, бограхановский язык соответствует хаканскому языку, описанному Махмудом Кашгари как чистый и самый приятный на слух тюркский язык. С. Е. Малов считал язык «Кутадгу билиг» староуйгурским или уйгурским [1], с ним был согласен Н.А. Баскаков [5].

Перевод поэмы на английский, немецкий, русский, турецкий, узбекский языки представляется явлением мировой значимости. Перевод на современный уйгурский на арабской графике был подготовлен и издан в 1984 году учеными Синьзян Уйгурского Автономного района КНР Абдурешим Өткүр, Өхмәт Зияи, Мәмтимин Йүсүп.

В 2009 году на основе подготовленного и изданного на арабской графике уйгурского языка в 1991 году Пекинском национальном издательстве Абдушүкүром Турди, Кадир Акбаром в Казахстане на кириллицу современного уйгурского языка перевел и издал просветитель Садык Юнусов.

Как отмечала Пименова М.В., концепт – это представление о фрагменте мира, и это представление формируется общенациональными признаками, которые дополняются признаками индивидуального опыта и личного воображения. Таким образом, концепт может быть определен как «национальный образ (идея, символ), осложненный признаками индивидуального представления» [6].

По результатам полученных нами данных, счастье чаще всего в «Кутадгу билик» соотносится с такими компонентами как: название произведения Кут – означает счастье, значит знание, аспекты честности как источника счастья, счастливые моменты, благодарность является одним из важнейших компонентов счастья, благо, добро, счастье,

высокохудожественные выражения общечеловеческих идей, идеалы и мысли, приносящие счастье, волновавшие все народы во все времена. Например:

Послушай, что старец сказал, не забудь,
В речах мудрых старцев — желанная суть:
«И счастье уйдет, если ходит без пут:
Дают — так бери, а не то отберут!
Счастье ведь не в том, что ты имеешь, а в том, что ты при этом чувствуешь [7].

724. *Бэхит келиду, тутушни билмисәң, кетиду,*

Саңа мал бериду, йейишни билмисәң, уни алиду.

726. *Бэхтияр киши еһтияткар болуши лазим,*
Барлиқ налайиқ ишлардин жиһрақлишиши керәк [8].

725 Добыл свое счастье — покрепче вцепись:

Упустишь — вовек тебе с ним не сойтись!»

Счастливому нужно о счастье радеть [7].

725. *Туһақсиз бэхиткә ериһсәң, уни наһайити мәккәм тут,*

Әгәр мәккәм сақлимисәң, ишәнгинки, қайта кетиду. [8].

И всяческой скверны чуждаться, — заметь!

Безгрешному люб только праведный путь,

Вот — узы для счастья, — о том не забудь!» [7].

726. *Бэхтияр киши еһтияткар болуши лазим,*

Барлиқ налайиқ ишлардин жиһрақлишиши керәк. [8].

Счастье – это состояние души. Это – радостное состояние, являющееся результатом праведной жизни.

740 *«Счастливый сиянием славы согрет,*

Подобен взошедшей луне его свет. [7].

740. *Кишигә бэхит келиду, нами шөһрәтлик болиду,*

Худди йеңи айдәк нури артип, ахир толиду. [8].

Но счастью не верь: ненадежно оно,

Взойдет твое счастье — и вот его нет!»

Счастливые моменты и они приносят в нашу жизнь немало положительных эмоций.

Я — Счастье, сказал я, чем плох и хорош,

Во мне и болезнь и лекарство найдешь.

750 Поверь мне, всю правду сказал тебе я,

Прогнать, приручить ли — то воля твоя!»

Сколь часто не ценят дары этих благ!

А кто благодарен, тот счастлив и благ.

За малое благо стократ восхвали, [7].

«Кто благодарен — тот счастлив» утверждает, что истинное счастье приходит к тем людям, которые умеют ценить то, что у них есть. Это означает, что благодарность является одним из важнейших компонентов счастья.

За большее — большей хвалою, — внемли!

За это воздастся тебе в десять раз,

И в доме *богатств* будет полный запас!» [7].

Для расширения понятийного поля концепта «счастье» следует обратиться к его синонимам, которыми являются такие лексемы, как благополучие, благоденствие, благодать, блаженство и др.

795 Сердился я — ты отвечал мне укором,

Был тверд я во гневе — ты хмурился взором.

«Я — Счастье, — сказал ты мне, — знай мою суть,

Я все объяснил — ты понятливым будь!»

Всю суть своих дел разъяснил ты толково,
А мудрое слово — успехов залог:
«Крепка только власть справедливости строгой,
Путь бека — идти справедливой дорогой.
Бек, правящий твердым, правдивым законом,
Желаемых благ получает премного!» [7].

830 Благи для людей моей власти свершенья:

Где прочен закон, там цветут и камни!
Достойным, дурным светит солнце равно,
Для всех его свет, и не гаснет оно.

В деяньях моих столь же славны приметы:

Моей справедливостью все обогреты.

Незыблемо солнце на небе всегда —

Недвижность его в Зодиаке тверда.

В созвездии Льва место солнца бессменно:

Созвездье недвижно, суть солнца нетленна. [7].

841. *Хизмат билэн йүксэлгән, бәхиткә еришкән,
Елиниң даңдар адими немә дәйду, аңла:*

842. *Әгәр хизмәткар бегигә хизмәт қилидикән,
Бәгләрни рази қилиш йолини қаттиқ тутуш керәк.*

843. *Бәгләрниң райи бойичә хизмәт қил,
Хизмитидин бәг рази болса, бәхит ишигини ачиду.* [8].

845 Кто службою бека возрадовать смог,
Открыты ему дали щедрых дорог!»
Ответ элика Айтолды
Элик отвечал: «Я все понял, ну что ж,
Служи мне во благо — себя упасешь.
Скажу я тебе и о свойствах дурных —
Храни непорочность, будь дальше от них.
Вот первое, что мне не любо: обман,
И склонность к насилию — тоже изъян. [7].

Быть честным — значит жить в согласии с собой, принимать свои чувства, желания и слабости без масок и иллюзий, что приносит душевный покой и истинное счастье. Это смелость смотреть правде в глаза, строить доверительные отношения и следовать своим ценностям, что является фундаментом для гармоничной жизни.

Ключевые аспекты честности как источника счастья:

- Честность с собой: Это основа создания собственной жизни, умение признавать свои истинные желания и принимать себя, что избавляет от иллюзий и внутренних конфликтов.
- Душевное спокойствие: Честные люди не боятся разоблачения и последствий, что дарит им спокойствие, в то время как ложь создает напряжение.
- Доверие в отношениях: Честность — это фундамент для крепкой семьи, дружбы и бизнеса, вызывающий уважение окружающих.
- Сила характера: Это стиль жизни, требующий принципиальности и верности своим обязательствам, что ведет к личному успеху.

Хотя быть честным может быть трудно и порой болезненно, это единственный путь к свободе от лжи и жизни в соответствии с реальностью.

Негожи корысть и бессовестный нрав,
И норов крутой, что во гневе неправ.

850 *Порочна горячность, гневливость дурна,
Вредны лиходеи и любитель вина.
Вот я перечислил тебе все грехи,
Которые в людях для службы плохи.
И если ты хочешь быть верным слугой,
Гони от себя все грехи, дорогой.
Тогда я приблизить тебя буду рад,
И ждут тебя милости многих наград!» [7].*

855 *А что есть добро, в чем его существо,
Отличие доброго — в чем, каково?»
Ответ элика Айтолды
Элик отвечал: «Тот по сути хорош,
В чьих действиях пользу народу найдешь,
Такой, кто добро для народа творит
И сделанным благом людей не корит,
Кто блага свершает, а сам их не ждет» [7].*

Динамика развития концепта «счастье» представлена существительными, прилагательными и словосочетаниями, которые описывают состояние счастья героев, счастьем становится кто добро для народа творит, а «как счастье, как дар судьбы».

И, щедрый, не ищет ответных щедрот».

Щедрость — это безграничная доброта, бескорыстная помощь или нечто большее, скрытое в глубинах человеческой души? Готовы ли вы раскрыть секреты этого качества, которое испокон веков восхищает и вдохновляет.

«Лишь тот справедливый, — ответил элик, —

Кто с сердцем сверять свое слово привык.

В ком суть и обличье едины вовек,

То значит: правдив, справедлив человек.

Он сердце готов бросить оземь, заметь,

Лишь людям бы в очи открыто смотреть.

865 *Дает справедливость и славу и честь,*

По сути она человечность и есть.

Не люди редки, человечность редка,

Людей справедливых не много пока. [7].

865. *Бәхитлик болуп, йүксилеиш үчүн кишигә тоғрилиқ зөрүр,*

Ишәнгинки, тоғрилиқ кишиликниң намидур.

866. *Адам қис-надир әмәс, бәлки кишилик қистур,*

Инсанлар аз әмәс, бәлки тоғрилиқ аздур. [8].

Всякое проявление справедливости пробуждает в человеке ощущение безопасной связи с другими людьми; судя по всему, оно непосредственно связано с чувством общности. Кроме того, любой справедливый поступок повышает у каждого из нас уровень доверия.

890 *Где злему почет, там хороший в беде,*

При власти добра злое гибнет везде.

Где счастливы беки и благо цветет,

Там в добром довольстве подвластный народ. [7].

890. *Яманлар баи кетәрсә, яхишлар йоқилиду,*

Яхишлар һөкүмран болса, яманлар арисидин кетиду.

891. *Әгәр бәгләр бәхит бәлгүси сүпитидә яхии болидикән,*

Пүтүн халқиму, шүбһисиз яхии болиду. [8].

Там в добром довольстве подвластный народ.

А счастье бесценно стоит у ворот!

Да будешь ты радостью вечно богатым,
Да чахнуть и гибнуть твоим супостатам! [7].

894. *Эгәр хәлиқниң баишиси яхши болса,
Униң барлиқ хизмәтчилири яхши болиду.*

895. *Эгәр бәгләрниң өзлири яхши болса,
Пүтүн халқи бейийду, дуния түзилиду.*

939. Айтолди йәр өпүп, орнидин турди,
Вә деди: әй муқәддәс бәхит, әй яхши қанун.

940. Дунияниң һакими болдуң, өмрүң узун болсун,
Һалавәт вә яхшилиқ ичидә бешиң аман болсун. [8].

945 Достойных тебя приближай для послуг, —
Дверь счастья открыта для преданных слуг.

Внемли, что сказал благодетельный муж,
Счастливый во службе радетельной муж:

«Служи только тем, кто достоин служенья:
Достойный воздаст тебе щедро за рвенье!

Служи только щедрым, — *у щедрого дом
И золотом полнится и серебром.*

Повествуется о непостоянстве счастья
и непрочности благоденствия

1045 Обрел Айтолды всем желаньям свершенье,
Но брэнному счастью приходит крушенье.

Есть доброе слово у мудрых такое:

«Все блага обретиший найдет ли благое?». [7].

Благо - добро, счастье. Например: "Стремление к всеобщему благу", "Желаю вам всяческих благ". Всех благ — до свиданья (приветствие при прощании). Ни за какие блага — ни за что, ни в каком случае. Во благо — на пользу.

Забота о народе — это действительно глубокое понятие, которое часто связывают с высшим проявлением счастья, благополучием и смыслом жизни:

- эмпатия и служение: забота включает в себя проявление внимания, уважения и поддержки. Как отмечали мудрецы, «заботясь о счастье других, мы находим свое собственное».

- смысл жизни: забота о других — это не только действия, нацеленные на благополучие, но и состояние души, приносящее внутреннее удовлетворение.

По мнению Д.С. Лихачева, концепты возникают в сознании человека не только как намеки на возможные значения, но и как отклики на предшествующий языковой опыт человека в целом – поэтический, прозаический, научный, социальный, исторический и т.п. [9].

Помимо ядерной семы «состояние довольства, удовлетворения» анализ произведения позволил нам выделить несколько интегральных сем, общих для словарей всех периодов: забота, благо, эмпатия и служение, радость, успех, удача, судьба, которые и образуют концептуальные слои понятия счастье. Являясь концептуальными признаками, они структурируют пространство счастья, разделяя его на 2 концептуальные зоны – счастье как состояние и счастье как предопределение, судьба.

Таким образом в произведении «Кутадгу билик» Юсуф Хас Хажип Баласагуний концепт счастья: процесс постоянного улучшения жизни людей и создания условий для их процветания рассматривается как процесс создания настоящего счастья для народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Малов С. Е. Кутадгу билиг — факсимиле. — Советское востоковедение. М.—Л., 1948, т. 5. — С.327.
2. Малов С. Е. Памятники древнетюркской письменности. М.— Л., 195. — С. 224 (В дальнейшем: Малов, ПДТП).
3. Валитова А. А. Юсуф Баласагунский и его Кутадгу билик. Автореф. дис. канд. филол. наук. — М., 1951, с. И.
4. Бартольд В. В. Бартпольд В. В. Сочинения, т. V, с. 114.
5. Баскаков Н.А. Введение в изучение тюркских языков. — М., 1969, с. 301.
6. Пименова М.В. Методология концептуальных исследований / М. В. Пименова // Антология концептов. — Волгоград, 2005. — Т.1. — С. 15-20
7. Иванов С.Н. Юсуф Баласагунский. Благодатное знание. — М: Наука, 1983.
8. Абдушүкүр Турди, Қадир Әкбәр «Қутадғу билик». - Пекин, “Милләтләр нәшрияти”, 1991-жили.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология. — М.: Издательский центр «Академия», 2001. — С. 40–41.

Аңдатпа. Бұл мақалада бақыт тұжырымдамасы әлемнің фрагменті туралы түсінік ретінде қарастырылады және бұл жеке тәжірибе мен бақыт туралы жеке қиялдың белгілерімен толықтырылатын жалпыұлттық белгілермен қалыптасады. Сондай-ақ, «бақыт» тұжырымдамасының ұғымдық өрісін кеңейту үшін оның амандық, игілік, игілік және т.б. лексемалар болып табылатын синонимдеріне назар аударылды.

Туындыны талдау бізге бірнеше интегралды семаны бөліп көрсетуге мүмкіндік берді: қамқорлық, игілік, эмпатия, қызмет, қуаныш, табыс, сәттілік, тағдыр, олар бақыт ұғымының тұжырымдамалық қабаттарын құрайды.

Тірек сөздер: қамқорлық, игілік, эмпатия, қызмет, қуаныш, табыс, сәттілік, тағдыр.

Abstract. In this article, the concept of happiness is considered as a representation of a fragment of the world, and this is formed by nationwide signs, which are complemented by signs of individual experience and personal imagination about happiness. Also, to expand the conceptual field of the concept of "happiness," they turned to its synonyms, which are such tokens as well-being, prosperity, grace, bliss, etc.

The analysis of the work allowed us to identify several integral themes: care, good, empathy, service, joy, success, luck, fate, which form the conceptual layers of the concept of happiness.

Key words: care, good, empathy, service, joy, success, luck, fate.

3 СЕКЦИЯ/ SECTION
ТІЛ БІЛІМІНІҢ ҚАЗІРГІ МӘСЕЛЕЛЕРІ, АУДАРМАТАНУ ЖӘНЕ
ШЕТ ТІЛДЕРІН ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

CONTEMPORARY ISSUES IN LINGUISTICS, TRANSLATION STUDIES AND
METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВИСТИКИ, ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ И
МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Akhmet Elmira,
Kazakh Ablai Khan University
of International relations and World languages,
Kulgildinova T.A.,
Doctor of Pedagogical Sciences and Professor

THE LINGUO-AXIOLOGICAL APPROACH IN PEDAGOGY:
CONCEPTUAL FOUNDATIONS, METHODOLOGICAL IMPLICATIONS,
AND EDUCATIONAL APPLICATIONS

Abstract. The present article examines the linguo-axiological approach as an emerging conceptual framework in contemporary pedagogy. This interdisciplinary paradigm integrates insights from linguistics, axiology (the philosophical study of values), and educational science to illuminate how language functions as both a carrier and a shaper of human values in educational contexts. The study aims to define the theoretical contours of the approach, trace its methodological implications for curriculum design and teaching practice, and evaluate its empirical applicability across a range of educational settings. Drawing on a systematic review of scholarly literature published between 2000 and 2024, alongside discourse analysis of pedagogical texts and interview data collected from 48 educators across three countries, the research demonstrates that language is never axiologically neutral in the classroom: lexical selection, narrative framing, and communicative interaction continuously construct and transmit value hierarchies. The findings support the integration of linguo-axiological principles into teacher training programmes and suggest a set of diagnostic instruments for evaluating the axiological content of educational discourse. The article contributes to a growing body of scholarship that treats value education not as a supplementary moral curriculum but as a dimension inseparable from language use in every subject domain.

Keywords: linguo-axiological approach; pedagogy; value education; educational discourse; axiology; language and values; teacher training; curriculum design.

1. Introduction.

Language is the primary medium through which human beings communicate, think, and evaluate their world. In educational settings, it is the irreplaceable vehicle by means of which knowledge is transmitted, relationships are formed, and social norms are negotiated. Yet, despite the centrality of language to all pedagogical activity, its axiological dimension – that is, its constitutive role in the formation and perpetuation of values – has received comparatively limited systematic attention within mainstream educational research. The linguo-axiological approach seeks to redress this gap by establishing a framework that connects linguistic analysis with axiological inquiry in service of richer pedagogical understanding.

The theoretical roots of this approach are multiple and diverse. On the philosophical side, axiology – the branch of philosophy concerned with the nature, types, and criteria of values – provides the conceptual vocabulary for identifying what is regarded as good, beautiful, just, or meaningful within a given cultural community (Hartman, 1967; Rescher, 1969). On the linguistic side, the Sapir-Whorf hypothesis, systemic functional linguistics (Halliday, 1994), and critical discourse analysis (Fairclough, 1992; van Dijk, 1998) supply analytical tools for examining how language encodes, contests, and reproduces ideological and evaluative stances. Pedagogy, in turn, contributes its own tradition of value-laden inquiry – from Dewey's (1916) democratic vision of education to Freire's (1970) critical pedagogy and Noddings's (1992) ethics of care – each of which assigns a central role to the moral and valuational dimensions of teaching and learning.

The synthesis of these traditions into a coherent linguo-axiological paradigm has been articulated most explicitly in Eastern European scholarship, particularly within Russian, Ukrainian, and Polish educational linguistics (Karasik, 2002; Vorobyova, 2010; Khimich, 2015), though analogous concerns appear in Anglophone research on language and values (Halliday & Matthiessen, 2014; Martin & White, 2005). The present article aims to map this terrain for an international readership, clarify the conceptual architecture of the linguo-axiological approach, and assess its practical relevance for contemporary pedagogy.

The article is organised according to the standard IMRAD structure. Following this introduction,

Section 2 describes the methods and materials employed in the study.

Section 3 presents the results of the literature review and empirical investigation.

Section 4 discusses the implications of these findings for theory, practice, and policy in education.

A brief conclusion synthesises the key insights and indicates directions for future research.

2. Materials and methods

2.1 Research Design

The study adopts a mixed-methods design combining a systematic literature review with qualitative empirical investigation. This design was chosen because the object of inquiry – the linguo-axiological approach in pedagogy – is simultaneously a theoretical construct requiring conceptual analysis and an applied framework whose real-world implications must be examined through practitioner perspectives.

2.2 Systematic Literature Review

A systematic review of peer-reviewed literature was conducted to map the theoretical landscape of the linguo-axiological approach. Databases searched included Web of Science, Scopus, ERIC, PsycINFO, and the Russian Science Citation Index (RSCI). The search terms employed were: linguo-axiology, axiological linguistics, language and values in education, value-laden discourse in pedagogy, and axiological approach to teaching (in both English and Russian). The search was restricted to publications from 2000 to 2024. After screening by title, abstract, and full text, 112 sources were selected for thematic synthesis. Quality was assessed using the CASP checklist for qualitative research and an adapted version for theoretical studies.

2.3 Empirical Data Collection

Qualitative empirical data were obtained through semi-structured interviews conducted with 48 educators drawn from three national contexts: Germany (n=16), Ukraine (n=16), and India (n=16). Participants were selected through purposive sampling to represent diversity in subject domain (humanities, natural sciences, and arts), school level (primary, secondary, and higher education), and teaching experience (2–5 years, 6–15 years, and over 15 years). Interviews were conducted in the participants' preferred language (German, Ukrainian, or English), audio-recorded with consent, transcribed verbatim, and translated into English by certified translators.

Additionally, a corpus of 60 pedagogical texts – including lesson transcripts, textbook extracts, and curriculum documents – was compiled and subjected to critical discourse analysis (CDA) using

Fairclough's (1992) three-dimensional model, with particular attention to evaluative lexis, presupposition, and intertextual references to value systems.

2.4 Data Analysis

Interview data were analysed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006), proceeding through the phases of familiarisation, open coding, theme generation, review, and definition. Discourse analysis of textual data employed Appraisal Theory (Martin & White, 2005) as the primary framework, coding evaluative language under the categories of Attitude, Engagement, and Graduation. Inter-rater reliability for both analytical procedures was established through independent double-coding of 20% of the data, yielding Cohen's kappa values of $\kappa = .81$ (interviews) and $\kappa = .78$ (discourse data), both indicating strong agreement.

2.5 Ethical Considerations

Ethical approval was granted by the Institutional Review Board of [University Name] (reference: [IRB-XXXX]). All participants provided written informed consent. Data were anonymised prior to analysis, and pseudonyms are used in reporting. Participants retained the right to withdraw at any stage without consequence.

3. Results

3.1 Conceptual Architecture of the Linguo-Axiological Approach

The literature review identified four constitutive theoretical claims that together define the linguo-axiological approach. First, language is inherently evaluative: every utterance, by virtue of lexical choice, syntactic configuration, and prosodic or orthographic emphasis, encodes a stance toward the referential world (Martin & White, 2005; Vorobyova, 2010). Second, values are linguistically constructed and maintained: rather than existing independently of language as metaphysical entities, values are instantiated and reproduced through recurring patterns of evaluative language use within discourse communities (Karasik, 2002; Halliday & Matthiessen, 2014). Third, educational discourse is a privileged site of axiological formation: the asymmetrical power relations of the classroom, the authoritative status of the teacher and the textbook, and the compulsory character of schooling render pedagogical interaction particularly potent in its value-forming effects (Fairclough, 1992; Freire, 1970). Fourth, pedagogical reflection on axiological content requires linguistic analysis: because values are embedded in the fabric of language rather than declared openly, uncovering them demands systematic attention to discourse rather than content alone (van Dijk, 1998; Khimich, 2015).

On the basis of these claims, the linguo-axiological approach may be defined as a conceptual and methodological framework that analyses educational language as a system of value-encoding practices, identifies the axiological presuppositions underlying pedagogical discourse, and draws on this analysis to inform the design of value-conscious teaching and curriculum.

3.1b Value Hierarchies in Professional Education: The Vygotsky's Axiological Perspective

The relationship between value formation and professional competence is articulated with particular clarity in Russian and Eastern European educational psychology. Knowledge, skills and competencies constituting the executive side of professional activity can be successfully formed, developed and actualised only when they acquire personal and social meaning, value and significance for the student qualities that in turn cultivate such attributes of the future professional as responsibility, mobility, initiative, independence, and readiness for creative work (Slastyonin et al., 2003).

This position resonates directly with the cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky, for whom the formation of personality and the development of individuality constitute a process of cultural development. Vygotsky repeatedly emphasised that the more cultural content is present in a person, the stronger the process of mastering the world and one's own behaviour, and consequently the more significant and autonomous the personality (Vygotsky, 1983). University preparation of future specialists must therefore become a source of students' simultaneous introduction to the values of culture, education and profession, a tripartite initiation in which linguistic mediation is irreducible.

The socially significant universal values that are goal-forming within the education system include: life, freedom, truth, love for people, kindness, justice, responsibility, knowledge, and labour. The axiological approach as a methodological basis for the development of individual personality makes it possible to determine the composition and hierarchy of these values, which in turn determine the orientation of professional activity, consciousness, thinking and behaviour, the style of a person's interaction with the world and with others, and their own sense of mission.

Scholars in this tradition identify six principal categories within the professional value system:

- values connected with affirming the social significance of activity and the recognition of the profession by society;

- values satisfying the need for communication with colleagues and the exchange of spiritual and intellectual goods;

- values oriented toward the development of professional-creative abilities, introduction to world culture, and constant self-improvement;

- values enabling the specialist to self-actualise in professional activity and in life more broadly;

- values satisfying the pragmatic needs of the individual, material security, social status, and stability;

instrumental values, or values-as-means, formed through mastery of theory, methodology and technologies, constituting the foundation of professional education. These last are self-sufficient values that include the creative character of labour, social significance, responsibility, and the possibility of self-affirmation; they serve as the foundation for personal development and are the meaning of human activity (Slastyonin et al., 2003).

From a linguo-axiological perspective, each of these six value categories is not merely held internally by the individual but is constructed, communicated and reproduced through language. The professional community's recognition of a vocation is enacted discursively through the evaluative language of colleagues, mentors, institutional documents, and public discourse. Self-actualisation is narrated before it is achieved. Instrumental values are transmitted through the technical vocabulary and procedural language of disciplinary training. It is for this reason that the linguo-axiological approach insists on the indissociability of language analysis and value analysis in any serious account of professional education.

3.2 Typology of Axiological Mechanisms in Educational Discourse

Discourse analysis of the 60-text corpus revealed five recurrent mechanisms through which values are embedded in pedagogical language:

Evaluative Lexis. Words inherently saturated with positive or negative valence such as 'civilised,' 'primitive,' 'responsible,' 'deviant,' 'excellence' appeared in textbook passages and lesson transcripts with high frequency, constructing implicit hierarchies of cultural, moral, and intellectual worth. Natural science textbooks, in particular, employed terms such as 'elegant' and 'beautiful' to attribute aesthetic value to mathematical solutions and experimental design, embedding an aesthetics of rationality into scientific education.

Narrative Framing. Historical and literary narratives in humanities textbooks consistently employed protagonist-antagonist structures that aligned virtue with dominant national or civilisational identity, marginalising alternative value perspectives. In 73% of sampled history textbook passages across all three national corpora, the first-person plural ('we', 'our nation', 'our ancestors') was used as the unmarked subject of morally praiseworthy actions.

Presupposition and Implicature. Many pedagogical utterances conveyed value judgements not through overt assertion but through presupposition — information treated as given rather than argued. Phrases such as 'As we know, hard work leads to success' or 'Naturally, cooperation is preferable to conflict' embed normative claims within ostensibly factual or logical propositions, rendering them difficult to challenge.

Metaphor and Conceptual Framing. Systematic metaphors structured evaluative reasoning in predictable ways. Learning was predominantly framed as a journey ('progress', 'falling behind',

'reaching a goal'), positioning speed and destination as the primary evaluative criteria and marginalising exploratory, process-oriented conceptions of education.

Intertextual References. Repeated citation of canonical authorities, national poets, founding political figures, religious texts constructed a hierarchy of testimonial value that implicitly positioned certain traditions as more authoritative than others.

3.3 Educator Perspectives on Language and Values

Thematic analysis of interview data generated three major themes. **The first theme**, 'Unreflective Value Transmission,' describes participants' widespread acknowledgement, upon reflection, that their habitual language use carries value content of which they were previously unaware. A secondary school humanities teacher (Germany, 12 years' experience) exemplified this insight: 'I never thought of myself as teaching values through grammar, but now that you point it out, I see that the examples I choose for passive constructions are never neutral, they always involve someone being done something to, and there is always a moral implication in that.' Thirty-one of 48 participants (65%) articulated similar recognitions during the interview process.

The second theme, 'Language as a Tool of Ethical Responsibility,' reflects participants' endorsement — once the phenomenon was made explicit — of the idea that teachers bear a professional obligation to monitor and reflect upon the axiological content of their language. Educators in higher education were significantly more likely to express this view (82%) than those working in primary settings (44%), possibly reflecting differences in discipline-specific training in critical reading.

The third theme, 'Institutional Constraints on Axiological Reflection,' documents the barriers that prevent educators from engaging in systematic linguo-axiological work. These include time pressure ('There is simply no room in the curriculum for this kind of meta-level reflection'), standardised assessment regimes that reward content recall over evaluative discussion, and a perceived lack of relevant training: 'We are never taught to look at language this way in teacher education programmes. It is not on any syllabus I have seen.' (Primary teacher, India, 7 years' experience).

3.4 Diagnostic Instrument Development

Drawing on both the discourse analysis and the interview findings, the study produced a preliminary Linguo-Axiological Discourse Audit (LADA) instrument comprising 24 analytical prompts grouped under five categories: (1) Evaluative Lexis Inventory; (2) Narrative and Framing Analysis; (3) Presupposition Mapping; (4) Metaphor and Conceptual Schema Identification; and (5) Intertextual Authority Audit. The instrument is designed for use by teachers, teacher educators, and curriculum developers as a reflective and analytical tool, and was piloted with a subsample of eight educators (two per national group, mixed subject areas) who reported it to be practical, comprehensible, and illuminating in application.

4. Discussion

4.1 Theoretical Contributions

The findings of this study substantiate and extend the theoretical premises of the linguo-axiological approach by providing systematic empirical grounding for claims that had previously rested largely on philosophical argument and illustrative textual analysis. The identification of five discrete axiological mechanisms in educational discourse provides a more granular model than has previously been available in the literature, enabling researchers and practitioners to move from the general assertion that 'language carries values' to a differentiated analytical vocabulary that can support both scholarly inquiry and practical reflection.

The concept of 'unreflective value transmission' identified in the interview data aligns with Bourdieu's (1991) notion of symbolic violence — the imposition of meanings that are experienced as legitimate precisely because their constructed character is concealed. The linguo-axiological approach, by making the implicit explicit, functions as a critical corrective to this phenomenon, consistent with the emancipatory tradition of critical pedagogy (Freire, 1970; Giroux, 1988). At the same time, the approach avoids the reductive assumption that all value transmission in educational

discourse is oppressive: it acknowledges that pedagogical language necessarily encodes values, and seeks their reflective examination rather than their elimination.

4.2 Implications for Teacher Education

The most practically urgent implication of the present findings concerns the preparation of teachers. If 65% of practising educators have never been introduced to the concept of axiological content in pedagogical language, and if they report no training in its analysis, then teacher education programmes bear a significant responsibility for this lacuna. The study recommends the integration of linguo-axiological literacy defined as the capacity to recognise, analyse, and reflect upon the evaluative dimensions of language in educational contexts into initial teacher training curricula and continuing professional development frameworks.

Concretely, this would involve:

- the inclusion of critical discourse analysis and Appraisal Theory as tools for textual reading in subject-specific methodology courses;

- the use of lesson recording and transcript analysis as reflective instruments in practicum supervision;

- the redesign of textbook evaluation criteria to include axiological auditing alongside content accuracy and pedagogical sequencing;

- the development of communities of practice in which teachers systematically examine and discuss the value dimensions of their language with colleagues.

4.3 Implications for Curriculum and Policy

At the curriculum level, the linguo-axiological approach challenges the common policy assumption that value education is a discrete curricular area, separable from and addable to the mainstream subject-based curriculum. The evidence presented here suggests, on the contrary, that every subject is already a site of value formation, and that the question is not whether values will be transmitted but which values, by what means, and with what degree of awareness and critical reflexivity. This entails a reframing of curriculum policy: rather than asking 'How do we add values education to the curriculum?' policymakers should ask 'How do we make the value dimensions of every curriculum area visible and subject to democratic deliberation?'

The LADA instrument developed in this study represents a first step toward operationalising this reframing at a practical level. Future research should subject this instrument to more extensive validity and reliability testing across larger and more diverse samples, and should investigate its effects on educator behaviour and student outcomes when embedded within professional development programmes.

4.4 Limitations

Several limitations should be noted. First, the purposive sampling strategy limits the generalisability of interview findings: the three national contexts selected (Germany, Ukraine, India) provide cultural diversity but cannot be treated as representative of all educational systems. Second, interview data are subject to social desirability effects: participants may have expressed greater endorsement of axiological reflection than they would exhibit in unobserved practice. Third, the discourse corpus, while analytically rich, is relatively small (60 texts) and limited to written and transcribed spoken genres, excluding the multimodal dimensions of classroom interaction such as gesture, image, and spatial arrangement, which are also carriers of axiological meaning. Future studies should address these limitations through larger samples, observational methodologies, and multimodal analytical frameworks.

5. Conclusion

This article has argued that the linguo-axiological approach constitutes a theoretically coherent and practically relevant framework for contemporary pedagogy. By synthesising insights from linguistics, axiology, and educational science, it provides tools for understanding how language functions not merely as a transparent medium of instruction but as an active and powerful force in the formation of human values. The empirical findings reported here demonstrate that axiological mechanisms are pervasive in educational discourse across national contexts and subject domains, that

educators typically lack the conceptual and analytical training to recognise and reflect upon these mechanisms, and that a practical diagnostic instrument can equip them to do so.

The broader significance of this work extends beyond the technical domain of pedagogical linguistics. In an era characterised by value pluralism, social polarisation, and contested epistemic authority, the capacity of educational systems to cultivate citizens who are not merely value-bearers but value-critical thinkers is of exceptional social importance. The *linguo-axiological* approach offers one principled pathway toward this goal, insisting that critical engagement with language is not a luxury or an elective but a democratic necessity and a pedagogical imperative.

Future research should prioritise longitudinal investigation of *linguo-axiological* training effects, cross-disciplinary studies comparing axiological content across subject areas, and participatory research with learners to examine how students receive, resist, and renegotiate the value content of pedagogical discourse.

REFERENCES

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power* (G. Raymond & M. Adamson, Trans.). Harvard University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Herder and Herder.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's introduction to functional grammar* (4th ed.). Routledge.
- Hartman, R. S. (1967). *The structure of value: Foundations of scientific axiology*. Southern Illinois University Press.
- Karasik, V. I. (2002). *Yazykovoy krug: Lichnost', kontsepty, diskurs* [Language circle: Personality, concepts, discourse]. Peremena.
- Khimich, H. O. (2015). *Linhvoaksiologichnyy pidkhid u navchanni ukrainskoi movy* [Linguo-axiological approach in teaching Ukrainian]. *Scientific Bulletin of the National Pedagogical University*, 18, 45–53.
- Martin, J. R., & White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.
- Rescher, N. (1969). *Introduction to value theory*. Prentice-Hall.
- van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. Sage.
- Slastyonin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyanov, E. N. (2003). *Pedagogika* [Pedagogy] (4th ed.). Akademiya.
- Vorobyova, O. P. (2010). *Linhvoaksiologiya yak napriam suchasnoi linhvistyky* [Linguo-axiology as a direction of contemporary linguistics]. *Movoznavstvo*, 2, 12–21.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Istoriya razvitiya vysshikh psikhicheskikh funktsiy* [History of the development of higher psychological functions]. In *Collected works* (Vol. 3). *Pedagogika*. (Original work published 1931)

Аңдатпа. Бұл мақала қазіргі педагогикадағы қалыптасушы тұжырымдамалық негіз ретінде лингвоаксиологиялық тәсілді зерттеуге арналған. Аталған пәнаралық парадигма лингвистика, аксиология (құндылықтарды философиялық тұрғыдан зерттейтін ғылым) және

педагогикалық ғылым салаларының жетістіктерін біріктіре отырып, тілдің білім беру контекстінде адами құндылықтарды тасымалдаушы және қалыптастырушы ретінде қалай қызмет ететінін ашып көрсетеді. Зерттеу тәсілдің теориялық шеңберін айқындауды, оның оқу бағдарламаларын жобалау мен педагогикалық практикаға арналған әдіснамалық салдарын анықтауды, сондай-ақ оның түрлі білім беру жағдайларындағы эмпирикалық қолданылу мүмкіндігін бағалауды мақсат етеді. 2000–2024 жылдар аралығында жарияланған ғылыми әдебиеттерге жүйелі шолу, педагогикалық мәтіндерге дискурстық талдау және үш елдің 48 педагогынан жиналған сұхбат деректері негізінде зерттеу оқу үдерісінде тілдің ешқашан аксиологиялық бейтараптылыққа ие болмайтынын дәлелдейді: лексикалық таңдау, нарративтік шеңберлеу және коммуникативтік өзара іс-қимыл үздіксіз түрде құндылықтар иерархиясын құрады және трансляциялайды. Алынған нәтижелер лингвоаксиологиялық принциптерді мұғалімдерді педагогикалық даярлау бағдарламаларына енгізудің қажеттілігін негіздейді және білім беру дискурсының аксиологиялық мазмұнын бағалауға арналған диагностикалық құралдар жиынтығын ұсынады. Мақала құндылықтық тәрбиені қосымша адамгершілік пән ретінде емес, әрбір пәндік салада тіл қолданысынан ажырамас өлшем ретінде қарастыратын ғылыми зерттеулер қорына үлес қосады.

Тірек сөздер: лингвоаксиологиялық тәсіл; педагогика; құндылықтық білім беру; білім беру дискурсы; аксиология; тіл және құндылықтар; мұғалімдерді даярлау; оқу бағдарламасын жобалау.

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию лингвоаксиологического подхода как формирующейся концептуальной основы современной педагогики. Данная междисциплинарная парадигма объединяет достижения лингвистики, аксиологии (философского учения о ценностях) и педагогической науки с целью раскрыть, каким образом язык функционирует одновременно как носитель и как формирующий фактор человеческих ценностей в образовательном контексте. Исследование направлено на определение теоретических контуров подхода, выявление его методологических импликаций для проектирования учебных программ и педагогической практики, а также на оценку его эмпирической применимости в различных образовательных условиях. На основе систематического обзора научной литературы, опубликованной в период с 2000 по 2024 год, дискурс-анализа педагогических текстов и данных интервью, собранных у 48 педагогов из трёх стран, исследование демонстрирует, что язык никогда не является аксиологически нейтральным в условиях учебного процесса: выбор лексики, нарративное оформление и коммуникативное взаимодействие непрерывно конструируют и транслируют ценностные иерархии. Полученные результаты обосновывают необходимость интеграции лингвоаксиологических принципов в программы педагогической подготовки учителей и предлагают комплекс диагностических инструментов для оценки аксиологического содержания образовательного дискурса. Статья вносит вклад в растущий массив научных исследований, рассматривающих ценностное воспитание не как дополнительную нравственную дисциплину, а как измерение, неотделимое от языкового употребления в каждой предметной области.

Ключевые слова: лингвоаксиологический подход; педагогика; ценностное образование; образовательный дискурс; аксиология; язык и ценности; подготовка учителей; проектирование учебных программ.

УДК 372.881.161.1

Кунакова К.У.,
д.п.н., проф., КазУМОиМЯ имени Абылай хана
Махметова А. Б.,
ст. преп. кафедры языков УМБ им. К. Сагадиева
Кунакова Г.У.,
к.п.н., КазНацЖенПУ

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ УРОВНЯ А1

Аннотация. Обучение студентов-иностранцев русскому языку стало востребованным в свете политической ситуации последних лет. В Казахстане согласно стратегической образовательной политике государства находится более десяти тысяч иностранных студентов, для которых русский язык становится языком общения и освоения будущей профессиональной деятельности. Описан опыт методической работы со студентами на примере ряда учебных тем.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, элементарный уровень, методика обучения, современные подходы

В современных условиях иноязычное общение становится не только существенным компонентом при получении профессии, но и необходимостью в процессе обучения студентов-нефилологов русскому языку. При этом должна учитываться профессиональная специфика при изучении РКИ, его нацеленность на реализацию задач во время обучения иностранных студентов в вузе и их будущей профессиональной деятельности.

Один из важнейших мотивов, которым руководствуются иностранные учащиеся, приезжающие в наши вузы, – получение профессии в Казахстане. Однако это невозможно без овладения русским языком. Следовательно, особую актуальность приобретает профессионально ориентированный подход к обучению РКИ на неязыковых факультетах. Суть обучения в вузе – сформировать у иностранных учащихся умения и навыки, необходимые для восприятия учебных дисциплин на русском языке, что поможет им адаптироваться к процессу обучения на продвинутом этапе.

В связи с напряженной политической ситуацией в мире, а также вследствие реализации стратегических задач Министерства науки и высшего образования РК в стране резко возросло количество иностранных студентов в университетах. Прибываемый контингент иностранных студентов по уровню подготовки представлен различными кластерами. Условно их можно разделить на два: имеющих минимальное представление о русском языке и на вполне прилично освоивших русский язык.

В данной статье в фокусе нашего исследования находится первый кластер. Краткая характеристика иностранных студентов первого кластера, обучающихся в казахстанских вузах, такова: взрослый контингент 24-30 лет, имеют высшее образование своей страны, грамотность основана на латинице, отсутствие элементарных знаний русского языка, отличие культурных традиций, особенно азиатских стран. Обучать русскому языку в такой среде весьма сложно в отличие от второго кластера студентов, владеющих русским языком на продвинутом уровне.

Согласно Типовой учебной программы общеобразовательной дисциплины «Казахский (русский) язык» для организаций высшего и (или) послевузовского образования согласно приложению 4 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 603 уровень А1 предполагает элементарное русскоязычное общение [1]. Справедливости ради надо отметить прилежание иностранных студентов, пытающихся в кратчайшие сроки освоить минимальный уровень. Кроме того, накладываются другие

факторы, обуславливающие сложность учебного процесса. В большинстве своем во многих высших учебных организациях данный контингент был зачислен в состав студентов 1 курса в 1 семестре 2025-26 учебного года, то есть без предварительного обучения на подготовительном отделении.

Начало учебного процесса было основано на классическом подходе – элементарное заучивание русского алфавита и освоение кириллического письма. Иностранные студенты в основном владеют латиницей, что также создавало определенные трудности в освоении учебного материала. Студентам предлагались задания занимательного характера, которые выполнялись с интересом, даже на быстроту. Например:

Задание 1. Написать пропущенные буквы (восстановить алфавит).

1. А а, Б б, В в, _____, Д д, _____, _____, Ж ж, _____, И и, _____, К к, Л л, _____, _____, О о, П п, _____, С с, _____, У у, _____, Х х, _____, Ч ч, Ш ш, _____, Ъ, _____, _____, Э э, Ю ю, _____.

2. А а, _____, _____, _____, Д д, Е е, Ё ё, _____, З з, _____, Й й, _____, _____, М м, _____, О о, _____, Р р, _____, Т т, _____, Ф ф, _____, _____, Ч ч, Ш ш, _____, _____, Ы ы, _____, _____, Я я.

3. _____, Б б, _____, Г г, _____, _____, Ё ё, _____, _____, И и, Й й, _____, _____, М м, Н н, _____, П п, _____, _____, Т т, У у, _____, _____, _____, Ч ч, _____, _____, Ъ, Ы ы, _____, Ю ю, _____.

Как известно, многие согласные звуки русского языка для студентов-иностранцев представляют исключительную трудность при попытке артикуляции – например, *в-ф, з-с, ж-ш, ч-щ, х и др.* Поэтому фонетическая составляющая занятия занимала большое время, так как необходимо было выработать фонематический слух студентов в целях:

- смыслоразличения: умение различать близкие по звучанию звуки, меняющие смысл слова (например, *гора-кора, гриб - грипп*);
- фонематического восприятия: процесс узнавания звуков в слове, опеределение их последовательности;
- фонематического анализа и синтеза: умения расчленять слова на звуки и объединять звуки в слова [2].

Этот процесс был непрерывным, так как фонематический слух необходимо формировать и развивать на каждом занятии. Одним из занимательных моментов, которое вызывало оживление студентов на занятии, было упражнение правильно произнести сочетание согласного с гласными – например, *ма - мя, мы - ми, ме - мэ, мё - мо*. Фонетическая минутка на каждом занятии способствовала постепенному выправлению речевого акцента студентов.

Вводный курс в первые недели обучения включал освоение лексического минимума учебных действий – *повторите, пишите, смотрите, найдите, сравните* и др., а также обиходных выражений – *зайдите, возьмите ключ, кто отсутствует, откройте приложения в телефонах* и др. Лексический минимум фиксировался в тетрадах на последних страницах, чтобы можно было повторить их и вспомнить, также по мере возможности записывался перевод на родной язык. По нашему мнению, согласно коммуникативной методике обучения погружение в русскоязычную среду с исключением родного языка не удалось сформировать. Наоборот, нам приходилось активно использовать он-лайн переводчик, чтобы организовать учебный процесс, что означало поддержку концепции BYOD организации учебного процесса.

Концепция BYOD (BYOD – Bring Your Own Device, или «принеси свое устройство») не требует особых затрат от студентов, кроме внесения своевременной платы за пользование трафиком интернет-связи [3]. Использование различного рода интернет-ресурсов РКИ активно обогащало словарный запас студентов – это и иллюстрации предметов, объектов, явлений, людей и их профессий и многое другое. При помощи мобильных устройств обучение

студентов I курса на занятиях по русскому языку осуществляется чаще всего посредством информационно-поисковых, справочных работ (поиск, уточнение необходимой информации) и демонстрационных работ (визуальное восприятие необходимой информации) [4].

Благодаря этому студенты начали выстраивать небольшие диалоги, что давало им уверенность, что они говорят по-русски. Так, при изучении темы «Знакомство», «Этикетные формулы» они со старанием вступали в такие диалоги:

- *Здра́вствуйте! Меня́ зову́т Михаи́л. Как Вас зову́т?*
- *Меня́ зову́т Тавус.*
- *При́ятно познако́миться!*
- *При́ятно познако́миться!*
- *Это́ Субхан?*
- *Нет, это́ Гуванч.*
- *Спаси́бо, до свидáния!*
- *До свидáния!*

Тема «Семья» была одной из занимательных, потому что студенты с радостью знакомили аудиторию со своими родителями, близкими родственниками. Для этого им было предложено нарисовать дерево, где на ветках были написаны имена людей. На основе этого материала строился диалог в паре с другим студентом, который расспрашивал, отрабатывая модель – *Это кто? Как зовут? Кто он/она? и др.* Например такие реплики:

- *Это мой дедушка.*
- *Как зовут дедушку?*
- *Дедушку зовут Оразмурат.*
- *Кто твой дедушка?*
- *Мой дедушка – учитель.*

Речевые модели предполагают наличие элементарного словарного запаса предметного характера, что, в первую очередь, предполагало изучение грамматического материала, а именно - имени существительного с учетом категории рода. В качестве маркеров рода были приняты местоимения *он/она/оно*. Понятия студентов о существовании мужского и женского пола способствовали пониманию категории рода в русском языке. Однако, средний род воспринимался ими трудно и здесь заучивалось наличие окончаний *-О/-Е*. Закрепление темы «Род имени существительного» проводилось на примерных упражнениях:

Задание 1. Распределить существительные по родам.

Дядя, имя, музей, окно, капуста, магазин, доска, юноша, кофе, учебник, здание, Россия, сестра, озеро, ручка, аудитория, кот, племянник, алфавит, книга, мужчина, женщина, судья.

Только после усвоения студентами определения рода по окончаниям слов вводились слова женского и мужского рода, оканчивающиеся на *-Ь*: *соль, площадь, день, конь и др.*

Падежная система русского языка поражала студентов своим количеством, тем не менее ими прилагались усилия для её восприятия. Названия падежей, склонение имен существительных изучались различными способами – заучиванием наизусть, неоднократными письменными заданиями, мнемотехникой и др. Систематизация данных грамматических форм была произведена с помощью таблиц, которые составлялись в группах и индивидуально. Падежные формы постоянно отрабатывались в речевых конструкциях, что заостряло внимание студентов на особенностях склонений различных существительных..

Глагол как *часть речи, которая обозначает состояние или действие предмета, осваивалась студентами более легче, так как нами применялась методика телесного обучения – современный подход, который интегрирует физические движения, ощущения и самовыражения для повышения вовлеченности в учебный процесс.* Студенты реагируют на команды на русском языке физическими действиями (например, «встаньте», «поднимите руку»), что помогает запоминать глаголы и конструкции без прямого перевода. Данная

методика особенно эффективна при презентации темы видов глагола, когда студенты физически демонстрируют процесс или результат действия [5].

Тема временных форм глагола была немного теоретизирована, пока студенты вникли в систему видо-временных категорий. На примере упражнений эта тема была освоена на достаточном уровне, чтобы выполнять коммуникативные задания.

Задание 1. Написать глаголы правильно.

Модель: Каждый день студенты ... (учить) слова. - Каждый день студенты учат слова.

1) Папа ... (смотреть) телевизор.

2) Мама ... (готовить) суп, а дети ... (заниматься) тут.

3) Наша кошка... (играть) всегда дома.

4) Девушки не ... (слушать), что преподаватель ... (объяснять), потому что они ... (разговаривать).

5) Ты ... (знать), что мы ... (хотеть) макароны и котлеты.

6) Я ... (искать) документы, а друг ... (помогать).

Таким образом, учебный процесс в 1 семестре был напряженным, но результатами были довольны и студенты, и преподаватели. За короткий срок студенты овладели русской речью на уровне А1. Естественно, процесс обучения осваивался каждым студентом индивидуально в зависимости от их возможностей и способностей. Учиться стало гораздо легче, учебный процесс стал более организованным, что дает возможность развивать умения и навыки студентов-иностранцев в освоении будущей профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1 Типовая учебная программа общеобразовательной дисциплины «Казахский (русский) язык» для организаций высшего и (или) послевузовского образования согласно приложению 4 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 603 уровень А1

2 Бондарева Л.В. Фонематический слух как средство развития аудитивной компетенции//известия высших учебных заведений. Северо-кавказский регион -2006, №12, с.108-114 // <https://cyberleninka.ru/article/n/fonematcheskiy-sluh-kak-sredstvo-razvitiya-auditivnoy-kompetentsii>

3 Аникина Е. И. Перспективы применения мобильных устройств для реализации технологий электронного обучения в высшем образовании/ Инновации в образовании. 2019. №6. С.83–89.

4 Кунакова К.У. Использование мобильных устройств студентов на занятиях по русскому языку // Поволжский педагогический поиск (научный журнал) – 2021, №1 (35) - с.37-42

5 Danielle Meloney. A body-based approach to teaching maths// https://www.teachermagazine.com/au_en/articles/a-body-based-approach-to-teaching-maths

Аңдатпа. Шетелдік студенттерге орыс тілін оқыту соңғы жылдардағы саяси жағдайды ескере отырып, маңыздырақ бола бастады. Қазақстанда мемлекеттің стратегиялық білім беру саясатына сәйкес 10 мыңнан астам шетел студенттері бар, олар үшін орыс тілі олардың болашақ кәсіби қызметі үшін қарым-қатынас тілі мен оқу тіліне айналады. Бұл мақалада мысал ретінде білім беру тақырыптарының ауқымын пайдалана отырып, студенттермен әдістемелік жұмыс тәжірибесі сипатталған.

Тірек сөздер: орыс тілі шет тілі ретінде, бастауыш деңгей, оқыту әдістемесі, заманауи тәсілдер

Abstract. Teaching Russian to foreign students has become increasingly important given the political situation in recent years. In Kazakhstan, according to the state's strategic educational policy,

there are over 10,000 foreign students, for whom Russian is becoming the language of communication and the language of learning for their future professional activities. This article describes the experience of methodological work with students using a range of educational topics as examples.

Keywords: Russian as a foreign language, elementary level, teaching methods, modern approaches

УДК 373.1.02:372.8

Nurakhankyzy A.,
1-year master's student,
Madiyeva G. B.,
Doctor of Philological Sciences
Al-Farabi Kazakh National University,
Almaty, Kazakhstan

THE IMPACT OF AUTHENTIC MATERIALS ON STUDENTS' MOTIVATION IN LEARNING ENGLISH VOCABULARY

Abstract. The article examines the impact of authentic materials on students' motivation in learning English vocabulary in EFL contexts. The purpose of the article is to explore the role of authentic materials as a motivational and pedagogical tool in vocabulary instruction. The author provides definitions and classifications of authentic materials, then moves to the theoretical foundations of their use, including Krashen's Input Hypothesis, Nation's vocabulary knowledge framework, Self-Determination Theory, and Dörnyei's L2 Motivational Self System. The article further analyses the key challenges teachers face when integrating authentic materials into classroom practice and offers a practical four-stage methodological framework with evidence-based recommendations for EFL practitioners. By the end of the article, the author demonstrates how the thoughtful use of authentic materials can significantly enhance learner motivation and vocabulary development in EFL settings.

Keywords: authentic materials, EFL vocabulary instruction, learner motivation, vocabulary acquisition, pedagogical implications

Introduction. A key component of learning a language is developing one's vocabulary. Since vocabulary is the crucial connection that connects the four language abilities – speaking, listening, reading, and writing – students must first develop an adequate lexical base before they can meaningfully develop any of these skills [1,1]. Learners cannot understand input, articulate ideas, or participate in meaningful conversation in the target language if they lack sufficient vocabulary. Vocabulary education is one of the most important issues in English as a Foreign Language (EFL) pedagogy because of its fundamental importance.

Learner motivation is a critical component that determines whether vocabulary learning is successful or unsuccessful. According to Mitrulescu and Negoescu (2024), motivation may be defined as students' willingness, drive, and desire to engage in academic activities, pick up new skills and knowledge, and achieve academic goals [2, 162]. Ghanbari, Esmaili, and Shamsaddini (2015) contend that in order for students to succeed in learning any language, they must be motivated. Without engaging and inspiring instructional materials, students will not learn anything. This suggests that learners' motivating engagement and the caliber of instructional resources are directly related. Unfortunately, because they are generally seen as artificial and unrelated to actual communication goals, traditional textbooks often fail to maintain this engagement [3, 251].

According to Peacock (1997), authentic resources are those created to have a social function within the language community and are not intended for second language learners [4, 146]. They have

long been suggested as a viable substitute. According to Genhard (1996), as cited in Ghanbari et al. (2015), these materials comprise a wide variety of resources, including authentic printed materials like newspapers, menus, and travel tickets; authentic visual materials like pictures, signs, and magazine images; and authentic listening materials like radio broadcasts, songs, and cartoons [3, 251]. The variety of genuine resources available for use in the classroom has increased recently thanks to digital media like podcasts and videos [2, 161]. In contrast to textbooks, authentic materials are intrinsically more active, interesting, and motivating because they prepare learners for real-world situations in terms of using the target language, giving students the sense that they are being taught the language of genuine communication [5, 382].

Even while authentic materials have gained a lot of attention in language instruction, more context-specific research is still needed to determine how they affect EFL students' motivation to learn vocabulary. Since learners are more likely to show interest and motivation when exposed to resources that are real, engaging, and pertinent, using authentic materials is a successful technique for fostering intrinsic motivation in EFL students [2, 162]. The goal of the current study is to find out how authentic resources affect students' motivation to acquire vocabulary in English. It specifically aims to respond to the following research inquiries:

To what extent do authentic materials influence EFL students' motivation to learn vocabulary?

Is there a significant difference in vocabulary learning outcomes between students who are taught using authentic materials and those taught with conventional textbook materials?

Theoretical foundations. According to Nation (2001), understanding a word is a multifaceted, intricate accomplishment that involves three main categories of knowledge: form (spoken form, written form, and word parts), meaning (the connections between form and meaning, concepts and referents, and associations), and use (collocations, grammatical functions, and usage restrictions). Nation also makes a distinction between vocabulary depth, or how well a student understands words, including their collocational patterns, semantic linkages, and pragmatic limitations, and vocabulary breadth, or the sheer amount of words they know [6, 17].

According to Kulakhmetova and Daulbaeva (2024), as described in Alamri (2025), genuine materials enhance learners' motivation by presenting communicative scenarios in real language, offering authentic cultural information, and allowing them to experience the feelings that help them build confidence [7, 2].

One of the most important frameworks for comprehending motivation in educational settings is Self-Determination Theory (SDT), which was created by Deci and Ryan [8, 1940]. SDT makes a key distinction between extrinsic motivation, which is motivated by demands, duties, or rewards from outside sources, and intrinsic motivation, which is motivated by intrinsic interest, satisfaction, or curiosity in the activity itself. According to SDT, identified motivation and introjected motivation are intermediate forms of extrinsic motivation, which ranges from highly controlled (doing something only because of external pressure) to highly autonomous (doing something because one genuinely values it and it is consistent with one's goals) [8, 1942]. According to SDT, autonomous and intrinsic motivation lead to higher achievement, more perseverance, and deeper learning than regulated extrinsic incentive.

Research on real materials is especially relevant to the L2 Learning Experience component. According to Dörnyei (2005), motivation is essentially the primary driving force behind beginning and completing the difficult process of learning a second language [9]. This aspect of motivation can be significantly enhanced by authentic resources, which make the L2 Learning Experience more interesting and linked to actual language use. Learners are more likely to maintain their commitment to vocabulary acquisition over time when they perceive their EFL class as a setting where real, pertinent communication takes place rather than an artificial exercise in form manipulation.

Empirical evidence on authentic materials, motivation, and vocabulary learning. An increasing amount of empirical data supports the theoretical justification for authentic materials. One of the first studies to comprehensively compare the motivational effects of authentic versus inauthentic materials in EFL contexts was Peacock's (1997) groundbreaking study. Peacock

discovered through classroom observation and self-report surveys with adult learners that students showed greater levels of engagement, focus, and on-task behavior during courses utilizing real materials than during sessions utilizing manufactured, course-book materials. Many authors assert that because authentic resources are inherently more engaging or stimulating than artificial or non-authentic materials, they inspire students [4, 152]. Peacock pointed out a nuance, though: self-reported interest levels did not always correspond with increases in observed motivation. As a result, he advised educators to methodically assess the motivational effects of materials instead of presuming that authenticity inevitably ensures engagement. He comes to the conclusion that adult EFL teachers should experiment with suitable real resources in their classrooms since they may improve students' levels of focus, on-task behavior, and engagement in the target activity more than artificial materials [4, 152].

Peacock's findings have been generally validated and expanded upon by other study. According to Yelubayeva (2017), authentic materials are inherently more engaging, motivating, and active than textbook design because they prepare students for real-world scenarios involving the use of the target language. Additionally, when students work with authentic materials in class, they feel as though they are being taught the real language for communication. Using authentic materials is one of the strategies that has proven to be especially effective in EFL learning, according to Mitrulescu and Negoescu's thorough review [2, 161]. This approach not only helps students understand the language but also guarantees long-lasting and successful learning outcomes. Since authentic input exposes students to real conversation and closely corresponds to their needs through a creative approach, authentic materials have been shown to have a considerable impact on language use and competency [10, 21].

In terms of vocabulary in particular, research demonstrates that authentic texts offer the kind of many, contextualized exposures necessary for vocabulary learning. Rich vocabulary is included in authentic materials, which enable students to effectively gain by organically coming across helpful words [11, 41]. In a quasi-experimental study in an Iranian EFL context, Namaziandost, Razmi, Tilwani, and Pourhosein Gilakjani (2022) discovered that the group taught with authentic reading materials performed significantly better on post-test vocabulary and comprehension measures than the control group, which was taught with simplified textbook passages [12, 15].

Although the empirical research presents a generally optimistic image, it also highlights significant conditions and limitations. Authentic resources must be properly matched to learner ability, according to Ghanbari et al. (2015) [3, 255]. If the materials are too difficult for the learner, they may demotivate them and deter them from using the target language. Guariento and Morley (2001) emphasize the significance of task design, contending that learners may only fully realize the linguistic and motivational value of authentic texts when they are assigned meaningful, level-appropriate tasks [13, 348]. The problem of pedagogical integration is brought up by McNeill (1994). Teachers frequently struggle to establish a suitable pedagogical role for actual materials, which leads to students not always seeing the benefits of using them [14, 315].

Challenges in using authentic materials for vocabulary instruction. Although there is a strong argument for using actual resources in EFL vocabulary instruction, there are a number of practical issues that practitioners must recognize and resolve if authentic materials are to be used successfully.

Linguistic difficulty is the most commonly mentioned challenge. Both teachers and students may find authentic materials burdensome due to their use of complicated language structures, challenging terminology, and unnecessary vocabulary items [15, 7]. According to Nation (2001), learners must be familiar with roughly 95–98% of the words in a text in order to comprehend it comfortably; below this level, the density of unfamiliar words compromises the contextual inferencing that facilitates incidental vocabulary acquisition [6, 19]. This issue is especially serious at lower skill levels, where there may be a significant discrepancy between learners' present vocabulary and the lexical requirements of real texts.

Cultural accessibility is a second issue. By definition, authentic materials convey the cultural context of their source, which could be challenging for students from diverse cultural backgrounds. Learners may become confused or even offended if references to local events, cultural norms, humor, or idioms are chosen carelessly. When working with younger students or in environments where some subjects are delicate, teachers should err on the side of caution and take into account the cultural and contextual appropriateness of the materials for their particular learner group [16].

Time and preparation present a third difficulty. Compared to going through a prescribed textbook unit, choosing, assessing, modifying, and creating tasks using genuine resources requires significantly more preparation time. The amount of time available for such preparation is constrained in many EFL environments by institutional demands, such as prescribed syllabuses, curriculum focused on exams, and large class numbers. According to Ghanbari et al. (2015), instructors may only gain from genuine resources if they are utilized in the classroom in the same setting that they were intended to be used in. Both pedagogical expertise and substantial preparation work are needed to meet this requirement [3, 251].

Alignment with educational objectives poses a fourth difficulty. Typically, EFL textbooks are designed to teach particular vocabulary groups, grammatical structures, and communicative functions in a methodical, progressive order. Such sequences are infrequently found in authentic resources. For example, a video clip may introduce grammatical structures not yet covered in the syllabus, and a news story may contain vocabulary from many CEFR levels. As a result, integrating real materials into a curricular structure that was not created with them in mind presents a difficulty for educators. This calls for a level of professional confidence and curricular flexibility that not all teachers, especially new ones, have [14, 316].

A methodological framework for using authentic materials in efl vocabulary instruction.

The theoretical and empirical ideas discussed above are translated into a useful, empirically supported framework for EFL teachers in the section that follows. Selection, preparation, classroom implementation, and follow-up consolidation are the four main phases that make up the framework. When combined, these phases provide a whole pedagogical cycle for teaching vocabulary using realresources.

Stage 1: Selection

Using authentic resources effectively starts well in advance of the session. The most important choice in the cycle is choosing the right materials since it affects whether students will find the real text inspiring and approachable or overpowering and discouraging. When choosing authentic materials for vocabulary training, teachers should take the following factors into account.

The most important factors are relevance and interest. The selection of materials should be based on how well they fit the lives, interests, and communication requirements of the students. Learners are more likely to maintain the engagement required for incidental vocabulary acquisition when real materials are engaging and meaningful to them. Studies constantly demonstrate that when students are exposed to authentic, engaging, and relevant resources, they become more motivated [2, 162]. For teenagers, this could be brief documentary segments on social media, technology, or sports; for adults, it could be news stories or podcast episodes about their academic or professional pursuits.

Lexical accessibility is just as crucial. In order to make the unfamiliar vocabulary, or target words, stand out against a background of understandable language, teachers should try to choose materials in which students already know roughly 95–98% of the words [6, 19]. Teachers can determine which words need to be pre-taught and which can be deduced from context by using useful tools like the Text Inspector tool or the Vocabulary Profiler at Lextutor.ca to evaluate a text's lexical complexity in relation to students' competency level. For lower levels, shorter texts - headlines, captions, brief news clips, simple social media posts - will typically be more appropriate than longer, lexically dense articles.

Stage 2: Preparation

After choosing a suitable authentic resource, educators should use scaffolding and focused customization to get it ready for use in the classroom. Instead than altering or simplifying the book,

which would undermine its authenticity, adaptation entails creating support systems that enable students to access the content without becoming overwhelmed. This is in line with the claim made by Guariento and Morley (2001) that task design and the surrounding support systems have a significant impact on the value of authentic texts [13, 350].

Transcripts or partial transcripts are a crucial scaffolding tool for audio and video resources, especially for lower and intermediate levels. Transcripts enable students to interact with vocabulary both orally and in writing, strengthening word recognition and promoting the type of exposure to numerous modalities that expands vocabulary understanding. Glossaries of culturally particular terms or idioms can aid students in understanding written content without disrupting the reading flow.

Stage 3: Classroom Implementation

A three-part lesson structure for real material-based vocabulary teaching—a pre-task phase, a while-task phase, and a post-task phase - is consistently supported by research on successful vocabulary training. This format aligns with the pre-while-post approach suggested by American English [17], the TEFL Lab [16], and other practitioner-focused sources, as well as communicative language teaching concepts.

During the pre-task phase, which lasts roughly ten to fifteen minutes, the instructor pre-teaches important target language, presents the actual material and its real-world context, and activates learners' prior understanding of the subject. This understanding of authenticity is inspiring in and of itself since it gives students the impression that they are learning the true language for communication [5, 4].

In the while-task phase, which lasts for 15 to 20 minutes, students interact directly with the real content by completing a task that is specifically focused on vocabulary. Identifying target words in context and noting the sentence in which they appear; deducing the meaning of unknown words from contextual clues; classifying vocabulary from the text by topic, register, or part of speech; and solving cloze exercises with words taken straight from the real text are all effective while-task activities for vocabulary learning. During this stage, the instructor moves around, responds to inquiries, and highlights intriguing lexical elements that students might miss on their own, such as collocations, idioms, or register characteristics.

Through productive exercises, students consolidate and customize their vocabulary knowledge during the post-task phase (10–15 minutes). Post-task activities could include: short vocabulary games (matching, miming, word association) using items found in the text; written answers to a question posed by the authentic material; small-group discussions of the material's topic using target vocabulary; or a quick homework assignment in which students use target words in original sentences connected to their personal experiences. A quick review of the target vocabulary and a chance for students to consider what they have learnt should always conclude the post-task phase [16].

Stage 4: Follow-up Consolidation

Words must be fulfilled repeatedly in a variety of settings before they are properly acquired, according to research on vocabulary retention [6, 19]. Even if a single contact with a term in an authentic text can be inspiring, it is unlikely to result in long-lasting learning. Therefore, EFL teachers should provide methodical follow-up exercises that reuse the target language in later courses. Incorporating target words into subsequent authentic materials whenever feasible, making word walls or class vocabulary notebooks that students revisit throughout the course, scheduling vocabulary review at increasing intervals using spaced repetition principles, and creating cumulative activities - like debates, presentations, or creative writing assignments—that draw on vocabulary from multiple authentic materials encountered over a unit are all examples of effective recycling strategies.

Instructors should also ask students for their opinions on the real items they utilize in the classroom. In addition to helping teachers improve their choices for subsequent classes, eliciting learner preferences for material type, topic, and format also enhances students' sense of autonomy, which is a crucial element of intrinsic motivation [8, 1945].

Conclusion. This article has reviewed the theoretical and empirical basis for using authentic materials to enhance EFL students' motivation in vocabulary learning, and has translated that basis

into a practical methodological framework for classroom practitioners. The review demonstrates that authentic materials offer significant advantages over conventional textbook materials in terms of both motivational engagement and vocabulary acquisition. Theoretically, their benefits are explained by Krashen's (1982) Input Hypothesis — authentic materials provide comprehensible, motivating input that lowers the affective filter and facilitates incidental vocabulary acquisition — and by Nation's (2001) framework — they support both the breadth and depth of vocabulary knowledge through multiple, contextualised encounters with words in natural use. Motivationally, their effects are consistent with SDT's emphasis on the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness, the quality of the L2 Learning Experience is a crucial driver of sustained motivational investment.

The empirical evidence reviewed supports these theoretical predictions. Across a range of EFL contexts, authentic materials have been shown to increase on-task motivation, sustain intrinsic interest in the target language, reduce foreign language anxiety, and produce durable vocabulary and language proficiency gains. At the same time, the literature consistently shows that these benefits are not automatic: they depend on careful material selection, appropriate scaffolding, purposeful task design, and systematic vocabulary recycling. Authentic materials used carelessly — without attention to learner level, cultural context, or pedagogical purpose — may frustrate rather than motivate learners.

The methodological framework offered in Section 7 is intended to help EFL teachers navigate these challenges. By selecting materials on the basis of learner relevance and lexical accessibility, preparing learners through pre-teaching and background activation, implementing a systematic three-phase lesson structure, and building in principled vocabulary recycling, teachers can realise the considerable motivational and lexical potential that authentic materials offer. The framework is flexible enough to apply across a wide range of learner levels, ages, and EFL contexts, and it is rooted in the established research literature rather than in fashionable pedagogical trends.

Several directions for future research remain important. Studies that directly compare different types of authentic materials — printed, audiovisual, and digital — in terms of their vocabulary motivation effects would help teachers make more principled selection decisions.

In conclusion, the weight of theoretical and empirical evidence reviewed in this article strongly supports the integration of authentic materials into EFL vocabulary instruction as a strategy for enhancing both learner motivation and vocabulary acquisition. As Ghanbari et al. (2015) argue, a great deal of research suggests using authentic materials to help learners learn better. This article has aimed to show not only why that recommendation is well-founded, but how EFL teachers can act on it effectively in their own classrooms.

REFERENCES

- 1 Br Sinaga R. S. D. R. The effect of using authentic materials on vocabulary mastery at the eighth-grade students of SMPN 5 Padangsidempuan: дис. – Padangsidempuan: UIN Syekh Ali Hasan Ahmad Addary Padangsidempuan, 2025. – C. 77.
- 2 Mitulescu C. M., Negoescu A. G. The role of authentic materials in efl education: Maximizing student engagement and language acquisition //International Conference Knowledge-Based Organization. – Nicolae Balcescu Land Forces Academy, 2024. – T. 30. – №. 2. – C. 160-165.
- 3 Ghanbari N., Esmaili F., Shamsaddini M. R. The Effect of Using Authentic Materials on Iranian EFL Learners' Vocabulary Learning //Theory & Practice in Language Studies (TPLS). – 2015. – T. 5. – №. 12.
- 4 Peacock M. The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners //ELT journal. – 1997. – T. 51. – №. 2. – C. 144-156.
- 5 Yelubayeva P. Authentic materials in English language classrooms //Nuevas perspectivas en educación bilingüe: investigación e innovación. Granada: Universidad de Granada. – 2017. – C. 379-89.
- 6 Nation I. S. P. Learning vocabulary in another language. – Cambridge: Cambridge University Press, 2022. – C. 629.

- 7 Alamri W. Evaluating the benefits and challenges of using authentic materials in EFL context for listening purpose //Frontiers in Education. – Frontiers Media SA, 2025. – Т. 10. – С. 9.
- 8 Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. – Springer Science & Business Media, 2013.
- 9 Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. – London; New York: Routledge, 2005. – 270 p.
- 10 Danansooriya R. A significant effect of authentic materials on language use and proficiency // International Journal of Advanced Academic Studies. – 2022. – Vol. 4, No. 2. – P. 19–24.
- 11 Treve M. Examining the impact of using authentic materials on ESL/EFL learners //International Journal of Empirical Research Methods. – 2023. – Т. 1. – №. 1. – С. 40-50.
- 12 Namaziandost E. et al. The impact of authentic materials on reading comprehension, motivation, and anxiety among Iranian male EFL learners //Reading & Writing Quarterly. – 2022. – Т. 38. – №. 1. – С. 1-18.
- 13 Guariento W., Morley J. Text and task authenticity in the EFL classroom //ELT journal. – 2001. – Т. 55. – №. 4. – С. 347-353.
- 14 McNeill A. What Makes Authentic Materials Different? The Case of English Language Materials for Educational Television. – 1994.
- 15 Widdowson H. G. Aspects of language teaching. – 1990.
- 16 The TEFL Lab. The TEFL Lab's guide to teaching with authentic materials [Электронный ресурс]. - URL: <https://www.thetefllab.com/blog/the-tefl-lab-s-guide-to-teaching-with-authentic-materials>
- 17 American English. Teacher's corner – Teaching with authentic materials [Электронный ресурс]. - U.S. Department of State, б. г. - Режим доступа: <https://americanenglish.state.gov/resources/teachers-corner-teaching-authentic-materials>

Аңдатпа. Мақалада EFL контексінде ағылшын тілінің сөздік қорын меңгеруде authentic materials-дың (түпнұсқа материалдардың) студенттердің мотивациясына әсері қарастырылады. Мақаланың мақсаты – түпнұсқа материалдардың сөздік қорды оқытудағы мотивациялық және педагогикалық құрал ретіндегі рөлін зерттеу. Автор алдымен authentic materials ұғымына анықтама беріп, олардың түрлерін жіктейді, кейін оларды қолданудың теориялық негіздеріне тоқталады. Атап айтқанда, Крашеннің Input Hypothesis теориясы, Nation-ның vocabulary knowledge framework моделі, Self-Determination Theory және Дёрнхейдің L2 Motivational Self System тұжырымдамалары қарастырылады. Сонымен қатар, мақалада мұғалімдердің authentic materials-ды сабақ барысында қолдану кезінде кездесетін негізгі қиындықтары талданып, EFL мұғалімдеріне арналған тәжірибеге негізделген төрт кезеңді әдістемелік модель мен ұсыныстар беріледі. Мақала соңында authentic materials-ды тиімді әрі саналы түрде қолдану EFL жағдайында студенттердің мотивациясын және сөздік қорын дамытуға айтарлықтай ықпал ететіні дәлелденеді.

Тірек сөздер: authentic materials, EFL жағдайындағы сөздік қорды оқыту, білім алушылардың мотивациясы, сөздік қорды меңгеру, педагогикалық ұсыныстар.

Аннотация. В статье рассматривается влияние authentic materials (аутентичных материалов) на мотивацию студентов при изучении английской лексики в условиях EFL. Цель статьи — исследовать роль аутентичных материалов как мотивационного и педагогического инструмента в обучении лексике. Автор дает определения и классификации аутентичных материалов, после чего обращается к теоретическим основам их использования, включая гипотезу понятного входа Крашена (Input Hypothesis), модель vocabulary knowledge framework Нейшна, теорию самоопределения (Self-Determination Theory) и концепцию L2 Motivational Self System Дёрнхей. В статье также анализируются основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при интеграции аутентичных материалов в учебный процесс, и предлагается практическая четырехэтапная методическая модель с рекомендациями,

основанными на исследованиях, для преподавателей EFL. В заключение автор показывает, что продуманное использование аутентичных материалов может значительно повысить мотивацию учащихся и способствовать развитию словарного запаса в условиях обучения английскому языку как иностранному.

Ключевые слова: authentic materials, обучение лексике в EFL, мотивация учащихся, усвоение словарного запаса, педагогические рекомендации.

УДК 378.1

Абжанова Т.А.,
кандидат филол. наук, профессор,
КазУМОиМЯ имени Абылай хана
Алматы, Казахстан

МОДЕЛЬ РЕАЛИЗАЦИИ STEAM-ПОДХОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье говорится о возможностях использования STEAM-образования (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) на занятиях по русскому языку для развития профессиональных способностей будущего специалиста.

На основе примера, проектной работы студентов 1 курса, продемонстрирована реализация STEAM-подхода при обучении русскому языку студентов казахских отделений.

Практикой использования данного метода убедительно доказано, что, используя данный подход, можно превратить пассивное изучение языка в активное, что можно развить коммуникативные навыки, творческое мышление, можно развить способности проектной деятельности, научить использовать в проектной деятельности цифровые инструменты и интеграции искусства.

Ключевые слова: STEAM-образования (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), модель, STEAM-подход, русский язык, казахское отделение, проектная деятельность, профессиональные компетенции, кейс-задание, специальность “туризм”

Внедрение STEAM-образования (Science, Technology, Engineering, Arts, Math) на занятиях по русскому языку превращает изучение языка из пассивного усвоения правил в активное, междисциплинарное исследование. Этот подход позволяет развивать коммуникативные навыки, творческое мышление и инженерный подход к анализу языковых структур через проектную деятельность, цифровые инструменты и интеграцию искусства.

Как показывает анализ литературы по данной проблеме, составляющими STEAM-образования являются:

➤ Проектная деятельность (Engineering/Arts): создание лэпбуков, интерактивных плакатов по грамматике, настольных игр по орфографии или макетов по литературным произведениям.

➤ Цифровые технологии (Technology): монтаж видеороликов, создание буктрейлеров, использование Pictory или Adobe Spark (ныне Adobe Express) для презентаций на русском языке, написание скриптов для чат-ботов.

➤ «Лингвистическая инженерия» (Engineering/Math): Моделирование предложений, создание инфографики для анализа структуры текста, алгоритмизация орфографических правил (создание блок-схем).

➤ Научный подход (Science): Исследовательские проекты (например, «Анализ изменений в русском языке за 10 лет», «Культура речи в социальных сетях»).

➤ Искусство и творчество (Arts): Иллюстрирование фразеологизмов, постановка сценок, создание диафильмов, где язык используется для художественного самовыражения.

При этом использование данного подхода на занятиях по русскому языку в казахских группах предоставляет следующие преимущества:

➤ Повышение мотивации: студенты видят практическое применение языка (создание продукта).

➤ Обучение работе в команде.

➤ Развитие навыков 4К: креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация.

➤ Междисциплинарность: русский язык связывается с реальной жизнью, логикой и творчеством, с будущей специальностью.

Примером реализации STEAM-подхода на занятиях по русскому языку может служить выполненное студентами проектное задание, предложенное студентам первого курса специальности «Туризм».

Тема кейс-ситуации: «Путешествие в зелёную страну: экологический туризм в Казахстане»

Главной целью при STEAM-подходе обучения является постоянная работа над письменной и устной русской речью: это и разработка концепции, логотипа, слогана; кроме того, каждый член команды, в соответствии с обязанностями в команде, разрабатывает текст презентации своей работы. Так, например, группой студентов во главе со студентом 1 курса Кабдуалиевым Алиханом, была проведена работа по разработке логотипа, идеи, слогана, концепции агентства.

Командой была разработана следующая концепция: «В последние годы в мире активно развивается экологический туризм — форма туризма, связанная с посещением заповедников.

Для Казахстана это направление особенно перспективно благодаря богатым природным ресурсам, разнообразным ландшафтам, традиционному сельскому укладу и уникальной культуре кочевников.

Цель:

Создание условий для устойчивого развития экологического туризма в Казахстане через формирование инфраструктуры, способствующей сохранению природы родного края.

Основные задачи программы:

– Развитие инфраструктуры экологического туризма (гостевые дома, фермерские хозяйства, туристические маршруты).

– Поддержка местного населения, проживающего в заповедных зонах.

– Сохранение и популяризация традиционной культуры, национальной кухни и сельских ремесел.

– Формирование туристических маршрутов по заповедным регионам Казахстана.

– Продвижение экологического туризма на внутреннем и международном туристическом рынке.

Считаем, что развитие экологического туризма является перспективным направлением для экономики Казахстана. Реализация программы позволит объединить сельское хозяйство, туризм и культурное наследие, создавая новые возможности для устойчивого развития сельских территорий и повышения качества жизни сельского населения».

Командой был предложен следующий слоган, раскрывающий суть концепции: «Открой Казахстан — сохрани природу». Студентами было разработано следующее решение предложенной кейс-ситуации: «Разработка экологического туристического продукта».

Название продукта: «EcoSteppe: 7 дней в гармонии с природой»

Формат тура: Комбинированный эко-тур: пешие маршруты, велотур,

Этно-эко программа: проживание в юртах и эко-гостевых домах.

Пример маршрута: 1 день – Алматы – Иле-Алатауский парк; 2 день – Чарынский каньон (треккинг); 3–4 день – Кольсайские озёра (поход, кемпинг); 5 день – Село с этно-программой (мастер-классы); 6 день – Алтын-Эмель (геотуризм); 7 день – Возвращение.

Особенности продукта: мини-группы (до 10 человек), отсутствие пластика, использование местных продуктов, экологическое обучение туристов

Вовлечение местного населения. Предлагаемые меры: курсы подготовки эко-гидов, обучение английскому языку, обучение ведению гостевых домов, поддержка ремесленников.

Результат: создание рабочих мест, рост доходов сельского населения, сохранение традиционной культуры.

Устойчивость и экологическая ответственность. Основные меры: ограничение количества туристов, принцип «Не оставляй следов», отдельный сбор мусора, использование солнечных панелей, часть прибыли направляется на охрану природы.

Маркетинг и продвижение. Целевая аудитория: молодёжь 20–40 лет, эко-активисты, иностранные туристы.

Каналы продвижения: Instagram, TikTok, сотрудничество с блогерами, туристические выставки, партнёрство с туроператорами.

Уникальное торговое предложение: настоящая дикая природа, аутентичная культура, малые группы, экологическая ответственность

6. Финансирование. Доход: средняя стоимость тура – 350 000 тенге, 10 человек × 350 000 = 3 500 000 тенге за тур. при 5 турах за сезон: 17 500 000 тенге. Прибыль: окупаемость – 1 сезон

Источники финансирования: государственные гранты, инвестиции, программы поддержки малого бизнеса, партнёрство с эко-фондами».

Таким образом, как показала практика, реализация STEAM-подхода на занятиях по русскому языку для профессиональной подготовки студентов предоставляет следующие преимущества:

–повышение мотивации: студенты видят практическое применение языка (создание продукта);

–развитие навыков 4К: креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация;

–междисциплинарность: русский язык связывается с реальной жизнью, логикой, творчеством, с будущей специальностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. STEAM-образование как инновационная технология // <https://cyberleninka.ru/article/n/steam-obrazovanie-kak-innovatsionnaya-tehnologiya-dlya-industrii-4-0>

2. Возможности STEAM-технологии на уроках русского //...https://phsreda.com › article › discussion_platform

3. STEAM-образование в Казахстане: перспективы и особенности// <https://ulysmedia.kz/news/20041-steam-obrazovanie-v-kazakhstane-perspektivy-i-osobennosti/> (март

4. Бердыева А., Мередова О. Совершенствование русского языка в рамках stem образования// <https://cyberleninka.ru/article/n/sovershenstvovanie-russkogo-yazyka-v-ramkah-stem-obrazovaniya>

5. Steam - образование и перспективы его развития// <https://cyberleninka.ru/article/n/steam-obrazovanie-i-perspektivy-ego-razvitiya>

Аңдатпа. Бұл мақалада болашақ мамандардың кәсіби дағдыларын дамыту үшін орыс тілі сабақтарында STEAM (жаратылыстану, технология, инженерия, өнер және математика) білімін қолдану мүмкіндіктері қарастырылады.

Мақалада бірінші курс студенттерінің жобалық үлгісін пайдалана отырып, қазақ бөлімдеріндегі студенттерге орыс тілін оқытуда STEAM тәсілін енгізу көрсетілген.

Бұл әдістің практикалық тәжірибесі оның пассивті тілді оқытуды белсенді оқытуға айналдыра алатынын, коммуникативті дағдыларды, шығармашылық ойлауды және жобалық оқытуды дамыта алатынын, сондай-ақ жобалық жұмыста цифрлық құралдар мен өнер интеграциясын қолдануды үйрететінін сенімді түрде көрсетті.

STEAM білім беру (ғылым, технология, инженерия, өнер, математика), модель, STEAM тәсілі, орыс тілі, қазақ бөлімі, жобалық іс-әрекеттер, кәсіби құзыреттіліктер, кейс тапсырмалары, туризм саласы.

Тірек сөздер: STEAM білім беру (ғылым, технология, инженерия, өнер, математика), модель, STEAM тәсілі, орыс тілі, қазақ бөлімі, жобалық іс-әрекеттер, кәсіби құзыреттіліктер, кейс тапсырмалары, туризм саласы.

Abstract. This article discusses the potential of using STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics) education in Russian language classes to develop the professional skills of future specialists.

Using a project-based example of first-year students, the article demonstrates the implementation of a STEAM approach in teaching Russian to students in Kazakh departments.

Practical experience with this method has convincingly demonstrated that it can transform passive language learning into active learning, develop communication skills, creative thinking, and project-based learning, as well as teach the use of digital tools and art integration in project work.

Keywords: STEAM education (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics), model, STEAM approach, Russian language, Kazakh department, project activities, professional competencies, case assignment, specialty “tourism”

УДК 81'25

Амирова Ж. Г.,

к. ф. н, доцент,

КазУМОиМЯ им. Абылай хана,
г. Алматы, Республика Казахстан

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКАЯ СПЕЦИФИКА ПАРЕМИИ КАК ЕДИНИЦЫ ПЕРЕВОДА

Аннотация: В статье рассматриваются проблемы, связанные с переводом такого жанра паремий, как пословицы, связанные с сохранением их функционально-прагматической направленности, этнокультурного и универсального содержания и выбором стратегии перевода.

Ключевые слова: паремия, идиоэтническое содержание, универсальное содержание, функционирование, прагматика.

В современной лингвистической литературе по проблемам паремиологии само понятие паремии трактуется неоднозначно и порой очень широко. Так, например, к паремиям относят пословицы, поговорки, прибаутки и даже фразеологизмы. Однако именно пословицы и поговорки представляют собой ядро паремического фонда любого национального языка, на основе которого и в ходе исторического развития этнокультурного сообщества в результате переосмысления этих единиц и разделения их на смысловые части возникают единицы другого уровня – поговорки и фразеологизмы. В данном сообщении на материале русского, английского и испанского языков рассматривается лишь та часть паремических единиц, которая относится к устойчивым жанрам пословиц и поговорок, с точки зрения их

информационной и семантической структуры, функционально-прагматической специфики и связанных с ними проблем перевода.

В современном коммуникативном процессе, как и сотни лет назад паремии-пословицы играют особую роль. Воплощая квинтэссенцию культурной самобытности народа (Doval Gr. 2013: II), совокупность национально специфических информем житейского опыта народа, метафорически оформленные образцы национальной мирооценки (Корнилов О.А. 1990: 37), они нередко представляют собой многослойный историко-культурный конструкт.

Семантические характеристики паремий определяются особенностями их содержания, передаваемой в них информации, соотносённостью с действительностью. По своему содержанию паремия представляет собой изречение – кратко и ярко выраженную глубокую мысль, *суждение*. С точки зрения *семантики* паремия является *высказыванием* (предложением) – универсальной единицей, в которой выделяются два обязательных компонента: 1) **денотат** – обозначение факта действительности; 2) **сигнификат** (смысл) – суждение об этом факте действительности. При этом части высказывания (предложения) семантически неравнозначны: субъект (подлежащее) обычно обозначает факт действительности (денотат), а предикат (сказуемое) является ядром суждения о факте действительности (сигнификатом). Совокупность этих обязательных компонентов (денотат + сигнификат-суждение) образует способность высказывания быть *законченным сообщением*, т.е. *коммуникативной* единицей. Эта способность отличает высказывание от слова или словосочетания, в том числе и от *фразеологизма*, которые служат единицами *номинации* (т.е. наименования фактов действительности, а не сообщения о них), поскольку денотат и сигнификат не в них структурно не разделены. Фразеологизм может быть частью высказывания, но не самостоятельным законченным высказыванием.

Сравним:

Русской пословице *Работа не волк, в лес не убежит* соответствует английская *The work isn't going anywhere*. Обе паремии представляют собой законченные высказывания, в которых денотатная часть *Работа* – *The work* обозначает определенный факт действительности, а сигнификативная не волк, в лес не убежит – *isn't going anywhere* представляет ядро сообщения об этом факте. Аналогичное соотношение компонентов семантики (денотат + сигнификат-суждение) имеется и в других языковых параллелях:

англ.: *A bitten child dreads the dog*. – рус.: *Пуганая ворона куста боится*; – исп.: *El gato escaldado del agua fría huye*;

англ.: *A closed mouth catches no flies*; – рус.: *В закрытый рот и муха не залетит*; – исп.: *En boca cerrada no entran moscas*.

Иные свойства имеют фразеологизмы. Так, например, русскому фразеологизму *работать спустя рукава* соответствует английское выражение *slack one's work*, испанское *trabajar con (al) descuido*. Эти единицы не являются самостоятельными высказываниями, а употребляются лишь в составе высказываний-предложений как предикативная часть: *Они работают спустя рукава* / *They slack one's work*; *Он привык работать спустя рукава* / *He has become a habit to slack one's work*. Русскому фразеологическому выражению *в мгновение ока* соответствуют англ. *split second*; исп.: *en un abrir de ojos*, которые так же не несут самостоятельного сообщения, но используются как часть целого законченного высказывания, характеризующая процесс (сделать что-либо *быстро*).

Паремии-пословицы можно рассматривать и как самостоятельные тексты, обладающие законченной формальной и семантической структурой и смысловой целостностью. Такое предельное сокращение текстовой модели в речи (сведение ее до минимальной самостоятельной семантико-синтаксической единицы) имеет целью заставить адресата искать в нем скрытый смысл, повышенную семантическую емкость, которой эта же конструкция была бы лишена как часть целого текста. Желаемое эмоциональное воздействие достигается при этом контрастом между семантической «широтой» текста и его предельно сжатой синтаксической структурой.

Как было отмечено выше, основная семантическая отличительная черта паремий – коммуникативное значение, значение сообщения о действительности, способность быть самостоятельным высказыванием. Такое сообщение обязательно имеет форму *предложения* – простого или сложного, полного или неполного, но обязательно соответствующего сложившимся в данном языке грамматическим образцам. Эти образцы предусматривают наличие определенной синтаксической структуры, семантической структуры, порядка слов и интонации. Каждый язык, как известно, обладает определенной системой структурных образцов (структурных схем), по которым строятся высказывания-предложения. Эти системы разных языков могут иметь сходство, но обязательно предполагают различия. Так, например, для индоевропейских языков характерны двукомпонентные структурные схемы предложений, включающие *сказуемое* (обычно выражаемое личной формой глагола или именным сочетанием с глагольной связкой) и *подлежащее* (форму именительного падежа имени существительного или заменяющего его слова, а также форму инфинитива глагола). Но если для таких языков, как английский и немецкий, двукомпонентность синтаксической структуры обязательна, то, например, для русского и испанского возможны и однокомпонентные схемы, т.е. такие конструкции предложений, в которых присутствует только один их обязательных компонентов – сказуемое или подлежащее. При этом в русском языке есть как однокомпонентные именные (подлежащные), так и однокомпонентные глагольные и предикативно-наречные (сказуемостные) предложения. Сравните: *Ночь. Тишина. Мрак. – Темнеет. Светает. Нас ждут. В дверь стучат. Вас предупреждали. – Темно. Светло. Мрачно.* В испанском развиты однокомпонентные глагольные предложения, близкие к русским определенно-личным (*Trabajamos. Estoy escribiendo la carta*), неопределенно-личным (*Por la radio trnsmiten la música*), безличным (*Hace frío*) и назывным (*Un frío intenso*). Различаются синтаксические системы языков и особенностями порядка слов в предложении. Так, например, для английского и немецкого языков характерен так называемый «прямой» порядок слов в предложении, т.е. препозиция подлежащего и постпозиция сказуемого. В русском и испанском допустим не только «прямой», но и «обратный» порядок слов (инверсия), при котором подлежащее стоит после сказуемого в конце предложения. Выбор порядка слов в испанском и русском языках определяется целью высказывания, его стилистической окраской и т.п.

Пословицы и поговорки могут иметь структуру простого предложения: англ.: *Confession is the first step to repentance*; рус.: *Повинную голову меч не сечет*. исп.: *Cabeza agachada no la corta la espada*.

Реже – сложного предложения: англ.: *Never put off till tomorrow what you can do today*; рус.: *Никогда не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня*; исп.: *No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy. Quien tiempo tiene y tiempo atiende, tiempo viene que se arrepiente*.

Тип структуры высказывания-предложения в пословицах находится в зависимости от содержания отражаемой ими ситуации.

Часто паремии наделены особой ритмической организацией и рифмой. Сравните:

Рус.: *Что посеешь, то и пожнешь*; *Болезни к нам являются верхом, а от нас уходят пешком*; *Снаружи мило, внутри гнило*; *На чужой каравай рот не разевай*.

Исп.: *Cabeza loca no quiere toca* (букв.: глупая голова не хочет шляпы); *Un poco de hiel echa a perder mucha miel* (немного желчи портит много меда); *A hierro candente batir de repente* (куй железо пока горячо).

Паремии, как правило, обладают *устойчивой структурой* и лексическим наполнением, которые не изменяются на протяжении длительного времени – от нескольких десятков лет до нескольких столетий, до тех пор, пока носители данного национального языка сохраняют в коллективной памяти как целостное содержание данной пословицы или поговорки, ее соотнесенность с определенной типовой ситуацией, так и значение составляющих ее элементов. В редких случаях с течением времени пословица может утратить какую-либо часть

своей структуры, которая в наступившую эпоху развития данной национальной культуры и языка по каким-то причинам становится неактуальной или вытесняется из употребления другим вариантом этой поговорки. Так, например, английское выражение *Time wait for nobody* (время не ждет) благодаря литературному герою известного американского писателя Джека Лондона вытеснило исходное английское *time and tide wait for no man* (время и прилив не ждут человека). В современной коммуникации возникают и новые варианты поговорок-поговорок. Например, известное выражение *Дареному коню в зубы не смотрят* получило новый вариант в интернете: *У дареного коня всегда пародонтоз*.

Поговорки образуют в любом языке мира устойчивый фонд речевых единиц, созданный на основе коллективного познавательного опыта народа, фонд, в котором наиболее ярко проявляется связь языка с реальной действительностью, с обществом, его историей и культурой. Универсальность поговорок-поговорок основывается на существовании некоего комплекса непреходящих общечеловеческих ценностей, присутствующего в коллективной памяти различных этносов. Так, например, в любом этнокультурном сообществе можно встретить поговорки-поговороки, отражающие отношение к жизни и смерти, любви и дружбе, богатству и бедности, храбрости и трусости, верности и предательству, молодости и старости, мудрости и глупости, знанию и необразованности, трудолюбию и лени и т.д. Идеотипическая сторона чаще всего проявляется в их лексическом наполнении. Поэтому сложность перевода поговороческих единиц обусловлена, в первую очередь, тем, что их денотатное содержание обладает яркими этнокультурными особенностями.

В различных лингвокультурах одно и то же содержание может представляться через разные системы соотнесенных образов. При этом общая семантическая структура высказывания (например, сравнение или противопоставление), как правило совпадает. Например, русская поговорка *«Лучше синица в руках, чем журавль в небе»* имеет смысл *лучше иметь хоть что-то в данный момент, чем лишь надеяться на недоступное, лучшее*, который в английском языке передается поговоркой-аналогом *A feather in the hand is better than a bird in the air*, а в испанском – *Más vale pájaro en mano que ciento volando*. Противопоставление *меньшего* (незначительного) и *большого* (лучшего) дается в русском через соотношение образов *синица – журавль*, в английском *feather – bird* (перо – птица), в испанском *pájaro – ciento* (одна птица – сто). При всем сходстве общего содержания в приведенных поговорках имеются и некоторые в компонентах присутствующего тайного, скрытого смысла. В сознании русской языковой личности противопоставляются не только *большее* (более значительное) и *меньшее* (незначительное), но и понятия «знакомое, постоянное» и «временное». Синица – птица, которая круглый год обитает в России (постоянный компонент окружающего мира), а журавль – птица перелетная, появляющаяся только весной и улетающая зимовать в теплые края осенью (непостоянный, временный компонент). Таким образом, в сравнение «меньшего» и «большого» добавляется значение противопоставления *знакомого* («своего», постоянного) и *привлекательного, но непостоянного*. Примечательно, что в казахской лингвокультуре, возникшей и развивающейся в близких природных условиях, имеется аналогичная по содержанию поговорка *«Қолда жоқ бұлбұлдан қолда бар боз торағай артық»*, в которой также противопоставляются перелетная птица *соловей* (бұлбұл) и «своя», постоянно живущая рядом с людьми, *воробей* (боз торағай). При переводе этой русской поговорки на английский или испанский возможны варианты, выбор которых определяется задачами и условиями перевода. В условиях устного перевода (например, публичного выступления), при котором требуется сиюминутный результат, наиболее полно передающий общий смысл, переводчики скорее всего воспользуются уже известными аналогами (*A feather in the hand is better than a bird in the air / Más vale pájaro en mano que ciento volando*). Но если переводчик работает с художественным текстом и ему необходимо сохранить в переводе национальный колорит оригинала, перед ним неизбежно встает вопрос о необходимой доместикации или форенизации варианта перевода, а точнее – о возможной степени приближения к этнокультурному содержанию оригинала. Так, для

передачи этнокультурного содержания русской пословицы *Лучше синица в руках, чем журавль в небе* в английском аналоге можно произвести замену *feather* (перо) на *tomtit* или *titmouse* (синица), а *bird* на *crane* (журавль) и получить в результате вариант *A tomtit in the hand is better than a crane in the air*. В испанском соответственно потребуется замена а в испанском *pájaro* на *paro* и *ciento* на *grulla* (*Más vale paro en mano que grulla volanda*). В целом оба варианта будут понятны английскому или испанскому читателю, несмотря на нехарактерное лексическое наполнение, продиктованное стремлением максимально приблизить перевод к инокультурному понятийному и ассоциативному видению, поскольку сравниваемые объекты (синица – *tomtit* – *paro* и журавль – *crane* – *grulla*) и их различия достаточно им знакомы. Но такое максимальное приближение (максимальная форенизация) не всегда оправдано и возможно. Так, например, испанскую поговорку *ni para silla ni para albarda* нельзя перевести на русский как *ни для верхового седла ни для вьючного*, поскольку несмотря на существование межъязыковых соответствий (*silla* – седло для верховой езды, *albarda* – вьючное седло) ассоциативное восприятие, стилистическая окраска и эмоциональное воздействие не будут адекватными. По смыслу это выражение соответствует достаточно нейтральному русскому *ни то, ни сё*. Для достижения равноценной эмоционально-экспрессивной окраски текста в этом случае возможны варианты от максимальной доместикации (типично русское *ни богу свечка, ни черту кочерга*) до приблизительной форенизации с сохранением синтаксической структуры и одного из называемых объектов (*ни седлу, ни заднице* – учитывая что слово *silla* имеет в испанском языке и значение *седалище*), при этом сохраняется не только ироническая окраска оригинала, но и стилистические свойства народно-разговорной речи.

Другая, не менее важная, семантическая характеристика паремий – *иносказательность*, аллегоричность, т.е. наличие тайного, скрытого смысла, способность выражения достаточно широкого семантически емкого содержания при помощи наглядных, выразительных образов. С иносказательностью связана и *многозначность* пословиц и поговорок. Сущность многозначности паремий состоит в том, что обозначение одной ситуации переносится на другую, и тогда одно высказывание обслуживает одновременно несколько реальных ситуаций. Так, например, русская пословица *Гусь свинье не товарищ* может обозначать *несовместимость* людей 1) по характеру, 2) по внешним данным, 3) по общественному положению, 4) по роду занятий и, соответственно, употребляться в разных контекстах, отражающих разные ситуации реальной действительности. Аналогичные значения можно выделить и у английской паремии *Geese with geese and women with women* (букв.: гуси с гусями, женщины с женщинами) или испанской *El diablo no ests compañero para el abad* (букв.: дьявол не товарищ аббату).

Многозначность пословиц и поговорок порождает их вариативность, когда одно и то же содержание может быть выражено несколькими различными высказываниями, например: рус. *Гусь свинье не товарищ, пьяный трезвому не родня*; исп.: *Donde hay patrón, no manda marinero, Los pollos no enseñan a los recoveros* (там, где есть капитан, не командует матрос – цыплята не учат скунчика яиц); англ.: *Better lose the saddle than the horse – Better one-eyed than stone-blind* (лучше потерять седло, чем лошадь – лучше одноглазый, чем совершенно слепой). Вариативность паремий создает синонимические ряды паремий. Наличие таких синонимических рядов в любом языке предоставляет переводчику возможность выбора наиболее подходящего варианта для передачи этнокультурного содержания паремии.

Как отмечалось выше, отличительными характеристиками паремических единиц являются устойчивость форм компонентов и связей между ними, воспроизводимость, целостность, образное отражение действительности (метафоричность), экспрессивно-эмоциональная окраска. Эти характеристики обусловили ряд проблем, связанных с переводом паремий, основными из которых следует признать: 1) буквальную непереводимость, 2) необходимость передачи национального колорита, 3) невыводимость значения целого из семантики составляющих паремическую единицу компонентов. Особым осложняющим

фактором служит сам реципиент перевода (адресат), который, как правило, не обладает необходимыми фоновыми знаниями истории и культуры другого народа.

В современной лингвистической теории термином **прагматика** принято обозначать специфическую область исследований в языкознании, в которой изучается функционирование знаков языка в речи, «отношение к знакам говорящих». Термин был введен в конце 30-х годов XX века американским ученым Ч. У. Моррисом как название одного из разделов семиотики. Подлинное формирование прагматики как особого раздела языкознания происходит во второй половине XX в. благодаря работам Ч.С. Пирса, Дж. Остина, Дж. Сёрла, П.Ф. Стросона, П. Грайса и др. В центре внимания прагматики как науки оказываются вопросы, связанные с субъектом и адресатом коммуникации, спецификой их речевого поведения в ситуации общения. Главные проблемы этой сферы: явные и скрытые цели высказывания, типы речевого поведения коммуникантов, стратегия и тактика речевого общения, формы коммуникации, отношение говорящего и адресата к сообщаемому, интерпретация сообщаемого, воздействие на адресата и т.п.

В этой связи паремический фонд любого языка представляет собой особый объект исследования, в рамках которого возможно изучение свойств паремий (пословиц, поговорок, пословично-поговорочных выражений) с точки зрения их роли в установлении контакта, выстраивания процесса коммуникации, достижения коммуникативных целей говорящего, интерпретации высказывания адресатом – т.е. изучение прагматического потенциала паремий.

Важнейшими характеристиками паремий в этом плане оказываются следующие.

1) **Общеизвестность паремий**, образующих когнитивно-лингвокультурную базу общения носителей одного и того же языка. При этом общеизвестность паремий предполагает не только знание этих единиц говорящим и адресатом, но и одинаковое, стабильное соотнесение их содержания с известными типовыми ситуациями реальной действительности, одинаковое отношение к этим ситуациям и общую оценку как ситуаций в целом, так и их компонентов участниками коммуникации, основанное на единой системе жизненных ценностей у представителей данного лингвокультурного сообщества.

2) **Назидательный характер** содержания паремий. Пословицы и поговорки выражают исторически сложившееся стереотипное отношение социума к наиболее важным для человека аспектам жизнедеятельности и существования человека: проявлениям характера человека, отношению к жизни и смерти, богатству и бедности, к труду и безделью, счастью и несчастью, возрасту и взаимодействию поколений, к знанию и невежеству, пороку и добродетели, правде и лжи и многому другому. Усваивая ту или иную пословицу или поговорку, человек вместе с тем усваивает и общепринятую позицию по поводу того или иного факта или явления действительности, нормы поведения и взаимодействия с другими членами данного лингвосоциума, приобретает определенное знание об окружающем мире.

3) **Аргументированность** содержания паремий известными из многовековой практики этноса неоспоримыми фактами, которые чаще всего опираются на законы природы (например, английское *time and tide wait for no man*) наглядные представления о целом и его части (*A feather in the hand is better than a bird in the air*), большем или меньшем (*Mas vale pajaros en mano que ciento volando*), подобном и противоположном (*El diablo no es compañero para el abad*).

4) **Воспроизводимость** в речи как стабильных устойчивых речевых единиц, отражающих коллективный познавательный опыт этноса, наиболее ярко выражающих стереотипное отношение социума к тем или иным реалиям и аспектам действительности, предписываемое сложившимися традициями коммуникации.

5) **Ситуативность**, которая базируется на существовании в сознании говорящего (пишущего) и адресата стабильного соотнесения содержания паремий с некими типовыми ситуациями реальной действительности и присутствия в их сознании одинакового отношения к ситуации в целом и ее компонентам, благодаря единству системы восприятия жизненных ценностей, характерных для данного лингвокультурного сообщества.

6) **Иллокутивная вариативность** – способность паремии в зависимости от коммуникативной ситуации выполнять различные иллокутивные функции (побуждение, предупреждение, порицание, оценка, мнение и т.д.).

В процессе межкультурной и межъязыковой коммуникации главной задачей переводчика является обеспечение успеха коммуникации, т.е. достижения взаимопонимания между коммуникантами, иначе говоря, переводчик должен добиться того, чтобы переданная в сообщениях информация была воспринята полностью, без искажений. При этом он должен учитывать, что особенности образования и воспитания, национальные традиции и обычаи, диктующие правила поведения человека формируют у участников коммуникации различные ориентации в восприятии и оценке жизненных ситуаций и проблем. Например, английская пословица *A rolling stone gathers no moss*, на первый взгляд, легко переводится на русский язык выражением *Катящийся камень мха не собирает* / т.е. *мхом не обрастает*/. Однако для двух коммуникантов – носителей разных национальных культур – адресанта-англичанина и адресата-русского это сообщение вызывает разные оценки ситуации, разные ассоциации и приводит к совершенно разным выводам. Для англичанина *мох* (из-за его серебристого цвета) олицетворяет богатство, накопленное добро, соответственно, *отсутствие мха* – это отсутствие накоплений, т.е. явление отрицательное, осуждаемое; вывод: *следует не бродить по свету, а оставаться на месте и копить добро*. Для русского *мох*, покрывающий что-либо, является символом косности, закоренелости, отсутствия стремления к развитию (*пень зашпелый, весь уж мохом порос* – говорят о человеке с иронией и осуждением), т.е. *наличие мха* расценивается как явление отрицательное; вывод: *нельзя сидеть на месте и обрастать мхом*. Соответственно, приведенный выше перевод (*Катящийся камень мха не собирает*) не передаст русскому адресату того смысла (отрицательного отношения к тому, кто бродит по свету и не накапливает богатства), который вкладывает адресант-англичанин в выражение *A rolling stone gathers no moss*, более того, такой перевод приведет русскоязычного адресата к совершенно противоположным выводам. Поэтому для достижения полного взаимопонимания (равноценности смысла и оценки ситуации в оригинале и переводе) в этом случае английская пословица должна быть передана не дословно, а при помощи русской пословицы с аналогичным (неодобрительным) смыслом *Кому на месте не сидится, тот добра не наживет*.

Подводя итог, можно сказать, что трудности в переводе единиц паремического фонда любого языка обусловлены тем, что паремии:

- часто содержат не однозначные, а образные слова;
- содержат реалии, топонимы, антропонимы (личные имена, которые носят собирательный характер), названия, термины, которые с легкостью воспринимаются носителями языка;
- конденсируют некое сложное понятие, облачая его при этом в краткую и очень колоритную форму;
- нередко основаны на каламбурах;
- трудно учитывать особенности контекста, в котором паремия употребляется;
- обладают многозначностью и стилистической разноплановостью.

ЛИТЕРАТУРА

- 1 Doval, Gr. (2013). Refranero tematico Español. Madrid.
- 2 Корнилов, О.А. (1990). Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. - Москва.

Аңдатпа: Бұл мақалада мақал-мәтелдерді аударуда, олардың функционалдық және прагматикалық бағыттылығын, этномәдени және әмбебап мазмұнын сақтауда және аударма стратегиясын таңдауда паромиялық жанрға байланысты қиындықтар қарастырылады.

Тірек сөздер: паремия, идиоэтнические мазмұн, әмбебап мазмұн, функциялық, прагматика.

Abstract: The article discusses the problems associated with the translation of such a genre of proverbs as proverbs, related to the preservation of their functional and pragmatic orientation, ethnocultural and universal content and the choice of a translation strategy.

Keywords: paroimia, idioethnic content, universal content, functioning, pragmatics transfer.

УДК 378.1

Ибадильдина З.Х.

кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и
информационно-коммуникационных технологий
КазУМОиМЯ имени Абылай хана
Алматы, Казахстан

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ РКИ

Аннотация. В статье рассматривается роль самостоятельной работы обучающихся в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ) на уровне В2. Анализируются основные виды самостоятельной деятельности, их дидактический потенциал и влияние на формирование коммуникативной компетенции. Особое внимание уделяется практической реализации самостоятельной работы через систему заданий (СРО), разработанных по модульному принципу. Делается вывод о том, что системная организация самостоятельной работы способствует повышению мотивации обучающихся, развитию их учебной автономии и достижению требований уровня В2.

Ключевые слова: русский как иностранный, самостоятельная работа, уровень В2, коммуникативная компетенция, учебная автономия, СРО, методика преподавания.

Современная методика преподавания русского как иностранного ориентирована на формирование у обучающихся способности к самостоятельному использованию языка в различных коммуникативных ситуациях. В соответствии с требованиями Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR) [1], уровень В2 предполагает развитие умений понимать сложные тексты, участвовать в обсуждениях и аргументированно выражать свою точку зрения.

В этих условиях особую значимость приобретает самостоятельная работа обучающихся, которая выступает не только как средство закрепления изученного материала, но и как важный инструмент развития учебной автономии.

Проблема самостоятельной работы обучающихся является одной из ключевых в методике преподавания русского языка как иностранного и широко освещена в трудах отечественных (Е.И.Пассов, АН.Щукин, И.А.Зимняя, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин, В.Г.Костомаров и др.) и зарубежных ученых (Henri Holec, David Little, Michael Byram, Малкольм Ноулз, Барри Циммерман и др.).

Среди отечественных исследователей важное место занимает Е.И. Пассов, разработавший основы коммуникативного подхода. Значительный вклад в развитие методики РКИ внес А.Н.Щукин., который рассматривает самостоятельную работу как обязательный компонент обучения и средство формирования коммуникативной компетенции.

Психолого-педагогические аспекты самостоятельной работы раскрыты в трудах И. А.Зимней. Исследователем самостоятельная деятельность связывается с развитием мотивации и самоконтроля обучающихся.

Идеи А.Н.Леонтьева и П.Я.Гальперина легли в основу деятельностного подхода, который широко используется в обучении РКИ и предполагает активную самостоятельную работу студентов.

В.Г.Костомаров и О.Д.Митрофанова подчеркивают необходимость учета культурного контекста при организации учебной и самостоятельной деятельности.

Среди современных методистов следует отметить Э.Г. Азимов и А.Н. Щукина — авторов «Нового Словаря методических терминов и понятий» (М.: ИКАР, 2009), где систематизируются основные понятия, включая самостоятельную работу и образовательные технологии.

Среди зарубежных исследователей ключевую роль играет Henri Holec, он впервые ввел понятие учебной автономии как способности обучающегося самостоятельно управлять своим обучением.

Идеи автономного обучения развивает David Little подчеркивает роль самостоятельной работы в формировании ответственности за результаты обучения.

Также следует отметить работы Michael Byram (“Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence”, 1997) и Claire Kramsch (“Context and Culture in Language Teaching”, 1993), в которых подчеркивается важность социокультурного компонента обучения и самостоятельной работы с аутентичными материалами.

Анализ научной литературы показывает, что самостоятельная работа рассматривается как важнейший компонент обучения иностранным языкам. Она обеспечивает развитие коммуникативной компетенции, учебной автономии и критического мышления. Современные исследования подтверждают, что именно системная организация самостоятельной деятельности является одним из ключевых факторов успешного освоения РКИ на уровне В2. Самостоятельная работа представляет собой организованную преподавателем деятельность обучающихся, направленную на выполнение учебных заданий без непосредственного участия преподавателя.

Следует отметить, что в зарубежной педагогике есть заметные отличия в понимании «самостоятельной работы» — и они касаются не столько формулировки, сколько акцентов и философии обучения. В англоязычной литературе чаще используют термины: independent work, self-directed learning, autonomous learning. Они не полностью совпадают с русским «самостоятельная работа».

Во-первых, делается акцент на автономии, а не просто выполнении задания. В отечественной традиции (например, у К. Д. Ушинского) самостоятельная работа — это чаще выполнение задания без учителя. В зарубежной педагогике (например, у Малкольм Ноулз) важнее другое - ученик сам: ставит цели, выбирает способы обучения, оценивает результат, то есть речь идёт уже о самоуправляемом обучении, а не просто о «работе без помощи».

Во-вторых, связь с обучением в течение всей жизни. В концепции Малкольм Ноулз самостоятельность — это основа lifelong learning (обучения на протяжении всей жизни), а не только школьный навык.

В-третьих, больше внимания уделяется мотивации и ответственности. Западные исследователи, такие как Барри Циммерман, рассматривают самостоятельную работу через: саморегуляцию, мотивацию, контроль собственного прогресса

В-четвертых, учитель — не контролёр, а фасилитатор (от англ. facilitate — облегчать, способствовать) — это профессиональный ведущий групповых обсуждений, который помогает участникам эффективно достичь общей цели. Он управляет процессом взаимодействия, обеспечивая комфортную атмосферу, вовлеченность каждого и нейтральность, при этом не принимая решений за группу. Если в традиционной модели учитель задаёт и проверяет, то в зарубежной: учитель — это наставник и организатор среды, а не главный источник знаний.

Таким образом, если у нас в отечественной педагогике: самостоятельная работа = выполнение заданий без прямого участия учителя, то в зарубежной педагогике:

самостоятельная работа = самостоятельное управление своим обучением (цели, процесс, результат)

Если согласиться с авторитетным мнением А. Н. Щукина, что самостоятельная работа – это «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы; неотъемлемое обязательное звено процесса обучения» [2, 294], то в компетенцию преподавателя входит разработка современных дидактических средств для организации самостоятельной работы, чтобы обучаемые могли самостоятельно подготовиться к занятиям и работать на занятиях индивидуально и в группе.

Согласно словарной статье [2, 294] самостоятельная работа (далее С.р.) предусматривает «прежде всего индивидуальную работу учащихся в соответствии с установкой преподавателя или учебника, программы обучения. С. р. может осуществляться как во внеаудиторное время (дома, в лаборатории), так и на аудиторных занятиях в письменной или устной форме. С. р. может быть индивидуальной, парной или коллективной. Учебные материалы для С. р. методически организуются так, чтобы компенсировать отсутствие контакта с преподавателем и, следовательно, возложить на них функции управления С. р. учащихся. Набор заданий должен обеспечивать возможность индивидуального выбора и определения объема материала, необходимого для достижения учебной цели. Задания, предназначенные для С. р., должны носить активный и творческий характер, стимулировать поиск самостоятельных решений».

Самостоятельная работа по русскому языку в иноязычной аудитории на уровне В2 способствует:

- углублению языковых знаний;
- развитию продуктивных видов речевой деятельности;
- формированию стратегий обучения
- развитию критического мышления.

Особое значение имеет переход от репродуктивной деятельности к продуктивной, что позволяет обучающимся самостоятельно конструировать высказывания и участвовать в межкультурной коммуникации. Самостоятельная работа на данном уровне включает:

Работу с текстами: анализ аутентичных материалов, составление аннотаций;

Аудирование: восприятие и интерпретация устной речи;

Письмо: написание эссе, отчетов, деловых писем;

Говорение: подготовка монологических высказываний и презентаций;

Лексико-грамматическую практику: систематизация и закрепление материала.

Такая многокомпонентная структура обеспечивает комплексное развитие коммуникативной компетенции.

Несмотря на автономный характер, самостоятельная работа требует методического сопровождения. Преподаватель выполняет следующие функции:

- отбор учебных материалов;
- формулирование заданий;
- организация контроля и обратной связи ;
- развитие навыков самообучения.

Таким образом, преподаватель выступает как организатор и фасилитатор учебного процесса.

По мнению В. С. Федотовой, современные подходы к такой методической категории как самостоятельная работа, «требуют от преподавателя высшей школы переосмысления своего отношения к организации самостоятельной работы студентов» [3, 114].

Эффективность самостоятельной работы во многом определяется ее практической направленностью. Разработанная ППС кафедры лингвистики и информационно-коммуникационных технологий КазУМОиМЯ им. Абылай хана система СРО предназначена для студентов 1-го курса казахского отделения, изучающих дисциплину «Русский язык.

Уровень В2» охватывает различные сферы общения и реализуется по модульному принципу. Самостоятельная работа по русскому языку планировалась из расчета 2 работы на 1 модуль. 1 семестр – 4 работы, 2 семестр- 4 работы. В задачах СРО необходимо обеспечить вариативность (достаточное количество заданий для группы). Для студентов были разработаны Методические указания по выполнению самостоятельной работы по русскому языку и критерии оценивания СРО. В данных документах представлены темы СРО, формы выполнения и сдачи, дана краткая характеристика форм выполнения СРО (цель, структура, методические указания, примеры, требования по оформлению и др.).

Модуль 1. Социально-культурная проблематика

Темы «Языковая политика в Казахстане» (13 ч.) и «Проблемы семьи и воспитания» (13 ч.) выполняются в форме аналитической справки и эссе с письменной защитой. Данные задания развивают навыки аргументированного письма и социокультурной компетенции.

Модуль 2. Актуальные социальные вопросы

Темы «Проблемы современной молодежи» и «Человек и общество» реализуются через инфографику и видеоматериалы с последующей презентацией. Это способствует развитию навыков визуализации информации и устной речи.

Модуль 3. Научная коммуникация

Темы «Актуальные проблемы современной науки» и «История изучаемой науки» предполагают проектную деятельность и устную защиту. Формируются навыки научной речи и аналитического мышления.

Модуль 4. Профессионально-ориентированная коммуникация

Задания включают составление деловых документов и разработку двуязычного словаря по специальности. Это способствует формированию профессиональной языковой компетенции. Выполнение самостоятельной работы студентами по модулям в текущем учебном году показывает, что самостоятельная работа: обеспечивает интеграцию всех видов речевой деятельности; повышает мотивацию обучающихся; способствует развитию критического мышления; формирует навыки самообразования.

Использование разнообразных форм (проекты, эссе, инфографика, презентации) позволяет учитывать индивидуальные особенности студентов и делает процесс обучения более гибким и эффективным.

Согласно масштабному опросу российских экспертов, инноваторов, школьников и студентов, автономное обучение входит в пятерку самых востребованных мировых трендов в 2023 году (33,2% от числа опрошенных) [4]. Под автономным обучением опрошенные понимают процесс, когда человек сам планирует свою образовательную траекторию, ставит цели и принимает решения, а преподаватели и тьюторы лишь помогают и поддерживают. Это понимание является очень близким к определению SDL - самонаправленного обучения (Self Directed Learning, далее SDL) Согласно Ноулзу SDL – «это процесс, в котором люди берут на себя инициативу, прибегая или не прибегая к помощи других, в диагностике своих потребностей в обучении, формулировании целей обучения, выявлении людских и материальных ресурсов для обучения, выборе и реализации соответствующих стратегий обучения и оценке результатов обучения» [5, с.18]. Однако современное вузовское образование не всегда успевает адаптироваться к стремительно меняющейся особенно цифровой реальности. Бурный расцвет генеративного искусственного интеллекта будет все больше усугублять эту проблему, поскольку получать более-менее релевантную информацию можно теперь и помимо преподавателя, а вот способность к SDL может возникнуть только при проактивном участии прежде всего самого обучающегося. В связи с этим возникает необходимость решения практических задач СРО уже в средней школе вместе с формированием и развитием навыков функциональной цифровой грамотности обучающихся

Вместе с тем, роль самостоятельной образовательной деятельности в процессе обучения русскому языку как иностранному невозможно не оценить. Залогом успешного овладения иностранным языком является умение учиться и учиться самостоятельно. Как бы ни был

хорош преподаватель, студенты никогда не изучат иностранный язык, пока они не поставят перед собой цель работы над языком, как в аудитории, так и вне ее. По мнению Зимней И.А. «аудиторная работа подготавливает внеаудиторную и самостоятельную работу студентов, позволяя студентам направлять свою самостоятельную работу так, как это предлагает преподаватель, а также выработать свою программу» [6]. Самостоятельная работа является ключевым элементом обучения русскому как иностранному на уровне В2. Ее системная организация способствует развитию коммуникативной компетенции, учебной автономии и профессиональных навыков обучающихся. Практическая реализация СРО через разнообразные формы заданий подтверждает ее высокую эффективность и соответствие современным требованиям языкового образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Общеввропейские компетенции владения иностранными языками (CEFR). – Совет Европы, 2001.
2. Лингводидактический энциклопедический словарь/ методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) А.Щукин. – М.: АСТ, Астрель 2008.- 752 с.
3. Федотова В.С. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студентов в праксиологическом контексте/ В.С.Федотова //Вестник ЛГУ им.А.С.Пушкина.- 2003.- №1 9том 3). – С.109-119.
4. Мировые тренды образования в российском контексте/ НИУ «Высшая школа экономики» [Электронный документ]URL:[https://ioe.hse.ru/global trends#trend5](https://ioe.hse.ru/global_trends#trend5)(дата обращения 12.07.2023).
5. Knowles M.S., Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. Chicago, IL: Follett Publishing Company. 135 p. 1975.
6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с.

Abstract. The article examines the role of students' independent work in the process of learning Russian as a foreign language (RFL) at the B2 level. The main types of independent activity, their didactic potential, and their impact on the development of communicative competence are analyzed. Special attention is paid to the practical implementation of independent work through a system of assignments (IWS) developed according to a modular principle. It is concluded that the systematic organization of independent work contributes to increasing students' motivation, developing their learner autonomy, and achieving the requirements of the B2 level.

Keywords. Russian as a foreign language, independent work, B2 level, communicative competence, learner autonomy, IWS, teaching methodology.

Аңдатпа. Мақалада В2 деңгейінде орыс тілін шет тілі ретінде (ОТШТ) меңгеру үдерісінде білім алушылардың өзіндік жұмысының рөлі қарастырылады. Өзіндік қызметтің негізгі түрлері, олардың дидактикалық әлеуеті және коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруға әсері талданады. Ерекше назар модульдік қағида бойынша әзірленген тапсырмалар жүйесі (СӨЖ) арқылы өзіндік жұмысты практикалық тұрғыда жүзеге асыруға аударылады. Өзіндік жұмысты жүйелі ұйымдастыру білім алушылардың уәждемесін арттыруға, оқу автономиясын дамытуға және В2 деңгейінің талаптарына қол жеткізуге ықпал ететіні туралы қорытынды жасалады.

Тірек сөздер: орыс тілі шет тілі ретінде, өзіндік жұмыс, В2 деңгейі, коммуникативтік құзыреттілік, оқу автономиясы, СӨЖ, оқыту әдістемесі.

УДК 371.2

Исенбаева Г.Р.,
преподаватель КазУМОиМЯ имени Абылай хана
Алматы, Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАКОНТЕНТА НА ЗАНЯТИЯХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Настоящая статья посвящена вопросам особенности использования медиаконтента на занятиях английского языка в русскоязычных группах на примерах использования различных платформ в интернете для создания учебных материалов, таких как: учебные готовые планы уроков, интерактивные задания, квизы, игры, тексты, диалоги, блоги, аудио, видео, фильмы, песни и многое другое. Это позволяет работать с реальным языком, расширяя словарный запас и культурный кругозор. Содержат живую, современную или профессиональную речь, а также отражают реалии, традиции и менталитет носителей языка. Используется для погружения в естественную среду, повышения мотивации за счет интереса к реальному контенту, а также обучению пониманию языка в контексте.

Ключевые слова: медиаконтент, английский язык, платформа, создание, учебный процесс, урок.

На современном этапе развития системы образования педагогические и информационные технологии способствуют реализации основных концептуальных идей и достижению поставленных целей в области образования. Педагог использует их в своей профессиональной деятельности. Каждый педагог за многие годы практики накопил собственный опыт преподавания и выработал свой стиль взаимодействия со студентами. В соответствии с меняющимися запросами общества изменяются и цели обучения. Специфика современного подхода к организации системы образования обусловлена своеобразием развития информационного общества высоких технологий. Одним из факторов, влияющих на качество образования, является организация информационно-образовательной среды учебного процесса, необходимой и достаточной для проведения полноценного обучения на основе современных педагогических технологий [1,9].

Эффективность использования видеоресурсов для обучения иностранным языкам зависит как от точного определения его места в системе образования, так и от того, насколько эффективно организована структура видеоуроков. Аутентичные видеоматериалы имеют большой потенциал для решения учебных и образовательных задач при правильной организации учителями. Данный информативный материал создаёт атмосферу реального языкового общения и обеспечивает успешное восприятие иностранной речи представителей других культур. Помимо этого, применение видеоматериалов представляет особый интерес в перспективе повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Видеофильмы в преподавании иностранного языка используются для обучения аудированию, создания динамической наглядности в процессе обучения и практики иноязычного общения, создания ситуаций такого общения на учебном занятии и формирования аудиовизуальной сферы изучения иностранного языка. Использование учебного кино можно рассматривать как высшую форму ситуативной наглядности. Видеоматериалы на уроках используются как опора, содержательного и смыслового характера, а также как стимул к речи. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности учителя. Видеоматериалы являются средством успешного развития межкультурной компетенции учащихся [2].

Главной задачей преподавателя английского языка является создание оптимальных условий для практического овладения языком каждым обучающимся, предпочтение должно отдаваться выбору таких методов обучения, которые бы позволили каждому ученику проявить

активность и творчество при использовании Интернет-ресурсов. Современные педагогические технологии, такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей обучающихся, их уровня обученности, склонностей и проч. [3,1]

На сегодняшний день педагогическая деятельность представляет собой непрерывный учебный процесс, который основан, главным образом, на познании новейших технологий. Насущной задачей для педагогов является формирование умений и навыков у студентов в тематических рамках образовательного курса. В связи с этим большая роль отводится умению педагога представить учебный материал таким образом, чтобы он был на должном уровне усвоен и понятен. Организация визуализации учебных позиций является одной из важнейших составляющих образовательного процесса для обучающихся и серьёзной подготовительной работой педагога. Эти обстоятельства актуализируют технологические аспекты представления учебного материала в широком информационном поле. Внедрение таких педагогических технологий, как эффективная визуализация материала, представляющих особую дидактическую значимость, обеспечивает качественно другое усвоение тем благодаря наглядности и широкому спектру использования различных графиков, схем, таблиц, а также других информационных конструкций. По мнению таких ученых как В.А. Чулюкова, О.А. Сидоровой, В.М. Дубова, которые охарактеризовали роль современных педагогических технологий и в своих исследованиях согласились с определением визуализации, данное Э.Н. Ахметовой, сформулируем собственное суждение. Визуализация при подаче учебного материала, на наш взгляд, представляет собой интегрированный процесс, основанный на использовании различных информационных конструкций в виде схем, таблиц, графиков и других структурированных форматов в целях наиболее эффективного усвоения конкретной темы, способствующий лучшему запоминанию и побуждающий к более глубокому и дальнейшему познанию. Именно совокупность информационно-педагогических методик и идей способствует созданию структурированных форматов при изучении новых тем курса, которые улучшают восприимчивость материала, пробуждают интерес у обучающихся и повышают его качественное усвоение.

Главной задачей преподавателя английского языка является создание оптимальных условий для практического овладения языком каждым обучающимся, предпочтение должно отдаваться выбору таких методов обучения, которые бы позволили каждому ученику проявить активность и творчество при использовании Интернет-ресурсов. Современные педагогические технологии, такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов, помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей обучающихся, их уровня обученности, склонностей и проч. [3,1]

Таким образом, эффективность использования видеоресурсов для обучения иностранным языкам зависит как от точного определения его места в системе образования, так и от того, насколько эффективно организована структура видеоуроков. Аутентичные видеоматериалы имеют большой потенциал для решения учебных и образовательных задач при правильной организации учителями. Данный информативный материал создаёт атмосферу реального языкового общения и обеспечивает успешное восприятие иностранной речи представителей других культур. Помимо этого, применение видеоматериалов представляет особый интерес в перспективе повышения мотивации учащихся к изучению иностранного языка. Видеофильмы в преподавании иностранного языка используются для обучения аудированию, создания динамической наглядности в процессе обучения и практики иноязычного общения, создания ситуаций такого общения на учебном занятии и формирования аудиовизуальной сферы изучения иностранного языка. Использование

учебного кино можно рассматривать как высшую форму ситуативной наглядности. Видеоматериалы на уроках используются как опора, содержательного и смыслового характера, а также как стимул к речи. Использование видеоматериалов в процессе обучения иностранным языкам способно существенным образом повысить эффективность обучающей деятельности учителя. Видеоматериалы являются средством успешного развития межкультурной компетенции учащихся.

Использование медиаконтента: видео, подкасты, аутентичные статьи, интерактивные платформы на уроках английского языка повышает коммуникативную компетенцию и мотивацию учащихся, обеспечивая погружение в культуру страны изучаемого языка. Это ключевой инструмент современного обучения, развивающий навыки аудирования, чтения и говорения, а также формирующий медиа грамотность.

Существуют различные виды медиаконтента и их применение:

Видеоматериалы на таких платформах как (на YouTube есть «easy English», есть диалоги с субтитрами, Instagramm, Thread, Facebook и другие) используются для изучения живой речи, развития навыков аудирования, обсуждения актуальных тем и контекстуального обучения.

Аутентичные материалы это реальные оригинальные материалы (тексты, статьи из газет/журналов, интервью, блоги, аудио, видео, фильмы, песни и т.д.), что позволяют работать с реальным языком, расширяя словарный запас и культурный кругозор. Содержат живую, современную или профессиональную речь, а также отражают реалии, традиции и менталитет носителей языка. Используется для погружения в естественную среду, повышения мотивации за счет интереса к реальному контенту, а также обучению понимания языка в контексте.

- Интерактивные платформы и онлайн-ресурсы предлагают готовые планы уроков, инструменты для создания интерактивных заданий таких как квизы, игры. Среди них лучшие платформы для создания заданий:

- Wordwall: Здесь множество интерактивных заданий и можно создавать собственные задания, кроссвордов и викторин: например, вариант с вращающимся колесом, где дается задание например: «to have dinner/ обедать» и нужно ответить на вопросы.

- Games to learn English: Например игра «Big Describer» с картинками и определения изображения.

- LearningApss.org: Создание заданий, классифицированных по темам.

- Quizlet – это популярная образовательная платформа и приложение для запоминания информации с помощью электронных карточек (flashcards) для запоминания слов и игр. Например можете создать карточку по принципу «вопрос-ответ» с возможностью добавления изображений.

Примеры карточек Quizlet (Термин -определение-перевод): сторона 1 (термин): Magnificent и Сторона 2 (определение/перевод): Великолепный, величественный (очень красивый). Следующая карточка уже фраза: For instance / сторона 2 синоним нужен угадать, в данном случае это For example.

Также можно создать картинки для ассоциативного запоминания и многое другое.

The word search: Лучшая онлайн-коллекция головоломок-поиска слов, и новые добавляются регулярно. В них весело играть, а также они познавательны и многие учителя используют их. Головоломки предлагаются на различные темы: окружающая среда, еда и напитки, животные, музыка, путешествие, страны и т.д., хорошо применять после изучение темы. Все бесплатны и работают на настольных компьютерах, мобильных телефонах и планшетах. А также можно поступить по старинке и распечатать их, чтобы наслаждаться ими в автономном режиме позже. Кроме того, если вы чувствуете себя немного смелее, почему бы не создать свои собственные головоломки-поиски слов с помощью нашего простого в использовании конструктора головоломок-поиска слов, а затем использовать на занятиях. Студентам нравится такой формат, применяемый на уроке как разминка на уроке.

BusyTeacher: Обширная база рабочих листов (Worksheets) - рабочие листы по грамматике, лексике, различные тематические викторины, квизы, игры-угадайка

(используются слайды предназначены для использования в качестве игры), где в основном акцент делается на правильное использование грамматики. Все это помогает разнообразить офлайн и онлайн уроки, повышая вовлеченность студентов, делая процесс обучения интерактивным и интенсивным.

• Например, берется тема «Prepositional phrases / Предложные фразы», в ней представлены наиболее важные предложные обороты с предлогами

« at/by/for/from/in/off/on/out off/to/under/up to/with/without. Подходит для студентов среднего уровня.

Например: рассмотрим предлог «at / предлог на» его употребление в предложных фразах:

- meal /еда (at - He is at lunch now/Он на обеде сейчас,
- at указывает place/место - I stood at the bus stop/ я стояла на автобусной остановке,
- at points of time/в времени – The film starts at 3 o'clock
- at cost of/по цене – The new building is going up at a cost of 1 million/ новое здание будет построено стоимостью/ по цене один миллион.

Studyfun/ Pdictionary – платформы для создания визуальных материалов (тематические картинки, карточки, плакаты, фильмы с субтитрами). Визуальные материалы – это эффективный метод изучения английского, что помогает визуализировать лексику и тренировать навыки критического мышления, запоминать слова через ассоциации, помогают учителям проверять оперативно знания студентов и это повышает мотивацию к учебе.

Есть тематические учебные фильмы на английском языке на различные темы. Например: мини фильм, где сюжет фильма о том, как англоговорящая семья накрывает стол на ужин для гостей из другой страны (много слов и выражений такие как: накрыть стол/ set a table, предметы сервировки (столовые приборы- cutlery: нож/knife, ложка/spoon, вилка/ fork) и другие предметы сервировки. Также в фильме есть выражения на приветствие гостей /greetings, выражения извинения /express an apology, обсуждение традиций и культуры/discussion of traditions and culture находящихся гостей.

Использование видео материалов на уроках иностранного языка является эффективным приемом в обучении студентов английскому языку и положительно сказывается на поддержании интереса к предмету, повышению мотивации.

Прежде тем как использовать видео на уроке необходимо убедиться в том, что: содержание используемых видеоматериалов соответствует уровню общей и языковой подготовленности учащихся, длительность используемого видеофрагмента не превышает реальные возможности урока или этапа урока, ситуации видеофрагмента предоставляют интересные возможности для развития языковой, речевой, социокультурной компетенции учащихся. Текст видео сопровождается четкой инструкцией, направленной на решение конкретной учебной задачи, понятной ученикам и оправданной логикой урока.

Выбор видеоматериалов для занятия по- иностранному должен зависеть главным образом, от уровня обучаемых. Среди материалов, используемых на уроках по иностранному языку, можно выделить следующие: учебное видео; художественные и документальные фильмы; мультфильмы; видеозаписи телевизионных новостей и других телепередач; музыкальные видеоклипы; рекламу; видеозаписи экскурсий по различным городам и музеям мира и многое другое

При обучении грамматике видео дает возможность показать, как зависят друг от друга грамматика и речь и как грамматические структуры применяются носителями языка. Активизация и оживление грамматического материала происходит в говорении после просмотра фрагмента. Это- комментирование содержания фильма, дополнение ситуаций (например: восстановление телефонного разговора), озвучивание реплик, составление вопросов разных видов к содержанию видеофильма или для интервью с главным героем фильма или режиссером фильма.

С помощью видеофильма также можно развивать умения чтения, главным образом, в процессе работы над кратким или полным сценарием видеофильма.

Работу с любым видеоматериалом можно разделить на 3 этапа:

- до фильма (введение учащихся в эмоционально-смысловую атмосферу фильма, создать мотивацию для его просмотра. Для этого могут быть использованы следующие упражнения: сообщение-беседа учителя о фильме и поднятых им проблемах; предположение учащихся, о чем будет фильм; ассоциограмма по теме фильма.

- во время просмотра (проверка понимания учащимися содержания, темы фильма, активизация речемыслительной деятельности учащихся. Виды упражнений: стоп-кадр (остановка фильма); "молчаливый просмотр" (показ части фильма без звука, учащиеся должны догадаться, о чем говорят персонажи); угадывание дальнейшего хода событий; задание "дописать сценарий"; ролевая игра (распределить роли и разыграть сцену из фильма);

- после фильма (организация речевой творческой деятельности учащихся. Виды упражнений: обсуждение фильма в целом; упражнение на восстановление пропущенной реплики диалога из фильма; этюдная работа с приемами актерского озвучивания; фальшивая информация; критика фильма;

Для того, чтобы процесс обучения иностранным языкам с помощью видеоматериалов был эффективным необходимо систематическое и рациональное использование видео на уроках. Также следует определить место видеоуроков в системе обучения и частоту предъявления. В зарубежной методической литературе рекомендуется использование видеоматериалов один раз в неделю или, по меньшей мере, один раз в две недели. Продолжительность занятия с использованием видео от 45 минут до 1 часа. Нужно обязательно отметить, что предпочтение отдается коротким по продолжительности видеоматериалам: от 30 секунд до 5-10 минут, при этом считается, что 4-5 минут, демонстрации видео могут обеспечить напряженную работу группы в течение целого часа. Это обусловлено такой специфической особенностью видеоматериалов, как плотность и насыщенность информации. В силу этой особенности целесообразнее использовать короткий отрывок для интенсивного изучения, нежели более продолжительный видеоэпизод – для экстенсивного.

Приведем несколько примеров обучающих видео, которые могут широко использоваться как в качестве дополнения к любому учебнику или курсу и дополнительного материала по изучению культуры страны изучаемого языка.

«Window on Britain» – популярный видеокурс для изучения английского языка, подготовленный Oxford University Press, Great Britain. Ведущая курса - Leonie Dodd. Такие видеосюжеты займут достойное место на любом уроке, помогут повысить мотивацию учащихся и улучшить качество их знаний. Главная цель видеокурса - познакомить учащихся с Британией, её обычаями, традициями и жизнью британцев. Преимущество является, что учащиеся слышат отличную речь носителей английского языка и плюсом является и то, что более слабым учащимся можно показывать видео с субтитрами на английском языке. В данном курсе представлены видео по следующим темам: «An introduction to Britain/ знакомство С Британией», «Schools/ Школы, Education/ Образование», «Food/ Еда», «Homes/ Дома», «Sport/ Спорт», «Festivals/ Фестивали», «Pop/ Поп-музыка», «London/ Лондон», «Work/ Работа», «Holiday/ Праздники», «Animals/ Животные», «Media/ Медиа », «Leisure/ Досуг», «Environment/ Окружающая среда», «Health/здоровье», «Law and order/ Закон и порядок».

«This is Britain» – видеокурс, рассчитанный для изучения английского языка студентам с уровнем начинающий, а также для ознакомления с Великобританией и британской культурой. Учебный курс раскрывает все особенности британской жизни и традиционных праздников.

При просмотре и изучении данного курса студенты смогут полностью сформировать своё представление об образе жизни англичан и погрузиться в приятную атмосферу

английского языка. Данные видеофильмы могут использоваться на тематических занятиях в качестве дополнения. Каждая тема отлично показывает и раскрывает истинный характер британцев. Видеокурс содержит следующие тематические выпуски: «Food», «Bonfire Night», «Easter», «London», «School», «Halloween», «Christmas».

«Top Show» – видеокурс на английском тоже для начинающих. Четверо ведущих и мудрая сова ведут передачу «Top Show». Они отвечают на вопросы, поют песни, рассказывают истории и шутят. Предложения произносятся достаточно медленно и разборчиво, видео сопровождается субтитрами. Видеокурс состоит из 27 коротких частей.

«Easy English» – видеокурс, представленный в виде интервью с прохожими - носителями языка по разным темам и сопровождается субтитрами на английском языке.

В завершении можно отметить, что использование видеоматериалов на уроках английского языка служит сильным стимулом к изучению языка. Обучаемые получают возможность применить и расширить свои знания на незнакомом аутентичном материале. Когда студенты осознают, что они в состоянии понимать иноязычную аутентичную речь, у них повышается самооценка и мотивация к изучению предмета. А также важно отметить, что медиаресурсы являются важным приемом повышения качества знаний обучаемых и стимулирует их применять свои знания на практике.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Полат Е.С, Бухаркина М.Ю.Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / 2-е изд.,стер. – М.:Издательский центр «Академия».2008. – 368с.
2. Захарова В.Н., Муромцева М.В. Использование видеоматериалов на уроках английского языка как средства развития межкультурной компетенции учащихся [Электронный ресурс] // Язык и текст, 2019. – Том 6 - №4. – С. 97-103.
3. Морозова Я.К. Использование видеоконтента на уроках английского языка/ Морозова Я.К._ 2022. - №3(398). — С.84-86.
4. Каменецкая Н.П., Ефременко В.А. Применение информационных технологий на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2007 - №8. – С. 18.
5. Сивакова Т.П. Использование видеоматериалов на уроках английского языка как средство повышения мотивации на II ступени общего среднего образования [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://elib.bsu.by/bitstream/...> - Дата доступа: 04.02.2021
5. Тихомирова Ю.Л. Методика использования видеоматериалов на уроках английского языка [Электронный ресурс] - Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles...> - Дата доступа: 04.02.2021 возможности видеофильма с задачами обучения.

Андатпа. Бұл мақалада дайын сабақ жоспарлары, интерактивті әрекеттер, викториналар, ойындар, мәтіндер, диалогтар, блогтар, аудио, бейнелер, фильмдер, әндер және т.б. сияқты оқу материалдарын жасауға арналған әртүрлі онлайн платформалардың мысалдарын пайдалана отырып, орыстiлдi топтарға арналған ағылшын тiлi сабақтарында медиа контенттi пайдалану ерекшелiктерi қарастырылады. Бұл платформалар студенттердiң сөздiк қорын және мәдени көкжиегiн кеңейте отырып, нақты тiлмен жұмыс iстеуге мүмкiндiк бередi. Олар тiрi, заманауи немесе кәсiби сөйлеудi қамтиды және ана тiлiнде сөйлейтiндердiң шындықтарын, дәстүрлерi мен менталитетiн көрсетедi. Ол студенттердi табиғи ортаға батыру, шынайы дүние мазмұнымен айналысу арқылы мотивацияны арттыру және контекстте тiлдi түсiнуге үйрету үшiн қолданылады.

Тiрек сөздер: медиаконтент, ағылшын тiлi, платформа, құру, оқу процесi, сабақ.

Abstract. This article explores the specifics of using media content in English classes for Russian-speaking groups, using examples of various online platforms for creating educational materials, such as ready-made lesson plans, interactive activities, quizzes, games, texts, dialogues,

blogs, audio, video, films, songs, and much more. These platforms allow students to work with real language, expanding their vocabulary and cultural horizons. They contain live, modern, or professional speech and reflect the realities, traditions, and mentality of native speakers. It is used to immerse students in a natural environment, increase motivation through engaging with real-world content, and teach understanding of language in context.

Keywords: media content, English language, platform, creation, learning process, lesson.

УДК 371.02

Мұқанова М.А.,

Шетел тіл: екі шет тілі білім беру бағдарламасының
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе Өңірлік университетінің
1 курс магистранты,

Анесова А.Ж.,

доктор PhD, қауымдастырылған профессор,
Ақтөбе, Қазақстан

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ШЕТ ТІЛІ РЕТІНДЕ МЕНҒЕРЕТІН СТУДЕНТТЕРДІҢ АУЫЗША СӨЙЛЕУ ДАҒДЫСЫН ЖЕТІЛДІРУДЕ ВИЗУАЛДЫ СТОРИТЕЛЛИНГТІ ТИІМДІ ҚОЛДАНУ

Аңдатпа. Қазіргі жаһандану және цифрландыру жағдайында шет тілін оқыту үдерісінде студенттердің ауызша сөйлеу дағдысын дамыту өзекті мәселелердің бірі болып табылады. Әсіресе ағылшын тілін шет тілі (EFL) ретінде меңгеретін білім алушылар үшін сөйлеу барысында ойды жүйелі, еркін және мағыналы жеткізу айтарлықтай қиындық туғызады. Осы мақалада визуалды сторителлинг технологиясының ағылшын тілін шет тілі ретінде меңгеретін студенттердің ауызша сөйлеу дағдысын жетілдірудегі педагогикалық әлеуеті қарастырылады. Зерттеу 2020–2025 жылдар аралығында жарияланған ғылыми-зерттеу еңбектеріне теориялық шолу жасауға негізделген. Зерттеу нәтижелері визуалды сторителлингтің студенттердің лексикалық қорының кеңеюіне, сөйлеу барысындағы сенімділігінің артуына, грамматикалық құрылымдарды контекстте қолдануына оң ықпал ететінін көрсетті.

Тірек сөздер: визуалды сторителлинг, ауызша сөйлеу дағдысы, EFL, визуалды материалдар, коммуникативтік құзыреттілік, цифрлық педагогика.

Кіріспе. XXI ғасырдағы білім беру жүйесі студенттен тек тілдік білімді ғана емес, сонымен қатар коммуникативтік икемділікті, шығармашылық ойлауды және цифрлық сауаттылықты талап етеді. Қазіргі қоғамда шет тілін меңгеру тек грамматикалық ережелер мен сөздік қорды игерумен шектелмей, нақты коммуникативтік жағдаяттарда тілдік бірліктерді тиімді қолдана білу қабілетін қажет етеді. Осы тұрғыда ағылшын тілін шет тілі ретінде меңгеретін студенттер үшін ауызша сөйлеу – ең күрделі әрі көпқырлы дағдылардың бірі болып саналады. Бұл қиындықтар лексикалық тапшылық, сөйлеу барысында психологиялық тосқауылдың пайда болуы, қателесуден қорқу, сондай-ақ ойды логикалық тұрғыда құрылымдай алмау мәселелерімен тығыз байланысты [1]. Аталған факторлар студенттердің сөйлеу белсенділігін төмендетіп, олардың коммуникативтік әлеуетінің толық ашылуына кедергі келтіреді.

Сонымен қатар дәстүрлі оқыту әдістерінде ауызша сөйлеуді дамыту көбінесе механикалық жаттығулармен немесе дайын мәтінді қайта айту тапсырмаларымен шектеліп жатады. Мұндай тәсілдер студенттердің шығармашылық ойлауын дамытпай, сөйлеуді формалды сипатта қалдырады. Нәтижесінде студенттер нақты өмірлік жағдаяттарда өз ойын еркін әрі сенімді жеткізуде қиындықтарға тап болады. Осыған байланысты қазіргі әдістемеде

сөйлеу дағдысын дамытудың балама және инновациялық тәсілдерін енгізу қажеттілігі туындап отыр.

Соңғы жылдары осы мәселелерді шешу мақсатында білім беру практикасында визуалды сторителлинг технологиясы кеңінен қолданылып келеді. Визуалды сторителлинг – ақпаратты сурет, иллюстрация, комикс, видео және графикалық элементтер арқылы оқиға түрінде жеткізу тәсілі ретінде сипатталады [2]. Бұл технология визуалды және вербалды арналарды қатар іске қосу арқылы студенттердің қабылдау үдерісін жеңілдетіп, сөйлеу әрекетін табиғи және мағыналы етуге бағытталған. Визуалды сторителлинг барысында студент тек ақпаратты тұтынушы емес, сонымен қатар әңгіме құрастырушы, ойды ұйымдастырушы және мазмұнды жеткізуші рөлін атқарады. Визуалды сторителлингтің ерекшелігі оның студенттердің когнитивтік белсенділігін арттыруымен тығыз байланысты. Визуалды материалдар сөйлеу алдында идея генерациясына көмектесіп, ойды құрылымдауға нақты тірек ұсынады. Бұл әсіресе тілдік қоры шектеулі студенттер үшін маңызды, себебі визуалды образдар сөзді еске түсіруді жеңілдетіп, сөйлеу барысында кідірістердің азаюына ықпал етеді. Сонымен қатар визуалды сторителлинг студенттердің назарын тілдік қателерге емес, мазмұн мен мағынаны жеткізуге бағыттайды, бұл сөйлеу еркіндігін арттырады.

Зерттеулер көрсеткендей, визуалды тірекке негізделген әңгімелеу студенттердің сөйлеу процесіне белсенді қатысуын арттырып, тілдік мазмұнды есте сақтауды жеңілдетеді [3]. Визуалды материалдар арқылы ұсынылған ақпарат көпарналы қабылдауды қамтамасыз етіп, жаңа лексикалық және грамматикалық құрылымдардың ұзақ мерзімді жадта сақталуына мүмкіндік береді. Сонымен қатар визуалды сторителлинг студенттердің сөйлеуге деген ішкі мотивациясын күшейтіп, оқу үдерісіне эмоционалдық қатысуын арттырады. Бұл факторлар ауызша сөйлеу дағдысын тиімді әрі тұрақты дамытуға негіз қалайды.

Визуалды сторителлинг – бұл визуалды элементтер мен вербалды сөйлеудің интеграциясы арқылы мағыналы әңгіме құрастыру үдерісі. Аталған технологияда сурет, бейне, графика және мәтін өзара үйлесім тауып, тілдік мазмұнды қабылдауды жеңілдететін біртұтас коммуникативтік орта қалыптастырады. Robin Mayer визуалды сторителлингті «оқытудың когнитивтік және эмоционалдық арналарын бір уақытта іске қосатын педагогикалық құрал» деп анықтай отырып, оның білім алушының ойлау белсенділігі мен мотивациясына тікелей әсер ететінін атап көрсетеді [4]. Бұл анықтама визуалды сторителлингтің тек ақпарат жеткізу құралы емес, сонымен қатар оқу үдерісін эмоционалды және мағыналық тұрғыда байытатын әдістемелік тәсіл екенін дәлелдейді.

Визуалды сторителлингтің теориялық негізі когнитивтік психология мен мультимодальды оқыту тұжырымдамаларына сүйенеді. Визуалды және вербалды ақпараттың қатар берілуі студенттердің ақпаратты өңдеуін оңтайландырып, жадта сақтау үдерісін күшейтеді. Әңгімелеу форматы арқылы ұсынылған визуалды материалдар себеп-салдарлық байланыстарды анықтауға, негізгі және қосалқы ақпаратты ажыратуға мүмкіндік береді. Бұл өз кезегінде студенттердің сөйлеу барысында ойды жүйелі, логикалық және мазмұнды жеткізуіне жағдай жасайды.

Практикалық тұрғыда визуалды сторителлинг әртүрлі форматта жүзеге асырылады және олардың әрқайсысы ауызша сөйлеу дағдысының белгілі бір аспектісін дамытуға бағытталған. 1-кестеде визуалды сторителлингтің негізгі түрлері, олардың сипаттамасы және оқу үдерісіндегі қолдану мақсаттары жүйеленіп берілген.

1-кесте – Визуалды сторителлинг түрлері

Түрі	Сипаттамасы	Қолдану мақсаты
Сурет негізіндегі сторителлинг	Бір немесе бірнеше сурет арқылы әңгіме құру	Лексиканы дамыту
Комикс сторителлинг	Диалогқа негізделген визуалды сюжет	Диалогтық сөйлеу
Видео сторителлинг	Қысқа бейне арқылы оқиға баяндау	Монологтық сөйлеу
Инфографикалық сторителлинг	Ақпаратты визуалды құрылымдау	Академиялық сөйлеу

Кестеде көрсетілгендей, сурет негізіндегі сторителлинг бір немесе бірнеше суретке сүйене отырып әңгіме құруды көздейді және негізінен студенттердің лексикалық қорын дамытуға бағытталған. Бұл форматта визуалды образдар жаңа сөздерді мағыналық контексте қолдануға мүмкіндік беріп, сөздік бірліктердің есте сақталуын қамтамасыз етеді. Студенттер суретке сүйене отырып заттарды, әрекеттерді және жағдайларды сипаттайды, нәтижесінде сөйлеу белсенділігі артады.

Комикс сторителлинг диалогқа негізделген визуалды сюжет арқылы жүзеге асырылады және диалогтық сөйлеу дағдысын дамытуда тиімді болып табылады. Комикс форматында сөйлеу репликалары қысқа әрі нақты берілетіндіктен, студенттер сұрақ қою, жауап беру, пікір білдіру сияқты коммуникативтік әрекеттерді табиғи түрде меңгереді. Сонымен қатар бұл формат сөйлеудің интонациялық және прагматикалық қырларын дамытуға ықпал етеді.

Видео сторителлинг қысқа бейнематериалдар арқылы оқиғаны баяндауға негізделеді және монологтық сөйлеу дағдысын қалыптастыруда кеңінен қолданылады. Видео мазмұн студенттерге оқиғаның динамикасын, уақыт пен кеңістік қатынастарын айқын көрсетуге мүмкіндік береді. Бұл форматта студенттер көрген бейне бойынша өз ойын жүйелі түрде жеткізіп, баяндау, сипаттау және пікір айту дағдыларын дамытады.

Инфографикалық сторителлинг ақпаратты визуалды құрылымдау арқылы ұсынуға бағытталған және академиялық сөйлеуді дамытуда маңызды рөл атқарады. Инфографика арқылы ұсынылған деректер студенттерге күрделі ақпаратты қысқаша, нақты және логикалық түрде баяндауға мүмкіндік береді. Бұл әсіресе презентация, академиялық пікірталас және зерттеу нәтижелерін ауызша қорғау барысында тиімді.

Когнитивтік психология тұрғысынан алғанда, сөйлеу барысында студент бір мезетте бірнеше әрекетті орындауға мәжбүр: идеяны ойластыру, қажетті сөздерді таңдау, грамматикалық құрылымды қалыптастыру және айтылымды жүзеге асыру. Мауер ұсынған мультимедиялық оқытудың когнитивтік теориясына сәйкес, визуалды материалдар сөйлеу кезінде когнитивтік жүктемені азайтып, ақпаратты өңдеуді жеңілдетеді [5]. Визуалды сторителлинг дәл осы механизм арқылы студенттердің сөйлеу үдерісін оңтайландырады.

Визуалды сторителлингтің ауызша сөйлеу дағдысына әсері оның сөйлеу әрекетінің бастапқы кезеңінен бастап іске қосылуымен ерекшеленеді. Визуалды стимул (сурет, бейне, комикс немесе инфографика) студенттің назарын шоғырландырып, идея генерациясына түрткі болады. Бұл кезеңде студент «не туралы айту керек?» деген сұраққа нақты жауап таба алады. Нәтижесінде сөйлеу алдында пайда болатын мазасыздық пен белгісіздік деңгейі төмендейді. Идея генерациясынан кейін студент визуалды мазмұнға сәйкес сөздік бірліктерді таңдауға көшеді. Бұл үдеріс контекстке негізделгендіктен, сөздер механикалық түрде емес, мағыналық байланыста қолданылады. Визуалды тірек қажетті сөзді еске түсіруге көмектесіп, сөйлеу барысында кідірістердің азаюына ықпал етеді. Осылайша лексикалық тапшылық мәселесі біртіндеп жойылады.

Келесі кезең – сөйлеудің тікелей жүзеге асуы. Визуалды сторителлинг барысында студент сөйлеуді жоспарлы түрде орындайды, себебі визуалды сюжет сөйлеудің құрылымын алдын ала айқындап береді. Бұл монологтық және диалогтық сөйлеудің логикалық жүйелілігін қамтамасыз етеді. Сонымен қатар визуалды тіректер студенттің назарын мазмұнға аударып, грамматикалық қателерден шамадан тыс қорқу сезімін төмендетеді.

Сөйлеу үдерісінің соңғы кезеңі – кері байланыс. Визуалды сторителлинг негізінде ұйымдастырылған тапсырмаларда кері байланыс тек мұғалім тарапынан ғана емес, сонымен қатар өзара бағалау және өзін-өзі талдау арқылы да жүзеге асады. Студенттер визуалды материалға қайта оралып, өз сөйлеуін талдайды, бұл метатілдік сана мен рефлексияның дамуына ықпал етеді.



Сурет 1. Визуалды сторителлингтің ауызша сөйлеу дағдысына әсер ету механизмі

Аталған үдерістердің өзара байланысы 1-суретте визуалды сторителлингтің ауызша сөйлеу дағдысына әсер ету механизмі ретінде көрсетілген. Суретте визуалды стимулдан басталып, идея генерациясы, сөздік бірліктерді таңдау, сөйлеуді жүзеге асыру және кері байланыс арқылы аяқталатын кезеңдер тізбегі бейнеленген. Бұл модель визуалды сторителлингтің сөйлеу әрекетіне жүйелі әрі кезең-кезеңімен әсер ететінін айқын көрсетеді.

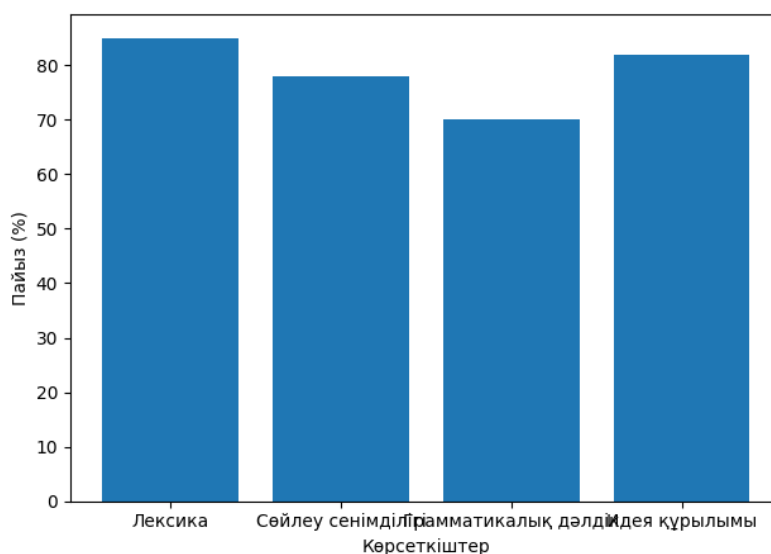
Осылайша визуалды сторителлинг ауызша сөйлеу дағдысын дамытуда когнитивтік жүктемені азайтатын, сөйлеу құрылымын жеңілдететін және студенттердің коммуникативтік белсенділігін арттыратын тиімді педагогикалық құрал ретінде сипатталады. Ол сөйлеу үдерісін табиғи, мағыналы және студентке бағытталған форматта ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

2020–2025 жылдардағы зерттеулерге шолу туралы атап өтетін болсақ төменде визуалды сторителлинг пен ауызша сөйлеу дағдысына қатысты негізгі зерттеулер жинақталған.

2-кесте – Зерттеулерге шолу

Автор	Жыл	Зерттеу бағыты	Нәтиже
Robin	2020	Digital storytelling	Сөйлеу белсенділігі артты
Mayer	2021	Multimedia learning	Когнитивтік жүктеме азайды
Yang & Wu	2021	EFL speaking	Сенімділік өсті
Hafner	2022	Visual literacy	Коммуникативтік дағды дамыды
Kim	2022	Video storytelling	Монолог сапасы артты
Lee	2023	Story-based learning	Лексика кеңейді
Ahmed	2023	Speaking anxiety	Қорқыныш төмендеді
Torres	2024	Digital visuals	Сөйлеу құрылымы жақсарды

Визуалды сторителлингтің әсер ету деңгейі туралы ұсынылған диаграмма ағылшын тілін шет тілі ретінде меңгеретін студенттердің ауызша сөйлеу дағдысын дамытуда визуалды сторителлинг технологиясының тиімділігін кешенді түрде сипаттайды. Диаграмма деректері визуалды сторителлингтің сөйлеу дағдысының әртүрлі компоненттеріне әрқилы деңгейде ықпал ететінін көрсетеді, бұл оның көпқырлы педагогикалық әлеуетін дәлелдейді. (2-сурет)



Сурет 2 . Визуалды сторителлингтің ауызша сөйлеуге әсері

Ең жоғары көрсеткіш лексикалық даму компонентіне тиесілі болып, ол 85%-ды құрайды. Бұл нәтиже визуалды сторителлинг барысында қолданылатын суреттер, иллюстрациялар және сюжеттер студенттердің жаңа сөздер мен тұрақты тіркестерді мағыналық контексте меңгеруіне қолайлы жағдай жасайтынын көрсетеді. Визуалды тіректер сөздің абстрактілі сипатын нақты образбен байланыстырып, лексикалық бірліктердің есте сақталуын жеңілдетеді. Нәтижесінде студенттер сөйлеу барысында сөз таңдауда аз қиналып, ойын еркін жеткізе алады.

Диаграммада көрсетілген екінші маңызды көрсеткіш – сөйлеу сенімділігі, оның деңгейі 78%-ды құрайды. Бұл визуалды сторителлингтің студенттердің психологиялық жай-күйіне оң әсер ететінін дәлелдейді [6]. Визуалды материалдарға сүйене отырып сөйлеу студенттер үшін қосымша тірек қызметін атқарып, қателесуден қорқу сезімін төмендетеді. Сөйлеу барысында назардың бір бөлігі визуалды мазмұнға ауысуы нәтижесінде студент өз ойын жеткізуге сенімдірек болып, сөйлеу белсенділігі артады.

Грамматикалық дәлдік көрсеткіші 70% деңгейінде анықталған. Бұл визуалды сторителлингтің грамматикалық құрылымдарды автоматты түрде емес, функционалдық тұрғыда меңгеруге ықпал ететінін көрсетеді. Студенттер визуалды сюжетке сәйкес сөйлем құрау барысында грамматикалық формаларды контекстке сай қолдануға тырысады. Алайда грамматикалық дәлдік көрсеткішінің салыстырмалы түрде төмен болуы бұл компоненттің жүйелі жаттығулар мен мақсатты кері байланысты қажет ететінін аңғартады.

Идея құрылымы компоненті 82% нәтижені көрсетіп, визуалды сторителлингтің сөйлеу мазмұнын логикалық тұрғыда ұйымдастыруға елеулі ықпал ететінін дәлелдейді. Визуалды сюжет студенттерге әңгіменің басталуы, дамуы және қорытындысын айқындауға көмектесіп, сөйлеудің құрылымдық тұтастығын қамтамасыз етеді. Бұл әсіресе монологтық сөйлеу барысында ойды жүйелі түрде жеткізуде маңызды рөл атқарады.

Жалпы алғанда, диаграмма деректері визуалды сторителлинг технологиясының ағылшын тілін шет тілі ретінде меңгеретін студенттердің ауызша сөйлеу дағдысын дамытуда тиімді әрі нәтижелі құрал екенін көрсетеді. Ол лексикалық даму мен сөйлеу құрылымын айқын жақсартумен қатар, студенттердің сөйлеуге деген сенімділігін арттырып, грамматикалық дағдыларды контекстте қалыптастыруға мүмкіндік береді. Бұл визуалды сторителлингті заманауи шет тілін оқыту әдістемесінің маңызды компоненті ретінде қарастыруға негіз береді.

Қорытынды. Қорытындылай келе жүргізілген теориялық талдау мен заманауи ғылыми зерттеулерге жасалған шолу нәтижелері визуалды сторителлинг технологиясының ағылшын тілін шет тілі ретінде меңгеретін студенттердің ауызша сөйлеу дағдысын дамытуда жоғары педагогикалық әлеуетке ие екенін айқын көрсетті. Визуалды сторителлинг сөйлеу әрекетінің

когнитивтік, лингвистикалық және психологиялық компоненттерін бір мезетте қамтып, студенттердің шет тілінде сөйлеуін жеңілдететін кешенді құрал ретінде сипатталады.

Ең алдымен, визуалды сторителлинг сөйлеу үдерісін мағыналық тұрғыда құрылымдауға мүмкіндік береді. Визуалды сюжеттер студенттердің ойды ретсіз баяндауынан жүйелі әңгімелеуге көшуіне ықпал етіп, сөйлеудің логикалық байланысын қалыптастырады. Бұл әсіресе монологтық сөйлеу барысында маңызды, себебі студенттер әңгіменің басталуы, дамуы және қорытындысын айқын ажырата отырып, ойын тұтастай жеткізе алады. Сонымен қатар визуалды тіректер сөйлеу кезінде идея генерациясын жеңілдетіп, уақыт пен мазмұнды тиімді басқаруға көмектеседі.

Екіншіден, визуалды сторителлинг студенттердің лексикалық қорын контекст негізінде дамытуға жағдай жасайды. Сурет, иллюстрация және видео арқылы ұсынылған ақпарат жаңа сөздер мен тіркестердің мағынасын нақтылап, олардың есте сақталуын қамтамасыз етеді. Бұл өз кезегінде сөйлеу барысында сөз таңдау үдерісін жылдамдатып, студенттердің өз ойын еркін әрі дәл жеткізуіне мүмкіндік береді. Лексикалық бірліктердің контексте меңгерілуі сөйлеудің табиғилығын арттырып, жасанды жаттанды сөйлеуден арылуға ықпал етеді.

Үшіншіден, визуалды сторителлинг сөйлеуге байланысты психологиялық тосқауылдарды төмендетеді. Визуалды материалдарға сүйене отырып сөйлеу студенттер үшін қосымша тірек қызметін атқарып, қателесуден қорқу, сенімсіздік және мазасыздық деңгейін азайтады. Нәтижесінде студенттердің сөйлеу белсенділігі артып, олар коммуникативтік әрекетке еркін қатыса бастайды [7]. Бұл фактор ауызша сөйлеу дағдысын тұрақты әрі ұзақ мерзімді дамытуда шешуші рөл атқарады. Сонымен қатар визуалды сторителлинг грамматикалық құрылымдарды оқшау түрде емес, функционалдық және мағыналық тұрғыда меңгеруге мүмкіндік береді. Студенттер визуалды сюжетке сәйкес сөйлем құрау барысында грамматикалық формаларды нақты коммуникативтік жағдаятта қолданады. Бұл грамматиканы сөйлеу барысында табиғи жолмен игеруге ықпал етіп, грамматикалық дәлдіктің біртіндеп артуына негіз қалайды. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, визуалды сторителлинг технологиясын ағылшын тілін оқыту үдерісіне жүйелі түрде енгізу қажеттілігі анықталды. Аталған технологияны сабақтың әр кезеңінде — мотивациялық кіріспеде, жаңа материалды меңгертуде, сөйлеу тапсырмаларын орындауда және рефлексия кезеңінде тиімді қолдануға болады. Бұл оны универсалды әрі икемді әдістемелік құрал ретінде қарастыруға мүмкіндік береді. Болашақта визуалды сторителлингті цифрлық және жасанды интеллект құралдарымен интеграциялау шет тілін оқытуда жаңа сапалы деңгейге көтерілуге жол ашады. Жасанды интеллект негізіндегі визуалды сторителлинг студенттердің тілдік деңгейін, қызығушылығын және жеке қажеттіліктерін ескере отырып, дербестендірілген оқыту моделін қалыптастыруға мүмкіндік береді. Мұндай тәсіл студенттердің автономды оқу дағдысын дамытып, өмір бойы білім алу концепциясына сәйкес келеді. Қорытындылай келе, визуалды сторителлинг технологиясы ағылшын тілін шет тілі ретінде меңгеретін студенттердің ауызша сөйлеу дағдысын дамытуда стратегиялық маңызы бар заманауи педагогикалық бағыт болып табылады. Ол тілдік білімді тек меңгеру құралы ғана емес, болашақ кәсіби және әлеуметтік коммуникацияда тиімді қолдануға мүмкіндік беретін құзыреттілікті қалыптастырудың сенімді тетігі ретінде қарастырылады.

ӘДЕБИЕТ

1. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. –Cambridge University Press, 2020. – 312 p. URL https://www.researchgate.net/publication/242720833_Communicative_Language_Teaching_Today
2. Lucena Rodríguez, Carmen & García Jiménez, Marta & Belén, Massó-Guijarro & Cruz-González, Cristina. (2024). Digital Storytelling in Education: A Systematic Review of the Literature. Review of European Studies. 13. 13-13. 10.5539/res.v13n2p13. URL : https://www.researchgate.net/publication/350527178_Digital_Storytelling_in_Education_A_Systematic_Review_of_the_Literature

3. Nawal, Nawal & Jumariati, Jumariati. (2024). DIGITAL STORYTELLING AS ENGLISH WRITING PRACTICE: CHALLENGES FACED BY EFL STUDENTS. *Jurnal Tatsqif*. 22. 281-297. 10.20414/jtq.v22i2.6866. URL : https://www.researchgate.net/publication/396577247_DIGITAL_STORYTELLING_AS_ENGLISH_WRITING_PRACTICE_CHALLENGES_FACED_BY_EFL_STUDENTS
4. Mayer, Richard & Fiorella, Logan. (2022). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning (3rd ed.). 10.1017/9781108894333. URL : https://www.researchgate.net/publication/359588183_The_Cambridge_Handbook_of_Multimedia_Learning_3rd_ed
5. Çelik G. Visual literacy and teaching in the education of mother language // *Qualitative and Quantitative Models in Socio-Economic Systems and Social Work* / Eds. J. Sarasola Sánchez-Serrano, F. Maturo, Š. Hošková-Mayerová. – Cham : Springer, 2020. – (Studies in Systems, Decision and Control ; Vol. 208). – DOI: 10.1007/978-3-030-18593-0_20. URL : https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-18593-0_20#citeas
6. Murad T., Assadi J., Badarni H. Digital storytelling and EFL speaking skill improvement // *Journal of Language Teaching and Research*. – 2023. – Vol. 14, No. 5. – P. 1189–1198. – DOI: 10.17507/jltr.1405.06. URL : https://www.researchgate.net/publication/373603362_Digital_Storytelling_and_EFL_Speaking_Skill_Improvement
7. Aliyu M. M., Muhammad Korau S., Basiru A. Reducing undergraduates' speaking anxiety through class interactions and oral presentations // *Asian Journal of Contemporary Education*. – 2019. – Vol. 3, No. 1. – P. 36–43. – DOI: 10.18488/journal.137.2019.31.36.43. URL : https://www.researchgate.net/publication/330991032_Reducing_Undergraduates_Speaking_Anxiety_through_Class_Interactions_and_Oral_Presentations
8. Akyüz S., Yavuz F. Digital learning in EFL classrooms // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 197. – P. 766–769. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.07.176. URL: https://www.researchgate.net/publication/282599550_Digital_Learning_in_EFL_Classrooms

Аннотация. В условиях современной глобализации и цифровизации одним из актуальных вопросов является развитие навыков устной речи студентов в процессе обучения иностранному языку. Особенно для обучающихся, владеющих английским языком как иностранным (EFL), систематическая, свободная и содержательная передача мысли в речи представляет собой серьезную проблему. В данной статье рассматривается педагогический потенциал технологии визуального сторителлинга в совершенствовании навыков устной речи студентов, осваивающих английский язык как иностранный. Исследование основано на теоретическом обзоре исследовательских работ, опубликованных в период с 2020 по 2025 год. Результаты исследования показали, что наглядный сторителлинг положительно способствует расширению лексического запаса учащихся, повышению их уверенности в процессе речи, использованию грамматических структур в контексте.

Ключевые слова: визуальный сторителлинг, навыки устной речи, EFL, визуальные материалы, коммуникативная компетентность, цифровая педагогика.

Abstract. In the context of modern globalization and digitalization, one of the urgent issues is the development of students' oral skills in the process of learning a foreign language. Especially for students who speak English as a foreign language (EFL), the systematic, free and meaningful transmission of thought in speech is a serious problem. This article examines the pedagogical potential of visual storytelling technology in improving the oral skills of students learning English as a foreign language. The study is based on a theoretical review of research papers published between 2020 and 2025. The results of the study showed that visual storytelling positively contributes to expanding the vocabulary of students, increasing their confidence in the speech process, and using grammatical structures in context.

Keywords: visual storytelling, oral skills, EFL, visual materials, communicative competence, digital pedagogy.

Сапарбаева А.М.,
кандидат педагогических наук,
доцент КазУМОиМЯ им Абылай хана,
Алматы, Казахстан

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: Статья посвящена анализу роли интерактивных образовательных технологий в развитии межкультурной компетентности обучающихся. В публикации обоснована целесообразность использования активных методов обучения в поликультурном пространстве для формирования культуры межнационального общения. Проведена классификация применяемых техник, выявлены условия, обеспечивающие их продуктивность, и обозначены типичные трудности взаимодействия в многонациональной среде. Итогом исследования выступает подтверждение эффективности интерактивных форматов как стратегического ресурса поликультурного образования.

Ключевые слова: межкультурная компетентность, интерактивные технологии, поликультурная среда, диалог культур, кооперативное обучение, педагогические методы.

Введение. Динамичное развитие глобализационных процессов и интенсификация международного общения диктуют новые требования к воспитанию молодежи, способной к конструктивному диалогу в гетерогенном социуме. В этом контексте трансформация отечественной системы образования в Казахстане неразрывно связана с внедрением принципов поликультурности и гуманизма.

Теоретический базис данного направления, согласно исследованиям А. Н. Джуринского, объединяет концептуальные подходы и методический инструментарий, нацеленный на формирование у учащихся открытости к представителям иных этнических общностей [6]. Фундаментом такой педагогики выступает антропоцентрическая концепция Ш. А. Амонашвили, постулирующая самоценность каждого ребенка, его уникального жизненного пути и культурной идентичности [1]. Качественное развитие навыков межкультурной коммуникации немыслимо в отрыве от инновационных педагогических технологий, выстроенных на принципах партнерства и совместного поиска решений. В связи с этим именно интерактивные форматы обучения, активизирующие субъектный опыт воспитанников, становятся ключевым механизмом достижения целей поликультурного воспитания.

Концепция поликультурности в образовании базируется на системном освоении знаний о мировом культурном наследии, воспитании сопричастности и готовности к конструктивному поиску компромиссов в межэтнических ситуациях. Как справедливо отмечает И.А.Зимняя, вектор развития современной педагогической среды должен быть направлен на легитимизацию уникальности каждого субъекта обучения, обеспечивая возможности для его личностного роста в глобальном пространстве [7]. В исследовательских работах А.Н.Джуринского данная категория представлена как комплекс когнитивных, операциональных и аксиологических факторов, требующих внедрения практико-ориентированных форм взаимодействия [6]. В этой связи именно интерактивный инструментарий признается наиболее адекватным педагогическим решением, поскольку он стимулирует коллективную деятельность, содействует трансляции культурного опыта и поэтапному закреплению навыков коммуникации. Интеракция в обучении трансформирует учебный процесс в открытую коммуникационную платформу, где обучающийся из объекта педагогического воздействия превращается в инициативного участника обмена мнениями. В.А.Сластенин акцентирует внимание на том, что подобные методы опираются на принципы

субъектной активности и партнерства, что делает их незаменимыми в гетерогенной культурной среде [9].

Среди ключевых дидактических достоинств интерактивных форматов выделяются следующие аспекты:

- * совершенствование навыков командного взаимодействия и распределения функциональных ролей;
- * интенсивное обогащение коммуникативного потенциала личности;
- * воспитание толерантности и эмпатии по отношению к представителям иных этнических групп;
- * активизация исследовательской и познавательной мотивации;
- * формирование психологически безопасной среды, способствующей искреннему общению [5]

Совокупность данных характеристик позволяет рассматривать интерактивные технологии как фундаментальный ресурс в структуре формирования межкультурной грамотности.

Типология интерактивного инструментария в поликультурной педагогике

Игровые технологии. Игровые форматы обучения обладают значительным дидактическим ресурсом, позволяя имитировать сценарии кросс-культурных контактов в защищенном пространстве. Практика применения ролевого моделирования, деловых симуляций и этнокультурных квестов содействует укреплению эмпатии и отработке приемов межэтнического диалога. Как указывают И. А. Колесникова и Е. Н. Камышанченко, внедрение игровых элементов актуализирует эмоционально-смысловой пласт личности и повышает субъектную вовлеченность обучающихся [8].

Коммуникативно-дискуссионные методы. Данная группа методов, охватывающая дебаты, проблемные дискуссии и групповые обсуждения, направлена на выработку критического мышления и способности к аргументации. Согласно взглядам И. А. Зимней, диалоговые формы обучения позволяют учащимся более глубоко осознавать специфику культурных различий и выстраивать стратегии конструктивного взаимодействия [7].

Кооперативное обучение и педагогика сотрудничества Совместные формы работы (групповые проекты, методика «ажурной пилы» (Jigsaw), командное решение задач) вовлекают участников в процесс коллективного поиска, распределения зон ответственности и обмена этнокультурными сведениями. И. Л. Бим и Н. Д. Гальскова акцентируют внимание на том, что технологии кооперации стимулируют рост функциональной грамотности в общении, критически важной для межкультурной интеграции [3; 4].

Цифровые и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) Применение ИКТ открывает доступ к кросс-национальным цифровым платформам, телемостам и формату виртуальных путешествий. В программных документах ЮНЕСКО подчеркивается, что высокотехнологичная среда выступает фундаментом для становления глобальной межкультурной компетентности в цифровую эпоху [10].

Технологии активизации критического мышления Герменевтический анализ текстов культуры, проектирование ментальных карт и использование рефлексивных техник дают возможность детально осмыслить культурную вариативность, минимизируя влияние этноцентрических стереотипов. Данный инструментарий прочно вошел в арсенал современной образовательной практики [4]. Практические аспекты внедрения интерактивного инструментария в поликультурную среду. Наиболее продуктивные форматы реализации интерактивного подхода в образовательном процессе включают следующие направления: Проектно-исследовательская деятельность. Организация кросс-культурных проектов позволяет обучающимся детально изучать этнокультурное наследие различных общностей. Такой подход помогает проследить глубокую взаимосвязь между персональной семейной историей и масштабными глобальными трансформациями [3].

Моделирование межкультурного диалога. Проведение тематических встреч, посвященных осмыслению национальных традиций, обычаев и праздничной культуры, служит мощным стимулом для формирования взаимного уважения и толерантности. Совместное обсуждение ценностных ориентиров способствует выстраиванию конструктивных межличностных связей.

Интеграция высокотехнологичных ресурсов. Использование инновационных цифровых инструментов — от виртуальных путешествий по объектам мирового значения до участия в международных телекоммуникационных инициативах — существенно расширяет границы коммуникативного пространства и географию межкультурного общения [10].

Взаимодействие с аутентичными носителями культуры. Привлечение представителей различных этнических сообществ к образовательному процессу через мастер-классы и дискуссионные встречи создает уникальные условия для получения прямого социокультурного опыта. Непосредственное общение с носителями языка и традиций минимизирует влияние стереотипов и развивает эмпатию.

Заключение. Подводя итог, следует подчеркнуть, что интерактивный инструментarium выступает фундаментальным механизмом реализации приоритетов поликультурного воспитания. Применение данных методов способствует интенсивному развитию межкультурной грамотности, готовит учащихся к конструктивному поиску компромиссов в полиэтническом социуме, а также значительно обогащает их коммуникативный опыт и формирует глубокое уважение к многообразию культурных ценностей.

Анализ теоретических основ и педагогической практики подтверждает, что инновационные технологии, базирующиеся на принципах партнерства, открытого диалога и прикладной направленности, демонстрируют исключительную продуктивность в образовательных системах с неоднородным культурным составом [1; 4; 6; 10].

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностная педагогика. — М.: Педагогика, 2013. — 256 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 2012. — 444 с.
3. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и искусство. — М.: Просвещение, 2017. — 320 с.
4. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. — М.: Академия, 2019. — 336 с.
5. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Педагогика: учебное пособие. — М.: Владос, 2020. — 288 с.
6. Джуринский А. Н. Поликультурное образование: история, теория, международная практика. — М.: Academia, 2016. — 240 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М.: Логос, 2018. — 384 с.
8. Колесникова И. Л., Камышанченко Е. Н. Интерактивные методы обучения. — М.: Дрофа, 2015. — 192 с.
9. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика. — М.: Академия, 2021. — 368 с.
10. UNESCO. Intercultural Competences: Conceptual and Operational Framework. Paris, 2013. — 56 p.

Аңдатпа: Бұл мақалада студенттердің мәдениетаралық құзыреттілігін дамытудағы интерактивті білім беру технологияларының рөлі талданады. Басылым этносаралық қарым-қатынас мәдениетін тәрбиелеу үшін көпмәдениетті ортада белсенді оқыту әдістерін қолданудың орындылығын негіздейді. Қолданылатын әдістемелер жіктеледі, олардың тиімділігін қамтамасыз ететін шарттар айқындалады, көпұлтты ортадағы өзара әрекеттестіктің типтік қиындықтары белгіленеді. Зерттеу көпмәдениетті білім берудің стратегиялық ресурсы ретінде интерактивті форматтардың тиімділігін растайды.

Тірек сөздер: мәдениетаралық құзыреттілік, интерактивті технологиялар, көпмәдениетті орта, диалог мәдениеті, ынтымақтастықта оқыту, педагогикалық әдістер.

Abstract: This article analyzes the role of interactive educational technologies in developing students' intercultural competence. The publication substantiates the feasibility of using active learning methods in a multicultural environment to foster a culture of interethnic communication. The techniques used are classified, the conditions that ensure their effectiveness are identified, and typical challenges of interaction in a multinational environment are outlined. The study confirms the effectiveness of interactive formats as a strategic resource for multicultural education.

Key words: intercultural competence, interactive technologies, multicultural environment, dialogue culture, cooperative learning, pedagogical methods.

УДК 81'373

Тойшибаева Г.К.,
к.ф.н., ст. преподаватель
КазУМОиМЯ имени Абылай хана,
Алматы, Казахстан

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА ОПИСАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Ф.М.ДОСТОЕВСКОГО)

Аннотация. В статье рассматриваются лексические единицы цветовых полей как средства выражения эмоций и эмоциональных реакций персонажей романов Ф.М. Достоевского 60-70 гг. Актуальность темы в том, что творчество Достоевского как мастера психологических романов остается до сих пор интересным как для читателя, так и исследователя. В кругу многочисленных языковых средств выражения эмоций важное место занимают цветовые слова, которые, в силу изобразительности своей семантики, наглядно представляют процесс изменения эмоционального состояния персонажа, а также показывают все свои возможности в ткани художественного текста. В статье поставлена цель описать круг единиц цветовых полей, направленных на выражение эмоций, а также рассмотреть факторы актуализации в них экспрессивно- изобразительных, символических значений. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания творчества Достоевского, как вклад в теорию лингвопоэтики писателя.

Ключевые слова: цветовая лексика, средства выражения эмоциональной реакции персонажей, объектно- описательная функция слов, экспрессивно- изобразительная функция, символическое значение, факторы актуализации символических значений, приемы цветописи.

Ф.М. Достоевский, являясь мастером психологического романа, большое внимание уделял внутреннему миру, состоянию своих героев. Как отмечал один из исследователей творчества Достоевского 20 века Чичерин А.В., разгадка « весьма запутанной души человека»

у Достоевского начинается с портрета – «своеобразного ключа» в познании человека [1, с.438]. Портрет, в том числе и эмоциональный, – одна из главных сфер описания писателя.

Герои Достоевского переживают многочисленные эмоции, среди которых: радость, веселье, зависть, обида, злоба, ненависть, неприязнь, досада, чувство оскорбленного достоинства, стыд, раздражение и др. Автор использует разнообразные языковые средства, чтобы выразить богатую палитру чувств, эмоциональных реакций и др. Здесь главную роль играют глаголы и глагольные формы речи и мысли, глаголы физических действий, мимических движений, прилагательные, наречия: *сверкнула глазками, дрожащий от волнения, вскричал, глаза его загорелись, губы вздрогнули, дрожал незаметною малою дрожью* и т.д.. Имеются отдельные научные исследования глаголов как средств выражения эмоционального состояния персонажей Достоевского [2].

В настоящей статье рассматриваются единицы поля «цвет», выражающие эмоции и эмоциональные реакции персонажей в романах Достоевского 60-70-х гг.: *Преступление и наказание, Идиот, Бесы, Братья Карамазовы*. Цитаты приводятся по следующему изданию [3]. Основной целью исследования является определение состава цветовых лексических единиц, выражающих эмоции, описание их семантических особенностей, влияния контекста в широком смысле слова на содержание слов; описание грамматических характеристик данных единиц, а также функций данных слов в создании образного строя произведения.

В портретных зарисовках персонажей в романах Достоевского регулярно используется цветовая лексика, обозначающая эмоциональное состояние, эмоциональную реакцию, изменения в самочувствии персонажей. Наиболее часты единицы полей «красный», «белый», являющиеся номинативными обозначениями основных цветов и их оттенков, а также лексические единицы, выражающие цвет ассоциативно: «светило», «огонь», «цветы», «ткани» и др. Динамизм, глубина описания персонажей, помимо других факторов, создается и за счет разнообразных однокорневых образований, характеризующихся разными грамматическими признаками (*бледный, бледнеть, побледнеть, бледно, бледность; вспыхнуть, пылающий, пылая*). Морфологизованными средствами выражения эмоциональной реакции являются глаголы: *покраснеть, покраснеться, разругаться, побагроветь, заалеться; побелеть, побледнеть, бледнеть*. Существительные типа *бледность, желтизна, румянец, краска*, прилагательные типа *бледный, красный, румяный*, наречия типа *бледно* – осуществляют функцию выражения эмоции, как правило, в составе сравнительных оборотов, метафорических сочетаний и др.

Анализ речевого материала позволяет выделить несколько моделей использования цветовой лексики в роли средств описания эмоционального состояния или реакции персонажей.

Глаголы, глагольные формы, прилагательные в функции предиката:

Степан Трофимович остановился, быстро откинул на диван шляпу и палку – и покраснел (Бесы). – Я не делал вам признаний, – ответил князь, покраснев, – я только ответил на ваш вопрос (Идиот). Я вспыхнул и окончательно объявил, что мне низко получать жалованье за скандальные рассказы.

Лицо его стало вдруг совсем бледно, так что почти в темноте это было страшно заметно (Братья Карамазовы). Лиза была бледненькая и, не отрываясь, смотрела широко открытыми глазами на дикого капитана (Бесы)

В силу выражаемого категориального значения, а также отнесенности к тому или иному способу глагольного действия, глаголы могут обозначать мгновенное или протяженное во времени изменение, а прилагательные – некоторую статичность, результат произошедших изменений. Среди приведенных выше примеров очень интересным, индивидуально – авторским, случаем является первый, в котором с помощью тире автор выражает эмоциональную реакцию как самостоятельное действие, может быть, итог, результат некоего пережитого процесса.

2) Цветовые слова как средства выражения эмоций + распространители:

А) со степенным значением (*Ганя ужасно покраснел... (Идиот), ...Воскликнул я вдруг, мучительно краснея... (Подросток)*);

Б) местоимение « весь », указывающее на полноту охвата лица эмоцией (*Прочтя эту коротенькую и довольно бестолковую записку, Аглая вся вдруг вспыхнула и задумалась (Идиот), Варвара Петровна, вся раскрасневшись, вскочила было с места.... (Подросток)*);

В) распространители с временным значением (*–Может быть вы правы!.. Но все же я и не совсем шутил, – вдруг странно признался, впрочем, быстро покраснев, Иван Федорович (Братья Карамазовы). Зачастил он, опять побагровев... (Бесы)*);

Г) распространитель с причинным значением (*...Воскликнул Ганя, вспыхнув от стыда и бешенства (Идиот), Варвара Петровна вдруг обернулась к ней с пылающим от гнева лицом (Бесы), –Это ты оттого, что я покраснел, –вдруг заметил Алеша. – Я не от твоих речей покраснел и не за твои дела, а за то, я то я то же самое, что и ты (Братья Карамазовы)*);

Д) распространитель со сравнительным значением (часто в составе сравнительного оборота) (*Но слова Настасьи Филипповны ударили в него как громом; услышав о смерти дяди, он побледнел как платок и повернулся к весовщице (Идиот), Он молчал, смотрел на Шатова и бледнел как рубашка (Бесы)*).

Обстоятельственные слова, распространяющие цветообозначения - слова эмоциональной реакции, позволяют полнее описать условия, в том числе причины, качество изменения состояния героев произведений и др. В последнем примере «бледнел как рубашка» индивидуально-авторское в том, что автор использует глагол несовершенного вида, а не более привычное «побледнел», что дает возможность подчеркнуть неотвратимость, неизбежность, постепенность изменения эмоционального состояния персонажа.

Исследование использования слов эмоциональной реакции в произведениях Достоевского позволяет сделать следующие выводы: лексические единицы в ткани произведений могут выполнять как номинативную функцию, или объектно- описательную, так и экспрессивно- изобразительную. Экспрессивно- изобразительную функцию выполняют слова, выражающие не только цвет как признак эмоциональной реакции, но и определенную символику, связанную с этим цветом. При этом, чтобы слова приобрели символическое звучание, должен быть реализован один из нескольких факторов:

- влияние сочетаемости слова на звучание цветообозначения;
- влияние на цветовую лексику парадигматических связей не только с другими цветообозначениями, но и с нецветовыми словами;
- включение цветowych слов в некоторые приемы цветописы (одна цветовая деталь на нецветовом фоне; богатое цветовое описание персонажа; динамичное описание (появление новых цветowych деталей на протяжении произведения), повторяющееся цветовое описание персонажа; субъектная многоплановость в описании и др.)

Рассмотрим некоторые случаи использования слов с цветовым значением в роли средств выражения эмоций или эмоциональных реакций в произведениях писателя.

Некоторые единицы цветowych полей, уже в силу своей сочетаемости, приобретают определенные смысловые приращения: например, слова *красный, багровый*, сочетающиеся со словами «лицо», «щеки», «шея», «руки» – приобретают дополнительные смыслы « цвет лица жестокого, грубого, опасного человека», « цвет лица пьяного человека» (*–Что? Что ты сказал? «Ори еще больше»? ...Грубиянить вздумал? –закричал толстяк, весь побагровев (Село Степанчиково); Все они (Зверков, Симонов, Фефичкин) были красные; глаза у всех блестели, много пили (Записки из подполья)*).

Напротив, слова полей « *румяный, розовый* » (*разрумяниться, порозоветь* и др.) – естественно используются в описаниях детей, а в описаниях взрослых людей приобретают смысловые приращения « цвет любви», «цвет здоровья» или «детскость». И очень часто такие цветообозначения выражают мотив « детскости как маски». Например, *Виноватый мальчик из розового стал пунцовым (Братья Карамазовы); Это было какое-то странное лицо,*

похожее как бы на маску: белое, румяное, с румянными, алыми губами, с светло- белокурою бородой и с довольно густыми еще белокурыми волосами (Преступление и наказание).

Особенностью творчества писателя является оппозиция единиц цветовых полей «красный» и «белый», способствующая созданию определенных образных картин или определенного типа персонажей. Заметим, что изначально в художественном тексте Достоевского единицы полей «красный» и «белый» имеют разный потенциал образности. Так, если слова «покраснеть», «раскраснеться» и др. первоначально выступают в объектно-описательном значении, то использование слов поля «бледный» (*побледнеть, стать бледным, побелеть*) – это сразу сигнал особой экспрессии, развития далее у слова экспрессивно- изобразительного звучания.

Так, в романе «Идиот» противопоставлены образы Аглаи и Настасьи Филипповны, в портретных зарисовках которых преобладают слова или поля «белый (бледный)», или «красный»:

Она была несколько худа лицом, может быть, и бледна; Эта ослепляющая красота была даже невыносима, красота бледного лица, чуть не впалых щек и горевших глаз; странная красота! Настасья Филипповна вышла действительно бледная как платок, но большие черные глаза ее сверкали на толпу как раскаленные угли...

Прочтя эту коротенькую и довольно бестолковую записку, Аглая вся вдруг вспыхнула и задумалась; Один Евгений Павлович заметил, что Аглая внезапно при этом покраснела; В таких случаях, чем более она краснела, тем более, казалось, и сердилась на себя за это, что видимо выражалось в ее сверкающих глазах; обыкновенно минуту спустя она уже переносила свой гнев на того, с кем говорила, был или не был тот виноват, и начинала с ним ссориться; Аглая вдруг вспыхнула от удовольствия; Аглая ужасно покраснела.

Приведенные примеры показывают, что в описаниях Настасьи Филипповны доминирует цветовая деталь «бледный», в описаниях Аглаи – «красный». Повтор цветообозначений на протяжении романа, их парадигматическая соотнесенность друг с другом, а также соотнесенность с нецветовыми деталями активизируют в цветовых словах различные смысловые приращения: бледный –цвет лица человека, страдающего нравственно, одолеваемого мучительными сомнениями, противоречиями, страстью, находящегося на пороге принятия важного решения, иногда – цвет смерти, а красный – цвет, указывающий на сходство, близость с детьми. О таком противоречии этих двух персонажей писал Скафтымов А.П., замечая, что в Настасье Филипповне совмещаются «мотив жажды идеала и прощения и мотив гордыни, создающий неспособность приблизиться и осуществить прощение», а относительно Аглаи писал, что ее «своеобразие» связано с « мотивом детскости» [4, с. 335]

Подобная оппозиция персонажей, которая обеспечивается, в числе прочих средств, и использованием разного смыслового потенциала цветообозначений полей «красный» и «белый», является идиостилевой особенностью писателя. Это можно подтвердить примерами описания портретов, например, Даши Шатовой и Лизы Дроздовой (Бесы), Грушеньки и Катерины Ивановны, Алеши Карамазова и его братьев (Братья Карамазовы).

В портретных зарисовках князя Мышкина (Идиот) в поезде в начальных сценах использованы единицы полей «белый», «голубой» (*белокур, с легонькою, почти совершенно белую бородкой; Глаза его были большие, голубые и пристальные; лицо было бесцветное ...Белокурый отвечал, что « нет, не вылечили»*) и поля «черный», «белый», «серый» – в описаниях Рогожина (*курчавый, черноволосый, с серыми маленькими, но огненными глазами.. Особенно приметна была в этом лице его мертвая бледность; слушая его, черномазый несколько раз усмехался...Злобно посмотрел на него Рогожин, даже губы его побледнели и задрожали; Тот был еще бледнее в эту минуту*)

Если в описании князя Мышкина довольно мало цветовых деталей, то описание Рогожина изобилует ими, причем на разное звучание цветовых слов поля «белый» в описаниях персонажей оказывают влияние парадигматические связи с нецветовой лексикой: *наглая, злая, насмешливая улыбка; что-то страстное, до страдания, не гармонировавшее с*

нахальною и грубою улыбкой и с резким, самодовольным его взглядом (в описаниях Рогожина). Лицо молодого человека, впрочем, было приятное; ответил молодой человек с чрезвычайною готовностью; готовность белокурого молодого человека ...отвечать на все вопросы ...была удивительная; подхватил тихим и примиряющим голосом; молодой человек тотчас же с необыкновенной поспешностью признался; отвечал с полной и немедленною готовностью; пояснил он в удивлении... – в описаниях князя Мышкина как доминанта используется лексика бесконфликтности, согласия.

Таким образом, общая семантика цветowych слов обусловлена контекстом и, следовательно, влиянием на нее нецветовой, конкретнее, оценочной лексики, имеющей большое значение в портретном описании.

В описании эмоционального состояния Рогожина и князя Мышкина в финале романа автор вновь использует цветовую лексику поля «белый», но уже в оппозиции к «черный (темный)», причем не только в портрете: *белые сторы, сумерки, темно в комнате, летние «белые» петербургские ночи начинали темнеть, темные комнаты Рогожина, Лицо Рогожина было бледно, Спавший был закрыт с головой белою простыней; Кругом в беспорядке ...разбросана была снятая одежда, богатое белое шелковое платье..., на белевших кружевах... обозначался кончик ноги; Между тем совсем рассвело; Прижался своим лицом к бледному и неподвижному лицу Рогожина.*

Прием насыщения описываемой картины цветowymi словами, преимущественно одного и того же поля, обуславливает экспрессивно-изобразительное, символическое звучание цветowych слов. Прежде всего, это семантика смерти, жертвы. Можно отметить композиционную завершенность портретного описания Рогожина: *мертвая бледность* – в начале романа и *бледное и неподвижное лицо* – в финале романа.

Таким образом, цветовая лексика полей «красный» и «белый», а именно: *красный, краснеть, покраснеть, закраснеться, вспыхнуть, пылающий, пылая, разругавшись, побагроветь, гореть и др.; белый, побелеть, бледный, побледнеть, бледнеть, бледнея, побледневший* и др. – реализует свои богатые изобразительные возможности семантики в «поле» персонажа, чему способствуют различные условия использования их в художественном тексте. Факторами актуализации символических значений являются: сочетаемость слов – цветообозначений; использование разных приемов цветописи (повтор одних и тех же цветowych слов в разных портретных зарисовках одного персонажа; использование цветowych слов в одном контексте с нецветowymi единицами, оказывающими влияние на звучание цветообозначений; оппозиционные портретные зарисовки соотнесенных друг с другом персонажей; субъектная многоплановость в характеристике одного и того же персонажа, акцент на одной цветовой детали персонажа на протяжении произведения и др.).

Изображение эмоциональной жизни персонажей в творчестве Достоевского и является одним из факторов психологизации произведений, путем проникновения во внутренний мир героя, постоянной попыткой автора объяснить внутренние движения через внешние проявления чувств героев.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Чичерин А.В. Поэтический строй языка в романах Достоевского // Творчество Ф.М. Достоевского. – М., 1959. – С. 438
- [2] Шайрар Ю.Ю., Садченко В.Т. Эмотивные глаголы в романе Ф. М. Достоевского «Бесы» // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – № 5. – С. 84-88
- [3] Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 12 тт. – М.: Правда, 1982
- [4] Скафтымов А.П. Тематическая композиция романа «Идиот» // Нравственные искания русских писателей. – М., 1972.

Аңдатпа. Мақалада Ф.М. Достоевскийдің 60–70-жылдардағы романдары кейіпкерлерінің эмоциялары мен эмоционалдық реакцияларын білдіру құралы ретінде түстік өрістердің лексикалық бірліктері қарастырылады. Тақырыптың өзектілігі Достоевскийдің психологиялық роман шебері ретіндегі шығармашылығының бүгінгі күнге дейін әрі оқырман, әрі зерттеуші үшін қызығушылығын жоғалтпауында. Эмоцияларды білдіретін көптеген тілдік құралдардың ішінде түстік сөздер маңызды орын алады, өйткені олар өз семантикасының бейнелілігінің арқасында кейіпкердің эмоционалдық күйінің өзгеру үдерісін көрнекі түрде көрсетеді, сондай-ақ көркем мәтін құрылымында өз мүмкіндіктерінің барлығын танытады. Мақаланың мақсаты — эмоцияларды білдіруге бағытталған түстік өрістер бірліктерінің аясын сипаттау, сондай-ақ олардағы экспрессивті-бейнелеуші және символикалық мағыналардың өзектену факторларын қарастыру. Зерттеу нәтижелері Достоевский шығармашылығын оқыту тәжірибесінде, сондай-ақ жазушының лингвопоэтика теориясына қосылған үлес ретінде қолданылуы мүмкін.

Тірек сөздер: түстік лексика, кейіпкерлердің эмоционалдық реакцияларын білдіру құралдары, сөздердің заттық-сипаттамалық қызметі, экспрессивті-бейнелеуші қызмет, символикалық мағына, символикалық мағыналардың өзектену факторлары, түс бейнелеу тәсілдері.

Abstract. The article examines lexical units of color fields as means of expressing the emotions and emotional reactions of the characters in the novels of F.M. Dostoevsky of the 1860s–1870s. The relevance of the topic lies in the fact that Dostoevsky’s work, as that of a master of the psychological novel, remains of interest to both readers and scholars to this day. Among the numerous linguistic means of expressing emotions, color words occupy an important place because, owing to the figurative nature of their semantics, they vividly represent the process of changes in a character’s emotional state and fully reveal their expressive potential within the fabric of a literary text. The purpose of the article is to describe the range of color-field units aimed at expressing emotions, as well as to examine the factors contributing to the actualization of their expressive-figurative and symbolic meanings. The results of the study may be used in the practice of teaching Dostoevsky’s works and as a contribution to the theory of the writer’s linguopoetics.

Keywords: color vocabulary, means of expressing characters’ emotional reactions, object-descriptive function of words, expressive-figurative function, symbolic meaning, factors of actualization of symbolic meanings, techniques of color imagery.

4 СЕКЦИЯ / SECTION

САНДЫҚ ҚОҒАМ ЖӘНЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛДЫ ТЕХНОЛОГИЯЛАР
КОНТЕКСТІНДЕГІ ӘЛЕУМЕТТІК ЖӘНЕ ГУМАНИТАРЛЫҚ ҒЫЛЫМДАР
SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES IN THE CONTEXT OF DIGITAL SOCIETY
AND INTELLIGENT TECHNOLOGIES
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ В КОНТЕКСТЕ ЦИФРОВОГО
ОБЩЕСТВА И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

УДК 004.8:81'322

Карпенко Т.Е.

канд.филол.наук

КазУМОиМЯ имени Абылай хана,

г. Алматы, Казахстан

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ
ЦИФРОВОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Аннотация. Статья посвящена интеллектуальному анализу текстов (Text Mining) как ключевому инструменту цифровой лингвистики. Рассмотрены теоретические основы многоуровневого анализа текста, технологии и методы обработки естественного языка (NLP), а также возможности применения интеллектуальных систем в научных исследованиях и преподавании. Прослеживается взаимосвязь ИАТ с корпусной лингвистикой, концепцией «дальнего чтения» и сентимент-анализом. Показано, как цифровые методы трансформируют современное языкознание, открывая новую исследовательскую парадигму.

Ключевые слова: цифровая лингвистика, интеллектуальный анализ текстов, Text Mining, корпусная лингвистика, NLP, сентимент-анализ, машинное обучение, ИАТ.

1. Введение. Современная лингвистика находится в процессе глубокой трансформации под влиянием цифровых технологий и искусственного интеллекта. Стремительный рост объёмов неструктурированной текстовой информации – в социальных сетях, научных публикациях, новостных архивах, юридических и корпоративных документах – поставил перед исследователями задачу перехода от ручного анализа малых выборок к автоматизированной обработке масштабных корпусов. В условиях формирования экономики данных возникает потребность в интеллектуальных системах, способных интерпретировать текст не как последовательность символов, а как сложную иерархическую структуру.

Ответом на этот вызов стал интеллектуальный анализ текстов (Text Mining, ИАТ) – технология извлечения знаний, закономерностей и скрытых смысловых структур из неструктурированных текстов. Как инструмент цифровой лингвистики, ИАТ применим к текстам различной природы: от технических документов до художественных произведений. Он не заменяет филолога-интерпретатора, но позволяет увидеть целостные структуры и взаимосвязи там, где ранее фиксировались лишь отдельные элементы. Практической реализацией этого подхода служит разрабатываемый прототип интеллектуальной системы анализа текстов (ИСАТ), ориентированной на научную и образовательную деятельность. Актуальность работы обусловлена необходимостью создания специализированных инструментов, учитывающих специфику литературного языка и обеспечивающих воспроизводимость научных результатов.

2. Цифровая лингвистика: формирование новой парадигмы. Цифровая лингвистика (Digital Linguistics) сформировалась на пересечении корпусной, компьютерной, математической лингвистики и информатики. Её отличительная черта – равноправный синтез гуманитарного и технологического знания: традиционные подходы (морфологический,

синтаксический, семантический анализ, теория дискурса, прагматика) сочетаются с математическими моделями и методами машинного обучения. Текст рассматривается как структурированный массив данных, доступный алгоритмическому анализу. Именно это сочетание обеспечивает «цифровой поворот» в гуманитарных науках: переход от качественного описания отдельных текстов к выявлению закономерностей на уровне больших данных (Big Data).

Востребованность специалистов в данной области неуклонно растёт. Квалификация цифрового лингвиста открывает доступ к профессиям NLP-инженера, архитектора диалоговых систем, компьютерного лингвиста, специалиста по анализу данных, продуктового лингвиста и лексикографа. Расширение образовательных программ в ведущих университетах подтверждает устойчивый характер этой тенденции.

3. Интеллектуальный анализ текстов (Text Mining). Интеллектуальный анализ текстов (ИАТ) генетически связан с более широкой областью data mining и является её частным случаем, специализированным для работы с текстовой информацией. Это направление искусственного интеллекта, в котором для извлечения информации из текстов задействуются методы машинного обучения и обработки естественного языка. Один из основоположников направления, Ян Виттен, определяет его так: Text Mining – это процесс поиска полезной или интересной информации и закономерностей в больших текстовых коллекциях» [Witten, Frank & Hall, 2011, с. 386].

В более операциональном ключе ИАТ определяется как процесс извлечения информации и выявления закономерностей из текстовых данных с помощью различных инструментов; в отличие от data mining, он работает с неструктурированными текстами, что принципиально усложняет задачу [Qamar, 2024, с. 7].

Принципиальное отличие ИАТ от традиционного data mining определяется спецификой объекта: если data mining работает преимущественно с числовыми и структурированными данными, то Text Mining имеет дело с естественным языком – неоднозначным, контекстно зависимым, семантически сложным. Задача ИАТ – перевести скрытую информацию из неструктурированного текста в полуструктурированный формат, пригодный для машинной обработки и извлечения знаний. Это не просто автоматизация поиска, а процесс обнаружения ранее неизвестных закономерностей в больших массивах письменных источников.

4. Методология. Корпусная лингвистика как методологическая основа. Методологически ИАТ опирается на традиции корпусной лингвистики – дисциплины, изучающей язык на материале представительных собраний текстов. Если классическая корпусная лингвистика ограничивается преимущественно частотным и конкордансным анализом, то интеллектуальный анализ текстов выходит за эти рамки, задействуя методы машинного обучения и нейронные языковые модели, и представляет собой следующий эволюционный этап корпусных исследований.

Показателен масштаб развития корпусной инфраструктуры: объём Национального корпуса русского языка к концу 2022 года превысил 2 млрд словоупотреблений, открывая новые перспективы для автоматизированных лингвистических исследований [Савчук и др., 2024, с. 10]. Связь корпусной лингвистики и NLP применительно к художественным текстам исследована А.И. Горожановым, И. А. Гусейновой и Д. В. Степановой: авторы показывают, что данное сочетание позволяет выявлять структурные закономерности, недоступные при традиционном стилистическом анализе [Горожанов и др., 2024, с. 206].

«Дальнее чтение» как методологический горизонт ИАТ. Концептуальным ориентиром для интеллектуального анализа текстов служит «дальнее чтение» (distant reading), предложенное литературоведом Франко Моретти [Moretti, 2013, с. 44]. В противовес традиционному «внимательному чтению» (close reading) отдельных произведений, distant reading предполагает статистический и количественный анализ больших текстовых массивов – целых литературных эпох или жанров – как единой системы, выявляя закономерности, невидимые при работе с отдельным текстом: «задача исследователя состоит не в охвате

каждого текста, а в обнаружении структур, пронизывающих все тексты одновременно» [Moretti, 2013, с. 48].

Именно этот принцип реализуют методы тематического моделирования (LDA, BERTopic) и частотного анализа (TF-IDF): они позволяют «читать» тысячи текстов одновременно, картографируя тематические, стилистические и семантические тенденции эпохи. Методологически ИАТ тем самым выступает операциональным воплощением distant reading – превращает теоретическую установку Моретти в конкретный исследовательский инструментарий, интегрирующий методы ML и Deep Learning для решения задач классификации, кластеризации и извлечения сущностей.

Принципы построения системы ИАТ. Теоретическим основанием ИСАТ служат принципы структурной лингвистики, адаптированные к задачам цифровой обработки. Принцип системности исходит из того, что языковые единицы функционируют во взаимосвязи: изолированный анализ слова без учёта контекста методологически неполон. Принцип многоуровневости предполагает последовательный анализ на морфологическом, синтаксическом, лексико-семантическом и дискурсивном уровнях. Принцип формализуемости требует перевода качественных характеристик текста в алгоритмически обрабатываемые параметры без утраты интерпретационной значимости. Принцип воспроизводимости обеспечивает возможность проверки и повторения исследования за счёт стандартизации аналитических процедур. Совокупность этих принципов определяет ИСАТ как инструмент моделирования языковой системы: текст выступает эмпирической базой для выявления закономерностей функционирования языковых единиц.

Принципы многоуровневого анализа. Как инструмент цифровой лингвистики, ИАТ обеспечивает одновременный анализ на нескольких уровнях языковой системы – лексическом, морфологическом, синтаксическом, семантическом и прагматическом. К числу ключевых аналитических функций относятся: автоматизированное выявление языковых единиц; классификация и тематическое структурирование корпуса; моделирование семантических и прагматических связей; сентиментный анализ; распознавание именованных сущностей – лиц, топонимов, организаций (Named Entity Recognition); интерпретация дискурсивных и стилистических особенностей. Представляя собой эволюционный этап корпусных исследований, ИАТ интегрирует методы машинного обучения (ML) и глубокого обучения (Deep Learning), что принципиально расширяет горизонт лингвистического анализа.

С методологической точки зрения ИАТ представляет собой последовательный конвейер обработки, включающий четыре основных этапа. Предварительная обработка (preprocessing) – токенизация, нормализация, удаление стоп-слов, лемматизация или стемминг – приводит разнородные текстовые данные к унифицированному виду. Формализованное представление текста обеспечивает переход от естественного языка к машиночитаемым структурам: наиболее распространены векторные модели «мешок слов» (bag-of-words), TF-IDF, а также современные распределённые представления (word embeddings), учитывающие семантическую близость единиц. Извлечение знаний охватывает тематическое моделирование, кластеризацию, классификацию и сентиментный анализ, обеспечивая переход от сырого текста к структурированным знаниям. Интерпретация результатов – завершающий и принципиально важный этап, на котором количественные данные получают лингвистическое осмысление, особенно при работе с художественными и гуманитарными текстами.

5. Технологии и методы интеллектуального анализа текстов. Научная гипотеза. Предполагается, что интеграция многоуровневого анализа текстов в единую интеллектуальную систему повышает объективность, воспроизводимость и аналитическую глубину лингвистических исследований, а также расширяет инструментарий преподавания языков. Использование ИАТ способствует качественной трансформации исследовательских и образовательных практик за счёт формализации и алгоритмизации анализа текста.

Технологический стек. Технологическая база ИАТ построена на языке Python – стандарте де-факто для задач NLP. Система реализует гибридный подход, сочетающий статистические методы, лингвистические правила и нейросетевые модели (Таблица 1).

Таблица 1. Технологический стек интеллектуальной системы

Инструмент	Задача	Применение в ИСАТ
NLTK, spaCy	Предобработка, NER	Токенизация, лемматизация, извлечение сущностей
Gensim (LDA)	Тематическое моделирование	Автоматическое выявление тематической структуры корпуса
BERT + VADER	Сентимент-анализ	Определение тональности с учётом контекста и эмоций
scikit-learn	Классификация, кластеризация	K-means, SVM – тематическая и жанровая разметка
TF-IDF	Выделение ключевых слов	Оценка значимости терминов относительно корпуса
Matplotlib, Plotly	Визуализация	Семантические карты, аналитические отчёты

Реализация методов. Обработка естественного языка и предобработка. NLP (Natural Language Processing) – базовый уровень, обеспечивающий формализацию языкового материала. Без NLP-препроцессинга применение методов машинного обучения к тексту невозможно [Jurafsky & Martin, с. 1]. В ИСАТ каждый текст проходит следующий конвейер: токенизация; лемматизация и стемминг (для русскоязычных текстов – с опорой на морфологически богатую словарную базу, охватывающую сотни тысяч основ); POS-tagging (определение грамматической категории каждого токена); синтаксический разбор (построение дерева зависимостей); сентимент-анализ; генерация сводного аналитического отчёта.

Извлечение именованных сущностей. Распознавание именованных сущностей (Named Entity Recognition, NER) обеспечивает автоматическое извлечение из текста имён лиц, топонимов, наименований организаций и дат – необходимый элемент построения баз знаний и онтологических моделей. Метод особенно востребован при составлении баз данных из разнородных документов на естественном языке, где традиционный поиск по ключевым словам не даёт точных результатов. Для повышения точности статистические методы дополняются лингвистическими процедурами – морфологическим, синтаксическим и семантическим анализом. Этот гибридный подход отражает органичный синтез формальных и содержательных методов, характерный для цифровой лингвистики. По замечанию Т. И. Макаревич, «на смену понятию big data приходит новый концепт – smart data (умные данные): результаты, извлечённые за счёт обработки больших данных методами интеллектуального анализа» [Макаревич, 2019, с. 47].

Классификация, кластеризация и тематическое моделирование

Классификация документов предполагает отнесение текстов к заранее определённым категориям (по теме, жанру, тональности) на основе обучения с учителем (supervised learning). Кластеризация – более гибкий подход: алгоритм самостоятельно группирует тексты по сходству без предварительной разметки (K-means, SVM). Тематическое моделирование (LDA, BERTopic) позволяет автоматически выявлять латентную тематическую структуру больших корпусов. Алгоритм LDA, предложенный Блеем, Нг и Джорданом, рассматривает каждый документ как смесь тем, а каждую тему – как вероятностное распределение слов: «Мы предлагаем латентное распределение Дирихле – порождающую вероятностную модель для коллекций дискретных данных, таких как текстовые корпуса» [Blei, Ng & Jordan, 2003, с. 993]. Применение этих методов открывает возможности для картографирования научных

дискурсов, анализа медиапространства и изучения диахронических изменений в языке – то есть реализует принцип «дальнего чтения» на операциональном уровне.

Сентимент-анализ. Анализ тональности (Sentiment Analysis) – одно из наиболее востребованных прикладных направлений ИАТ. С лингвистической точки зрения это принципиально новый подход к прагматике и семантике: вместо интерпретации отдельного высказывания исследователь получает инструмент массовой оценки коммуникативных установок большого числа авторов. Сентиментный анализ определяется как метод автоматического выявления эмоциональной окраски, тональности и субъективных оценок текста: задача сводится к классификации текстовых фрагментов по полярности (положительная, отрицательная, нейтральная) с учётом контекста и семантических зависимостей, допускающей как словарные, так и ML-подходы [Hemanth, 2024, с. 1].

Классические системы оперируют одномерной шкалой позитив/нейтрально/негатив. Современные нейросетевые модели (BERT + VADER) различают конкретные эмоции – радость, гнев, страх, удивление, – что открывает новые возможности для прагматических и социолингвистических исследований. Практические приложения в ИСАТ: мониторинг репутации в реальном времени, анализ реакции аудитории, изучение общественного мнения. Для русскоязычного анализа особое значение имеют специализированные тональные словари и корпуса с эмоциональной разметкой.

6. Области применения в гуманитарных науках. Область применения интеллектуального анализа текстов в гуманитаристике неуклонно расширяется на пересечении NLP, корпусной лингвистики и вычислительной лингвистики. Основные направления: исследования научного дискурса – отслеживание эволюции понятий, выявление тематических кластеров, картографирование интертекстуальных связей; литературоведение и историческая лингвистика – диахронический анализ семантических сдвигов, атрибуция анонимных текстов методами стилометрии; прикладная лингводидактика – автоматическая оценка письменных работ, диагностика типичных ошибок, адаптация учебных материалов под уровень обучающегося; социолингвистика – изучение языковой вариативности в цифровых коммуникациях и анализ языковых изменений в реальном времени.

Существенным фактором демократизации интеллектуальных систем стали Open Educational Resources (OER) и облачные среды разработки (Google Colab): они делают сложные методы NLP доступными для студентов-гуманитариев без углублённой технической подготовки.

7. Проблемы и перспективы. Несмотря на значительные успехи, интеллектуальный анализ текстов сталкивается с рядом принципиальных ограничений. С лингвистической точки зрения основная трудность – неоднозначность естественного языка: многозначность лексем, метафоричность, ирония, культурная и контекстуальная зависимость значений. Семанτικο-синтаксический подход частично решает эту проблему: опираясь на синтаксическую структуру и семантические связи, система способна корректно обрабатывать сущности, не представленные в обучающей базе.

С точки зрения ресурсного обеспечения острой остаётся проблема малоресурсных языков: большинство современных инструментов оптимизированы для английского, тогда как качество обработки тюркских и других языков существенно ниже. Расширение многоязычных корпусных ресурсов и адаптация предобученных моделей – одно из приоритетных направлений развития отрасли.

Институциональным ответом на эти вызовы служит формирование специальности «цифровая лингвистика», объединяющей лингвистическое образование с подготовкой в сфере цифровых технологий. Выпускники этого направления востребованы во всех секторах экономики, где обрабатывается текстовая информация, – от NLP-инженерии до корпоративной аналитики и образования.

8. Заключение. Интеллектуальный анализ текстов занял центральное место в инструментарии современной цифровой лингвистики: он не только расширяет возможности

исследования языка, но и формирует новую методологическую парадигму. На смену ручному анализу малых выборок приходит автоматизированная обработка сверхбольших корпусов – воспроизводимая, масштабируемая и объективная. Синтез лингвистической теории с методами NLP, машинного обучения и концепцией «дальнего чтения» позволяет изучать язык в беспрецедентных масштабах: от анализа отдельных дискурсивных явлений до картографирования глобальной языковой вариативности.

Цифровая лингвистика сегодня – это не просто применение компьютерных методов к языковому материалу, но формирование новой эпистемологии, в которой количественный и качественный подходы взаимно дополняют друг друга. Дальнейшее развитие ИСАТ предполагает углубление семантического анализа, расширение многоязычной поддержки, интеграцию генеративных моделей для автоматического реферирования и адаптацию под образовательные платформы – в русле общей тенденции цифровизации гуманитарных наук.

ЛИТЕРАТУРА

1. Blei D. M., Ng A. Y., Jordan M. I. Latent Dirichlet Allocation // Journal of Machine Learning Research. – 2003. – Vol. 3. – P. 993–1022.
2. Hemanth, J. (ed.) Computational Intelligence Methods for Sentiment Analysis in Natural Language Processing Applications. – Morgan Kaufmann/Elsevier, 2024. – 294 p.
3. Jurafsky D., Martin J. H. Speech and Language Processing. – 3rd ed. – Stanford University, 2024.
4. Moretti F. Distant Reading. – London: Verso, 2013. – 224 p.
5. Qamar U., Raza M.S. Applied Text Mining. – Springer, 2024. – 505 p.
6. Witten I. H., Frank E., Hall M. A. Data Mining: Practical Machine Learning Tools and Techniques. – 3rd ed. – Morgan Kaufmann, 2011. – 664 p.
7. Горожанов А. И., Гусейнова И. А., Степанова Д. В. Обработка естественного языка и художественный текст: база для корпусного исследования // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. – 2024. – Т. 15. – № 1. – С. 195–210.
8. Макаревич Т. И. Интеллектуальный анализ текстовой информации в специализированных областях в системе электронного правительства // Цифровая трансформация. – 2019. – № 2 (7). – С. 46–52.
9. Савчук С. О. и др. Национальный корпус русского языка: новые возможности // Вопросы языкознания. – 2024. – № 2. – С. 7–34.

Аңдатпа. Мақала цифрлық лингвистиканың негізгі құралдарының бірі болып табылатын мәтіндерді интеллектуалды талдауға (Text Mining) арналған. Мәтінді көпдеңгейлі талдаудың теориялық негіздері, табиғи тілді өңдеу (NLP) технологиялары мен әдістері, сондай-ақ интеллектуалды жүйелерді ғылыми зерттеулер мен оқыту үдерісінде қолдану мүмкіндіктері қарастырылады. Мәтіндерді интеллектуалды талдаудың корпус лингвистикасымен, «қашықтан оқу» (distant reading) тұжырымдамасымен және сентимент-талдаумен өзара байланысы көрсетіледі. Цифрлық әдістердің қазіргі тіл білімін қалай өзгертетіні және жаңа зерттеу парадигмасын қалыптастыратыны айқындалады.

Тірек сөздер: цифрлық лингвистика, мәтіндерді интеллектуалды талдау, Text Mining, корпус лингвистикасы, NLP, сентимент-талдау, машиналық оқыту, МИТ.

Abstract. The article is devoted to text mining as a key tool of digital linguistics. It examines the theoretical foundations of multi-level text analysis, technologies and methods of natural language processing (NLP), as well as the possibilities of applying intelligent systems in scientific research and teaching. The interrelation of text mining with corpus linguistics, the concept of “distant reading,” and sentiment analysis is traced. The paper demonstrates how digital methods transform modern linguistics, opening a new research paradigm.

Keywords: digital linguistics, text mining, corpus linguistics, NLP, sentiment analysis, machine learning, text mining.

УДК 004.838

Адилбекова А.К.,
магистр, аға оқытушы,
Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӨТУ,
Алматы, Қазақстан

ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ НЕГІЗІНДЕ ОҚЫТУ ПРОЦЕСІН ЖЕТІЛДІРУ

Аңдатпа: Оқу процесінде жасанды интеллект технологияларын қолдану қазіргі білім беру жүйесіндегі өзекті мәселе болып табылады. Жасанды интеллект тек техникалық құрал емес, сонымен қатар оқушылардың білім алу тиімділігін арттыратын білім беру ресурсы ретінде қарастырылады. ЖИ оқушылардың қабілеттерін талдап, оқу материалдарын жеке ерекшеліктеріне бейімдеуге, олардың қызығушылығын арттыруға және оқу процесін басқаруға мүмкіндік береді. Технологияны қолдану бірнеше бағытта жүзеге асады. Біріншіден оқыту жүйесі оқушының білім деңгейін, әлсіз тұстарын және қызығушылықтарны анықтап, соған сәйкес материалдар ұсынады. Екіншіден, тест нәтижелерін автоматты түрде талдай отырып, білім деңгейін объективті бағалауға жағдай жасалады. Үшіншіден, мұғалімдерге оқу жоспарларын құру, материалдарды таңдау және кері байланыс беру сияқты міндеттерді жеңілдететін құралдар ұсынылады. Сонымен қатар, интерактивті тапсырмалар мен ойын элементтері арқылы оқушылардың сабаққа деген мотивациясы артады. Оқу процесінде ЖИ қолданудың артықшылықтары мен практикалық аспектілері зерттеледі: адаптивті тестілеу, жеке бағдарланған оқу бағдарламалары, визуалды және интерактивті материалдар арқылы білім беру сапасын арттыру жолдары қарастырылады. Зерттеу жұмысында оқу процесінде жасанды интеллектті тиімді пайдалану жолдары қарастырылады, оқушылардың жеке қабілеттерін ескере отырып білім беру сапасын арттыруға арналған практикалық ұсыныстар әзірленеді.

Тірек сөздер: жасанды интеллект, оқыту процесі, білім беру технологиялары, жеке оқыту, адаптивті оқыту, бағалау тиімділігі.

Қазіргі кезеңдегі білім беру жүйесінің трансформациясы цифрлық технологиялардың қарқынды дамуымен және ақпараттық қоғам талаптарының күшеюімен тікелей байланысты. Білім беру мазмұнын жаңарту, оқыту әдістерін жетілдіру және білім сапасын арттыру міндеттері заманауи технологиялық шешімдерді оқу процесіне енгізуді талап етеді. Осы тұрғыда жасанды интеллект (ЖИ) білім беру саласының құрылымдық және мазмұндық компоненттерін жетілдіруге ықпал ететін инновациялық құрал ретінде айқындалады. Жасанды интеллект негізіндегі жүйелер оқушылардың оқу жетістіктерін деректерге сүйене отырып талдауға, білім деңгейін объективті бағалауға және оқу материалын жеке ерекшеліктеріне сәйкес бейімдеуге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, ЖИ технологиялары оқу процесін ұйымдастырудың тиімділігін арттырып, педагогикалық қызметті оңтайландыруға, білім алушылардың танымдық белсенділігі мен оқу мотивациясын күшейтуге жағдай жасайды. Осы бағытта жасанды интеллектті оқу процесіне кіріктіру білім беру сапасын арттырудың ғылыми-әдіснамалық негіздерін айқындауды және оны тиімді қолдану тетіктерін жүйелеуді әрі практикалық жүзеге асыру механизмдерін анықтауды қажет етеді. ЖИ негізінде оқыту процесін жетілдіру үшін бірнеше әдіс-тәсілдерді қолдануға болады. Олар ғылыми-әдіснамалық тұрғыдан зерттелген және педагогикалық тәжірибеде кеңінен қолданылуда. Адаптивті оқыту жүйелері оқушының білім деңгейін әлсіз және күшті тұстарын талдай отырып оқу материалдарын дербестендіреді. Осы әдістер когнитивтік жүктемені оңтайландыруға және оқушының жеке даму траекториясын қамтамасыз етуге бағытталған. Адаптивті жүйелер оқушылардың оқу нәтижелерін жинақтай отырып автоматты түрде оқу жоспарын жаңартып отырады. Мысалы, Smart Sparrow және DreamBox Learning платформалары оқушының оқу әрекетін бақылап жеке бағдарламалық контент ұсынады.

Геймфикация әдісі педагогикалық үрдісте ойын элементтерін қолдануды білдіреді. Ойын элементтері мен интерактивті тапсырмалар білім алушылардың сабаққа қатысу белсенділігін арттырады және оқу мотивациясын күшейтеді. Мұндай тәсіл когнитивтік және эмоционалдық белсенділікті ынталандырады Kahoot, Quizizz, Nearpod платформалары сабақта интерактивтілікті арттырып оқушылардың белсенді оқуын қамтамасыз етеді.

Жасанды интеллект бақылау нәтижелерін талдай отырып білім деңгейін объективті бағалауға мүмкіндік береді. Мұғалімдер үшін бұл әдіс педагогикалық шешімдер қабылдауды оңтандырады оқу материалын түзету қосымша тапсырмалар беру оқушылардың әлсіз тұстарын анықтау. Автоматтандырылған бағалау жүйелері мысалы Gradescope Turnition білім алушылардың даму деңгейін аналитикалық түрде бақылауға мүмкіндік береді. ЖИ анимация интерактивті слайдтар симуляциялар және бейнематериалдар арқылы күрделі тақырыптарды визуалды түрде түсіндіруге мүмкіндік береді. Визуалды контент когнитивтік түсінікті жақсартады ақпаратты ұзақ мерзімге есте сақтауға ықпал етеді. Tinkercard, Canva, Power Point сияқты құралдар визуалды білім беру ресурстарын құруда тиімді қолданылады. Ағылшын және басқа тілдерді үйретуде жасанды интеллект диалогтік симуляциялар сөйлеу және жазу жаттығуларды арқылы интерактивті тәжірибе ұсынады. Бұл әдіс тілдік үйренудің дербестендірілген сипатқа ие болуын қамтамасыз етеді. Duolingo, Elsa speak, ChatGPT платформалары тілдік дағдыларды дамытуда ЖИ мүмкіндіктерін тиімді қолдануға мүмкіндік береді. Жасанды интеллектті оқу процесіне енгізудің педагогикалық тиімділігі оның оқу процесін дербестендіру оқу мотивациясын арттыру педагогикалық қолдау көрсету объективті бағалау және оқу нәтижелерін мониторингтеу арқылы айқындалады.

Жасанды интеллект оқушының когнитивтік ерекшеліктерін ескере отырып жеке оқыту траекториясын қалыптастырады, интерактивті тапсырмалар яғни визуалды контент және геймфикация әдісі сабаққа белсенді қатысуды ынталандырады. Мұғалімге сабақ жоспарын құру әрі оқу материалын таңдау кері байланыс беру процестерінде көмек көрсетеді. Сонымен қатар, тест және бақылау нәтижелерін аналитикалық тұрғыдан талдау арқылы білім сапасын объективті бағалауға мүмкіндік береді. Жасанды интеллект жүйелері оқушылардың прогресін үздіксіз қадағалап коррекциялық іс-шаралар жүргізуге жағдай жасайды. Мұғалімдерің педагогикалық қызметін оңтайландыру ЖИ құралдары сабақ жоспарын құру, кері байланыс беру және оқу үрдісін мониторингтеу жұмыстарын жеңілдетеді. Когнитивтік және мотивациялық аспектілерді қолдау ЖИ оқушылардың оқу мотивациясын арттыруға және танымдық белсенділікті қолдауға бағытталған тапсырмалар ұсынады. Математика пәнінде DreamBox Learning платформасы оқушының білім деңгейін анықтап әрбір тапсырманы адаптивті түрде ұсынады. Тілдік пәндерде Duolingo және Elsa Speak платформалары жасанды интеллект негізінде интерактивті сөйлеу және жазу жаттығулары мен симуляциялар жүргізеді. Ғылыми пәндерде Tinkercard және Powtoon арқылы визуалды және анимациялық контент жасау педагогтарға күрделі тақырыптарды түсіндіруді жеңілдетеді. Бағалау жүйесінде Gradescope платформасы автоматтандырылған тестілеу және жазбаша жұмыстарды талдау арқылы объективті бағалау жүйесін құруға мүмкіндік береді.

Оқыту салалары қолданылатын цифрлық платформалар, олардың педагогикалық мақсаты, практикалық іске асу механизмі және күтілетін нәтижелері өзара байланыста берілген. Кестеден байқауға болатыны жасанды интеллект әр пәннің ерекшелігіне сәйкес түрлі функция атқарады. Математикада ол оқушының білім деңгейін диагностикалау және мазмұнды дараландыру құралы ретінде көрінеді. Тілдік пәндерде негізгі назар коммуникативтік дағдыларды жетілдіруге аударылады, яғни жүйе сөйлеу мен жазуды талдау арқылы тілдік машықтарды дамытады. Жаратылыстану бағытында технологиялар теориялық мазмұнды визуализациялау қызметін атқарады, бұл күрделі ұғымдарды түсіндіруді жеңілдетеді. Бағалау жүйесінде жасанды интеллект объективтілік пен жеделдікті қамтамасыз ететін бақылау механизмі ретінде қолданылады. Сонымен қатар кесте жасанды интеллект құралдарының тек техникалық көмекші емес, оқыту сапасын арттырушы педагогикалық ресурс екенін көрсетеді. Әр бағытта қолдану мақсаты нақты айқындалып, оның оқу

нәтижесіне ықпалы көрсетілген. Нәтижесінде жеке оқу траекториясын қалыптастыру, тілдік құзыреттілікті арттыру, абстрактілі ойлауды дамыту және бағалау дәлдігін күшейту секілді білім сапасына тікелей әсер ететін көрсеткіштер анық байқалады.

Жасанды интеллект құралдары оқытуды дараландыруға, күрделі мазмұнды түсіндіруді жеңілдетуге, тілдік және логикалық дағдыларды дамытуға, сондай-ақ бағалау үдерісін объективті етуге мүмкіндік береді. Оқу процесін икемді, тиімді және заманауи талаптарға сай ұйымдастыруға жағдай жасайды. Демек, жасанды интеллектті мақсатты және жүйелі пайдалану білім беру сапасын арттырудың маңызды тетіктерінің бірі болып табылады. Жасанды интеллект негізінде ұйымдастырылған оқыту процесінің тиімділігін талдау бірнеше педагогикалық көрсеткіш арқылы жүзеге асады. Біріншіден, оқыту нәтижелерінің сапасы айтарлықтай жақсаратыны анықталды. Адаптивті оқыту жүйелері оқушының жеке қажеттіліктерін ескеріп, оқу мазмұнын нақты оқушының қабілет деңгейіне сәйкестендіреді. Мысалы, DreamBox Learning платформасы математика пәнінде әр оқушыға жеке оқу траекториясын ұсынады, тапсырмаларды күрделілік деңгейіне қарай автоматты түрде бейімдейді. Осы тәсіл білімдегі олқылықтарды уақытында анықтап, оларды кезең-кезеңімен жоюға мүмкіндік береді. Екіншіден, тілдік пәндерде жасанды интеллект құралдарының қолданылуы оқу мотивациясын айтарлықтай арттырады. Duolingo және Elsa Speak платформалары интерактивті сөйлеу жаттығулары мен жазу тапсырмаларын автоматты түрде талдап, оқушыға грамматикалық қателер бойынша жедел кері байланыс береді. Яғни тілдік машықтарды дербестендірілген түрде дамытуға жағдай жасайды. Сонымен қатар, ойын элементтері мен визуалды интерактивті тапсырмалар оқушылардың сабаққа белсенді қатысуын ынталандырады. Мысалы, Kahoot және Quizizz платформалары арқылы оқушылар өз білімін ойын форматында тексеріп, мотивациялық қызығушылықтарын арттырады. Үшіншіден, жаратылыстану пәндерінде ЖИ құралдарын қолдану күрделі тақырыптарды визуалды түрде көрсетуге мүмкіндік береді. Tinkercad және Powtoon платформалары 3D модельдер, анимациялар және динамикалық көріністер арқылы абстрактілі ұғымдарды нақты түсіндіруге жағдай жасайды. Бұл әсіресе физика, химия және биология пәндерінде тиімді, өйткені күрделі процестерді визуалды модельдер арқылы көрсету когнитивтік түсінікті жеңілдетеді. Визуалды контент ұзақ мерзімді есте сақтауға оң әсер етеді, себебі ақпаратты көру арқылы қабылдау оқу нәтижелерін күшейтеді. Төртіншіден, бағалау жүйесінде ЖИ платформаларын қолдану оқыту сапасын объективті бағалауға мүмкіндік береді. Gradescope платформасы тест тапсырмалары мен жазбаша жұмыстарды автоматты түрде тексеріп, талдау жүргізеді. Яғни мұғалімге оқушылардың әлсіз тұстарын уақытылы анықтауға, қосымша тапсырмалар ұсынуға және оқу стратегиясын түзетуге мүмкіндік береді. Автоматтандырылған бағалау жүйелері білім беру процесін мониторингтеуді жеңілдетеді, мұғалімнің уақытын үнемдейді және білім сапасын арттыруға ықпал етеді. Жиынтық түрде қарағанда, әр пәнде қолданылатын ЖИ платформаларының тиімділігі пәннің ерекшелігіне сәйкес анықталады. Математикада басты назар оқушының білім деңгейін дәл диагностикалау және мазмұнды дараландыруға аударылса, тілдік пәндерде сөйлеу мен жазу дағдыларын жетілдіру басымдырақ болады. Жаратылыстану пәндерінде визуалды модельдер арқылы түсіндіру қолданылады, ал бағалау жүйесінде объективтілік пен жеделдікті қамтамасыз ететін бақылау механизмі ретінде қызмет атқарады. Жасанды интеллекттің тиімділігін қамтамасыз ету үшін бірнеше педагогикалық және ұйымдастырушылық шарттар маңызды. Біріншіден, мұғалімдердің әдістемелік даярлығы жеткілікті болуы тиіс. ЖИ құралдарын оқу процесіне тиімді интеграциялау үшін педагогтар платформаларды дұрыс пайдалану әдістерін меңгеруі қажет. Өз кезегінде, сабақ жоспарларын құру, кері байланыс беру және оқушының жетістігін бағалау процестерін оңтайландырады. Екіншіден, цифрлық сауаттылық деңгейі маңызды рөл атқарады. ЖИ технологияларын пайдалану үшін оқушылар мен педагогтардың негізгі цифрлық қабілеті болуы керек. Егер платформа немесе бағдарламалық құралдарды қолдану дағдысы жеткіліксіз болса, жасанды интеллект мүмкіндіктері толық іске асырылмайды. Үшіншіден, этикалық және құқықтық аспектілерді сақтау қажет. Жасанды интеллект

жүйелерін қолданғанда деректер қауіпсіздігі, жеке ақпаратты қорғау және академиялық адалдық қағидалары ескерілген болуы тиіс. Бұл білім беру саласындағы сенімділікті қамтамасыз етеді және ЖИ қолданудың этикалық нормаларын сақтауға мүмкіндік береді. Төртіншіден, инфрақұрылымдық қамтамасыз ету маңызды фактор болып табылады. Жиынтық компьютерлер, интернет байланысы, бағдарламалық қамтамасыз ету және техникалық құралдардың сапасы ЖИ интеграциясының тиімділігін анықтайды. Инфрақұрылым жеткілікті болмаса, платформалардың толық мүмкіндігі іске аспайды. Жасанды интеллект негізінде оқыту процесін жетілдіру білім беру жүйесінің заманауи даму бағытының маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, ЖИ технологиялары оқу мазмұнын дербестендіруге, когнитивтік және тілдік дағдыларды дамытуға, күрделі тақырыптарды визуалды түрде түсіндіруге және бағалауды объективті етуге мүмкіндік береді. ЖИ платформалары әр пәннің ерекшелігіне сәйкес нақты функцияларды орындайды: математикада оқушының білім деңгейін анықтау және жеке оқу траекториясын құру, тілдік пәндерде сөйлеу мен жазу машықтарын жетілдіру, жаратылыстану пәндерінде күрделі ұғымдарды визуализациялау, бағалау жүйесінде объективтілік пен дәлдікті қамтамасыз ету болып табылады. ЖИ педагогикалық қызметті оңтайландыруға ықпал етеді. Мұғалімдерге сабақ жоспарларын құру, кері байланыс беру, қосымша тапсырмаларды ұйымдастыру және оқу нәтижелерін мониторингтеу жеңілдейді. Оқу мотивациясының жоғарылауы, когнитивтік белсенділіктің артуы және жеке оқыту траекториясының қалыптасуы білім беру сапасын арттыруға тікелей әсер етеді. Болашақта жасанды интеллектті жүйелі және мақсатты түрде қолдану білім беру жүйесін жаңғыртуда маңызды рөл атқарады. ЖИ құралдарын педагогикалық тәжірибемен үйлестіру білім беру саласының инновациялық әлеуетін кеңейтіп, оқу процесін тиімді, икемді және заманауи талаптарға сай ұйымдастыруға мүмкіндік береді.

ӘДЕБИЕТ

1. Молдағалиева А.Д. Қазақстандағы педагогтардың жасанды интеллектті оқу процесінде қолдануға дайындығы // Еуразиялық ғылыми шолу. – 2025.
2. Есжанова Г. Білім беруде жасанды интеллект қолдану // Еуразиялық ғылыми шолу. – 2025.
3. Жунусбекова А., Асқарқызы С. Жоғары оқу орындарында жасанды интеллектті қолдануға студенттердің көзқарасы және оның академиялық адалдыққа әсері // Педагогика және психология. – 2025.
4. Моле К., Сахимбеков Б. Қазақстан мұғалімдерінің жасанды интеллектті қабылдауын анықтайтын факторлар // Еуразиялық экономикалық және бизнес зерттеулер журналы. – 2025.
5. Академик М.А.Х. Асылбековтың қазақ тарихын зерттеуге қосқан үлесі [Электронды ресурс]. – Қолжетімді: <https://ysj.yu.edu.kz/en/akademik-m-a-h-asylbekovty%D2%A2-%D2%9Aaza%D2%9A-tarihn-zertteuge-%D2%9Aos%D2%9Aan-%D2%AElesi/>

Аннотация. Применение технологий искусственного интеллекта в учебном процессе является актуальной проблемой в современной системе образования. Искусственный интеллект рассматривается не только как техническое средство, но и как образовательный ресурс, повышающий эффективность обучения учащихся. ИИ позволяет анализировать способности учащихся, адаптировать учебные материалы к индивидуальным особенностям, повысить их интерес и управлять учебным процессом. Применение технологий осуществляется по нескольким направлениям. Во-первых, система индивидуального обучения определяет уровень знаний, слабые стороны и интересы учащегося и предоставляет соответствующие материалы. Во-вторых, будут созданы условия для объективной оценки уровня знаний с автоматическим анализом результатов тестирования. В-третьих, учителям предлагаются инструменты, облегчающие создание учебных планов, подбор материалов и предоставление обратной связи. Также повышается мотивация учащихся к занятиям посредством интерактивных заданий и игровых элементов. Изучаются преимущества и

практические аспекты применения ИИ в учебном процессе: адаптивное тестирование, индивидуальные ориентированные учебные программы, пути повышения качества образования посредством визуальных и интерактивных материалов. В исследовательской работе рассматриваются пути эффективного использования искусственного интеллекта в учебном процессе, разрабатываются практические рекомендации по повышению качества образования с учетом индивидуальных способностей учащихся.

Ключевые слова: искусственный интеллект, процесс обучения, образовательные технологии, индивидуальное обучение, адаптивное обучение, эффективность оценки.

Abstract: The use of artificial intelligence technologies in the educational process is one of the pressing issues in the modern education system. Artificial intelligence is considered not only a technical tool but also an educational resource that increases the effectiveness of students' learning. AI makes it possible to analyze students' abilities, adapt learning materials to their individual characteristics, increase their interest, and manage the learning process. The use of this technology is implemented in several directions. First, a personalized learning system identifies a student's level of knowledge, weaknesses, and interests, and provides appropriate learning materials accordingly. Second, by automatically analyzing test results, it becomes possible to objectively assess the level of knowledge. Third, tools are offered to teachers that simplify tasks such as developing lesson plans, selecting materials, and providing feedback. In addition, interactive tasks and game elements help increase students' motivation toward learning. The advantages and practical aspects of using AI in the learning process are examined, including adaptive testing, personalized learning programs, and ways to improve the quality of education through visual and interactive materials. The research explores effective ways of using artificial intelligence in the learning process and develops practical recommendations aimed at improving the quality of education while considering students' individual abilities.

Keywords: artificial intelligence, learning process, educational technologies, personalized learning, adaptive learning, assessment effectiveness.

ӘОЖ 004.853

Елеусизова Г.С.,

аға оқытушы, педагогика ғылымдарының магистрі,

Абылай хан атындағы Қаз ХҚ және ӨТУ,

Алматы, Қазақстан

АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯ – ШЕТ ТІЛДЕРДІ ОҚЫТУДЫҢ ЖАҢА РТУ ҚҰРАЛЫ

Аңдатпа: Бұл мақалада тілдік білім беруді өзгертудегі заманауи ІТ ролін талдайды. Онда шет тілін оқытудың тиімділігін, мотивациясын және қолжетімділігін арттырудың негізгі құралдары ретінде сандық құралдар (онлайн платформалар, интерактивті оқыту қосымшалары, виртуалды шындық және жасанды интеллект) қарастырылады. Цифрландырудың артықшылықтары, соның ішінде жекелендірілген оқыту, коммуникациялық дағдыларды дамыту және кедергілерді жеңу талқыланады. Технологиялық тұрғыдан озық оқытудың сәтті тәжірибелері мен ұсыныстары ұсынылған. Бұл материал мұғалімдер, әдіскерлер және білім беру бағдарламаларын әзірлеушілер үшін өзекті.

Тірек сөздер: «білім берудегі жасанды интеллект», «бейімделгіш оқыту», «чатботтар», «виртуалды көмекшілер», «ІТ стартаптары», «ұлттың интеллектуалдық әлеуеті», «чатбот», «ChatGPT», «нейрондық желілер», «мұғалім ролінің трансформациясы», «Astana Hub».

XXI ғасыр бірқатар күрделі жаһандық мәселелерді тудырды, олардың шешімдері адамзаттың болашағын анықтайды. Бұл мәселелер көбінесе «XXI ғасырдың қиындықтары» деп аталады. Білім берудегі ақпараттық және білім беру ортасын құру мен қолдауда үлкен үміт бар. Білім беру жүйесінің осы қиындықтарға төтеп беруге дайын болуы үшін заманауи ақпараттық технологияларды пайдалануға негізделген белгілі бір өзгерістер қажет. Ақпараттық технологиялар мен білім беру – бұл екі бағыт бірге XXI ғасыр дәуірін белгілейтін және адамзат алдында тұрған мәселелерді шешудің негізіне айналуы тиіс адамзаттың қызығушылықтары мен қызметінің салаларына айналуға. XXI ғасырда ақпараттық технологиялар қазақстандық қоғамның дамуын және оның қазіргі ақпараттық өркениеттегі орнын анықтайтын маңызды факторға айналды. Табыс ең алдымен ұлттың интеллектуалдық әлеуетіне, ұлттық білім беру жүйесінің тиімділігіне және ақпараттық ғасырдың қиындықтарына лайықты жауап беру қабілетіне байланысты.

2026 жылға арналған бағытты белгілеген халыққа арналған жаңа жылдық жолдауында Қазақстан Президенті Қасым-Жомарт Тоқаев 2026 жылды Цифрландыру және жасанды интеллект жылы деп жариялады. Негізгі басымдықтар технологиялық даму, мемлекеттік әлеуметтік жауапкершілік, бірлікті нығайту және Тәуелсіздіктің 35 жылдығында «Таза Қазақстан» жобасын іске асыру болды. Мемлекет басшысы жасанды интеллект пен жоғары технологиялар саласындағы жаһандық бәсекелестік күшейіп келе жатқанын, АҚШ пен Қытай жетекші орындарды иеленгенін атап өтті. Осыған байланысты Қазақстан ел экономикасы мен қоғамдық өміріне жасанды интеллектті стратегиялық енгізуге де назар аударып отыр. Қазақстанда технологиялық даму үшін қолайлы жағдайлар жасалды. Мемлекеттік қызметтерді цифрландыру сәтті жүзеге асырылуда, финтех секторы белсенді дамып келеді және IT стартаптарын қолдау үшін толыққанды жұмыс істейтін экожүйе жұмыс істейді. Astana Hub инновациялық кластері шамамен 2000 компанияны біріктіреді, ал 2025 жылы IT қызметтерінің экспорт көлемі шамамен 1 миллиард АҚШ долларына жетеді [1].

Сандық стратегиялық құжатты әзірлеуге қатысуда. Қазақстан елдің цифрландыруының негізіне айналады және IT саласының ұзақ мерзімді даму векторын анықтайды. Қазіргі уақытта ақпараттық технологиялар дәуірінде шет тілін білу Қазақстанның әлеуметтік-экономикалық, ғылыми-техникалық және мәдени прогресіндегі маңызды фактор болып саналады. Шет тілдері жан-жақты ақпарат алмасу, ұлттық мәдениеттер арасындағы өзара әрекеттесу және жалпы адамзаттық құндылықтарды игеру құралы ретінде олардың үздіксіз жұмыс істеуін қамтамасыз ету үшін зерттеледі. Елдің әртүрлі коммуникация түрлерін тиімді қолдау үшін шет тілдерін пайдалана алатын мамандарға деген қажеттілігі артып келеді.

Шет тілін оқытуда жасанды интеллектті қолдану педагогикалық принциптерді озық цифрлық технологиялармен үйлестіруге мүмкіндік береді. Жасанды интеллект негізіндегі жүйелер бейімделгіш білімді бағалаудан және жазбаша тапсырмаларды автоматтандырылған бағалаудан бастап, чатботтар мен виртуалды көмекшілерді пайдалана отырып, шет тілінде интерактивті қарым-қатынасқа дейін кең ауқымды функцияларды орындай алады. Сонымен қатар, мұндай технологиялар студенттердің өзіндік жұмыс дағдыларын, сыни ойлауын және цифрлық сауаттылығын дамытуға ықпал етеді. Университет оқытушыларының міндеттеріне әрбір студент үшін практикалық тілді меңгеру үшін жағдай жасау, әрбір студенттің белсенділігі мен шығармашылығын көрсетуге мүмкіндік беретін оқыту әдістерін таңдау және шетел тілін үйрену кезінде студенттердің когнитивтік және ақпараттық белсенділігін арттыру кіреді. Бірлескен оқыту, жобаға негізделген әдістер және жаңа ақпараттық технологиялар мен онлайн ресурстарды пайдалану сияқты заманауи педагогикалық технологиялар оқытуға студентке бағытталған тәсілді жеңілдетеді және оқуды жекешелендіру мен саралауды қамтамасыз етеді. Білім беру жүйесінде қолданылатын барлық АКТ құралдарын екі түрге бөлуге болады: аппараттық және бағдарламалық жасақтама.

Аппараттық құралдарға компьютер, принтер, проектор, телекоммуникациялық блок, мәтіндік ақпаратты енгізуге және экран нысандарын басқаруға арналған құрылғы, визуалды және дыбыстық ақпаратты жазуға арналған құрылғылар (сканер, камера, бейнекамера, аудио

және бейнемагнитофон), деректерді жазу құрылғысы (интерфейстері бар сенсорлар), аудио және бейне жабдықтар кіреді.

Бағдарламалық құралдарға ақпараттық көздер, тест орталары және кешенді білім беру пакеттері (электронды оқулықтар) кіреді. Қазіргі уақытта елімізде болып жатқан АКТ саласындағы серпіліс бізді ғылыми зерттеулерді ақпараттық қолдауды ұйымдастыруды қайта қарауға мәжбүрлеп отыр. Біз білім беру мекемесінің кітапханасының электрондық каталогынан әдебиеттерді іздеу үшін ақпараттық технологияларды пайдаланудың әлеуетін атап өте аламыз және Интернетте Internet Explorer және Mozilla сияқты браузерлерді пайдалана отырып, Firefox, реферат жазу, жазбалар жасау, аннотациялау, дәйексөз келтіру кезінде әдебиеттермен жұмыс істеу; аударма бағдарламаларын (PROMT XT) пайдаланып мәтіндерді автоматты түрде аудару, электрондық сөздіктерді (ABBYU Lingvo x3) пайдалану; дискіде немесе флэш-дискіде ақпаратты сақтау және жинақтау; зерттеу процесін жоспарлау (Microsoft Outlook); жетекші шетелдік ғалымдармен байланыс (Интернет, электрондық пошта, чаттар); графиканы өңдеу және ойнату (Microsoft БАҚ Player, WinAmp, WinDVD, Zplayer), суреттерді қарау бағдарламалары (ACDsee), графикалық дизайн бағдарламалары (PhotoShop, CorelDraw, Visio – диаграммалар, сызбалар және графиктер жасауға арналған); зерттеу нәтижелерін енгізу (бейнефорумдардағы презентациялар, телеконференциялар, БАҚ-тағы жарияланымдар, Интернет).

Компьютерлік оқыту студенттердің кәсіби қызығушылығына және іс жүзінде маңызды жұмысты орындауға негізделген өзара әрекеттесу мен ынтымақтастықтың бірегей процесін жасайды. 1986 жылдың өзінде Н.Ф. Талызина білім беруде автоматтандырылған жүйелерді пайдалану тек келесі критерийлердің кем дегенде біреуіне сүйене отырып, оқу тиімділігін арттырған кезде ғана ақталатынын атап өтті: оқудың мотивациялық және эмоционалдық аспектілерін күшейту, оқу сапасын жақсарту және оқушы мен мұғалімнің берілген пәнді оқуға жұмсайтын уақытын азайту.

Оқыту екі режимде жүзеге асырылады: өз бетінше оқу және мұғалімнің басшылығымен оқыту. Компьютер көмегімен және дәстүрлі оқытудың функциялары бөлінген, және кез келген жағдайда компьютерлік бағдарламалармен жұмыс істеу мұғалімнің нұсқаулығын алмастырмайды, керісінше компьютер көмегімен оқыту құралы ретінде қызмет етеді. Өз бетінше жұмысты келесідей ұйымдастыруға болады: сабақтан тыс уақытта студенттер сабақта өтілген материалды жаттықтыруға және бекітуге мүмкіндік беретін бағдарламалармен жұмыс істейді. Студенттер сонымен қатар үй тапсырмалары мен жеке тапсырмалар, жобалар, презентациялар және т.б. үшін әртүрлі компьютерлік бағдарламаларды пайдаланады.

Компьютерлік оқытуды тиімді ұйымдастыру үшін мұғалімдер тілді оқыту бағдарламалық жасақтамасына кіретін барлық бағдарламаларды жетік меңгеруі керек. Компьютерлік оқытуды білім беру процесіне сәтті енгізудің тағы бір алғы шарты - мұқият жасалған тапсырмалар жүйесі. Қолданылатын бағдарлама түріне қарамастан - қолданбалы, аспаптық немесе білім беру - мұғалім үш жаттығу жиынтығын ұсынуы керек [2; 97]. Оларға оқушының бағдарламаны пайдалануын тексеретін, оқушының бағдарламамен жұмысын ұйымдастыратын және бағдарламаны аяқтағаннан кейін орындалатын тапсырмалар кіруі керек. Осылайша, компьютерлік тілді оқытуды сәтті ұйымдастыру көптеген факторларға байланысты, олардың негізгілері әртүрлі типтегі бағдарламалардың қажетті жиынтығының болуы, қолданылатын оқу бағдарламаларының білім беру сапасы, студенттер мен мұғалімдердің компьютерлік сауаттылығының жеткілікті деңгейі және мұғалімнің әртүрлі типтегі бағдарламаларды білім беру курстарына біріктіру әдіснамасын жетік меңгеруі болып табылады.

Ағылшын тілін оқытуда келесі компьютерлік бағдарламаларды пайдалануға болады: «Professor Higgins» – ағылшын теледидарындағы сөйлеу нормасы болып табылатын ауызекі тілді түсінуді және грамматикалық тұрғыдан дұрыс, жақсы және анық айтылумен (BBC нұсқасы) сөйлеуді үйренгісі келетіндерге (бастапқы білім деңгейіне қарамастан) арналған толық фонетикалық, лексикалық және грамматикалық мультимедиялық анықтамалық және

оқытушы. «English. The Path to Perfection 2» – келесі деңгейлерден тұрады: Бастауыш деңгей – ағылшын тілін алғаш рет үйреніп жатқандарға немесе мектепте тілді үйреніп, бірақ оны көп жағдайда ұмытып кеткендерге ұсынылады. Орта және жоғары деңгей – курс бөлімдері ауызша және жазбаша ағылшын тілінде өз дағдыларын дамытқысы және нығайтқысы келетіндерге арналған. «Әңгімелесу» – тыңдау және сөйлеу тәжірибесіне негізделген бірегей интерактивті шет тілі курсы. Заманауи сөйлеуді тану технологиясы компьютермен өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді. «Discoveries» – бес негізгі деңгейге бөлінген кешенді 12 CD мультимедиялық ағылшын тілі курсы. Бағдарлама тілді меңгерудің төрт аспектісін (оқу, жазу, сөйлеу және тыңдау) шынайы ағылшын тілін және нақты өмірлік жағдайларды қолдана отырып қамтиды. Белгілі курстарға негізделген серия барлық грамматикалық құрылымдарды қамтиды және 3500-ден астам сөздік қорын ұсынады. Бағдарламаның ерекшелігі – әртүрлі оқыту әдістерін қамтитындықтан, әртүрлі оқу стильдеріне бейімделеді. «English Tutor» – жаңадан бастаушыларға арналған және сөйлеу, тыңдау, оқу, ауызша және жазбаша аударма дағдыларын дамытуға бағытталған бағдарлама. Оған жаттығулар мен тесттер жүйесімен қолдау көрсетілетін толық грамматика курсы кіреді. «Үйреніңіз: Сөйлеу ағылшын тілі» (Deluxe 10) – ойын, жұмбақ және басқа да нұсқалар ретінде жасалған 50-ден астам сабақтан тұратын бағдарлама, ол еркін және оңай оқу тәжірибесіне арналған. «Тұрақты емес етістіктер» – тұрақты емес етістіктерді үйрену және қайталау үшін тиімді бағдарлама. «Идиомалар дәйексөздер, сөз тіркестері» – әйгілі сөз тіркестерінің, идиомалардың, клишелердің және дәйексөздердің мағыналары бар қызықты бағдарлама.

Сондай-ақ, негізінен жазуды, эсселерді және басқа да жазбаша жұмыс түрлерін оқыту үшін қолданылатын бірқатар мәтіндік редакторлар, емле тексерушілері, грамматика тексерушілері және стиль тексерушілері бар. Тілді оқытудағы осы бағдарламалардың тиімділігі бұрыннан дәлелденген. Компьютерлік (электронды) сөздіктер, ал соңғы жылдары энциклопедиялар бағдарламалық жасақтаманың кең таралған түрлеріне айналууда, онсыз тілді үйрену процесін елестету қиын. Қағаз сөздікпен салыстырғанда, компьютерлік сөздік пайдаланушыға іздеу жылдамдығының айтарлықтай артуы, сөздік жазбаларының көптігі (дәл жазылмаған сөз тіркестері мен сөздерді іздеу мүмкіндігі) және сөздік қорын семантизациялау үшін мультимедиялық құралдарды пайдалану сияқты қосымша мүмкіндіктерді ұсынады (қазіргі заманғы сөздіктер тек негізгі сөзді ғана емес, сонымен қатар анықтамаларды да айтады; олар статикалық графикалық кескіндерді де, анимациялар мен бейнеклиптерді де пайдаланады).

Лонгман сөздігін (Longman Dictionary) қарастырайық. Интерактивті ағылшын Тіл Сөздік (Интерактивті ағылшын сөздігі), мұнда ізделіп отырған сөз туралы ақпарат түсіндірмелі, орфоэпиялық және иллюстрацияланған сөздіктерде, айтылуымен, сөзге гиперсілтемемен және тақырып бойынша бейнеклиппен бірге беріледі. Abbyu сөздігі Lingvo құрамында ағылшын тілінен орыс тіліне және керісінше аударуға арналған 57 тақырыптық сөздік, сондай-ақ ағылшын тілінің түсіндірме сөздіктері (Оксфорд және Коллинз) және Т.Ф. Ефремованың орыс тілінің кешенді түсіндірме сөздігі бар.

Шет тілін оқытудағы жасанды интеллект: сабаққа дайындалуда, оқу және оқу материалдарын әзірлеуде, оқуды бағалауда және оқушылардың шығармашылық жұмыстарын қарауда GPT чатын және басқа да ресурстарды пайдалану. Білім беру процесінде жасанды интеллектті пайдаланумен байланысты қиындықтар атап өтіліп, жасанды интеллекттің тиімділігін арттырудың нақты әдістері көрсетілген. Жасанды интеллекттің, машиналық оқытудың, нейрондық желілердің және кең ауқымды тілдік модельдердің қарқынды дамуы шет тілдерін оқытудағы мұғалімнің рөлін өзгертуде [3, 132].

Интернетті ақпарат көзі ретінде пайдалану мақсатты тілдегі, соның ішінде түпнұсқа тілдегі мәтіндік, аудио және бейне материалдардың кең ауқымына қол жеткізуге мүмкіндік береді. Онлайн оқыту әртүрлі білім беру мекемелері ұсынатын мамандандырылған бағдарламалар арқылы жүзеге асырылады. Бұл білім беру бағдарламаларынан басқа, оқу тапсырмаларын қамтитын көптеген жалпыға қолжетімді веб-сайттар бар. Кейбір тапсырмалар

интерактивті болып табылады – олар нақты уақыт режимінде (онлайн) орындалады және бірден тексеріліп, бағаланады. Тілдік ортадан тыс шет тілін үйрену үшін нақты әлемдегі қарым-қатынасты ұйымдастыру ерекше қызығушылық тудырады, себебі ол телекоммуникациялық технологияларды пайдаланып, ана тілінде сөйлейтіндермен байланысу мүмкіндігін береді.

Осылайша, шетел тілін оқытуда IT технологияларын қолданудың үнемі кеңеюіне қарамастан, оларды оқыту мен оқу процесіне барлық тілдік және сөйлеу материалдарымен үйлесімді түрде біріктіретіндей етіп енгізу жолдарын табу педагогикалық тұрғыдан негізделген деген қорытынды жасауға болады. Бүгінгі таңда білім беру процесінде жасанды интеллект технологияларын пайдалану тек инновация ғана емес, сонымен қатар цифрлық экономиканың талаптары мен ғылыми және білім беру кеңістігінің жаһандануына негізделген объективті қажеттілік болып табылады. Зерттеу нәтижесінде жасанды интеллект шетел тілін оқытуда кең ауқымды функцияларды орындай алатыны анықталды: автоматтандырылған білімді бағалаудан бастап бейімделгіш оқыту жолдарын жасауға дейін, бұл оқу тиімділігін айтарлықтай арттырады. Жасанды интеллект тілді оқытуда қуатты құрал бола алады, бірақ оны дәстүрлі әдістермен бірге және білікті мұғалімдердің бақылауымен қолдану керек.

ӘДЕБИЕТ

1. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Қазақстан халқына жолдауы, «Жасанды интеллект дәуіріндегі Қазақстан: қазіргі заманғы қиындықтар және олардың сандық трансформация арқылы шешімдері», <https://www.akorda.kz/ru/addresses>

2. Захарова И.Г. Білім берудегі ақпараттық технологиялар: Жоғары педагогикалық оқу орындарының студенттеріне арналған оқулық. – М., 2003.

3. Зуевская, Е. В. Шет тілін оқытудағы жасанды интеллект: мүмкіндіктер мен қиындықтар/Е.В.Зуевская //Цифрлық трансформациялар дәуіріндегі тіл және жасанды интеллекттің дамуы: халықаралық ғылыми конференцияның нәтижелеріне негізделген ғылыми мақалалар жинағы. Минск, 2024 жылғы 23-24 қазан/редакциялық алқа: Н. Е. Лаптева (бас редактор) – Минск: Мәскеу мемлекеттік лингвистикалық университеті, 2024. – Б. 132–138.

Аннотация: В данной статье анализируется роль современных ИТ в трансформации языкового образования. Рассматриваются цифровые инструменты (онлайн-платформы, интерактивные обучающие приложения, виртуальная реальность и искусственный интеллект) как ключевые средства повышения эффективности, мотивации и доступности преподавания иностранных языков. Обсуждаются преимущества цифровизации, включая персонализированное обучение, развитие коммуникативных навыков и преодоление барьеров. Приводятся успешные практики и рекомендации для технологически продвинутого образования. Данный материал актуален для преподавателей, методистов и разработчиков образовательных программ.

Ключевые слова: «искусственный интеллект в образовании», «адаптивное обучение», «чат-боты», «виртуальные помощники», «ИТ-стартапы», «национальный интеллектуальный потенциал», «чат-бот», «ChatGPT», «нейронные сети», «трансформация роли преподавателя», «Astana Hub».

Abstract: This article analyzes the role of modern IT in transforming language education. It examines digital tools (online platforms, interactive learning apps, virtual reality, and artificial intelligence) as key means to enhance the effectiveness, motivation, and accessibility of foreign language teaching. The advantages of digitalization are discussed, including personalized learning, development of communicative skills, and overcoming barriers. Successful practices and recommendations for technologically advanced education are provided. This material is relevant for teachers, methodologists, and developers of educational programs.

Keywords: «artificial intelligence in education», «adaptive learning», «chatbots», «virtual assistants», «IT startups», «national intellectual potential», «chatbot», «ChatGPT», «neural networks», «transformation of the teacher's role», «Astana Hub».

ӘОЖ 004.427

Жабай Б.,

Жаратылыстану ғылымдарының магистрі, оқытушы,
Абылай хан атындағы ҚазХҚ және ӨТУ,
Алматы, Қазақстан

ПРОМПТ ИНЖЕНЕРИЯ:ЦИФРЛЫҚ ДӘУІРДІҢ ЖАҢА ҚҰЗЫРЕТТІЛІКТЕРІ

Түйін: Цифрлық технологиялардың жедел дамуы және жасанды интеллект жүйелерінің кәсіби ортаға кеңінен енуі адам мен машина арасындағы коммуникацияның сапасына жаңа талаптар қойып отыр. Осы мақалада промпт инженерия — жасанды интеллект тілдік модельдерімен тиімді жұмыс жасауға арналған нұсқаулар жасау өнері — цифрлық дәуірдің жаңа кәсіби құзыреттілігі ретінде қарастырылады. Мақала промпт инженерияның теориялық негіздерін талдаумен қатар, тәжірибеде кеңінен қолданылатын бес тиімді модельдер R-T-F, T-A-G, B-A-B, C-A-R-E және R-I-S-E - егжей-тегжейлі сипаттайды. Әр модель өзінің мақсаты, қолдану аясы және нақты мысалдарымен берілген. Зерттеу нәтижелері промпт инженерияның тек техникалық дағды емес, коммуникациялық, аналитикалық және стратегиялық ойлауды қамтитын кешенді құзыреттілік екенін көрсетеді. Сонымен қатар бұл дағдының жеке маман деңгейінен бастап ұйымдық масштабқа дейін қалай дамытылатыны талқыланады. Мақала ЖИ жүйелерін кәсіби қызметінде пайдаланатын мамандарға, оқытушыларға және цифрлық сауаттылықты арттыруға бағытталған зерттеушілерге арналған.

Тірек сөздер: Промпт инженерия, жасанды интеллект, тілдік модельдер, цифрлық құзыреттілік, R-T-F модель, T-A-G модель, B-A-B модель, C-A-R-E модель және R-I-S-E моделі, адам-машина коммуникациясы, ЖИ сауаттылығы, кәсіби дағдылар, цифрлық дәуір

Жасанды интеллект барлық мамандықтарға сіңіп жатқан кезде, машиналармен нақты әрі мақсатты сөйлесу қабілеті — промпт инженерия — біздің заманның ең маңызды кәсіби дағдыларының біріне айналуға. Дұрыс сұрақ қою өнері әрқашан маңызды болған; бірақ жасанды интеллект дәуірінде бұл өнер жаңа, аса маңызды мән алды.

1. Промпт инженерия дегеніміз не?

Он жыл бұрын «Google-да іздей білу» бейресми дағды саналатын — барлығы жасайтын, бірақ ешкім түйіндемесіне жазбайтын нәрсе. Бүгін промпт инженерия таңқаларлықтай ұқсас сәтте тұр. Ол бір мезгілде «аңқау нәрсе» деп кемсітіледі де, «ерекше қабілет» деп дәріптеледі. Шындық, екеуінің арасындағы неғұрлым қызықты жерде жатыр.

Промпт инженерия — жасанды интеллект тілдік модельдеріне пайдалы, дәл және тиісті түрде құрылымдалған нәтижелерді тұрақты алу үшін кірістерді жасау тәжірибесі. Қарапайым тілмен айтсақ, бұл — сөздерді мұқият таңдау. Ең жоғары деңгейінде бұл лингвистика, когнитивтік ғылым, жүйелік ойлау және домендік тәжірибені бір мезгілде қамтитын толыққанды пән.

Ірі тілдік модельдердің дамуы бұл дағдыны жаңаша маңызды етті. Бұрын бағдарламалық жасақтама Python, Java, SQL, C++ сияқты қатаң формалды тілдерді талап ететін болса, қазіргі ЖИ жүйелері табиғи тілге жауап береді. Бұл кіру деңгейін едәуір төмендетеді. Бірақ айтқаныңыз бен айтпақ болғаныңыздың арасындағы алшақтықтың бұрын-соңды маңыздылығы бұлай жоғары болмаған.

«Промпт инженерия машинаны алдау емес — онымен бірге ойлауды үйрену.»

2. Бұл неліктен қазір маңызды?

Генеративті жасанды интеллекттің жұмыс орнына енуі таңқаларлықтай жылдам болды. Заңгерлер ЖИ көмегімен өтініштер жазуда. Маркетологтар минуттар ішінде науқан идеяларын жасауда. Сәулетшілер тек тіл арқылы кеңістіктік мүмкіндіктерді зерттеуде. Әр жағдайда маманның нәтижесінің сапасы ЖИ жүйесіне ниетін анық және қайталама түрде білдіру қабілетімен тығыз байланысты болып жатыр.

Бұл кәсіби құзыреттіліктің жаңа санатын жасайды — техникалық дағды мен коммуникациялық дағды арасында орналасқан санат. Оған бағдарламалау білімі қажет емес, бірақ бағдарламашылық ойлауды марапаттайды: нақтылық, ыдырату және қайталама нақтылау.

Неге дұрыс сұрақ қою маңызды?

Жетекші ЖИ зертханаларының зерттеулері орташа промпт пен жақсы жасалған промпттың арасындағы айырмашылық нәтижелерді тек сапа жағынан ғана емес, сипаты жағынан да ерекшелік алатынын көрсетеді. ChatGPT, Claude, Gemini сияқты жүйелер нақты, құрылымдалған және мақсатқа бағытталған нұсқауларға әлдеқайда сапалы жауап береді.

3. Промпт жазуға арналған 5 тиімді модель

Жасанды интеллектімен тиімді жұмыс жасаудың ең маңызды шарты — дұрыс промпт жазу. Стихиялы, ойланбаған сұраулар орташа нәтиже береді. Ал арнайы зерттеп жасалған, құрылымды модельдерге негізделген промпттар — нақты, тереңдетілген және пайдалы жауаптар алуға мүмкіндік береді. Төменде ең тиімді деп танылған 5 модель берілген.

Кесте 1 – RTF моделі

1. R-T-F — Role – Task – Format
<i>Рөл – Тапсырма – Пішім</i>
Бұл модельде сіз ЖИ-ға алдымен нақты рөл береді (кім болады?), содан кейін тапсырманы анықтайды (не істейді?), ал соңында нәтиженің пішімін көрсетеді (қандай форматта шығарылсын?). Рөл беру арқылы модель сол саладағы маман тұрғысынан жауап қайтарады.
Мысал: <i>Сен Facebook жарнамасы бойынша мамансың. Жаңа спорттық киім бренді үшін пайдаланушылардың назарын аударатын storyboard жаса. Ол креативті болып, 18–30 жас аралығындағы жастарға бағытталсын.</i>

Кесте 2 – TAG моделі

2. T-A-G — Task – Action – Goal
<i>Тапсырма – Әрекет – Мақсат</i>
T-A-G моделі нені істеу керек, қандай нақты қадам жасау керек және соның нәтижесінде не болу керек деген үш бөлікке бөлінеді. Бұл модель нәтижеге бағытталған тапсырмалар үшін өте тиімді — әсіресе команда жұмысы, өнімділік бағалау немесе жоспарлау салаларында.
Мысал: <i>Топ жетекшісі ретінде сен өнімділікті бағалайсың. Қатысушылардың күшті және әлсіз жақтарын анықтап, оларды дамытуға арналған оқу және ынталандыру жоспарын жаса. Мақсат – топ бағасын 6.7-ден 7.5-ке көтеру.</i>

Кесте 3 – BAB моделі

3. B-A-B — Before – After – Bridge

Бұрынғы жағдай – Қалаған нәтиже – Шешімге апаратын жол

B-A-B моделі проблеманы шешу сценарийлері үшін жасалған. Алдымен ағымдағы жағдай (Before) суреттеледі, содан кейін қалаған болашақ нәтиже (After) анықталады, ал Bridge бөлімі ЖИ-дан осы екі жағдайды байланыстыратын нақты жоспар сұрайды. Маркетинг, HR, жобалау салаларында кеңінен қолданылады.

Мысал: Біздің топтың нәтижесі төмен болды. Біз 90 күн ішінде көрсеткішті жақсартып, үздік 10 топтың қатарына кіруді мақсат етеміз. Осыған жету үшін нақты қадамдар мен әдістер жоспарын жаса.

Кесте 4 – CARE моделі

4. C-A-R-E — Context – Action – Result – Example

Контекст – Әрекет – Нәтиже – Мысал

C-A-R-E моделі бизнес пен маркетинг тапсырмалары үшін ең толық нұсқа болып саналады. Контекст арқылы жағдай суреттеледі, Action арқылы не істеу керек анықталады, Result арқылы күтілетін нәтиже белгіленеді, ал Example арқылы ЖИ-ға нақты өмірден алынған үлгі немесе бенчмарк беріледі.

Мысал: Біз экологиялық таза жаңа бренд шығармақпыз. Осыны таныстыру үшін маркетинг жоспарын жаса. Мақсат – тұтынушы назарын аудару және сатылымды арттыру. Мысал ретінде Patagonia компаниясының тәжірибесін қолдан.

Кесте 5 – RISE моделі

5. R-I-S-E — Role – Input – Steps – Expectation

Рөл – Кіріс мәлімет – Қадамдар – Күтілетін нәтиже

R-I-S-E моделі ең егжей-тегжейлі және кешенді нұсқа. Ол ЖИ-ға рөл береді, дерек кірісін анықтайды, орындалатын қадамдарды тізбелейді және соңғы нәтижеден не күтілетінін нақтылайды. Контент-стратегия, зерттеу жұмыстары және кешенді жоспарлар үшін өте тиімді.

Мысал: Сен контент-стратегісің. Мен мақсатты аудитория туралы ақпарат беремін. Соның негізінде: негізгі тақырыптарды анықта, стратегия жаса, контент жоспарын құр. Қорытынды мақсат – блогқа кірушілер санын 40%-ға арттырып, брендті нарықта көшібасшы ету.

4. 5 модельді салыстыру

Әр модель өзінің қолдану аясы мен артықшылықтарымен ерекшеленеді. Жоба немесе тапсырмаға сәйкес дұрыс модельді таңдау — сапалы нәтиже алудың негізі болмақ.

Кесте 6 – Моделдерді салыстыру

Модель	Қолдану аясы	Артықшылықтары	Үйлесімді тапсырмалар
R-T-F	Маркетинг, контент	Жылдам, нақты рөл-тапсырма байланысы	Жарнама, storyboard, сипаттама
T-A-G	HR, менеджмент	Нәтижеге бағытталған, өлшемді	Жоспар, бағалау, мақсат қою
B-A-B	Стратегия, PR	Проблема→шешім логикасы анық	Өзгерту жоспары, кейс шешімі
C-A-R-E	Бизнес, брендинг	Нақты мысалмен дәлелденген	Маркетинг жоспары, бренд стратегиясы
R-I-S-E	Зерттеу, стратегия	Кешенді, терең нәтиже	Контент стратегия, зерттеу жобасы

5. Жақсы промпттың анатомиясы

Тиімді промпттарды тиімсіздерден не ерекшелейтінін зерттесек, бірнеше құрылымдық ерекшелік көзге түседі. Жақсы промпттар сұраныс беруден бұрын рөл мен контекстті орнатады, жауаптың мақсатты аудиториясын анықтайды, тек не қажет екенін ғана емес, не қажет еместігін де сипаттайды.

Кесте 7 – Промпт анатомиясы

Рөл беру	ЖИ-ға нақты тұлға немесе маман рөлін беру. Мысалы: «Сен тәжірибелі маркетинг ретінде...»
Контекст	Фон, жағдай, бизнес саласы немесе аудитория туралы ақпарат беру.
Тапсырма	Не істеу керек екенін дәл, нақты тілмен суреттеу.
Пішім	Жауаптың форматын: тізім, эссе, кесте, нүктелер арқылы анықтау.
Шектеулер	Ұзындық, тон, тіл, тақырыптан шеттей алмайтын аймақтарды белгілеу.
Мысал	Егер күтілетін нәтиженің үлгісі болса, оны қосу нәтижені арттырады.

«Ең жақсы промпттар бұйрықтарға емес, жақсы нұсқауланған ынтымақтастыққа ұқсайды.»

6. Негізгі құзыреттіліктер

Промпт инженерияда жақсы болу нені білдіреді? Дағдылар жиынтығы алғашқы көрініске қарағанда әлдеқайда құрылымды. ЖИ жүйелерімен тиімді жұмыс істейтін тәжірибешілер мақсатты түрде үйренуге болатын қабілеттер топтамасын бөліседі.

Кесте 8 – Қабілеттер топтамасы

Тапсырманы ыдырату	Күрделі мақсаттарды модель сенімді орындай алатын кезекті, басқарылатын бөліктерге бөлу.
Контекст қалыптастыру	Модельдің жағдайды толық түсінуі үшін тиісті фон, тұлға және шектеулерді беру.

Қайталама нақтылау	Бірінші жауапты жоба ретінде қарастырып, нәтиже дұрыс болғанша реттеп тексеру.
Нәтижені анықтау	Пішімді, ұзындықты, тонды және құрылымды үмітпен күтпестен нақты анықтау.
Few-shot мысалдар	Промптқа нақты мысалдар қосу арқылы модельге үлгілік нәтижені көрсету.
Сыни бағалау	Модель нәтижелерін пайдаланбастан бұрын дәлдік, бұрмалаушылық, сәйкестік тұрғысынан тексеру.

7. Ұйымдар үшін: масштабтағы промпт инженерия

Жеке дағды маңызды, бірақ ұйымдар үшін промпт инженерия институционалдық қабілетке айналуға. Компаниялар промпт кітапханаларын — жалпы тапсырмалар үшін сыналған, қайта пайдалануға болатын нұсқаулық үлгілер жинақтарын — жасауда.

Кейбір ұйымдар дәлдік, толықтық және тон сәйкестігі сияқты өлшемдер бойынша промпт нәтижелілігін жүйелі түрде бағалайтын жүйелер қалыптастыруда. Басқалары промпт жасауды процесті құжаттаудың бір түрі ретінде қарастырып, институционалдық білімді ЖИ жүйелеріне беретін нұсқаулыққа кодтауда.

Ұйымдық деңгейде не жасауға болады?

Промпт кітапханаларын жасау

- *Туімді промпттарды командамен бөлісу жүйесін орнату*
- *Промпт нәтижелерін бағалау критерийлерін анықтау*
- *Жаңа қызметкерлерге промпт инженерия бойынша оқыту жүргізу*
- *ЖИ нәтижелерін тексеру және бақылау процестерін енгізу*

8. Алдағы жол: промпт инженерия болашағы

Промпт инженерия модельдер өзгерген сайын өзгереді. Бүгін қажет болатын техникалар — ұзақ контекст орнату, нақты қадамдап ойлау нұсқаулары, егжей-тегжейлі пішім сипаттамалары — модельдер ниетті қорытуда жақсарған сайын қажетсіз болуы мүмкін.

Алайда негізгі құзыреттілік — не қалайтыныңды мұқият ойлау, оны нақтылықпен білдіру, алғанды бағалау және қайталап нақтылау — ешқашан ескірмейді. Бұлар, сайып келгенде, жаңа аудиторияға қолданылған ежелгі адамзат дағдылары.

Промпт инженерияны меңгерген маман тек ЖИ-мен жақсы жұмыс жасап қана қоймайды — ол өзінің ойлау, жоспарлау және коммуникация дағдыларын да жетілдіреді. Бұл цифрлық дәуірдің ажырамас бөлігіне айналған мамандарды дайындаудың жаңа жолы.

«Ең жақсы промпттар бұйрықтарға емес, жақсы нұсқауланған ынтымақтастыққа ұқсайды.»

Қорытынды. ЖИ-мен жұмыс жасайтын жүйелер құрастыратын әзірлеуші болсаңыз да, тәжірибеңізді жетілдіретін білім жұмыскері болсаңыз да, немесе өзгерген еңбек нарығына қадам басқан студент болсаңыз да — промпт инженерияға инвестиция жасау тренді қуу емес. Бұл кәсіби өмірдегі ең маңызды интерфейске айналып жатқан тілде сауаттылық дамыту.

ӘДЕБИЕТ

1. Brown, T. B., Mann, B., Ryder, N., et al. (2020). Language Models are Few-Shot Learners. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 33, 1877–1901.
2. Wei, J., Wang, X., Schuurmans, D., et al. (2022). Chain-of-Thought Prompting Elicits Reasoning in Large Language Models. *Advances in Neural Information Processing Systems*, 35, 24824–24837.
3. White, J., Fu, Q., Hays, S., et al. (2023). A Prompt Pattern Catalog to Enhance Prompt Engineering with ChatGPT. *arXiv preprint, arXiv:2302.11382*.

4. Radford, A., Wu, J., Child, R., et al. (2019). Language Models are Unsupervised Multitask Learners. OpenAI Blog, 1(8), 9.
5. Ouyang, L., Wu, J., Jiang, X., et al. (2022). Training Language Models to Follow Instructions with Human Feedback. Advances in Neural Information Processing Systems, 35, 27730–27744.
6. Reynolds, L., & McDonnell, K. (2021). Prompt Programming for Large Language Models: Beyond the Few-Shot Paradigm. Extended Abstracts of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1–7.
7. Liu, P., Yuan, W., Fu, J., et al. (2023). Pre-train, Prompt, and Predict: A Systematic Survey of Prompting Methods in Natural Language Processing. ACM Computing Surveys, 55(9), 1–35.
8. Kojima, T., Gu, S. S., Reid, M., et al. (2022). Large Language Models are Zero-Shot Reasoners. Advances in Neural Information Processing Systems, 35, 22199–22213.
9. Zamfirescu-Pereira, J. D., Wong, R. Y., Hartmann, B., & Yang, Q. (2023). Why Johnny Can't Prompt: How Non-AI Experts Try (and Fail) to Design LLM Prompts. Proceedings of the CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1–21.
10. Bommasani, R., Hudson, D. A., Aditi, E., et al. (2021). On the Opportunities and Risks of Foundation Models. arXiv preprint, arXiv:2108.07258.
11. Mollick, E. (2024). Co-Intelligence: Living and Working with AI. Portfolio/Penguin, New York.
12. Russell, S., & Norvig, P. (2022). Artificial Intelligence: A Modern Approach (4th ed.). Pearson Education Limited, London.
13. Wolfram, S. (2023). What Is ChatGPT Doing... and Why Does It Work? Wolfram Media, Champaign.
14. Anthropic. (2024). Claude's Model Specification and Usage Guidelines. Anthropic, San Francisco.
15. OpenAI. (2023). GPT-4 Technical Report. OpenAI, San Francisco.
16. Anthropic. (2024). Prompt Engineering Overview. <https://docs.anthropic.com/en/docs/build-with-claude/prompt-engineering/overview>
17. OpenAI. (2024). Prompt Engineering Guide. <https://platform.openai.com/docs/guides/prompt-engineering>
18. Сейткали, Е. Б. (2024). Жасанды интеллект жүйелерін білім беру процесінде қолдану мәселелері. ҚазҰПУ Хабаршысы, 2(82), 45–58.
19. Нұрланов, Б. Қ. (2023). Цифрлық экономикадағы жасанды интеллект технологияларының дамуы. Экономика және қоғам, 3(98), 78–89.

Аннотация: Стремительное развитие цифровых технологий и широкое внедрение систем искусственного интеллекта в профессиональную среду предъявляют новые требования к качеству коммуникации между человеком и машиной. В данной статье рассматривается пром프트-инжиниринг — искусство составления инструкций для языковых моделей ИИ — как новая профессиональная компетенция цифровой эпохи. Наряду с теоретическим анализом основ пром프트-инжиниринга в статье подробно описаны пять эффективных практических моделей: R-T-F (Роль–Задача–Формат), Т-А-Г (Задача–Действие–Цель), В-А-В (До–После–Мост), С-А-Р-Е (Контекст–Действие–Результат–Пример) и R-I-S-E (Роль–Входные данные–Шаги–Ожидаемый результат). Каждая модель представлена с описанием назначения, области применения и конкретными примерами. Результаты исследования показывают, что пром프트-инжиниринг является не просто техническим навыком, а комплексной компетенцией, охватывающей коммуникативное, аналитическое и стратегическое мышление. Также рассматривается, каким образом данный навык может развиваться как на уровне отдельного специалиста, так и в масштабах организации. Статья предназначена для специалистов,

использующих системы ИИ в профессиональной деятельности, преподавателей и исследователей, занимающихся вопросами развития цифровой грамотности.

Ключевые слова: Промпт-инжиниринг, искусственный интеллект, языковые модели, цифровая компетентность, модель R-T-F, модель T-A-G, модель B-A-B, модель C-A-R-E, модель R-I-S-E, коммуникация человек-машина, ИИ-грамотность, профессиональные навыки, цифровая эпоха.

Abstract: The rapid development of digital technologies and the widespread integration of artificial intelligence systems into professional environments have placed new demands on the quality of human-machine communication. This article examines prompt engineering — the art of crafting instructions for AI language models — as an emerging professional competency of the digital age. Alongside a theoretical analysis of the foundations of prompt engineering, the paper provides a detailed description of five widely used practical models: R-T-F (Role–Task–Format), T-A-G (Task–Action–Goal), B-A-B (Before–After–Bridge), C-A-R-E (Context–Action–Result–Example), and R-I-S-E (Role–Input–Steps–Expectation). Each model is presented with its purpose, scope of application, and concrete examples. The findings demonstrate that prompt engineering is not merely a technical skill, but a complex competency encompassing communicative, analytical, and strategic thinking. The article further explores how this competency can be developed at both the individual and organizational levels. The paper is intended for professionals who use AI systems in their work, educators, and researchers focused on advancing digital literacy.

Keywords: Prompt engineering, artificial intelligence, large language models, digital competency, R-T-F model, T-A-G model, B-A-B model, C-A-R-E model, R-I-S-E model, human-machine communication, AI literacy, professional skills, digital age

UDC 37.091.33

IRSTI 06.81.89

Jonissova G.B.,

doctoral student

Al-Farabi Kazakh National University,

Almaty, Kazakhstan

ENHANCING LINGUISTIC AND INTERCULTURAL COMPETENCES OF PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS THROUGH MOOC

Annotation. The rapid advancement of artificial intelligence (AI) technologies is reshaping educational landscapes, offering new opportunities for the professional development of future educators. This study explores the integration of AI tools especially MOOCs into the learning process of future foreign language teachers, aiming to enhance their professional competence in pedagogical, linguistic, and digital domains. The integration of technology in education has transformed teacher training paradigms, particularly through the rise of MOOCs. These platforms offer open-access, flexible, and scalable learning opportunities that align with the demands of 21st-century education. For future foreign language teachers, MOOCs present a dynamic environment to develop both linguistic proficiency and pedagogical expertise.

The research investigates how MOOC methodological capabilities — such as intelligent tutoring systems, automated feedback platforms, and adaptive learning technologies—support the development of key teaching skills, including lesson planning, error analysis, and learner differentiation. The findings suggest that integration of MOOC is not only fosters personalized learning and self-reflection but also promotes active engagement and autonomous learning strategies

among teacher trainees. Furthermore, the study highlights the importance of digital literacy and ethical awareness in the effective use of MOOC in teacher education.

Key words: foreign language education, MOOC, technologies, professional competence of future foreign language teachers, learning strategies, digital tools in language learning, development, methodology

Modern society has entered a new phase of its evolutionary development - the phase of digitalization of society, which is characterized by the intensive penetration of new information technologies into all spheres of human activity. The role of information technologies, including mass open online courses (here in after referred to as MOOCs), is becoming more important. At the moment, the relevance of using MOOC is one of the most discussed in the educational process, in the development of which the leading educational institutions of the world participate.

Today, the strategy of development of modern Kazakhstan is aimed at digitalization of education and society of the country. The main strategic document of this process was the "Concept of the Development of Higher Education and Science in 2023-2029", aimed at the transformation of the system of higher education and science with an emphasis on key elements, such as higher and postgraduate education in accessibility; provision of advanced personnel; development infrastructure of higher education and digital architecture; internationalization of postgraduate education; development of continuous education; improvement of citizens' digital competences". The concept integrates 3 main activities, among which there is "Technological development due to digitization, science and innovation", which aims to "Implementation of the digital university model: Implementation of the digital university model, educational programs in online format, digital educational technologies" [1].

This concept emphasizes the importance of introducing information resources into the education system for the preparation of high-quality Kazakh specialists adapted to global competition in the field of knowledge. The solution to achieving such goals is the training of a specialist who is able to quickly master new knowledge, who is able to learn throughout his life, and the use of MOOCs during training in an educational organization of higher education and in further professional activities. According to our scientific opinion, pedagogically weighted implementation of MOOCs in the educational process will facilitate the familiarization of students with the possibilities of using MOOCs, expand their understanding of the availability of studying professional disciplines, and will form self-education and self-development skills.

MOOCs facilitate a shift from passive teacher-centered instruction to active, collaborative learning experiences. Unlike traditional language teaching, which often focuses on rote learning and decontextualized grammar exercises, MOOCs capabilities emphasizes real-world application through collaborative and task-based learning. For example, virtual discussion forums, shared document editing platforms, and interactive group projects simulate workplace communication, fostering both linguistic competence and the interpersonal skills necessary for global professional settings [2].

As for methodological capabilities of MOOCs we can enumerate the personalization and autonomy, exposure to authentic materials and multimodal content, development of pedagogical competence, collaborative and interactive learning, digital literacy and technological integration, assessment and feedback mechanisms. All of these methodological capabilities of MOOCs allow learners to enhance their professional competences as future experts. If we say about linguistic competence MOOCs contribute to continuous exposure of authentic material, for methodological skills it helps to develop new learning approaches, as for technological skills it helps to train different digital abilities for learning and teaching. Also, contribution of MOOC reflected on cultural awareness of learner by interaction with international learners and diverse perspectives on language and culture.

Literature Review. A systematic review of existing literature was conducted to establish a theoretical foundation for the study. The literature suggests that MOOCs have strong

methodological capabilities to enhance the professional competence of future foreign language teachers, particularly in developing digital, linguistic, and pedagogical skills. However, the quality, contextual relevance, and integration with formal education systems are critical factors in determining their success. The use of MOOCs in teacher education has gained significant scholarly attention in recent years, particularly for their potential to enhance the professional competence of future foreign language teachers. This literature review explores key studies and theoretical perspectives that underpin the integration of MOOCs into foreign language teacher education, highlighting their methodological contributions and limitations.

Research Aim. To investigate how participation in Massive Open Online Courses (MOOCs) can enhance the linguistic and intercultural competence of pre-service foreign language teachers and to identify effective methodological strategies for integrating MOOCs into teacher education programs.

RQ1: How does participation in MOOCs influence the linguistic competence (e.g., vocabulary, grammar, academic writing, pronunciation) of pre-service foreign language teachers?

RQ2: Which MOOC design features (e.g., discussion forums, peer collaboration, video lectures, authentic materials) contribute most to the development of intercultural competence?

Materials and methods. The research on the methodological capabilities of MOOC in improving professional competence of future foreign language teachers follow from a general aim and objectives and involve the following types of analysis:

- Survey and Questionnaires: Conduct surveys and administer questionnaires to students in Kazakhstan to gather information about their perceptions, experiences, and preferences regarding MOOC in language learning. This can provide valuable insights into the acceptance and effectiveness of methodological capabilities of MOOC in the local context.

- Experimental Studies: Design controlled experiments to compare the language learning outcomes of students who engage in traditional classroom language instruction with those who participate in MOOC activities. Measure variables such as language proficiency, motivation, and cultural awareness to assess the impact of MOOC.

- Content Analysis: Analyze the content and structure of MOOC materials and resources used in Kazakhstani universities for future foreign language teachers. Assess how these materials align with national language curriculum standards and evaluate their effectiveness in promoting language learning.

- Comparative Studies: Compare the effectiveness of various MOOC platforms in the Kazakhstani context. Investigate which technologies are most suitable for preparation of future foreign language teachers.

By employing a combination of these research methods, it is possible to comprehensively investigate the integration of Massive Open Online Courses in Kazakhstan, shedding light on its effectiveness, challenges, and potential for enhancing language learning in this unique linguistic and cultural context. This approach ensures a comprehensive analysis of the pedagogical implications and practical applications of MOOC.

Results and discussion. The implementation of MOOC in Kazakhstani education system knuckle down notable results contributing to the enhancement of preparing future foreign language teachers in the country. This section discusses key research findings, drawing upon studies and initiatives conducted in the Kazakhstani context.

Enhancing Professional Competence:

Numerous studies indicates that embedding MOOC to the teaching and learning process positively influences development of professional competence of learners. By professional competence we imply digital literacy, intercultural awareness, research skills, innovation tools in teaching, reflective practice. In Kazakhstani education system research conducted has shown that students engaging in MOOC have demonstrated significant improvements in their professional competence.

Enhancing Linguistic Competence:

Embedding MOOC in teaching and learning process has proven effective in enhancing linguistic development of learners. In Kazakhstan, students who participate in MOOC activities have reported higher level of improvement in their language skills, including listening, speaking, reading, listening and writing. These findings align with the global trend of MOOC enhancing linguistic competence.

3. Teacher training development:

Effective implementation of MOOC hinges on adequately trained educators. Teacher training development focuses on lesson design, classroom management, assessment, and innovation in teaching. Educators who use lesson planning templates, microteaching with video recording, assessment design tools are more successful in fostering collaborative and technology-enhanced language learning environments.

Implementation of MOOC in university system give positive results in preparing future foreign language teachers. According to the survey we can name MOOC which are commonly used.

Coursera: Coursera is one of the world's largest MOOC platforms, which is partners with leading universities, companies, organizations. This platform plays a significant role in organization of education, making it accessible to learners in Kazakhstan and worldwide. For future foreign language teachers, it is a valuable platform to gain linguistic exposure, methodological knowledge, and global teaching insights. When integrated into university curricula with proper scaffolding, Coursera can significantly enhance professional competence [3].

edX: edX is a large platform for MOOCs. edX offers multiple relevant programs for developing linguistic, methodological, and professional competencies: language learning MOOCs, digital pedagogy and educational technology (courses on online teaching, instructional design, and blended learning), intercultural communication (help teachers to build global citizenship) [4].

Udemy: Udemy is a global online learning marketplace that offers on-demand video-based courses created by independent instructors. Udemy offers a rich selection of courses that can help pre-service and in-service teachers build: linguistic competence, professional competence [5].

BBC Learning English: BBC Learning English is a free online platform created by the British Broadcasting Corporation (BBC) to help learners worldwide improve their English. It offers videos, audio programs, articles, and interactive activities designed for different proficiency levels — from beginner (A1) to advanced (C1+). BBC Learning English is a flexible, authentic, and free resource that enhances linguistic, cultural, and professional competence. When integrated into teacher training programs or MOOCs, it can: provide high-quality input for developing listening and speaking skills, model authentic language use for lesson planning, foster autonomous learning habits in future teachers and their students [6].

Future Learn: FutureLearn is a UK-based MOOC platform. FutureLearn offers many courses directly supporting the professional, linguistic, and pedagogical development of pre-service teachers [7].

Despite the big amount of MOOCs, it is important to consider individual preferences and specific educational context of educators and learners. Customizing all MOOCs which suit learners' needs and objectives in Kazakhstan ensures the most effective language learning experiences.

In order to delineate the function of MOOC within the educational framework of Kazakhstan, a survey was administered to and students (22 participants) enrolled at West Kazakhstan University of Engineering and Technology, from 3rd and 4th course of bachelor degree. The following survey consist nine questions, which are related to to explore how MOOCs (Massive Open Online Courses) contribute to the development of linguistic and intercultural competences among pre-service foreign language teachers.

Questionnaire: “Enhancing Linguistic and Intercultural Competence of Pre-Service Foreign Language Teachers Through MOOCs.”

Dear participant,

You are invited to participate in this research study, which is part of a PhD thesis on “Enhancing Linguistic and Intercultural Competence of Pre-Service Foreign Language Teachers Through MOOCs.” The purpose of this questionnaire is to explore how MOOCs (Massive Open Online Courses) contribute to the development of linguistic and intercultural competences among pre-service foreign language teachers. Your responses will remain strictly confidential and will be used only for academic purposes. There are no right or wrong answers - please respond honestly based on your own experience. Thank you for your valuable contribution.

Section 1: Educational background (Tick or fill in the blanks)

1.1. Year of Study: ☐ 2nd ☐ 3rd ☐ 4th ☐ Master's

1.2. Have you had any teaching experience (including practicum, tutoring, or classroom teaching)?

1.3. How often do you participate in MOOCs?

Section 2: Self-Assessment of Linguistic Competence

(Use a 5-point Likert scale: 1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree)

2.1. MOOCs help me improve my English language skills (reading, writing, listening, speaking).

2.2. MOOCs provide opportunities to expand my vocabulary and grammar knowledge.

Section 3: Intercultural Competence

(Use a 5-point Likert scale: 1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree)

3.1. MOOCs expose me to diverse cultural perspectives and international contexts.

3.2. Participation in MOOCs improves my ability to communicate across cultures.

Section 4: Perceptions of MOOCs

(Use a 5-point Likert scale: 1 = Strongly Disagree, 5 = Strongly Agree)

4.1. MOOCs motivate me to take responsibility for my own learning.

4.2. MOOCs are an effective supplement to my teacher education program.

Open-ended: What aspects of MOOCs do you find most helpful in developing linguistic and intercultural competences?

Survey Analysis: Enhancing Linguistic and Intercultural Competence of Pre-Service Foreign Language Teachers Through MOOCs

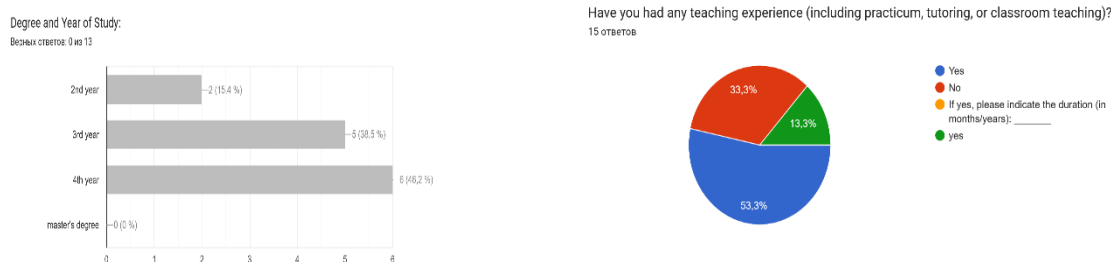
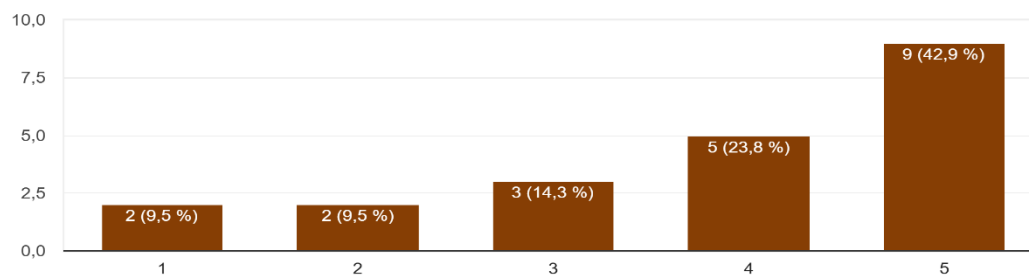


Diagram 1- Section 1: Educational background

According to the Diagram 1 approximately 46,2 % of respondents are students of 4th year, 38,5 % of participants students of 3rd year and only 15,4% of participants are the students of 2nd year of study. Approximately 66,6 % of respondents had teaching experience, 33,3% didn't have any experiences Description of Experience: Among those who have experienced MOOC, development of professional, linguistic and teacher training competences are crucial. Notable outcomes include the enhancement of digital literacy and professional competence of future foreign language teachers.

MOOCs help me improve my English language skills (reading, writing, listening, speaking).

21 ответ



MOOCs provide opportunities to expand my vocabulary and grammar knowledge.

21 ответ

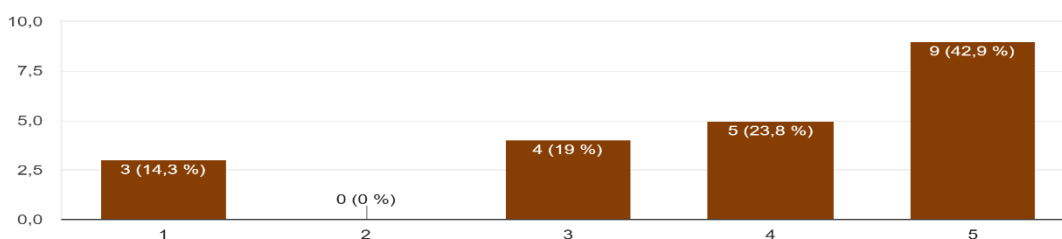
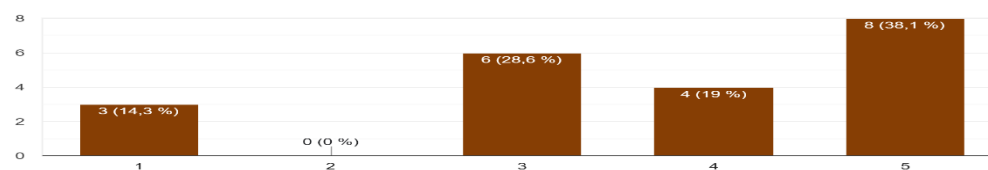


Diagram 2. Section 2 :Self-Assessment of Linguistic Competence

According to Diagram 2 42,9% of participants indicated that MOOCs help them to improve thier English language skills, especially speaking and listening and the same percentage of responde pointed that learners improve their vocsabulary and grammar knowledge. Description of experience: we see that using MOOCs in the classroom give to the trainers a huge opportunity to develop students' linguistic competence.

MOOCs expose me to diverse cultural perspectives and international contexts.

21 ответ



Participation in MOOCs improves my ability to communicate across cultures.

21 ответ

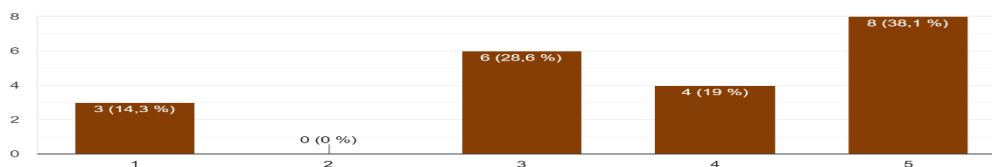


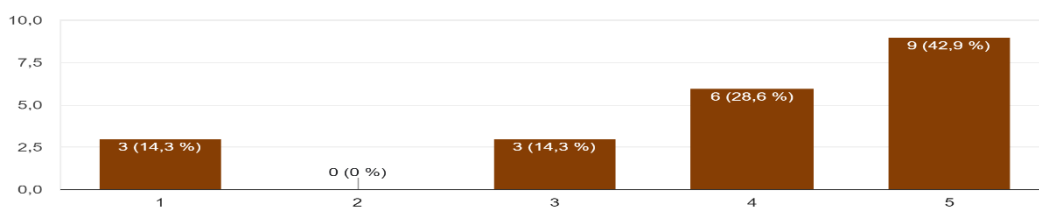
Diagram 3. Intercultural Competence

Diagram 3. Section 3: Intercultural competence gave us the 38,1% percentage of responds that indicated using MOOCs expose leraners to divers cultural perspective and international contexts. The same percentage of participants declared that MOOCs improve their ability to communicate across cultures. Description of experience: by using MOOCs in teaching process learners have

achievements in communication with other nation people and can easily understand international context. So, with the help of MOOCs learners can easily across international bridge.

MOOCs motivate me to take responsibility for my own learning.

21 ответ



MOOCs are an effective supplement to my teacher education program.

21 ответ

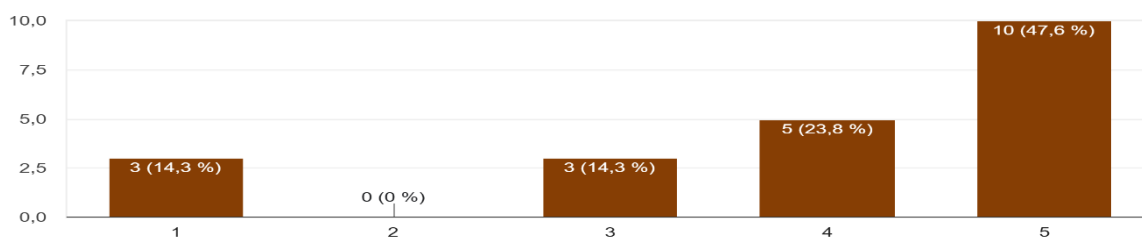


Diagram 4. Section 4: Perceptions of MOOCs

47,6% percentage of responds show MOOCs as an effective supplement of thier teacher education program for participants and 42,9% of participants decided that using MOOCs motivate them to take responsability to learn. Description of experience: by using MOOCs in the classroom a huge amount of participants indicated that MOOC is the crucial instrument in pedagogical work.

Does a future foreign language teacher need to be able to fully utilize the MOOC to organize his/her educational and methodological work?

Верных ответов: 1 из 7

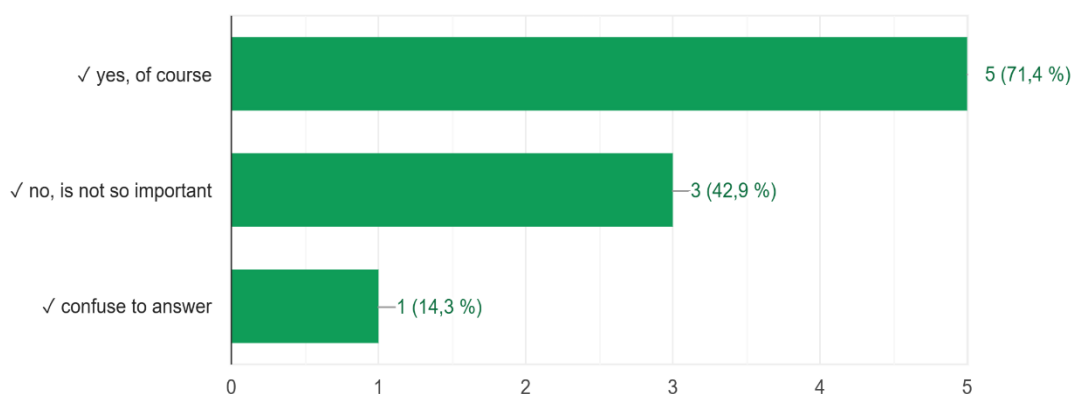


Diagram 5. MOOC in educational and methodological work

71,4% of respondents answer that a future foreign language teacher need to be able to fully utilize MOOC to organise his or her educational work and 42,9 % answer negatively.

In summary, the survey analysis suggests that implementation and using MOOCs in teaching process is perceived positively in Kazakhstan, with a belief in its potential to enhance professional

competence of future foreign language teachers. However, challenges related to technology access and teacher training need to be addressed for more effective implementation.

Conclusion. In conclusion, the research results and discussions surrounding the implementation of MOOCs in Kazakhstan is developing. The survey analysis has shown its potential to improve learners attitude towards usage of MOOC, increase motivation, and develop educators digital literacy. As Kazakhstan continues to embrace the digital age, using MOOC in improving future foreign language teachers professional competence stands as a powerful tool for equipping its learners with the competitive and high-quality apparatus in a globalized world.

References

1. Concept of development of higher education and science for 2023-2029, g. Astana, 2023.
2. Jordan K. Massive open online course completion rates revisited: assessment, length and attrition// International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2015. Vol. 76(3). pp. 341-358.
3. Manning, M., Morrison, D., & McIlroy, T. (2014). MOOCs in Language Education and Professional Teacher Development: Possibilities and Potential (SiSAL Journal).
4. Aida, S. et al. (2022). Formation of professional competencies of a future foreign language teacher in the field of distance education (World Journal on Educational Technology).
5. Енсебай Г., Демченко А.С. MOOK в высшем образовании Казахстана. Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология», 18(1-2), 8–25.
<https://doi.org/10.25688/2076-9121.2024.18.1-2.08>
6. Mohamed M.H., Hammond M. MOOCs: a differentiation by pedagogy, content and assessment// International Journal of Information and Learning Technology. 2018. Vol. 35(1). pp. 2-11. <https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2017-0062>
7. Джусубалиева Д.М. MOOK открытое онлайн образование для вузов// Материалы международной научно-методической конференции «Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условия духовно – нравственного возрождения казахстанского общества. – 13– 14 октября 2017 г., КазНУ им. Аль Фараби. С. 209–213

Аннотация. Жасанды интеллект (AI) технологияларының қарқынды дамуы болашақ мұғалімдердің кәсіби дамуына жаңа мүмкіндіктер ұсына отырып, білім беру ландшафттарын өзгертеді. Бұл мақалада ЖАОК-тың болашақ шетел тілдері мұғалімдерінің оқыту процесіне педагогикалық, лингвистикалық және цифрлық жағынан кәсіби құзыреттілігін арттыру мақсатында пайдалану интеграциясы зерттеледі. Технологияның білімге интеграциясы мұғалімдерді даярлау парадигмаларын өзгертті, атап айтқанда ЖАОК-тың өсуіне байланысты. Бұл платформалар 21 ғасырдағы білім беру талаптарына сәйкес келетін ашық қолжетімділікті, икемді және ауқымды оқыту мүмкіндіктерін ұсынады. Болашақ шетел тілі мұғалімдері үшін ЖАОК лингвистикалық деңгейді де, педагогикалық білімді де дамыту үшін серпінді орта болып табылады.

Бұл мақалада сабақты жоспарлау, қателерді талдау және оқушыларды саралау сияқты негізгі оқыту дағдыларын дамытуды қолдайтын интеллектуалды репетиторлық жүйелер, автоматтандырылған кері байланыс платформалары және бейімделген оқыту технологиялары сияқты ЖАОКдың әдіснамалық мүмкіндіктерін көрсетілген. Нәтижелер ЖАОК интеграциясы студенттердің жекелендірілген оқыту мен өзін-өзі рефлексияға ықпал етіп қана қоймайды, сонымен қатар сабаққа белсенді қатысуына және интерн-оқытушылар арасында автономды оқыту стратегияларына ықпал ететінін көрсетеді. Зерттеу педагогикалық білім беруде ЖАОК тиімді пайдалануда цифрлық сауаттылық пен этикалық хабардарлықтың маңыздылығын көрсетеді.

Тірек сөздер: шет тілін оқыту, МООС, технологиялар, болашақ шет тілі мұғалімдерінің кәсіби құзыреттілігі, оқыту стратегиялары, тіл үйренудегі цифрлық құралдар, дамыту, әдістеме,

Аннотация. Быстрое развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ) меняет образовательные ландшафты, предлагая новые возможности для профессионального развития будущих преподавателей. В этой статье исследуется интеграция инструментов искусственного интеллекта, особенно МООК, в процесс обучения будущих преподавателей иностранных языков, с целью повышения их профессиональной компетентности в педагогической, лингвистической и цифровой областях. Интеграция технологий в образование изменила парадигмы подготовки учителей, в частности, благодаря росту МООК. Эти платформы предлагают открытый доступ, гибкие и масштабируемые возможности обучения, которые соответствуют требованиям образования 21-го века. Для будущих преподавателей иностранных языков МООК представляют собой динамичную среду для развития как лингвистического уровня, так и педагогических знаний.

В исследовании исследуется, как методологические возможности МООК, такие как интеллектуальные системы репетиторства, автоматизированные платформы обратной связи и адаптивные технологии обучения, поддерживающие развитие ключевых навыков преподавания, включая планирование уроков, анализ ошибок и дифференциацию учащихся. Результаты показывают, что интеграция МООК не только способствует персонализированному обучению и саморефлексии, но и способствует активному вовлечению обучающихся и стратегиям автономного обучения среди стажеров-преподавателей. Кроме того, в исследовании подчеркивает важность цифровой грамотности и этической осведомленности в эффективном использовании МООК в педагогическом образовании.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, МООК, технологии, профессиональная компетентность будущих преподавателей иностранных языков, стратегии обучения, цифровые инструменты в изучении языков, разработка, методология.

УДК 81'42:004.738.5

Курбанов Т.А.,

магистрант,

Казахский национальный университет имени Абая,

Алматы, Казахстан

СОВРЕМЕННЫЙ МОЛОДЕЖНЫЙ ДИСКУРС В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫЕ ФУНКЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается современный молодежный дискурс цифровой среды как одна из наиболее подвижных форм речевой практики начала XXI века. Анализируются характерные особенности речи, формирующейся в социальных сетях, мессенджерах, коротких видеоформатах и комментарийной коммуникации. Особое внимание уделяется экспрессивности, семантической сгущенности, высокой скорости обновления словаря, активному проникновению англоязычных заимствований и их морфологическому освоению в русском языке. На материале современных исследований молодежного сленга показывается, что цифровая среда закрепляет слова и модели, которые выполняют оценочную, идентификационную, игровую, фатическую и экспрессивную функции. В статье рассматриваются единицы «кринж», «краш», «рофл», «флекс», «чил», «вайб», «имба», «пруф», «агриться», «шеймить», «фейк», «хейт», «спойлер», «фандом», «аутфит», «лайтовый», «токсик», «душила», «пикми», «сигма», «скуф», «катка», «донат», «скилл», «абыюз»,

«дедлайн», «триггер», «заскамить», «зафорсить» как маркеры современного цифрового общения. Делается вывод о том, что молодежный дискурс в интернете следует рассматривать как значимую часть современного языкового процесса и как ценный материал для лингвистического анализа в вузе.

Ключевые слова: молодежный дискурс, цифровая коммуникация, интернет-дискурс, сленг, неологизмы, англицизмы, языковая динамика, коммуникативная функция.

Введение. Язык молодежи всегда острее других реагировал на историческое время. В цифровую эпоху эта чувствительность усилилась. Социальные сети, чаты, мемные сообщества, игровые платформы, стриминговые сервисы, короткие видео и комментарийные ленты превратились в среду, где слово возникает, распространяется, переосмысливается и устаревает с необычайной скоростью. Именно здесь особенно отчетливо видны процессы, которые в более консервативных регистрах языка проявляются значительно медленнее: смещение нормы, высокая плотность оценки, языковая игра, гибридизация, морфологическая адаптация заимствований, усиление прагматической роли слова.

В исследованиях молодежного сленга, собранного по данным TikTok, «ВКонтакте», интернет-порталов и цифровых медиа, регулярно фиксируются единицы «краш», «читер», «флекс», «рофл», «хайп», «агриться», «лол», «изи», «кринж»; авторы подчеркивают, что подобная лексика уже стала заметной частью молодежной интернет-коммуникации. Одновременно возрастает число англоязычных сленгизмов, проходящих разные стадии грамматического освоения: от относительно «сырого» заимствования до полноценного вхождения в русскую словообразовательную систему.

Поэтому молодежный дискурс цифровой среды заслуживает внимания не как периферийное явление, а как важный показатель современного языкового движения. Здесь особенно наглядно видно, каким образом слово превращается в социальный маркер, эмоциональный жест, оценочный сигнал и инструмент групповой самоидентификации.

Теоретические основания исследования. Под цифровым дискурсом в современной лингвистике понимают коммуникацию, разворачивающуюся в электронных средах и сочетающую признаки устной и письменной речи. Для нее характерны высокая интерактивность, поликодовость, стремительность отклика, зависимость высказывания от интерфейса платформы, а также повышенная восприимчивость к языковым инновациям. Молодежная речь в этой системе занимает особое место, поскольку именно молодые пользователи быстрее других усваивают новые коммуникативные модели и охотнее вводят в обращение неологизмы, меметические формулы и гибридные конструкции.

Существенно, что молодежный дискурс нельзя сводить к простому набору модных слов. Его специфика определяется способом говорения: характером оценки, степенью иронии, привычкой к речевой компрессии, обилием отсылок к общему культурному фону, установкой на мгновенное узнавание «своего». Одно слово в цифровой среде часто передает больше, чем длинное объяснение. Реплики «жиза», «рил», «база», «кринж», «имба», «душно», «зашло», «не вывез», «это лютый фейл» работают как готовые смысловые блоки. Они экономят речевые усилия, одновременно сгущая эмоцию и социальный контекст.

Материал и подходы к анализу. В основу статьи положены современные исследования, посвященные интернет-дискурсу, молодежному сленгу, англоязычным заимствованиям и цифровым речевым практикам. Анализ носит описательно-интерпретационный характер. В центре внимания находятся слова и формулы, закрепившиеся в речи молодых пользователей социальных сетей, комментарийных платформ, игровых сообществ и мессенджеров. Важным представляется не простое перечисление таких единиц, а выяснение того, в каких коммуникативных ситуациях они возникают, какие смысловые оттенки получают и почему оказываются востребованными.

При описании материала учитывались несколько параметров: происхождение единицы, степень ее освоенности русской морфологией, контекст употребления, оценочная нагрузка,

прагматическая функция, продуктивность в словообразовании. Так, слова «краш», «вайб», «рофл», «флекс», «донат», «пруф», «скилл» сохраняют очевидную связь с англоязычной средой, однако в цифровом узусе уже воспринимаются как привычные элементы повседневного общения. Напротив, единицы «заскамить», «зафорсить», «заспойлерить», «шеймить», «хейтить» демонстрируют более глубокую степень освоения, поскольку входят в русские словообразовательные цепочки и начинают вести себя как обычные разговорные глаголы.

Такой подход позволяет рассматривать молодежный цифровой дискурс как организованную систему. За отдельным словом стоит тип ситуации, тип реакции, тип социального жеста. Реплика «скинь пружу» требует подтверждения; формула «что-то вайба нет» оценивает атмосферу общения; слово «абьюз» переносит в повседневную речь психологическую и медийную проблематику; характеристика «сигма» или «пикми» задает уже не частную эмоцию, а социальный сценарий восприятия личности.

Лингвистические особенности молодежного дискурса цифровой среды. Первое, что бросается в глаза при наблюдении за молодежной цифровой речью, — это стремление к мгновенной оценке. Молодежный дискурс почти никогда не ограничивается нейтральным сообщением: он стремится прокомментировать, окрасить, обозначить позицию. Этим объясняется устойчивость таких единиц, как «кринж», «имба», «лютый», «рофл», «трэш», «жест», «топ», «фейл», «база», «жиза», «мемно», «орно», «угар», «вайбово», «душно», «токсично», «лайтово». Каждое из этих слов экономит синтаксис: вместо развернутого описания говорящий выносит краткий и эмоционально точный вердикт.

В этом отношении особенно показательно слово «кринж». В современной речи оно уже не воспринимается как случайная новинка. Оно обозначает сложный эмоциональный комплекс: неловкость, стыд за другого, внутреннее отторжение, культурное несогласие с происходящим. Подобным образом функционируют и «душила» — как характеристика человека, перегружающего общение нравоучительностью, тяжеловесностью или занудством, и «токсик» — как знак деструктивного речевого или поведенческого присутствия. Эти слова сразу встраивают оценку в саму номинацию.

Цифровой текст молодежи тяготеет к интонации устной речи. Он строится на коротких фразах, эллипсисе, обрывах синтаксиса, интонационных повторах, вставках вроде «ну все, я в тильте», «это вообще рофл», «сорян, не вывез», «да это жест», «он просто флексит». В письме фиксируется устная реакция, причем часто в максимально свернутом виде. Этот тип речевой организации роднит комментарий, сообщение в чате и устную реплику в компании.

Один из самых заметных процессов последних лет — интенсивное проникновение англоязычных слов в молодежный сленг. Среди таких слов — «краш», «вайб», «рофл», «флекс», «донат», «скилл», «хейт», «фейк», «спойлер», «абьюз», «пикми», «сигма», «скуф», «чил», «триггер», «дедлайн», «фандом», «аутфит». Часть из них сохраняет номинативную функцию, часть быстро приобретает оценочную нагрузку. Еще важнее то, что заимствование редко останавливается на стадии механического переноса. От него сразу начинают образовываться новые формы: «флексить», «чилить», «агриться», «шеймить», «хейтить», «абьюзить», «заскамить», «зафорсить», «заспойлерить», «вайбовый», «лайтовый».

Цифровая речь ценит лаконичность. Молодежный дискурс особенно наглядно демонстрирует процесс семантической компрессии, когда короткое слово заменяет развернутый комментарий. «Пруф» отсылает к требованию доказательства; «фейк» мгновенно маркирует недостоверность; «изи» обозначает легкость выполнения; «катка» сворачивает целый игровой сценарий; «донат» называет особую экономику цифрового участия; «спойлер» предупреждает о разрушении интриги; «тильт» передает состояние эмоционального срыва, раздражения, потери контроля; «имба» фиксирует явный перевес или превосходство объекта.

Молодежный цифровой дискурс трудно представить без игры. В этой среде слово легко превращается в маску, мем, пародию, речевой жест. Устойчивые сленгизмы охотно переоформляются, варьируются, вступают в гибридные сочетания. Из единицы «вайб»

возникают формы «вайбовый», «безвайбовый»; от «хейт» — «хейтить»; от «флекс» — «флексить»; от «скам» — «заскамить»; от «форс» — «зафорсить»; от «спойлер» — «заспойлерить».

Коммуникативные функции молодежного цифрового дискурса. Молодежная сленговая лексика выполняет прежде всего функцию распознавания «своих». Владение словами «краш», «флекс», «рофл», «чил», «пикми», «сигма», «скуф», «катка», «донат», «скилл», «тильт», «пруф», «база» сигнализирует включенность в определенный культурный круг: игровое сообщество, фанатскую среду, мемное поле, платформенную культуру. Именно поэтому подобная лексика столь важна в молодежной коммуникации: она помогает занимать место внутри группы.

Цифровой молодежный дискурс почти полностью пронизан оценкой. Положительный полюс здесь выражают слова «топ», «имба», «база», «вайб», «лайтово», «годно», «сочный», «стильный», «сигма»; отрицательный — «кринж», «душно», «токсик», «фейк», «скам», «мимо», «абыюз», «позерство», «испанский стыд», «фуфло». Такая система оценки мобильна и подвижна, однако в каждый конкретный момент она чрезвычайно действенна. Слово не просто сообщает мнение, оно организует коллективную реакцию.

Значительная часть цифрового общения направлена на поддержание контакта. Отсюда реплики «рил», «жиза», «плюсую», «согл», «ору», «понимаю», «факт», «база», «жесть», «мемно», «угарно». Их содержание минимально, зато коммуникативный эффект высок. Они подтверждают включенность собеседника в общий поток общения, создают ощущение соприсутствия, ритмизируют диалог.

Сленг цифровой среды прекрасно передает эмоцию. Слова «тильт», «кринж», «рофл», «жесть», «угар», «агриться», «триггерить», «гореть», «в шоке», «орно» выступают как быстрые маркеры внутреннего состояния. Молодежная интернет-коммуникация охотно выбирает именно такие формы, потому что они позволяют передать аффект без длинного объяснения.

Речевая игра сохраняет в цифровой молодежной среде особый престиж. Пользователь, умеющий удачно «вкинуть мем», переосмыслить трендовое слово, обыграть чужую реплику или сконструировать гибридную форму, получает символическое преимущество. В этом отношении слова «флексить», «зафорсить», «заскамить», «душила», «кринжово», «вайбово», «имбовый», «мемасный» представляют интерес как признаки творческой обработки заимствованного материала.

Практическая значимость исследования для вуза. Обращение к молодежному цифровому дискурсу особенно важно в университетской аудитории. Студент ежедневно существует в пространстве, где подобная лексика употребляется естественно и непринужденно. Поэтому анализ слов «кринж», «жиза», «рил», «имба», «душила», «лайтово», «скам», «фейк», «спойлер», «тильт» может стать продуктивной отправной точкой для обсуждения более широких филологических вопросов: как меняется значение слова, каким образом формируется оценка, почему заимствование закрепляется в языке, где проходит граница между разговорным узусом и литературной нормой.

В учебной практике подобный материал удобен еще и тем, что он вызывает у студентов живую реакцию. Работа с актуальными примерами помогает перейти от поверхностного узнавания модных слов к полноценному лингвистическому наблюдению. На занятии можно предложить классифицировать сленгизмы по функциям, проследить их словообразовательные модели, сопоставить англоязычную основу и русскую адаптацию, определить, какие единицы уже приблизились к общеупотребительному слою, а какие остаются ярко маркированными. Например, «фейк», «токсичный», «триггер», «дедлайн» сегодня воспринимаются значительно шире, чем сугубо молодежные слова «скуф» или «пикми».

Не менее важен и стилистический аспект. Вузовское изучение цифрового дискурса помогает формировать у студентов чувство речевой уместности. Будущий филолог, журналист, переводчик или преподаватель должен ясно понимать, в каком контексте допустимы слова

«рофл», «изи», «краш», «хейт», «флексить», а где необходим нейтральный или научный регистр. Такая работа развивает языковую рефлексию, учит различать коммуникативные режимы и видеть за внешней модностью слов реальные механизмы языковой эволюции.

Молодежный цифровой дискурс как объект современного языкознания. Материал последних исследований позволяет утверждать, что молодежный сленг цифровой среды является одной из самых активных зон языкового обновления. Научные публикации фиксируют регулярное появление англоязычных заимствований, их быстрое освоение, распространение в социальных сетях и постепенное превращение в общеузнаваемые единицы. В русскоязычных цифровых медиа уже устойчиво присутствуют «краш», «читер», «флекс», «рофл»; в новых работах по молодежному сленгу отдельно отмечаются «кринж», «хайп», «лайтово», «аутфит», «воркать» и другие единицы, тесно связанные с мемной и платформенной культурой.

Поэтому анализ такого материала важен не ради простой фиксации модных словечек. Речь идет о более существенных вопросах: как меняется современная оценочная лексика, каким образом английский язык влияет на русские словообразовательные модели, почему одни единицы быстро исчезают, а другие входят в широкое употребление, как цифровая среда меняет отношение к норме, экспрессии и социальному престижу слова.

Заключение. Современный молодежный дискурс в цифровой среде представляет собой сложную и чрезвычайно подвижную систему. Его основные черты — экспрессивность, разговорность, высокая плотность оценки, активное заимствование, продуктивное словообразование, семантическая компрессия, меметическая гибкость. Слова «кринж», «краш», «рофл», «флекс», «чил», «вайб», «имба», «пруф», «агриться», «шеймить», «фейк», «хейт», «спойлер», «фандом», «аутфит», «лайтовый», «токсик», «душила», «пикми», «сигма», «скуф», «катка», «донат», «скилл», «абыюз», «дедлайн», «триггер», «заскамить», «зафорсить» показывают, насколько интенсивно молодежная речь перерабатывает культурные и языковые импульсы цифровой эпохи.

Перед нами не хаотический набор случайных новинок, а живая зона языкового опыта, где слово выражает отношение, экономит усилия, маркирует принадлежность к группе, задает интонацию, превращается в инструмент игры и самоописания. Именно поэтому молодежный цифровой дискурс следует рассматривать как значимый объект современного языкознания и как перспективный материал для аналитической работы в вузе.

Список литературы

1. Tagliamonte S. A., Denis D. So sick or so cool? The language of youth on the internet // *Language in Society*. 2016. Vol. 45. Issue 1. P. 1–32.
2. Баранова Е. А., Лаврова К. А., Чебаненко В. В. Американский молодежный сленг в российских медиа // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика*. 2022. Т. 27. № 4. С. 775–787.
3. Чжан Вэй. Проблема лексико-грамматического освоения заимствованных сленгизмов // *Вестник Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина*. 2022. № 4 (77). С. 122–131.
4. Кирпиченко А. М. Употребление сленга в молодежной среде как отражение социальных процессов в языке // *Научный аспект*. 2022.
5. Торопчина О. В. Семантизация молодежных сленгизмов и жаргонизмов сферы видеоигр и аниме // *Научный диалог*. 2023.
6. Кропачева М. А. Анализ новейших англоязычных заимствований в молодежном жаргоне // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023.

Андатпа. Мақалада цифрлық ортадағы қазіргі жастар дискурсы ХХІ ғасыр басындағы тілдік тәжірибенің ең құбылмалы түрлерінің бірі ретінде қарастырылады. Әлеуметтік желілерде, мессенджерлерде, қысқа бейнеформаттарда және пікір алмасу алаңдарында қалыптасатын сөйлеудің басты ерекшеліктері талданады. Экспрессивтілікке, мағыналық

ықшамдыққа, сөздік құрамның жедел жаңаруына, ағылшын тілінен енген бірліктердің белсенді игерілуіне және олардың орыс тілінің морфологиялық жүйесіне бейімделуіне айрықша назар аударылады. Жастар сленгін зерттеуге арналған еңбектер негізінде цифрлық орта бағалауыш, идентификациялық, ойындық, фатикалық және экспрессивтік қызмет атқаратын сөздер мен модельдерді орнықтыратыны көрсетіледі. Мақалада «кринж», «краш», «рофл», «флекс», «чил», «вайб», «имба», «пруф», «агриться», «шеймить», «фейк», «хейт», «спойлер», «фандом», «аутфит», «лайтовый», «токсик», «душила», «пикми», «сигма», «скуф», «катка», «донат», «скилл», «абыюз», «дедлайн», «триггер», «заскамить», «зафорсить» тәрізді бірліктер қазіргі цифрлық қарым-қатынастың маркерлері ретінде қарастырылады. Жастардың интернет-дискурсын қазіргі тілдік үдерістің маңызды бөлігі және жоғары оқу орнындағы лингвистикалық талдауға құнды материал деп тану қажеттігі тұжырымдалады.

Тірек сөздер: жастар дискурсы, цифрлық коммуникация, интернет-дискурс, сленг, неологизмдер, англицизмдер, тілдік динамика, коммуникативтік қызмет.

Abstract. The article examines contemporary youth discourse in the digital environment as one of the most dynamic forms of language practice in the early twenty-first century. It analyzes the characteristic features of speech shaped in social networks, messengers, short-video formats, and comment-based communication. Particular attention is paid to expressiveness, semantic compression, the rapid renewal of vocabulary, and the active penetration of English borrowings together with their morphological adaptation in Russian. Drawing on recent studies of youth slang, the paper shows that the digital environment stabilizes words and patterns that perform evaluative, identificational, playful, phatic, and expressive functions. The article discusses such units as "кринж," "краш," "рофл," "флекс," "чил," "вайб," "имба," "пруф," "агриться," "шеймить," "фейк," "хейт," "спойлер," "фандом," "аутфит," "лайтовый," "токсик," "душила," "пикми," "сигма," "скуф," "катка," "донат," "скилл," "абыюз," "дедлайн," "триггер," "заскамить," and "зафорсить" as markers of present-day digital communication. It concludes that youth Internet discourse should be regarded as an important part of contemporary language development and as valuable material for linguistic analysis in higher education.

Keywords: youth discourse, digital communication, Internet discourse, slang, neologisms, Anglicisms, language dynamics, communicative function.

УДК 81'243:004.8

Степанов Е.Н.,
д.ф.н., профессор,
Хунаньский педагогический университет,
Китай, г. Чанша
Ли Фань,
Магистр,
Хунаньский педагогический университет,
Китай, г. Чанша

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Аннотация. В статье исследуется влияние технологий искусственного интеллекта на поведение учащихся при изучении иностранных языков. На основе анкетирования и углублённых интервью анализируются когнитивные, социальные и самостоятельные аспекты обучения, а также различия между типами ИИ-инструментов. Установлено, что ИИ повышает эффективность обучения и снижает социальную тревожность, но одновременно способствует

технологической зависимости и сужению горизонта знаний. Предлагаются стратегии оптимизации преподавания иностранных языков в условиях цифровой эпохи.

Ключевые слова: искусственный интеллект; обучение иностранным языкам; разграничение функций; учитель; учащийся; учебная стратегия.

Введение. Постановка проблемы. Мы живём в эпоху глубокой интеграции цифровых и обучающих технологий, которой способствует активное внедрение искусственного интеллекта (далее – ИИ) во все сферы жизни. ИИ пробивает себе дорогу в технологии изучения иностранных языков. ИИ уже используют как инструменты перевода (вспомогательный словарь), грамматической коррекции ошибок, интеллектуальной платформы редактирования, как инструмент получения консультаций по адаптивному обучению к конкретной ситуации, в том числе в плане отбора персонализированного контента для тех или иных учащихся. С помощью ИИ подбирают, когда это необходимо, виртуальных языковых компаньонов (например, при обучении вариантам диалогической речи в разных ситуациях). ИИ имитирует коммуникационные сценарии. Обучение всем видам речевой деятельности охвачено сегодня программами ИИ: аудированию, говорению, чтению и письму. Современный преподаватель обязан совершенствовать свои навыки владения этими программами, чтобы уметь создавать мультипликативную среду обучения.

Появление ИИ создаёт, наряду с распространением его инструментов в учебной деятельности, новые модели поведения учащихся на занятиях по иностранным языкам. Традиционное централизованное обучение в классе дополняется, а иногда и заменяется автономным онлайн-обучением. Кроме учителя и одноклассников, появляются виртуальные партнёры, каждый из которых можно связать с тем или иным интеллектуальным алгоритмом. Планомерное изучение механизмов влияния ИИ на поведение учащихся призвано оптимизировать современные стратегии обучения иностранным языкам и помочь преподавателю соответствовать необходимому уровню потребностей современных учащихся, развивать интерес к процессу изучения иностранных языков, а, следовательно, повышать эффективность обучения. Учитель должен уметь сам и научить обучаемых рациональному использованию инструментов ИИ, избегая риски технологической зависимости.

Цели и задачи исследования. Целью данной статьи является описание нашего опыта использования программ ИИ в процессе магистерской педагогической практики в одной из гимназий города Чанша (КНР, провинция Хунань). Материалом послужили результаты наблюдений над выполнением заданий на основе программ ИИ для изучения английского языка, которые были предложены ученикам 9 класса (33 человека), для которых родным является китайский язык. Кроме того, мы фиксировали поведение гимназистов при осуществлении ими аналитических действий, проявлявшихся при выполнении этих заданий. Предметом исследования стал отбор приемлемых для занятий по английскому языку с гимназистами 9 класса инструментов ИИ и наиболее удачных новых моделей поведения учащихся при использовании этих инструментов. Основная задача заключалась в правильной адаптации предлагаемых заданий к условиям гимназии и уровню владения наблюдаемых английским языком. Кроме того, следовало подготовить оптимальную методику обработки результатов наблюдения и использовать объективные и наиболее приемлемые параметры подсчёта рейтинга успешности заданий и поведенческих моделей.

Представляет интерес решение таких вопросов: 1) как технология ИИ влияет на поведение обучаемых английскому языку в трёх измерениях: познания, социального и автономного обучения? 2) Могут ли инструменты ИИ повысить эффективность обучения и потенциально повлиять на способность учащихся мыслить, общаться и самостоятельно планировать? 3) Каковы различия во влиянии различных типов инструментов ИИ на поведение учащихся? 4) Какие изменения в поведении учащихся вызваны, в первую очередь, инструментальным, адаптивным, интерактивным ИИ?

С целью выявления внутренних механизмов, с помощью которых технологии ИИ влияют на поведение учащихся, и определения различий между разными инструментами в исследовании использованы гибридные методы, сочетающие опросы и углублённые интервью с анализом эффективности обучения. На основе анализа результатов исследования предлагаются стратегии оптимизации преподавания иностранного (английского) языка и программы руководства поведением учащихся, соответствующие эпохе ИИ.

Обсуждение проблемы и его результаты. Современные типы ИИ. Технологии искусственного интеллекта в образовании подразделяются на три основных типа по функциям:

1) *инструментальный ИИ*, основанный на решении конкретных проблем изучения языка, включая перевод ИИ, проверку грамматики, исправление произношения и другие инструменты;

2) *адаптивный ИИ*, нацеленный на персонализированную поддержку обучения, охватывающий интеллектуальную базу вопросов, планирование графика обучения, диагностику слабых мест знаний и другие системы;

3) *интерактивный ИИ*, который фокусируется на моделировании реальных языковых сценариев общения, включает в себя виртуальных партнёров по диалогу, симуляцию межкультурных сценариев, платформу погружения для практического обучения и некоторые другие приложения.

Краткий обзор прикладных исследований по использованию ИИ в области изучения иностранных языков. В настоящее время европейские и американские учёные сосредоточены на внедрении в практику преподавания иностранных языков с использованием программ ИИ в индивидуальном обучении и на изучении механизмов адаптивных сценариев при таком обучении. Основной вывод, который сделан на основе эмпирических наблюдений за выполнением заданий персонализированного контента на основе ИИ, заключается в том, что повышение эффективности усвоения нового материала и получения языковых навыков учащихся происходит в среднем на 23 % [1]. Кроме того, изучение коммуникативной эффективности использования виртуальных собеседников показало, что обучение погружению в диалог обычно значительно снижает устную тревогу учащегося при использовании межкультурной контекстной модели. Учащийся быстрее и удачнее подбирает лексические единицы, чем при использовании традиционной модели диалога с одноклассником. Отдельные исследования сосредоточены на этике ИИ. Можно встретить утверждения о том, что при использовании ИИ возникает риск чрезмерного использования одних ресурсов обучения и недостаточном использовании других.

Китайские исследователи уделяют основное внимание разработке и внедрению инструментов ИИ для обучения иностранным языкам и анализу их принятия учащимися. Сегодня в Китае количество изучающих иностранные языки превышает 100 миллионов человек [2]. Опираясь на эту огромную аудиторию, китайские предприятия совместно с университетами запустили библиотеку вопросов AI и интеллектуальную систему отбора, которая адаптирована к местным экзаменам, таким как средний экзамен, 4-й и 6-й уровни. Ежедневная частота использования отдельных инструментов превысила миллион включений. Исследование показало, что 82 % студентов вузов признают ценность инструментов ИИ, однако около 30 % чрезмерно полагаются на перевод ИИ, не развивая переводческие навыки. В Китае появляются также исследования в области применения ИИ для обучения языкам малых народов страны, что заполняет недостаток традиционных ресурсов для обучения этим языкам и обучения другим дисциплинам на языках малых народов Китая.

Традиционно обучение иностранным языкам основывается на теориях мотивации и саморегулируемого обучения. Теория мотивации разделяет поведение учащихся на внутренние интересы и внешнюю ориентацию на цели. Известно, что учащиеся с внутренней мотивацией склонны к глубокому и всестороннему изучению языка, а люди с внешней мотивацией ориентируются на краткосрочные цели. Саморегулируемое обучение ориентируется на планирование, мониторинг, отражение и другие аспекты поведения ученика,

предлагая модель поведения: цель – выбор стратегии – оценка результатов, что даёт перспективу для понимания процесса самообучения. Цифровые технологии значительно трансформировали направления изучения поведенческих моделей учащихся. Замечено, что методистов стали интересовать вопросы влияния технологий на поведение учащихся. Был сделан интересный вывод: поведение учащихся в среде онлайн-обучения «носит фрагментированный и социальный характер»: 60 % учащихся используют фрагментированное время для изучения словаря, а виртуальные сообщества ИИ позволяют учащимся взаимодействовать с преподавателями, студентами, сверстниками и языковыми пользователями в разных регионах. Анализ результатов обучения проводится по аспектам продолжительности обучения, частоты взаимодействия, коррекции ошибок и некоторым другим.

Следует отметить, что изучение разных процессов в трансформации моделей поведения учащихся, как и моделей поведения учителя, при изучении иностранных языков с использованием программ ИИ имеет разную степень активности. Сегодня основная часть исследований сосредоточена на изучении макро-механизмов влияния ИИ на поведение учащихся, а влияние микро-механизмов изучается бессистемно. Это, к примеру, вопросы влияния конкретных типов инструментов ИИ на те или иные аспекты поведения (формирование привычек коррекции ошибок, изменение способов взаимодействия и под.); особенности влияния промежуточных переменных на формирование технологий и их использование (цифровая грамотность учащихся, стиль обучения). Кроме того, наблюдается ситуация, при которой научные исследования в области применения ИИ в обучении иностранным языкам и непосредственная практика преподавания идут параллельными направлениями, пересекаясь очень редко. Видимо, нет координирующего центра, который был бы призван формировать образцы учебников и пособий нового типа. Во многом, внедрение ИИ в учебный процесс основано на энтузиазме отдельных учителей-новаторов.

Дизайн исследования. В начале практики среди учеников 9 класса было проведено анкетирование. Из 33 анкет реальными оказалось 28, то есть 84,85 %. Мы округлили до 85 %. Это анкеты тех школьников, которые в той или иной мере знакомы с программами ИИ и смогли ответить на поставленные нами вопросы. Содержание анкеты затронуло четыре аспекта использования инструментов ИИ в процессе изучения английского языка: 1) аспекта их когнитивного поведения; 2) аспекта их социального поведения; 3) аспекта самообучающего поведения; 4) аспекта, связанного с использованием пятой шкалы Ликерта. Кроме того, для сопоставления моделей поведения были отобраны 12 учащихся класса: по 4 человека в три группы. Это группа активных пользователей ИИ, группа пользующихся ИИ от случая к случаю (редкие пользователи) и группа учеников, которые никогда не использовали ИИ. С этими учениками было проведено углублённое интервью продолжительностью около 30 минут с каждым. В этом интервью основное внимание было уделено конкретному влиянию на учебное поведение данных гимназистов и на их субъективное восприятие процесса использования инструментов ИИ. Содержание интервью было транскрибировано с использованием метода тематического анализа для кодирования.

В исследовании определены 3 категории независимых и 3 типа зависимых переменных.

Независимые переменные: тип инструмента ИИ (инструментальный, адаптивный, интерактивный); продолжительность использования ИИ (0 часов, 1-5 часов в неделю, 6-10 часов, более 10 часов); сценарий обучения (классное обучение, самостоятельное обучение после занятий, подготовка к экзаменам).

Зависимые переменные: когнитивное поведение учащегося (эффективность грамматической коррекции ошибок; широта словарного обучения; способность к самостоятельному мышлению), социальное поведение учащегося (боязнь, тревога в устной речи; готовность к межкультурной коммуникации; личные языковые навыки), самостоятельное поведение учащегося (способность планировать ход обучения; уровень мотивации обучения; концентрация обучения).

При обработке полученных данных использовалась аналитическое программное обеспечение для извлечения статистических данных SPSS 26.0. С его помощью был проведён описательный статистический, корреляционный и регрессионный анализ данных опроса для изучения связи между независимыми и зависимыми переменными. Кроме того, для кодирования транскрибированных текстов интервью с целью извлечения ключевых тем и представления корреляций количественных данных с поведенческой мотивацией была использована аналитическая система NVivo 12.

Влияние технологий ИИ на модель поведения учащихся. Анализ результатов показал, что положительное *влияние* технологии ИИ на *когнитивное поведение* учащихся обычно проявляется в двух аспектах: повышения эффективности коррекции ошибок и расширения словарного запаса. Частые пользователи ИИ сообщили, что мгновенная обратная связь с ИИ повысила эффективность коррекции грамматических ошибок от 45 до 55 %. Эти исправления быстро запоминаются и усваиваются. Повторения этих же ошибок бывают редко из-за невнимательности. Те, кто часто использует инструменты ИИ, заявили о том, что у рекомендации ИИ по выбору нужного слова помогают быстрее расширять словарный запас, запоминать ситуации, в которых уместны или неуместны те или иные синонимы. Однако двое учеников из четырёх в интервью отметили, что часто спешат, поэтому не проверяют результат перевода. А когда приходится формировать предложения самостоятельно, допускают много ошибок. Значит, у них страдают синтаксические навыки из-за привыкания к помощи ИИ: снижается уровень автономного (без ИИ) мышления и способность структурировать и декодировать длинный текст. В 72 % реальных анкет ребята отметили то, что обычно ИИ ограничивает информацию теми знаниями, которыми ученики уже обладают, а для получения новых знаний им нужно вводить другие алгоритмы, предварительно знакомясь с этими знаниями вне ИИ.

Положительное *влияние* технологии ИИ на *социальное поведение* учеников проявляется, как правило, в двух аспектах: снижения тревоги в устной речи и повышения готовности к межкультурному общению. В 72 % реальных анкет респонденты заявили, что во время разговора с ИИ они не беспокоятся о том, что получают замечания и насмешки от одноклассников, если ошибутся. Следовательно, в целом, снижается уровень тревоги в их устной речи, нет стресса, они более охотно разговаривают с виртуальным собеседником, чем с живым человеком. ИИ-симуляция межкультурных сценариев повышает, по словам 78 % анкетированных учащихся, их готовность к межкультурному общению. По их словам, их интерес к межкультурному общению и желание говорить с иностранцами значительно повысился, а боязнь сменилась чувством ответственности. Однако такое состояние почти у половины респондентов (45 %) снизило уровень «грамматической чистоты». Рост интереса к межкультурному общению с виртуальным собеседником у этих учеников ослабляет внимание по отношению к правильности структурирования речи. Используются неполные предложения, речевые клише, аббревиатуры, сокращённые слова. 29 % анкетированных респондентов заметили, что после частого общения с виртуальными собеседниками от ИИ они начали часто теряться в разговоре по-английски с реальными людьми.

Положительное *влияние* технологии ИИ на *самообучение* учащихся обычно отражается в таких двух аспектах: в оптимизации планирования своего учебного процесса и графика и в повышении уровня мотивации к изучению английского языка. Оптимизация планирования своего самообучения, адаптируемого ИИ, 78 %-ам анкетированных респондентов помогает разрабатывать индивидуальный учебный план и определить чёткие цели обучения, что приводит к ожидаемому прогрессу в результатах обучения. Около 65 % респондентов, реально ответивших на вопросы анкеты, отметили повышение уровня мотивации к изучению английского языка благодаря функции визуализации данных ИИ (кривые роста, виртуальные вознаграждения за баллы и др.). Психологически это повышает их чувство успеха в обучении. Вместе с тем, 29 % анкетированных учеников отметили в своём самообучающем поведении ослабление самостоятельно, без чьей-либо помощи, устанавливать цели своих действий не

только в сфере обучения, но и вообще в жизни, а около 54 % заявили о снижении концентрации внимания. Они начали больше отвлекаться и не готовы длительное время заниматься мыслительной деятельностью, учить тексты, повторять новые слова, отыскивать их в новом материале. Известно, что такое состояние ученика затрудняет его погружающее обучение.

Особенности воздействия разных типов инструментов ИИ на учебное поведение. Сопоставительный анализ показывает, что разные типы инструментов ИИ по-разному влияют на формирование моделей поведения учащегося при изучении иностранного языка. Эти особенности влияния проявляются следующим образом. *Инструментальный ИИ*, как правило, оказывает влияние на когнитивное поведение ученика, имея значительный эффект в улучшении базовых языковых навыков: коррекции грамматических ошибок, повышении уровня владения словарным составом изучаемого языка, но также легко вызывает зависимость от ИИ и снижает способность к самостоятельному мышлению. *Адаптивный ИИ* помогает преимущественно в планировании объёма, последовательности, графика самообучения, в отборе материала и учебных пособий, исходя из индивидуальных потребностей, однако использование адаптивного ИИ не развивает у учащегося способности самостоятельного установления целей своего самообразования и поиска нужных ресурсов. *Интерактивный ИИ* помогает формировать социальное поведение учащихся, играет важную роль в снижении речевой тревожности и моделировании межкультурных сценариев коммуникации. Однако его использование способствует снижению личной инициативы в сценарном творчестве.

Рекомендации в области стратегии преподавания иностранных языков и формирования учебного поведения учащихся в эпоху ИИ. Результаты наших наблюдений приводят к необходимости высказать некоторые соображения, касающиеся прикладного использования ИИ на уроках иностранных языков, и, исходя из собственного опыта, дать рекомендации по применению программ ИИ в учебно-воспитательном процессе.

Уровень учителя предусматривает разработку модели совместного обучения «ИИ + учитель иностранного языка». В этом плане необходимо, во-первых, чётко обозначить функции. Считаем, что **ИИ** можно доверить обучение учащихся базовым языковым навыкам (коррекцию грамматических ошибок, аудирование текстов и отдельных слов, фразеологизмов, толкование слов и устойчивых сочетаний, приведение примеров их лексической и грамматической дистрибуции и т.д.), сбор и анализ данных о процессе обучения. **Учитель** при этом сосредотачивает свои усилия на развитии рече-когнитивных способностей учеников (анализ речи, сопоставительный аспект изучения языка, стилистическая и лингвокультурная работа, руководство межкультурным диалогом и под.), на эмоциональной поддержке и персонализированной обратной связи с ИИ для достижения взаимодополняемости преимуществ человека и машины. Модель «ИИ + учитель» должна служить также оптимизации дизайна обучения. Инструменты ИИ при этом целесообразно интегрировать в такие виды работы в классе, как создание виртуальных собеседников для подготовки устного выступления перед классом, помощь в разработке письменных упражнений, а учитель при этом может быть сосредоточен на вопросах организации обратной связи ИИ в целях повышения эффективности преподавания. Кроме того, учитель ищет наиболее оптимальные приёмы рационального использования инструментов ИИ, дабы избежать рисков своей технологической зависимости и зависимости учеников от ИИ.

Уровень учащегося предусматривает разработку модели совместного обучения «ИИ + обучаемый иностранному языку», в основе которой заложена концепция обучения «Технические способности + самостоятельное управление». Указанная модель соединяет в себе работу по развитию у учащихся навыка работы с инструментами ИИ и умения самостоятельно управлять процессами выполнения заданий учителя и планирования самообучения. Следует разрабатывать данную модель так, чтобы повышались познавательные способности учащихся. Ученики должны знать о негативном влиянии ИИ на развитие самостоятельного мышления и инициативы, поэтому их необходимо научить корректировать

стратегию и ритм обучения, устанавливать время и виды работ для обучения без ИИ, тренируя в это время навыки самостоятельного мышления, исправления ошибок, редактирования текстов, диалогическую речь, сценарную работу, озвучивание видеороликов.

Уровень разработчиков технологий предусматривает разработку инструментов ИИ, ориентированных на обучение разным иностранным языкам. Следует стремиться к повышению регулируемости того или иного инструмента, установить режимы самообучения и режимы вспомогательного обучения для инструментов ИИ с той целью, чтобы учащиеся могли, в зависимости от потребностей, регулировать степень вмешательства ИИ в учебный процесс. Например, необходимо создавать инструменты ИИ с полной, неполной обратной связью и без обратной связи при выполнении письменных заданий. рекомендуется логика оптимизации. Во избежание «информационной ловушки» следует ввести «коэффициент расширения знаний», так как уровень знаний у каждого ученика разный. Кроме того, в зависимости от профессиональной подготовки учащегося, его целей изучения иностранного языка, междисциплинарных связей в программе его профессиональной подготовки необходимость расширения знаний в каждом случае имеет разную направленность. Разработчикам следует также обращать внимание на принцип реальности тех коммуникативных ситуаций, которые предлагает ИИ в качестве сценариев общения при изучении с ИИ диалогической речи.

Выводы. Наблюдения за поведением учеников 9 класса одной из школ города Чанша показали, что технология ИИ повышает эффективность обучения английскому языку как в области получения знаний и развития навыков владения этим иностранным языком, так и в области необходимой технической и технологической подготовки учителя и ученика, расширения их кругозора, увеличивает возможности для самообучения. Использование инструментов ИИ снижает социальную тревожность учащегося в работе с виртуальным собеседником. В то же время, чрезмерное использование ИИ в процессе обучения иностранным языкам имеет потенциальные риски: повышает технологическую зависимость ученика, сужает его горизонт знаний, ограничивает самостоятельность в принятии решений. Инструментальные, адаптивные и интерактивные ИИ сосредоточены на путях влияния на поведение учащихся. Исходя из этого, в настоящем исследовании были предложены стратегии оптимизации преподавания иностранных языков и некоторые рекомендации в области моделирования узуальности программ и инструментов ИИ учителем иностранного языка и учеником, изучающим иностранный язык. Личный опыт работы с современными инструментами ИИ позволил дать рекомендации и разработчикам программ ИИ для улучшения адаптации программ к индивидуальным потребностям и возможностям обучаемых, а также для борьбы с негативными проявлениями в личном поведении учащихся при чрезмерном использовании ИИ.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Alsharbi M. B. A Psycholinguistic Analysis of the Use of Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching[J]. Journal of Multiscale Modelling, 2026, (prepublish). DOI:10.1142/S1756973726400068.
- [2] Li B. The Empowerment and Challenges of Generative Artificial Intelligence to Foreign Language Teaching in Universities -- Taking ChatGPT as An Example[J]. New Explorations in Education and Teaching, 2024, 2 (11). DOI:10.70711/NEET.V2I11.6074.
- [3] Liang L . Applications and Optimization Strategies of Artificial Intelligence in College Foreign Language Teaching – Take ChatGPT for Example[J]. Education Journal, 2025, 8 (6). DOI:10.31058/J.EDU.2025.86029.2
- [4] Shaohua F., Zhao Hong H. On the nascency of ChatGPT in foreign language teaching and learning[J]. Annual Review of Applied Linguistics, 2025, 45148-178. DOI: 10.1017/S026719052510010X.
- [5] 潘娜. 人工智能赋能高职院校外语教育创新发展[N]. 新华日报, 2026-03-27 (011).

- [6] 潘海英, 李佳佳, 马新月. 生成式人工智能在外语教学中的应用与研究: 一项系统性综述[J]. 外语教学与研究, 2026, 58 (02): 250-262. DOI:10.19923/j.cnki.fltr.2026.02.003.
- [7] 熊薇. AI时代高职外语教师数字素养模型构建及提升路径[J]. 武汉冶金管理干部学院学报, 2026, 36 (01): 58-62.
- [8] 王成, 浦立昕, 孙华春. 高校外语教师数字素养框架构建研究[J]. 淮阴师范学院学报(自然科学版), 2026, 25 (01): 68-72+86. DOI:10.16119/j.cnki.issn1671-6876.2026.01.012.
- [9] 董记华, 王昊. 外语教学领域的语言数据研究: 前沿动态与演变脉络[J/OL]. 外语教育研究前沿, 1-13 [2026-04-07]. <https://doi.org/10.20083/j.cnki.fleic.2026.0018>.
- [10] 阿拉坦其其格. 新文科背景下人工智能驱动校本特色第二外语课程数字化改革实践研究[J]. 创新创业理论研究与实践, 2026, 9 (04): 65-67.

Аңдатпа. Мақалада шет тілдерін меңгеру барысында жасанды интеллект технологияларының білім алушылардың мінез-құлқына әсері зерттеледі. Сауалнама мен тереңдетілген сұхбаттар негізінде оқытудың когнитивтік, әлеуметтік және өзіндік аспектілері, сондай-ақ ЖИ-құралдарының түрлері арасындағы айырмашылықтар талданады. Зерттеу нәтижесінде жасанды интеллект оқытудың тиімділігін арттырып, әлеуметтік аландаушылықты төмендететіні, алайда сонымен қатар біліммен технологиялық тәуелділіктің тарылуына ықпал ететіні анықталды. Цифрлық дәуір жағдайында шет тілдерін оқытуды стратегиялары ұсынылады.

Тірек сөздер: жасанды интеллект, шет тілін оқыту, функцияларды ажырату, мұғалім, студент, оқыту стратегиясы.

Abstract. This article examines the impact of artificial intelligence technologies on student behavior in foreign language learning. Using questionnaires and in-depth interviews, we analyze the cognitive, social, and independent aspects of learning, as well as the differences between types of AI tools. It is found that AI improves learning effectiveness and reduces social anxiety, but also contributes to technological dependence and a narrowing of knowledge horizons. Strategies for optimizing foreign language teaching in the digital age are proposed.

Keywords: artificial intelligence; foreign language teaching; delineation of functions; teacher; student; learning strategy.

УДК 378:004:37.018.43

Сейтказина Ә.Т.,

п. ф. м., оқытушы,
Абылай хан атындағы Қаз ХҚ және ӨТУ,
Алматы, Қазақстан,

Шилибаева А. С.,

т. ф. м., аға оқытушы,
Абылай хан атындағы Қаз ХҚ және ӨТУ,
Алматы, Қазақстан,

ГУМАНИТАРЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДІ ЦИФРЛАНДЫРУ: САНДЫҚ ПЛАТФОРМАЛАРДЫҢ РӨЛІ МЕН ТИІМДІЛІГІ

Аңдатпа. Мақалада «Digital Humanities» бағытының қалыптасуы аясында гуманитарлық білім беру парадигмасының трансформациясы талданады. Деректерді визуализациялау, мәтіндік аналитика (Voyant Tools), виртуалды реконструкция және ашық онлайн курстар (Coursera) сияқты сандық платформалардың оқытудың жаңа әдіснамалық құралы ретіндегі

рөлі қарастырылады. Зерттеу барысында қолданыстағы платформалардың мазмұнды стандарттау мәселесі, яғни гуманитарлық мамандықтар студенттерінің когнитивтік ерекшеліктерін толық ескермеуі айқындалған. Бұл мәселенің шешімі ретінде жасанды интеллект (ЖИ) технологиялары арқылы АКТ курстарын жекелендіруге бағытталған жоба ұсынылады. Автор дәстүрлі академиялық мектеп пен адаптивті ЖИ-технологияларының синтезі гуманитарлық білім беру сапасын арттырудың стратегиялық бағыты болып табылатынын қорытындылайды.

Тірек сөздер: Digital Humanities, сандық платформалар, жасанды интеллект, оқытуды жекелендіру, гуманитарлық білім беру, АКТ курсы.

Қазіргі таңда білім беру парадигмасының трансформациясы гуманитарлық ғылымдар саласына айтарлықтай әсер етуде. Ақпараттық-коммуникациялық технологиялардың қарқынды дамуы «Digital Humanities» (сандық гуманитарлық ғылымдар) атты жаңа пәнаралық бағыттың қалыптасуына негіз болды [1–4]. Гуманитарлық білім берудегі сандық платформалардың рөлі тек ақпаратты тасымалдаумен шектелмейді, ол оқу материалдарын интерпретациялаудың, сақтаудың және талдаудың мүлдем жаңа әдіснамалық құралдарын ұсынады. Соңғы жылдары гуманитарлық білім беру саласында сандық платформалардың рөлі айтарлықтай артты. 2024–2025 жылдардағы ғылыми зерттеулер бұл бағыттың қарқынды дамып келе жатқанын және оның білім беру жүйесіне елеулі ықпал ететінін көрсетеді.

Ағылшын тіліндегі зерттеулерге сүйенсек, сандық технологиялар гуманитарлық пәндерді оқытуда жаңа мүмкіндіктер ашуда. Мысалы, “Arts and Humanities Education: A Systematic Review of Emerging Technologies and Their Contribution to Social Well-Being” (2024) атты еңбекте цифрлық құралдардың білім сапасын арттырумен қатар, студенттердің әлеуметтік және сыни ойлау қабілеттерін дамытуға ықпал ететіні атап өтіледі [5]. Сонымен қатар, 2025 жылғы зерттеулердің бірі цифрлық гуманитарлық құралдарды (digital humanities tools) қолдану студенттердің пәнге деген қызығушылығын арттырып, олардың белсенділігін күшейтетінін дәлелдейді.

Тағы бір маңызды бағыт – жасанды интеллекттің гуманитарлық білім беруге ықпалы. 2024 жылғы зерттеулерде генеративті AI (мысалы, мәтін және визуалды контент жасайтын жүйелер) білім беру процесін жекелендіруге мүмкіндік беретіні көрсетілген. Бұл өз кезегінде студенттердің жеке оқу траекториясын қалыптастыруға жағдай жасайды. Орыс тіліндегі ғылыми жұмыстарда да осыған ұқсас үрдістер байқалады. “Digital Humanities and Technology in Education (2024)” жинағында жоғары оқу орындарында сандық платформаларды қолданудың тиімділігі жан-жақты қарастырылған. Атап айтқанда, онлайн білім беру, виртуалды шындық (VR), және тіл үйретуге арналған цифрлық қосымшалардың рөлі ерекше көрсетіледі [6]. Сонымен қатар, зерттеулерде студенттердің цифрлық сауаттылығын дамыту қазіргі білім беру жүйесінің негізгі міндеттерінің бірі екені айқындалады.

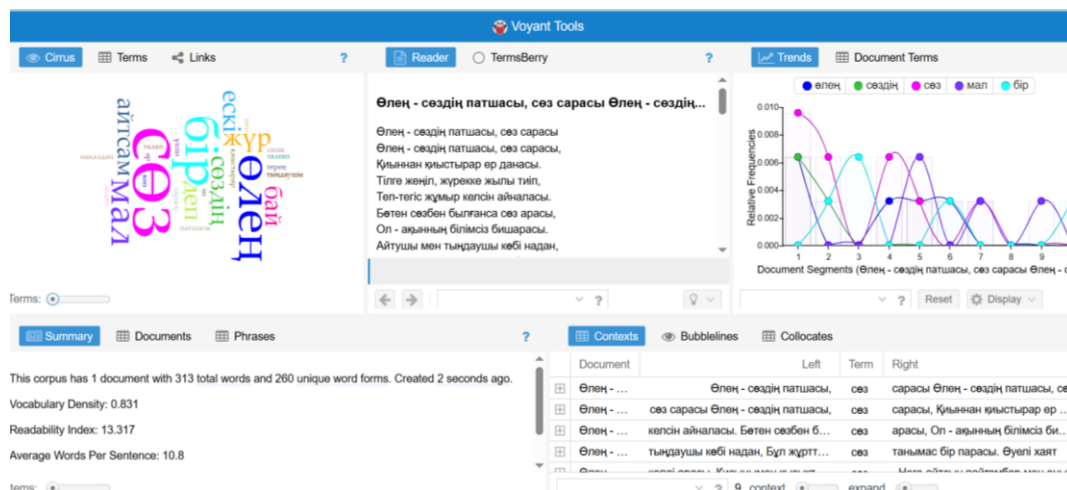
Жалпы алғанда, қарастырылған ғылыми еңбектер сандық платформалардың гуманитарлық білім беруде маңызды рөл атқаратынын көрсетеді. Олар оқу процесін икемді, қолжетімді және интерактивті етеді. Сонымен қатар, жаңа технологияларды тиімді пайдалану арқылы білім сапасын арттыруға және студенттердің құзыреттіліктерін дамытуға мүмкіндік береді.

Сандық платформалардың гуманитарлық білімдегі тиімділігін бірнеше функционалдық бағыттар бойынша жіктеуге болады:

Деректерді визуализациялау және архивтік қорларға қолжетімділік. Гуманитарлық зерттеулерде бастапқы дереккөздермен жұмыс істеу шешуші рөл атқарады. Мысалы, World Digital Library (Дүниежүзілік сандық кітапхана) және Europeana платформалары студенттерге сирек кездесетін қолжазбалар мен тарихи карталардың жоғары сапалы сандық көшірмелерін ұсынады [7]. Бұл дереккөздерді талдау студенттердің деректанулық дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Студенттер цифрландырылған мұрағаттарды ашып, мәтіндердің нұсқаларын қатар қойып салыстырып, үзінділерге бірлесіп аннотация жасап,

кейіннен осы жазбаларға ортақ интеллектуалдық кеңістік аясында қайта құруға мүмкіндік береді. Дүниежүзілік цифрлық кітапхана сияқты платформалар тек сақтау орны емес; олар тарихи қашықтықты қысқартып, бастапқы материалдарды бірден қолжетімді ететін тірі зертханалар ретінде қызмет етеді [8].

Мәтіндік аналитика және когнитивтік модельдеу. Әдебиеттану мен лингвистика саласында мәтінді компьютерлік өңдеу арқылы авторлық стиль мен мазмұндық құрылымды зерттеу тиімділігі жоғары болады. Мысалы, Voyant Tools платформасы лингвистикалық корпус пен жұмыс істеуде лексикалық жиілікті, сөздердің контекстік байланысын графикалық түрде бейнелеп береді (Сурет 1). Бұл мәтінді филологиялық тұрғыдан тереңірек түсінуге және гипотезаларды эмпирикалық мәліметтермен дәлелдеуге көмектеседі [9].



Сурет 1. Абай Құнанбайұлының «Өлең – сөздің патшасы, сөз сарасы» өлеңінің Voyant Tools платформасы арқылы жүргізілген мәтіндік-статистикалық талдауы

Виртуалды реконструкция және тарихи таным. Тарих пен археология пәндерінде виртуалды шындық (VR) және 3D модельдеу технологиялары кеңінен қолданылуда. Google Arts & Culture жобасы аясындағы «Open Heritage» платформасы жойылып кету қаупі төнген мәдени мұра нысандарын лазерлік сканерлеу арқылы зерттеуге жағдай жасайды[10]. Бұл, өз алдына студенттердің кеңістіктік ойлау қабілетін және мәдени құндылықтарға деген жауапкершілігін арттырады.

Келесі, Массивті ашық онлайн курстар (МООС). Білім беруді демократияландыру және үздіксіз білім алу (lifelong learning) принципін жүзеге асырады. Coursera платформасындағы Йель университеттерінің философия және антропология бойынша курстары әлемдік деңгейдегі білімге тең қолжетімділікті қамтамасыз етеді. Платформаның басты ерекшелігі – білім беру үдерісін цифрлық технологиялар арқылы кең ауқымда ұйымдастыру мүмкіндігі бар. Оқыту уақыты мен орнына тәуелсіз жүргізіледі, оқу материалдары модульдік жүйеге негізделген, ал білім алушылар өздеріне ыңғайлы қарқынмен білім алады. Сонымен қатар, Coursera көбіне практикалық дағдыларды дамытуға басымдық береді.

Платформалардың мүмкіндіктерін талдау олардың айтарлықтай әлеуетін көрсеткенімен, белгілі бір шектеулердің де бар екенін аңғартады. Негізінен, олар кең аудиторияға бағытталғандықтан, оқу мазмұны көбіне стандартталған сипатқа ие[11]. Бұл өз кезегінде жекелеген студенттік топтардың, әсіресе гуманитарлық бағытта білім алушылардың ерекшеліктерін толық ескеруге мүмкіндік бермейді.

Гуманитарлық ғылымның техникалық және жаратылыстану ғылымдарынан айырмашылығы, гуманитарлық пәндер адамға бағытталған және коммуникациялық дағдыларды дамытуды талап етеді. Зерттеулерге сүйенсек, цифрлық платформалардың

(Moodle, Wordwall, LearningApps және т.б.) гуманитарлық ғылымдар студенттер арасында интерактивтілікті сақтап, ой толғау мен сыни ойлауды дамытуға бағытталған[12; 13;14].

Осы тұрғыдан алғанда, білім беруді дараландыруға бағытталған жаңа тәсілдерді іздестіру өзекті мәселе болып табылады. Озық тәжірибелерін негізге ала отырып, «Гуманитарлық мамандықтардың студенттері үшін АКТ курсы жасанды интеллект технологиялары арқылы жекелендіру және оңтайландыру» атты ынталы жобалау-технологиялық жобаны, Бердыгулова Айнагуль Джумабаевнаның басшылығымен қолға алынды. Бір қатар іс-шаралар атқарылып жатыр. Атап айтқанда жаңа оқу әдістемелік кешен дайындалуда. Жобаның басты айырмашылығы – білім беру үдерісіне ақпараттық-коммуникациялық технологияларды тікелей енгізіп, оны нақты білім алушылар тобының қажеттіліктеріне бейімдеуге ұмтылуында.

Жобаның негізгі ерекшелігі – жасанды интеллект технологияларын қолдану арқылы оқытуды жекешелендіру. Бұл тәсіл оқу мазмұнын оңтайландыруға ғана емес, сонымен қатар әр студенттің дайындық деңгейін, оқу қарқынын және кәсіби қызығушылықтарын ескеруге мүмкіндік береді. Нәтижесінде, ұсынылған жоба жай ғана цифрлық платформа емес, заманауи білім беру талаптарына жауап беретін, ғылыми-әдістемелік тұрғыдан негізделген кешенді жүйе ретінде қарастырылады.

Жүргізілген талдау гуманитарлық білім беру жүйесінде сандық платформалардың рөлі тек қосымша құрал деңгейінен әлдеқайда жоғары екенін көрсетеді. Олар оқу мазмұнын трансформациялаудың, білімді игеру тәсілдерін қайта құрудың және ғылыми танымның жаңа форматтарын қалыптастырудың маңызды тетігіне айналып отыр. Деректерді визуализациялау, мәтіндік аналитика, виртуалды реконструкция және онлайн-білім беру сияқты бағыттар гуманитарлық ғылымдардың әдіснамалық аясын кеңейтіп, зерттеу мен оқыту арасындағы шекараны біршама жойды.

Сонымен қатар, халықаралық тәжірибені талдау (Coursera, Europeana, Voyant Tools және т.б.) сандық білім беру ресурстарының жоғары әлеуетін дәлелдегенімен, олардың мазмұндық әмбебаптығы мен стандартталған сипаты нақты білім алушылар тобының, әсіресе гуманитарлық бағыттағы студенттердің когнитивтік және кәсіби ерекшеліктерін толық ескеруге мүмкіндік бермейтінін айқындайды. Бұл өз кезегінде білім беруді дараландыру мәселесінің өзектілігін арттырады.

Осы тұрғыда мақалада қарастырылған жобалау-технологиялық бастама жасанды интеллект мүмкіндіктерін пайдалана отырып, ИКТ курсы гуманитарлық мамандықтар студенттеріне бейімдеудің ғылыми негізделген моделін ұсынады. Ұсынылған тәсіл білім беру үдерісін тек цифрландырумен шектелмей, оны интеллектуалдық тұрғыдан икемді, адаптивті және студентке бағытталған жүйеге айналдыруға мүмкіндік береді. Нәтижесінде, білім алушылардың цифрлық құзыреттілігімен қатар, олардың аналитикалық ойлау қабілеті мен академиялық дербестігі де дамиды.

Осылайша, сандық платформаларды педагогикалық тұрғыдан ұтымды пайдалану және оларды жасанды интеллект технологияларымен ұштастыру гуманитарлық білім берудің сапасын арттырудың стратегиялық бағыты ретінде қарастырылуы тиіс. Болашақ зерттеулер аталған тәсілдердің тиімділігін эмпирикалық деректер негізінде дәлелдеуге, сондай-ақ оларды әртүрлі білім беру контекстерінде масштабтауға бағытталуы қажет.

ӘДЕБИЕТ

1. Berry D. M. Understanding Digital Humanities. – London: Palgrave Macmillan, 2012. – 312 p.
2. Schreibman S., Siemens R., Unsworth J. A Companion to Digital Humanities. – Oxford: Blackwell, 2004. – 612 p.
3. Gold M. K. Debates in the Digital Humanities. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 2012. – 516 p.

4. Redecker C. Digital Competence of Educators (DigCompEdu) // European Commission. – 2017.
5. Kirschenbaum M. What is Digital Humanities and What's It Doing in English Departments? // ADE Bulletin. – 2010. – № 150. – P. 55–61.
6. The Impact of Digital Humanities Tools on Student Engagement and Learning Outcomes // Computers & Education. – 2025. – URL: <https://www.sciencedirect.com/> (қаралған күні: 16.04.2026).
7. World Digital Library. – URL: <https://www.wdl.org> (қаралған күні: 16.04.2026).
8. Europeana Collections. – URL: <https://www.europeana.eu> (қаралған күні: 16.04.2026).
9. Voyant Tools. – URL: <https://voyant-tools.org> (қаралған күні: 16.04.2026).
10. Google Arts & Culture. – URL: <https://artsandculture.google.com> (қаралған күні: 16.04.2026).
11. Coursera. – URL: <https://www.coursera.org> (қаралған күні: 16.04.2026).
12. Digital Humanities and Technology in Education. – 2024. – Collection of scientific papers.
13. Использование современных онлайн-платформ для образовательного процесса // Научные исследования в образовании. – 2022. – URL: <https://cyberleninka.ru/article> (қаралған күні: 16.04.2026).
14. Selwyn N. Education and Technology: Key Issues and Debates. – London: Bloomsbury, 2016.
15. Сарбасова Г.К. Білім беруді цифрландыру жағдайында гуманитарлық пәндерді оқыту // ҚазҰУ хабаршысы. – 2022. – №2. – Б. 45–52.

Аннотация: В статье анализируется трансформация парадигмы гуманитарного образования в контексте становления направления «Digital Humanities». Рассматривается роль цифровых платформ (визуализация данных, текстовая аналитика Voyant Tools, VR-реконструкции и МООС) как новых методологических инструментов обучения. Выявлена проблема избыточной стандартизации контента современных платформ, которая не учитывает когнитивные и профессиональные особенности студентов-гуманитариев. В качестве решения предлагается проект по персонализации курсов ИКТ с использованием технологий искусственного интеллекта (ИИ), позволяющий адаптировать обучение под индивидуальные потребности студента. Автор делает вывод, что синтез традиционных академических подходов и инновационных адаптивных технологий является стратегическим вектором развития образования.

Ключевые слова: Digital Humanities, цифровые платформы, искусственный интеллект, персонализация обучения, гуманитарное образование, курс ИКТ.

Abstract: The article analyzes the transformation of the humanities education paradigm within the framework of the "Digital Humanities" emergence. It examines the role of digital platforms (data visualization, text analytics via Voyant Tools, VR reconstruction, and MOOCs) as new methodological teaching tools. The study identifies a challenge in the standardization of content on existing platforms, which often fails to account for the cognitive and professional specifics of humanities students. As a solution, the author presents a project for the personalization of ICT courses using artificial intelligence (AI) technologies, designed to tailor learning to individual student needs. The author concludes that the synthesis of traditional academic schools and innovative adaptive AI technologies serves as a strategic vector for enhancing the quality of humanities education.

Keywords: Digital Humanities, digital platforms, artificial intelligence, personalization of learning, humanities education, ICT course.

УДК 004:81:001.8

Сері Л.Т.,
магистр, старший преподаватель,
г. Алматы, Казахстан,
Ицка Дерижан,
д.п.н., профессор,
Бургасский Свободный Университет,
г. Бургас, Болгария

ЦИФРОВАЯ ГУМАНИТАРИСТИКА: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация: В статье рассматривается цифровая гуманитаристика как современное направление научных исследований, находящееся на пересечении гуманитарных наук и технических дисциплин. Анализируются теоретические основы и ключевые принципы, методы и инструменты цифровой гуманитаристики, а также ее роль в развитии междисциплинарного научного знания и в трансформации исследовательских подходов. Особое внимание уделяется интеграции цифровых технологий в гуманитарные исследования и образовательные практики: применению языка программирования Python в гуманитарных исследованиях, включая анализ текстов, корпусные исследования и визуализацию данных. Приводятся практические примеры, демонстрирующие интеграцию цифровых инструментов в научную и образовательную деятельность. Делается вывод о формировании новой парадигмы научного знания: цифровая гуманитаристика выступает не только инструментом анализа данных, но и новой парадигмой научного междисциплинарного мышления.

Ключевые слова: цифровая гуманитаристика, междисциплинарность, цифровые гуманитарные технологии, анализ данных, гуманитарные науки, корпусная лингвистика, Python, анализ текста, цифровые методы.

Введение. В условиях стремительной цифровизации современного общества происходит трансформация не только технологий, но и научного знания. Гуманитарные науки, традиционно ориентированные на качественный анализ, сегодня активно интегрируют количественные и вычислительные методы. В результате формируется новое направление – цифровая гуманитаристика (Digital Humanities), представляющее собой синтез гуманитарных дисциплин и информационных технологий. [1]

Современное развитие науки характеризуется усилением междисциплинарных связей и активным внедрением цифровых технологий в различные области знания. Одним из наиболее ярких проявлений этого процесса является цифровая гуманитаристика (Digital Humanities), представляющая собой синтез гуманитарных наук и компьютерных технологий.

Актуальность темы обусловлена необходимостью переосмысления традиционных методов гуманитарных исследований в условиях цифровизации общества и необходимостью адаптации гуманитарных наук к новым условиям обработки информации. Огромные массивы текстовых данных, цифровые архивы и онлайн-коммуникации требуют применения автоматизированных методов анализа данных. Цифровая гуманитаристика позволяет не только расширить инструментарий исследователя, но и трансформировать сами подходы к анализу текстов, культурных артефактов и исторических данных. [2]

Целью данной статьи является определить и раскрыть сущность цифровой гуманитаристики как формы междисциплинарных исследований, а также продемонстрировать практическое применение Python в гуманитарной сфере.

1. Цифровая гуманитаристика: сущность и эволюция.

Цифровая гуманитаристика возникла на основе так называемых «гуманитарных вычислений» (Humanities Computing), которые первоначально ограничивались обработкой

текстов с помощью компьютеров. С развитием технологий данное направление значительно расширилось. Сегодня цифровая гуманитаристика включает:

- анализ больших текстовых корпусов;
- цифровую археологию и историю;
- визуализацию культурных данных;
- моделирование социальных процессов.

Ключевой особенностью является переход от интерпретации единичных текстов к анализу больших массивов данных (distant reading). Это позволяет выявлять макропаттерны, ранее недоступные традиционным методам. [3]

2. Теоретические основы цифровой гуманитаристики.

Цифровая гуманитаристика сформировалась в конце XX и начале XXI века на стыке таких дисциплин, как лингвистика, история, культурология, информатика и статистика. Ее основой является использование цифровых методов для анализа гуманитарных данных.

К числу ключевых характеристик цифровой гуманитаристики относятся:

- использование вычислительных методов анализа;
- работа с большими объемами данных (Big Data);
- визуализация результатов исследований;
- открытый доступ к данным и результатам (Open Science).

Цифровая гуманитаристика включает такие направления, как:

- корпусная лингвистика;
- цифровая история;
- анализ социальных сетей;
- компьютерная текстология.

Таким образом, цифровая гуманитаристика представляет собой не отдельную дисциплину, а методологическую платформу, объединяющую различные области знания.

3. Междисциплинарность как основа цифровой гуманитаристики.

Междисциплинарный характер цифровой гуманитаристики. Одной из ключевых особенностей цифровой гуманитаристики является ее междисциплинарность. [4]

Цифровая гуманитаристика является ярким примером междисциплинарного подхода, поскольку объединяет методы и подходы из:

- гуманитарных наук (лингвистика, филология, литературоведение, перевод, история, философия);
- естественных наук (математика, статистика, теория вероятностей, моделирование);
- технических наук (программирование, анализ данных, искусственный интеллект).

Например, при исследовании текстов используются:

- алгоритмы обработки естественного языка (NLP);
- методы машинного обучения;
- статистические модели.

Такой синтез позволяет:

- выявлять скрытые закономерности в текстах;
- анализировать большие корпуса данных;
- автоматизировать рутинные исследовательские задачи.

Междисциплинарность также проявляется в командной работе, где участвуют специалисты разных профилей: лингвисты, программисты, аналитики данных. Такое сочетание позволяет решать сложные исследовательские задачи. Например, анализ переводов может включать: лингвистический анализ текста, вычисление частотных характеристик, автоматическое выявление переводческих стратегий. [5]

4. Методы и инструменты цифровой гуманитаристики.

Современные исследования в области цифровой гуманитаристики активно используют различные программные средства и технологии. К основным инструментам относятся:

- языки программирования (Python, R);

- библиотеки для анализа текста (NLTK, spaCy);
- системы визуализации данных (Tableau, Gephi);
- корпусные менеджеры (AntConc, Sketch Engine).

Применение этих инструментов позволяет:

- проводить частотный анализ текста;
- выявлять тематические модели;
- строить семантические сети;
- анализировать переводческие соответствия.

Особое значение имеет язык программирования Python, который благодаря своей универсальности и широкому набору библиотек стал одним из ключевых инструментов цифровой гуманитаристики. Python стал одним из ключевых инструментов благодаря: простоте синтаксиса, широкому набору библиотек, универсальности применения. Особенно важно это для: переводчиков, филологов, исследователей текста. [6]

Python позволяет студентам:

- автоматизировать анализ;
- создавать собственные инструменты;
- работать с реальными данными.

5. Цифровая гуманитаристика в образовании.

Внедрение цифровой гуманитаристики в образовательный процесс способствует формированию новых компетенций у студентов. [7] Включение цифровых инструментов в обучение способствует:

- развитию аналитического мышления;
- развитию цифровой грамотности;
- формированию цифровых компетенций;
- развитие навыков анализа данных и междисциплинарного мышления;
- подготовке специалистов нового типа.

В подготовке переводчиков и инофилологов цифровые технологии позволяют:

- работать с корпусами текстов;
- использовать автоматизированные системы перевода;
- создавать собственные инструменты анализа текста.

6. Применение цифровой гуманитаристики в научных исследованиях.

В научных исследованиях цифровая гуманитаристика расширяет возможности анализа и интерпретации данных, обеспечивая более объективные и воспроизводимые результаты. [8] Цифровые методы активно используются в:

- Лингвистике (анализ частотности, корпусные исследования, автоматический перевод);
- Литературоведении (стилометрия, анализ авторства, тематическое моделирование);
- Истории (анализ архивов, цифровые карты, реконструкция событий).

7. Проблемы и перспективы развития. Цифровая гуманитаристика постепенно становится неотъемлемой частью современной науки. Несмотря на значительный потенциал и преимущества, [9] цифровая гуманитаристика сталкивается с рядом проблем:

- недостаток цифровых компетенций у гуманитариев;
- нехватка навыков программирования;
- ограниченный доступ к качественным данным;
- сложность интерпретации данных;
- технические барьеры;
- необходимость междисциплинарного взаимодействия и недостаток междисциплинарной подготовки. [10]

Однако перспективы развития данного направления и будущее цифровой гуманитаристики связано с:

- развитием искусственного интеллекта;
- расширением открытых данных;
- нейросетями;
- автоматическим анализом смыслов;
- интеграцией цифровых методов в образовательные программы и стандарты.

Заключение. Цифровая гуманитаристика представляет собой важное направление научных исследований, объединяющее гуманитарные и технические дисциплины. Цифровая гуманитаристика представляет собой новую научную парадигму, основанную на интеграции гуманитарных знаний и цифровых технологий. Ее междисциплинарный характер позволяет создавать новые методы анализа и интерпретации данных, что существенно расширяет возможности исследования и анализа гуманитарных наук. А использование языка программирования Python демонстрирует практическую ценность цифровых методов, делая гуманитарные исследования более объективными, масштабируемыми и воспроизводимыми.

Таким образом, цифровая гуманитаристика становится неотъемлемой частью современной науки и образования. В условиях цифровизации общества цифровая гуманитаристика выступает не только как набор инструментов, но и как новая научная парадигма, формирующая современное исследовательское междисциплинарное мышление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Berry D.M. *Understanding Digital Humanities*. – London: Palgrave Macmillan, 2012.
2. Schreibman S., Siemens R., Unsworth J. *A Companion to Digital Humanities*. – Oxford: Blackwell, 2004.
3. Moretti F. *Distant Reading*. – London: Verso, 2013.
4. Gold M.K. *Debates in the Digital Humanities*. – Minneapolis: University of Minnesota Press, 2012.
5. Ramsay S. *Reading Machines: Toward an Algorithmic Criticism*. – Urbana: University of Illinois Press, 2011.
6. Jockers M.L. *Macroanalysis: Digital Methods and Literary History*. – Urbana: University of Illinois Press, 2013.
7. Kirschenbaum M. *What Is Digital Humanities and What's It Doing in English Departments?* // ADE Bulletin. – 2010.
8. Захаров В.П. *Информационные технологии в гуманитарных исследованиях*. – СПб., 2015.
9. Баранов А.Н. *Корпусная лингвистика*. – М.: ЛКИ, 2007.
10. Кронгауз М.А. *Русский язык на грани нервного срыва*. – М.: АСТ, 2017.

Андатпа: Мақалада цифрлық гуманитаристика гуманитарлық ғылымдар мен техникалық пәндердің тоғысында орналасқан заманауи ғылыми зерттеу бағыты ретінде қарастырылады. Оның теориялық негіздері, негізгі қағидаттары, әдістері мен құралдары, сондай-ақ пәнаралық ғылыми білімді дамытудағы және зерттеу тәсілдерін трансформациялаудағы рөлі талданады. Гуманитарлық зерттеулер мен білім беру тәжірибесіне цифрлық технологияларды енгізуге ерекше назар аударылады, атап айтқанда Python бағдарламалау тілін қолдану: мәтіндерді талдау, корпус зерттеулері және деректерді визуализациялау. Цифрлық құралдарды ғылыми және білім беру қызметіне енгізуді көрсететін практикалық мысалдар келтіріледі. Зерттеу нәтижесінде цифрлық гуманитаристика тек деректерді талдау құралы ғана емес, сонымен қатар пәнаралық ғылыми ойлаудың жаңа парадигмасы ретінде қалыптасып отырғаны туралы қорытынды жасалады.

Тірек сөздер: цифрлық гуманитаристика, пәнаралық байланыс, цифрлық гуманитарлық технологиялар, деректерді талдау, гуманитарлық ғылымдар, корпус лингвистикасы, Python, мәтін талдау, цифрлық әдістер.

Abstract: The article examines digital humanities as a modern field of scientific research situated at the intersection of the humanities and technical disciplines. It analyzes the theoretical foundations, key principles, methods, and tools of digital humanities, as well as its role in the development of interdisciplinary scientific knowledge and the transformation of research approaches. Special attention is paid to the integration of digital technologies into humanities research and educational practices, particularly the application of the Python programming language in humanities studies, including text analysis, corpus research, and data visualization. Practical examples are provided to demonstrate the integration of digital tools into academic and educational activities. The study concludes that digital humanities form a new paradigm of scientific knowledge, functioning not only as a tool for data analysis but also as a new paradigm of interdisciplinary scientific thinking.

Keywords: digital humanities, interdisciplinarity, digital humanities technologies, data analysis, humanities, corpus linguistics, Python, text analysis, digital methods.

УДК 372.8

Саматова А.М.,

«Екі шет тілі» білім бағдарламасының 1 курс магистранті
Қ.Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті,

Ақтөбе қаласы

Ғылыми жетекшісі, э.ғ.к., профессор - Алдабердиевна Айдын

PODCASTING AS A DIGITAL PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Abstract. The article is devoted to the study of the possibilities of using podcasting in teaching foreign languages. Approaches to the classification of podcasts and their didactic potential in the development of listening, speaking, writing and lexical skills are considered. Based on the analysis of scientific literature and practical examples, the effectiveness of podcasting as a means of increasing the motivation of students and the formation of communicative competence is substantiated.

Keywords: podcasting, teaching foreign languages, digital education, educational technologies, communicative competence, authentic materials, learning motivation

The advancement of the digital economy in Kazakhstan, in line with the strategic national program implementation, aims to incorporate cutting-edge digital technologies across all vital sectors, including economic and socio-cultural areas. This movement necessitates the education of professionals equipped with strong skills suited for the ongoing digitalization process. Consequently, there is a requirement for the digital transformation of the educational environment itself, which is an intricate, multifaceted, and systematic endeavor. This transformation goes beyond simply adding modern educational technologies to the learning landscape; it involves a fundamental alteration of the entire conventional teaching methodology, aimed at enabling each student to achieve educational outcomes through a tailored learning experience facilitated by various digital tools.

The push for a digital transformation of the educational environment is also driven by the pressing need to improve conventional teaching approaches that fail to provide effective learning experiences in contemporary contexts. It appears that this gap may be addressed through the implementation of digital technologies. In this study, the authors explore the digital transformation of the conventional foreign language teaching model, specifically highlighting the use of podcasting technology.

The significance of digital transformation within the educational framework of modern universities is substantial, which enhances the importance of investigating this phenomenon along with identifying its characteristics and trends. The rationale behind the necessity to integrate modern

digital technologies into traditional teaching models stems from the fact that the application of these tools calls for the modernization of the methodological approaches employed in their use.

In the context of the digitalization of education and the rapid development of information technology, the search for effective methods of teaching foreign languages is of particular importance. One of the promising directions is the use of podcasting, which provides access to authentic language material, promotes the development of various types of speech activity and increases the motivation of students. Despite the widespread use of podcasts in educational practice, their potential in the higher education system, especially in non-linguistic universities, remains insufficiently realized, which determines the relevance of this study.

Examples of the integration of podcasts into the educational process are given, including those based on the Jack Webster EILT+ English Podcast. It is concluded that podcasting can act as an effective pedagogical technology, especially in a limited language environment.

Podcast technology became popular back in 2004-2005, however, since then this technology has spread, expanded its capabilities and become easier to use. In this regard, it began to be used everywhere in various spheres of public life: science, art, mass media, as well as in education.

The Oxford Dictionary defines podcasting as "a recording of a radio broadcast or video that can be taken (downloaded) from the Internet" [1]. Educational podcasting technology refers to a way of delivering learning materials to learners, which may encompass various formats, including audio recordings, video content, or simultaneous combinations of both, PowerPoint slides, web-based tools, and more, enabling students to access these resources through the generation of user-friendly RSS feeds [2, 5]. Thus, podcasting allows students to improve their listening skills both as part of learning activities in the classroom and individually by each student during extracurricular activities at home.

The problem of the research lies in the contradiction between the high didactic potential of podcasting as a tool for teaching a foreign language and the lack of development of methodological approaches to its systematic and purposeful application in the educational process. In addition, podcasting is often used in fragments, without taking into account its integration into the structure of the training session and the formation of specific language competencies.

The purpose of this study is to theoretically substantiate and practically determine the effectiveness of using podcasting as a means of developing students' language skills when learning a foreign language.

To achieve this goal, the following tasks were defined:

- To analyze the scientific and methodological literature on the problem of using podcasting in teaching foreign languages.

- Review existing podcast classifications and determine their didactic potential.

- Identify the main areas of podcasting application for the development of language skills (listening, speaking, writing, etc.).

- Identify the advantages and limitations of using podcasts in the educational process.

- Develop recommendations for the effective integration of podcasting into foreign language teaching.

The efficacy of employing contemporary digital tools is not guaranteed by current approaches. Therefore, it is necessary to develop methodological models that consider the particulars of the use of digital technology in university foreign language instruction.

The challenges associated with the implementation of podcasting technology within the realm of education are currently being examined by contemporary experts in foreign language instruction. The technological and methodological capabilities of podcasting were analyzed by E. S. Doroshchuk, P. V. Trifonova [3, 36], and A. E. Kuzina [4, 252].

Numerous scholarly articles are focused on the issues related to the classification of podcasts [5, 59]. O'Bryan A. and Hegelheimer V. investigated the characteristics of different podcast types, categorizing them according to the technical platform (whether autonomous or integrated), the kind of multimedia content (audio or video podcasts), the number of contributors to the content (individual or collective), and the genre (educational, entertainment, or socio-political) [6].

In recent years, podcasting has been actively researched as an effective means of teaching foreign languages and is considered in various methodological aspects. For example, G. Stanley offers a classification of educational podcasts based on the criterion of authorship, highlighting authentic podcasts (created by native speakers), podcasts developed by teachers, student podcasts, as well as methodological podcasts designed to share pedagogical experience [6, 163].

In turn, Yu.P. Azhel classifies podcasts according to their methodological orientation, highlighting materials for the formation of lexical skills, listening development, as well as podcasts containing comprehensive content for conducting full-fledged foreign language classes [7, 57].

Modern research demonstrates that podcasting is an effective tool for developing various language skills. In particular, its use contributes to the development of listening skills, monologue speech, writing, as well as communication skills [8, 113] and other aspects of speech activity. In addition, researchers emphasize the high motivational and creative potential of podcasting, which contributes to the activation of students' learning activities [9,81; 10,58].

Despite a significant amount of scientific work, podcasting is most often considered as a technological platform or an auxiliary methodological tool aimed at developing individual language skills, or as a means to complement traditional teaching methods. In this context, the authentic nature of podcasts is of particular value, which makes it possible to compensate for the lack of a linguistic environment in the context of academic teaching of a foreign language, especially in non-linguistic universities [10, 59].

Foreign research on podcasting covers a wide range of issues, including the advantages of its use in the educational process[11, 12,53], the effectiveness of its use in learning foreign languages [13, 14, 2], as well as technological aspects of podcasting[13, 14].

In turn, Kazakhstani researchers also consider podcasting as an innovative method of teaching students. Thus, J.A. Zhunusova and A.K. Sadykova present podcasting as an effective means of teaching in the context of digitalization of education, including in the professional training of students [15,78]. The issues of the effective use of podcasting technologies in teaching foreign languages are dealt with by G.S. Nurgalieva and A.S. Zhumabekova, who emphasize its role in the development of communicative competence and independent work of students [16, 46].

Let's first look at the advantages of using podcasts. A podcast increases literacy and self-assurance. The most crucial ability is word recognition (sometimes known as "decoding"). As students get older, decoding becomes more automatic and listening comprehension takes center stage in language acquisition. Students can practice listening comprehension of difficult spoken and formal texts by using podcasts.

Podcasts provide a wide range of educational texts and topics. With podcasts, there are countless options for selecting the format and material that are suitable for a certain occasion. Fictional tales, TED lectures, world news, sports, history, culture, and entertainment [14, 33-34]. Using a variety of forms makes the lesson fresh and interesting, and podcasts introduce students to a wide range of communication methods, including narration, casual dialogue, scripted dialogue, and interviews [17, 53].

Podcasts help not only to keep students interested, but also to maintain discipline in the classroom so that no one is distracted during the learning process. Students note that reading along with audio helps them concentrate and does not allow them to "disperse" while listening. In addition, many people are clearly aware that they can always re-read something that they did not understand when they first heard the audio or video content of the podcast [18, 267]. Podcasting is the most convenient type of content to use to reveal vivid emotions. The listener will understand the intonation correctly, and this will greatly increase the likelihood of acceptance and approval of the content by the audience. Whereas working on the text, this happens with less frequency, since it is more "impersonal" [19, 4].

Podcasts are free, accessible, and always up-to-date. It won't be difficult to find podcasts on topics of interest on the Internet. The number of podcasts is constantly changing, corresponding to the problems of our time. At the same time, due to the uninspired tone of podcasts and modern topics, students feel like they are participating in a conversation. It is intrinsically thrilling for students to feel that they are doing something unique, novel, and fresh.

Based on the literature and practical experience, we have developed a list of methodological recommendations for working with podcasts that can be effectively used when learning English to strengthen language skills, learn new grammar and vocabulary, etc.

- Focused learning. There are two types of podcasts with which you can learn a foreign language: podcasts recorded in English and podcasts dedicated to the English language. If your English language proficiency is not confident enough, then work with podcasts where English is spoken slowly and they give tips on grammar and vocabulary. If you are proficient in English, you should choose podcasts with more advanced content.

- Management. A very helpful feature of many podcast programs is the option to speed up and slow down audio. The speed at which native speakers can communicate is one of the hardest aspects about learning a language. Slowing down is much better than going back every few minutes to catch the words you missed.

- Concentration. You can listen to podcasts in your native language at the same time as doing any homework, because even if you get distracted, you can always catch the essence of the podcast again. It's different with podcasts in foreign languages. If you lose concentration for a moment, you will most likely have to repeat the podcast completely. As you improve your listening skills in English, there will be fewer and fewer such cases, but it is better to listen anyway, doing as little as possible other distracting actions.

- Taking notes. It is impossible to improve the level of English language proficiency without constantly introducing new active vocabulary into speech, which we hear in podcasts. If possible, try to figure out the meaning of a word from the context, then find that word and write down its definition. And it's a great feeling to listen to the full cast for the first time with a full understanding of all the words. We recommend using a notebook, where one word and its definition will be written on each page. In the future, such cards will help you learn words faster and find what you need.

- The transcript. Many podcasts have a transcript or allow you to enable the full sub-credits feature, which will save you a lot of time. You can read along with subtitles during listening or refer to the transcript when vocabulary causes difficulties. In this case, listening is reinforced by situational reading.

- Background mode. It is necessary to listen to podcasts in English all the time. If you don't have time to work with the podcast content and new vocabulary, you can sometimes just turn on the podcasts in the background. Background listening introduces you to the natural sounds of the English language, with different accents, real speech and pronunciation of native speakers.

- Additional tools. Learning through podcasts requires the use of other additional resources. It is necessary to include tools in the English language learning process that fill in the gaps left by podcasts. For example, podcasts mainly consist of audio, so you should supplement the training with written materials in English, however, there are podcasts that contain ready-made printed materials on the topic (dictionary, discussion questions, etc.).

One of the practice-oriented podcasts for university students is the Jack Webster EILT+ English Podcast. This podcast was created by a native speaker and covers topics such as the environment, weather, eating habits, climate change, animals, travel, education, nations and cultures, money and economics, technology and gadgets. Podcasts are accompanied by a printed handout with an active vocabulary and terminology definitions, an outline of each podcasting topic and questions for discussion on each point of the plan.

One of the practice-oriented podcasts for university students is the Jack Webster EILT+ English Podcast. This podcast was created by a native speaker and covers a wide range of topics: the environment, weather, eating habits, climate change, animals, travel, education, nations and cultures, money and economics, technology and gadgets. The podcasts are accompanied by a handout that includes an active vocabulary with definitions, a thematic outline, and discussion questions.

The practical value of this podcast is shown in the possibility of its comprehensive use in the classroom. For example, when studying the topic "Climate Change", the teacher can organize the work in several stages: at the pre—text stage, students are invited to familiarize themselves with the key vocabulary and guess the content of the podcast; at the listening stage, complete tasks to choose

the correct answer or fill in the gaps; at the post—text stage, discuss the causes and consequences of climate change, based on questions from the handout.

In addition, the podcast can be used to develop speaking skills: students can work in pairs, discussing suggested questions, or record their own mini-monologues on the topic using active vocabulary. For example, after listening to an episode about eating habits, students can prepare a short oral presentation on "My Eating Habits" using new terms.

As part of the development of writing, it is possible to complete assignments for writing a short podcast summary or an essay. So, after the episode about technology, students may be asked to write a reasoned essay on "The impact of gadgets on modern society" using vocabulary from the podcast.

The podcast is also effectively integrated into project activities. For example, after studying the topic of "Travel", students can create their own podcast describing the trip of their dreams or the cultural characteristics of their chosen country. This contributes to the development of not only language skills, but also creativity, critical thinking and digital literacy.

Thus, using the Jack Webster EILT+ English Podcast allows you to implement an integrated approach to learning a foreign language, ensuring the simultaneous development of listening, speaking, writing and lexical skills in conditions close to real communication.

The interest in podcasting technology is explained by the need to find new approaches and methods to teaching in modern, ever-changing conditions within the framework of education in general and language teaching in particular. This tool bridges the gap between students and teachers who are involved in the distance learning process or work with face-to-face podcasts in the classroom.

The conducted research allows us to conclude that podcasting is an effective and promising tool for teaching foreign languages, in particular listening in a modern digital educational environment. An analysis of scientific and methodological literature has shown that podcasts have significant didactic potential and can be used for the comprehensive development of language skills, including listening, speaking, writing and vocabulary expansion.

The study found that different types of podcasts (authentic, teaching, student, and methodical) allow for varying forms and methods of work depending on the learning objectives and the level of training of students. Practical analysis, in particular using the example of Jack Webster EILT+ English Podcast, has demonstrated that the integration of podcasts into the educational process helps to increase students' motivation, develop their communicative competence, as well as develop critical thinking and independent work skills.

Of particular importance is the use of podcasting in a non-linguistic environment, where it partially compensates for the lack of a natural language environment due to the authenticity and variability of the audio material. At the same time, the effectiveness of podcasts directly depends on their methodically competent integration into the structure of the lesson, including the organization of pre-text, text and post-text work.

Thus, podcasting should be considered not only as an auxiliary digital resource, but also as a full-fledged pedagogical technology that contributes to improving the quality of teaching foreign languages. The prospects for further research are related to the development of systematic methods for using podcasts, as well as to studying their impact on the formation of individual components of communicative competence in various educational settings.

REFERENCES:

1. Oxford advanced American dictionary. – URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/podcast#podcast-118
2. Javier R.M.B. Vodcasting: a tool to aid modular learning in English / a thesis presented to the Faculty of Graduate Studies and Applied Research Laguna State Polytechnic University. – Main Campus Sta. Cruz, Laguna. – 2021. – 76 p.
3. Doroshchuk E.S., Trifonova P.V. The innovative potential of podcast as an integrated media technology // International Scientific Research Journal. 2020. No. 2-2 (92). pp. 35-39.
4. Kuzina A.E. Development of foreign language communicative competence of future bachelors through podcasts // Pedagogical education. 2022. Vol. 3. No. 3. pp. 252-257.

5. Baginskaya I.P., Matrusova A.N. The problem of defining the term podcast and classifying podcasts // Russian language abroad. 2022. No. 2 (291). pp. 58-64.
6. O'Bryan A., Hegelheimer V. Integrating CALL into the classroom: the role of podcasting in an ESL listening strategies course // ReCALL. 2007. № 19 (2). P. 162-180.
7. Azhel, Y. P. (2018). The use of podcasts in foreign language teaching: methodological aspects. Foreign Languages in Higher Education, 2(45), 56–61.
8. Kogan, M. S. (2019). Podcasting as a means of developing communicative competence in foreign language learning. Pedagogical Education in Russia, 3, 112-117.
9. Kanzur A.G., Mazunina E.A. Podcasts in the English lesson as a means of creating an information and educational environment // Problems of Romance Germanic philology, pedagogy and methods of teaching foreign languages. 2019. № 15. pp. 80-84.
10. Zimina M.V., Konyukhova E.A. Innovative technologies as a means of increasing students' motivation to learn a foreign language // Noospheric research. 2021. No. 2. pp. 57-64.
11. Godsey M. The Benefits of using podcasts in the classroom // Common Sense Education. – 2023. – URL: <https://www.readingrockets.org/topics/comprehension/articles/benefits-using-podcasts-classroom>
12. Zapata M.M. Podcast-based lessons: a useful tool to improve university students' descriptive oral skills // Comunicación. – 2020. – 29(1). – PP. 52-68.
13. Devlin T.M. How to use podcasts when you're learning a language. – 2022. – URL: <https://www.babbel.com/en/magazine/learning-with-podcasts>
14. Rosell-Aguilar, F. (2015). Podcasting as a language learning tool: From casual listening to intensive listening. Language Learning & Technology, 19(3), 1-15.
15. Zhunusova Zh.A., Sadykova A.K. Podcasting as an innovative method of teaching students in digital education // Bulletin of the L.N. Gumilyov ENU, 2022– No. 4, pp. 78-84.
16. Nurgalieva G.S., Zhumabekova A.S. The use of podcasting in teaching foreign languages // Bulletin of KazNPU. – 2021. – No. 3. – pp. 112-118.
17. Dvoretzkaya M.A. Podcasting technology in the framework of mobile learning // Pedagogical Journal. – 2021. – Volume 11. – Issue 1A. – PP. 52-58.
18. Alshawabkah A.F.K., Abdullah A.T.H. Podcasts impacts in teaching speaking skills to Jordanian EFL undergraduate students international // Journal of education, psychology and counselling (IJEPC). – 2023. – Volume 8. – Issue 50. – PP. 264-274.
19. Sakharova E.V., Fadeeva A.D. Podcasting as a tool of educational activity // Ogarev-online. – 2021. – № 11 (164). – URL: journal.mrsu.ru

Андатпа. Мақала шетел тілдерін оқытуда подкастингті қолдану мүмкіндіктерін зерттеуге арналған. Подкасттарды жіктеу тәсілдері және олардың тыңдалым, айтылым, жазылым және лексикалық дағдыларды дамытудағы дидактикалық әлеуеті қарастырылады. Ғылыми әдебиеттер мен практикалық мысалдарды талдау негізінде подкастингтің білім алушылардың оқу мотивациясын арттыру және коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру құралы ретіндегі тиімділігі негізделеді.

Тірек сөздер: подкастинг, шетел тілдерін оқыту, цифрлық білім беру, білім беру технологиялары, коммуникативтік құзыреттілік, аутентті материалдар, оқу мотивациясы.

Аннотация. Статья посвящена изучению возможностей использования подкастинга в обучении иностранным языкам. Рассматриваются подходы к классификации подкастов и их дидактический потенциал в развитии навыков аудирования, говорения, письма и лексических умений. На основе анализа научной литературы и практических примеров обосновывается эффективность подкастинга как средства повышения мотивации учащихся и формирования коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: подкастинг, обучение иностранным языкам, цифровое образование, образовательные технологии, коммуникативная компетенция, аутентичные материалы, учебная мотивация

Сян Инь,
магистр
Хунаньский педагогический университет,
Китай, г. Чанша

ПРОБЛЕМА АВТОРСТВА ТЕКСТА, СОЗДАННОГО С УЧАСТИЕМ

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы авторства и литературности текстов, созданных генеративным ИИ. Анализируются эволюция понятия «автор», особенности вероятностного генерирования текста большими языковыми моделями и разграничение авторского статуса разработчиков, пользователей и ИИ. Показано, что тексты ИИ, несмотря на внешнее сходство с художественной литературой, лишены внутреннего опыта и эмоционального намерения, обладая лишь «квазилитературностью». Делается вывод о необходимости пересмотра границ авторства и литературы в эпоху «постлитературы».

Ключевые слова: генеративный ИИ; совместное творчество человека и машины; авторство; литературность.

Введение. С 2018 года, когда GPT-1 открыл путь применению генеративного искусственного интеллекта в области текстового творчества, до 2022 года, когда ChatGPT получил массовое распространение, и далее до 2026 года, когда отечественные модели вроде «Вэнь Синь И Янь», «Тун И Цянь Вэнь», DeepSeek-R1 прошли глубокую итерацию, ИИ превратился из простого диалогового инструмента в базовую производительную силу креативной индустрии. Технологический скачок, повысив эффективность творчества, одновременно вызвал глобальные споры: Верховный суд США постановил, что контент, созданный исключительно ИИ, не подлежит авторской защите, суд Германии признал, что ввод запросов не составляет «личного интеллектуального творчества», более десяти тысяч писателей по всему миру протестуют против несанкционированного использования своих произведений для обучения моделей, французские книготорговцы бойкотируют фальшивые книги на основе ИИ, в Китае продолжаются споры об авторском статусе платформ сетевой литературы и «инженеров запросов».

Эти споры касаются ключевого вопроса: можно ли признать тексты ИИ литературными произведениями и как определить роль человека в творчестве. Данное исследование опирается на классическую литературную теорию и цифровые гуманитарные исследования, ссылается на концепцию «смерти автора» Ролана Барта, диалогическую теорию М. М. Бахтина, семиотическую теорию текста Ю. М. Лотмана, в сочетании с теорией внутренней речи Л. С. Выготского, теорией симулякров Ж. Бодрийяра, теорией сети акторов Б. Латура систематически прослеживает эволюцию понятия авторства, разграничивает авторство текстов ИИ, оценивает их литературность и отвечает на литературные перемены, вызванные технологиями.

1. Эволюция понятия «автор» в литературных исследованиях. В развитии традиционной литературной теории представление об «авторе» прошло полный путь от обожествления до деконструкции и реконструкции. Романтизм провозгласил автора «гением», считая его единственным создателем смысла текста; текст рассматривался как прямое отражение духовного мира автора, а интерпретация читателя должна была возвращаться к первоначальному намерению автора, формируя абсолютный автороцентризм.

В середине XX века Ролан Барт выдвинул концепцию «смерти автора», полностью опрокинув это представление. По его мнению, смысл текста определяется не автором, а читателем через интерпретацию языковых знаков; после завершения творчества автор лишается права толкования текста, и литературные исследования переходят от авторской ориентации к ориентации на текст и читателя [Барт, 2008]. Однако эта теория ослабляет

субъекта творчества и социально-культурный контекст, не позволяя полно объяснить сложность литературного творчества.

В отличие от структурализма, нивелирующего авторскую субъектность, диалогическая теория М. М. Бахтина вновь придала автору центральное положение. В соответствии с этой теорией, текст рассматривается как пространство, насыщенное диалогичностью, где автор является участником и организатором диалога, а не абсолютным властелином [Бахтин, 1998]. В полифоническом романе сосуществуют и сталкиваются множественные голоса, ценность автора заключается в построении рамки диалога, а не в навязывании собственной воли – эта идея даёт важное указание для анализа диалогического творчества человека и машины.

Семиотика текста Ю. М. Лотмана с позиции культурной семиотики указывает, что текст является «устройством для порождения смысла», смысл не задаётся автором заранее, а формируется динамически во взаимодействии текста, культурного контекста и интерпретации читателя, автор же выступает как организатор и пользователь культурных знаков [Лотман, 1996]. Эта рамка применима и к текстам ИИ, смысл которых формируется совместно алгоритмом, запросом, контекстом и читателем.

В постмодернистскую и цифровую эпоху интертекстуальность, коллективное и совместное письмо продолжают разрушать представление о едином авторе, авторство приобретает фрагментированный характер. Появление генеративного ИИ вывело эту тенденцию на качественно новый уровень, подвергнув традиционное понятие авторства беспрецедентному испытанию.

2. Лингвистическая природа текстов ИИ: симуляция знаков, а не человеческая речь

Механизм генерации текстов современными ведущими большими языковыми моделями един: предсказание вероятности появления следующего слова на основе контекста. Модель, изучив огромные массивы человеческих текстов, усваивает лексическую сочетаемость, синтаксические структуры и семантические связи, но не понимает реальный мир, эмоции и смысл за языком – эта логика работы определяет коренное различие между языком ИИ и человеческой речью.

Человеческий язык центрирован вокруг коммуникативного намерения, проистекает из потребности выражения, эмоционального порыва и общения. Все выходы ИИ являются пассивным ответом на внешние команды, у него нет собственной воли к выражению, желания диалога, позиции и отношения; он может имитировать эмоциональные фразы, но не обладает реальными чувствами, являясь ненамеренным исполнителем знаков.

С позиции генеративной лингвистики, человеческий язык опирается на врожденный языковой орган, позволяющий порождать бесконечное количество новых предложений по ограниченным правилам, так как обладает подлинной креативностью [Chomsky, 1965]. ИИ не понимает грамматических понятий и синтаксических отношений, лишь запоминает частотные сочетания за счёт статистики данных; его грамматически корректные выражения являются результатом вероятности, а не познавательного творчества.

Психолингвистические исследования Л. С. Выготского показывают, что человеческий язык берёт начало во внутренней речи, служащей собственному мышлению, выражение представляет собой процесс экстернизации от внутреннего размышления к внешней речи [Выготский, 1934]. У ИИ нет самостоятельности, потока сознания и внутренней деятельности, его рабочий путь – ввод внешних корпусов → статистика модели → вывод внешних текстов, это чистое перемещение знаков без ядра мышления, эмоций и опыта.

Эти внутренние недостатки, в конечном счёте, проявляются на текстовом уровне. Тексты ИИ обычно грамматически правильны, структурированы и стилистически достоверны, но в глубинной семантике обнаруживают «поверхностную связность при глубинном разрыве»: образы и эмоции связаны механически, а не органически, связность предложений опирается на формальную плавность, а не внутреннюю логику, язык ровный и нейтральный, но лишён индивидуальной позиции и жизненных следов, по сути являясь знаковым продуктом с внешней оболочкой языка и без духовного субъекта.

3. Авторство текстов ИИ: множественные субъекты и разграничение правомочий

Модель совместного творчества человека и машины полностью разрушила традиционную единую и стабильную авторскую рамку. В процессе генерации текстов ИИ выделяют четыре возможных кандидата на авторство, роли и правомочия которых требуют переоценки с юридической и философской точек зрения.

Разработчики алгоритмов отвечают за архитектуру модели, данные и оптимизацию алгоритма, обеспечивая технологическую основу генерации, но не участвуют в конкретном текстовом творчестве и не могут контролировать конкретные выходы ИИ, являясь лишь поставщиками технологии, а не создателями текстов. Пользователи и операторы запросов – роль, наиболее близкая к традиционному автору: они задают направление творчества через запросы, редактируют и дорабатывают черновики, выполняя ключевые функции формирования творческого намерения и контроля формы текста; при ограниченном вводе запросов без существенной доработки их авторский статус остаётся спорным [Colella, 2025].

Сам искусственный интеллект способен организовать текст и имитировать стиль, но по сути выполняет комбинацию знаков на основе вероятности, лишён сознания, эмоций и творческого намерения; мировое право не признает его юридическую личность, поэтому он рассматривается как творческий инструмент, а не автор. Существует также точка зрения, согласно которой тексты ИИ являются результатом коллективного творчества, где разработчики, пользователи, ИИ и поставщики учебных данных вместе образуют творческую сеть, однако эта перспектива слишком размыта по субъектам и не реализуема в юридической и практической плоскости [Colella, 2025].

С юридической точки зрения, мировые системы авторского права, в целом, придерживаются принципа человеческого авторства. Объектом авторской защиты являются интеллектуальные результаты физических лиц с личностью, духом и намерением; позиции Китая, США, Евросоюза, России и других юрисдикций совпадают: ИИ не признаётся автором или субъектом авторских прав, авторские права при наличии достаточного творческого участия и доработки со стороны человека принадлежат пользователю [崔波 & 刘舒予, 2025].

Философские дискуссии более открыты. Феноменология настаивает, что ядром авторства являются субъектность и интенциональность, творчество – экстерниоризация сознания и опыта, ИИ без самосознания не может быть подлинным автором; теория сети акторов Бруно Латура стирает границу между человеком и нечеловеком, рассматривая ИИ как актора, участвующего в творчестве, который вместе с человеком, текстом и читателем образует симметричную сеть, авторство при этом децентрализуется и реляционируется [Latour, 2005].

В целом, авторство текстов ИИ характеризуется множественностью, размытостью и реляционностью, традиционный миф об авторе утратил силу, требуется построение новой авторской теории, адаптированной к совместному творчеству человека и машины, при сохранении центрального положения человека как источника смысла.

4. Литературность текстов ИИ: формальное приближение при коренном различии.

Генеративный ИИ способен создавать поэтические тексты с правильным стихотворным размером, романы с цельным сюжетом, прозу с плавным стилем, по форме приближаясь к литературе, созданной автором-человеком. Однако вопрос их литературности остаётся центральным в академических спорах.

Традиционная литература опирается на ключевые критерии: эмоциональный отклик, образность. Глубина мысли, переданной автором, и оригинальность текста основаны на жизненном опыте автора-человека, духовном выражении и подлинном намерении, неся выраженный антропоцентрический оттенок. У ИИ нет реальных эмоций, социального опыта и независимой мысли, его тексты лишь имитируют человеческую литературу, не обладая подлинностью и глубинным ядром.

С позиции эстетики рецепции, литературность формируется в процессе чтения читателем [Jauss, 1982]. Слепые эксперименты показывают, что читатели, не зная авторства, могут испытывать эмоциональный отклик на стихи ИИ, подобный реакции на человеческие

произведения, формируя «эффект присутствия» [Porter & Machery, 2024]. Однако этот отклик является проекцией собственного опыта читателя на текст, ИИ не передаёт реальных эмоций. Следовательно, тексты, созданные ИИ, могут обладать лишь «квазилитературностью», коренным образом отличающейся от «живой» литературы.

Согласно теории симулякров Жана Бодрийяра любой текст ИИ является «копией без оригинала», лишённой оригинальности и подлинности, не соответствующей традиционному определению искусства [Baudrillard, 1994]. Однако с позиции «остранения» русского формализма, ИИ способен генерировать необычные языковые комбинации и образные сочетания, недоступные человеческому творчеству, доставляя уникальный эстетический опыт и обладая формальной художественной ценностью.

В целом тексты ИИ представляют собой новое культурное явление, которое нельзя просто отнести к традиционной литературе, но и нельзя полностью отрицать его культурную и эстетическую ценность. Оно заставляет гуманитарные науки пересмотреть литературные критерии и расширить границы понятия «литература».

Заключение. Генеративный ИИ коренным образом подорвал традиционные определения «автора» и «литературы». В лингвистическом плане ИИ обладает лишь внешней оболочкой языка, лишён коммуникативного намерения, грамматического познания, внутренней речи и субъектного опыта, являясь бессубъектным феноменом. В художественном плане тексты ИИ могут быть формально достоверными и вызывать отклик читателя, но лишены жизненного опыта, эмоциональной подлинности и глубины мысли, обладая лишь квазилитературными свойствами. В плане авторства совместное творчество человека и машины провозгласило конец традиционной концепции единого автора, образовав «авторский комплекс», в котором участвуют разработчики алгоритмов, пользователи и ИИ, авторство перешло от фиксированного единственного к динамически конструируемому статусу.

ИИ принёс не конец литературы, а обновление литературных представлений. Он выступает как технологическое зеркало, позволяющее яснее осознать ценность человеческого творчества: суть литературы не в языковом мастерстве, а в жизненном опыте, духовном выражении и субъектной интенции. Перед литературными переменами эпохи ИИ необходимо, сохраняя человеческие духовные ценности, с открытой позицией «постлитературы» вновь определить границы автора, текста и литературы, чтобы обеспечить адекватную теоретическую поддержку литературным исследованиям, авторской защите и культурным инновациям цифровой эпохи.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Выготский Л. С. Мышление и речь. – Москва: Госэкиз, 1934.
- [2] Лотман Ю. М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. – Москва: Языки русской культуры, 1996.
- [3] Baudrillard J. Simulacra and simulation. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.
- [4] Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. – Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- [5] Colella S. “The language of the digital air”: AI-generated literature and the performance of authorship. *Humanities*. 2025. Vol. 14. Issue 8. P. 164. DOI: 10.3390/h14080164.
- [6] Jauss H. R. Toward an aesthetic of reception. БАНТИ Т., trans. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.
- [7] Latour B. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- [8] Porter B., Machery E. AI-generated poetry is indistinguishable from human-written poetry and is rated more favorably. *Scientific Reports*. 2024. Vol. 14: 26133.
- [9] 巴特, 罗兰. 作者之死[C]//赵毅衡, 编. 符号学文学论文集. 天津: 百花文艺出版社, 2008: 507-512.

[10] 巴赫金, 米哈伊尔. 巴赫金全集 (第四卷): 对话与人文[M]. 白春仁, 顾亚铃, 等译. 石家庄: 河北教育出版社, 1998.

[11] 崔波, 刘舒予. 人工智能生成内容的可版权性国际比较[J]. 中国版权, 2025, (02): 81-93.

Аңдатпа. Мақалада генеративті жасанды интеллект жасаған мәтіндердің авторлығы мен әдеби сипатына қатысты мәселелер қарастырылады. «Автор» ұғымының эволюциясы, үлкен тілдік модельдердің мәтінді ықтималдық негізінде генерациялау ерекшеліктері, сондай-ақ әзірлеушілердің, пайдаланушылардың және жасанды интеллекттің авторлық мәртебесін ажырату мәселелері талданады. Жасанды интеллект мәтіндерінің көркем әдебиетке сырттай ұқсастығына қарамастан, олардың ішкі тәжірибе мен эмоциялық ниеттен айырылғаны, тек «квазиәдебилік» сипатқа ие екені көрсетіледі. «Постәдебиет» дәуірінде авторлық пен әдебиеттің шекараларын қайта қарастыру қажеттігі туралы қорытынды жасалады.

Тірек сөздер: генеративті АИ; адам мен машинаның бірлескен жаратылысы; авторлық; әдеби сапа.

Abstract. This article examines the issues of authorship and literary quality in texts created by generative AI. It analyzes the evolution of the concept of "author," the characteristics of probabilistic text generation by large language models, and the distinction between the authorial status of developers, users, and AI. It demonstrates that AI texts, despite their superficial resemblance to fiction, lack inner experience and emotional intent, possessing only a «quasi-literary» quality. It concludes that the boundaries of authorship and literature need to be reconsidered in the era of «post-literature».

Key words: generative AI; human-machine co-creation; authorship; literary quality.

УДК 37:004.8:316.7

Трофимова А.В.,

магистр, ст.преподаватель,

АО КазУМО и МЯ им.Абылай хана

г. Алматы, Казахстан

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ: СОЦИАЛЬНЫЕ И ГУМАНИТАРНЫЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Аннотация: Статья рассматривает роль интеллектуальных технологий, включая искусственный интеллект, в цифровизации современного образования. Анализируются такие инструменты, как персонализированное обучение, виртуальная реальность и образовательная аналитика, а также их влияние на эффективность и доступность обучения. Особое внимание уделяется поддержке различных категорий обучающихся и развитию индивидуальных образовательных траекторий. Также раскрываются этические и социальные проблемы, связанные с внедрением ИИ, включая вопросы конфиденциальности и цифрового неравенства. Делается вывод о необходимости сбалансированного использования технологий для повышения качества образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект в образовании, цифровизация образования, персонализированное обучение, образовательная аналитика, EdTech, адаптивное обучение

Современные интеллектуальные технологии в образовании активно внедрены в нашу жизнь. Компьютеры и приложения стали неотъемлемой частью преподавательской деятельности. На данный момент активно развивается искусственный интеллект влияя на все

сферы преподавательской деятельностью. Целью данной статьи является сделать обзор на существующие направления в цифровизации образования.

Искусственный интеллект коренным образом трансформирует образование, требуя развития грамотности в области искусственного интеллекта на всех уровнях образования, пишет Франсиско Беллас и др. [1]. Сообщество AIED (AI in Education) уделяет особое внимание обучению студентов фундаментальным концепциям искусственного интеллекта - восприятию, репрезентации, рассуждению, обучению и социальному воздействию искусственного интеллекта - вместо того, чтобы сосредотачиваться на трендовых технологиях. Текущие инициативы в области образовательной робототехники недостаточно учитывают формальное обучение грамотности в области искусственного интеллекта, создавая разрыв между теоретическими основами обучения искусственному интеллекту и практической реализацией в классе.

Проект Robobo устраняет этот пробел, предоставляя интеллектуальную робототехническую платформу, специально разработанную для обучения искусственному интеллекту, охватывающего среднюю школу и высшие учебные заведения [1, с.5]. Инновация сочетает в себе простую мобильную роботизированную базу со смартфоном, который предоставляет необходимые возможности, связанные с искусственным интеллектом: усовершенствованные датчики (камеры, микрофоны, тактильные экраны), множество исполнительных механизмов (двигатели, динамики, ЖК-экраны), вычислительную мощность и подключение к Интернету. Эта интеграция позволяет студентам изучать основы искусственного интеллекта с помощью воплощенных интеллектуальных агентов, расположенных в реальной или моделируемой среде.

Платформа поддерживает несколько уровней обучения с помощью дифференцированных программных интерфейсов: блочное программирование (Scratch 3) для младших школьников и Python для продвинутых учащихся. Специальный симулятор (RoboboSim) позволяет без риска обучаться перед внедрением робота, снижая затраты и технические сложности при сохранении точности в соответствии с реальной робототехникой.

Фреймворк рассматривает семь взаимосвязанных концепций искусственного интеллекта: восприятие, действие, репрезентация, рассуждения, машинное обучение, коллективные системы искусственного интеллекта и этические соображения. По всей Европе были разработаны и апробированы обширные учебные подразделения, включающие как официальные учебные планы, так и неформальные образовательные программы. Эти материалы соответствуют руководящим принципам ЮНЕСКО и международным рекомендациям по грамотности в области искусственного интеллекта, позволяя учителям, многие из которых не имеют опыта работы в области искусственного интеллекта, внедрять структурированное обучение на основе проектов.

Комплексная проверка в средних школах, университетах и магистерских программах (с участием сотен студентов из разных европейских стран) демонстрирует эффективность на различных уровнях образования. Учителя средних школ сообщили о положительных результатах в отношении вовлеченности учащихся и концептуального понимания основ искусственного интеллекта. Студенты университетского уровня (как начинающие, так и продвинутые) оценили практическую значимость задач интеллектуальной робототехники и доступность документации. Студенты магистратуры оценили интеграцию Python с внешними библиотеками искусственного интеллекта, позволяющую реализовать сложное компьютерное зрение и машинное обучение.

Проект Robobo имеет значительные гуманитарные аспекты благодаря демократизации образования в области искусственного интеллекта. Используя существующие смартфоны учащихся, а не требуя дорогостоящего специализированного оборудования, платформа снижает неравенство в образовании [1, с.5-7]. Модульная архитектура обеспечивает постоянное совершенствование по мере развития технологий, обеспечивая долгосрочную образовательную ценность. Что наиболее важно, систематическое развитие грамотности в

области искусственного интеллекта готовит различные группы населения к пониманию автономных систем принятия решений, способствует формированию осознанной гражданской позиции и обеспечивает равноправное участие в обществах, основанных на искусственном интеллекте. Это представляет собой важнейшую инфраструктуру для преодоления цифрового разрыва при одновременном наращивании человеческого потенциала для этического использования преобразующих технологий.

В работе «Инновационные модели управления и образования для студентов-ветеранов колледжей: тематическое исследование интеграции интеллектуальных технологий в высшее образование» («Innovative Management and Educational Models for College Student Veterans: A Case Study on Intelligent Technology Integration in Higher Education») [2] исследуется, виртуальная реальность и обучающая аналитика в решении уникальных образовательных задач студентов-ветеранов — растущего нетрадиционного контингента в сфере высшего образования. Исследование демонстрирует, как интеллектуальные технологии могут облегчить академическую адаптацию, социальную интеграцию и карьерный рост для этой особой группы, одновременно способствуя более широкому равенству в образовании.

Исследование выделяет три основные интеллектуальные технологии, имеющие отчетливые гуманитарные последствия. Системы персонализированного обучения, основанные на искусственном интеллекте, анализируют военное прошлое студентов и академические данные для создания индивидуальных траекторий обучения, устраняющих конкретные пробелы, особенно в английском языке и математике. Обучение моделированию виртуальной реальности объединяет военный опыт и профессиональные знания, позволяя студентам контекстуально применять военные навыки в академической курсовой работе. Платформы учебной аналитики обеспечивают мониторинг в режиме реального времени и адаптивное обучение, автоматически корректируя сложность контента в зависимости от успеваемости учащихся и уровня вовлеченности.

Внедрение интегрированной интеллектуальной модели обучения в Технологическом университете Гуйлинь привело к существенным улучшениям. Показатели завершения курсов выросли с 65% до 85%, а средний балл вырос с 2,8 до 3,5 [2, с. 6]. Примечательно, что 85% участников сообщили о повышении эффективности обучения, в то время как 76% продемонстрировали повышенное взаимодействие с профессиональными курсами с помощью приложений виртуальной реальности [2, с. 6]. Социальная интеграция заметно улучшилась: психологический стресс снизился на 10,7%, а участие в мероприятиях университета увеличилось на 45% [2, с. 7].

Исследование подчеркивает важнейшие гуманитарные аспекты цифровизации образования. Студенты-ветераны сталкиваются с особыми проблемами, включая пробелы в академических знаниях, разрыв поколений с более молодыми сверстниками и трудности перехода идентичности. Интеллектуальные технологии решают эти проблемы путем персонализации поддержки, признания сильных сторон вооруженных сил и содействия налаживанию связей между коллегами, основанных на общих интересах. Намеренно используя существующую военную грамотность, дисциплину и организационные навыки студентов-ветеранов, модель преобразует потенциальные барьеры в образовательные преимущества.

Авторы подчеркивают возможность воспроизведения этой структуры для других нетрадиционных контингентов обучающихся по всему миру, включая взрослых возвращающихся студентов и учащихся междисциплинарных специальностей. Такой подход способствует равенству в сфере образования, гарантируя, что уязвимые группы получают адресную, технологически усовершенствованную поддержку наравне с традиционными учащимися. Модель демонстрирует, что интеллектуальные технологии при надлежащем проектировании могут демократизировать образование и способствовать повышению качества в различных институциональных контекстах.

Это исследование подтверждает на основе фактических данных, что искусственный интеллект, виртуальная реальность и аналитика обучения представляют собой мощные инструменты для инклюзивного высшего образования. Систематически удовлетворяя конкретные потребности студентов-ветеранов и отмечая их уникальные сильные стороны, исследование моделирует, как образовательные учреждения могут использовать интеллектуальные технологии для содействия равенству, повышения академических результатов и поддержки успешного перехода нетрадиционных учащихся во все более цифровизирующийся глобальный образовательный ландшафт.

В исследовании «Роль ИИ в секторе образования: акцент на адаптации ИИ, недостатках, последствиях, доверии и этических соображениях» («The Role of AI in the Education Sector: Focusing on AI's Adaptation, Drawbacks, Implications, Trust, and Ethical Considerations») рассматривается многогранная роль искусственного интеллекта (ИИ) [3] в образовании, уделяя особое внимание его преобразующему потенциалу, этическим проблемам и гуманитарным последствиям в условиях цифровизации. Интеграция искусственного интеллекта в высшее образование привела к появлению адаптивных платформ обучения, интеллектуальных систем репетиторства и автоматизированных инструментов оценки, которые значительно повышают эффективность обучения и персонализируют опыт обучения студентов. Студенты извлекают выгоду из доступных инструментов искусственного интеллекта, которые упрощают сложные концепции и оптимизируют рутинные академические задачи, позволяя преподавателям больше сосредоточиться на персонализированном наставничестве и творческой педагогике. Интеллектуальные технологии, такие как системы оценивания на основе искусственного интеллекта и обнаружения плагиата, поддерживают этот сдвиг, но также вызывают опасения по поводу чрезмерной зависимости, снижения креативности и ослабления навыков критического мышления у учащихся.

Исследование выявляет значительные этические проблемы, связанные с внедрением ИИ в образование. Конфиденциальность и безопасность данных являются важнейшими проблемами, особенно в условиях ограниченного надзора со стороны регулирующих органов, таких как Пакистан. Непрозрачные процессы принятия решений, присущие многим системам искусственного интеллекта, подрывают подотчетность и доверие, в то время как предвзятость, заложенная в алгоритмы, рискует увековечить неравенство в образовании. Цифровая пропасть еще больше усугубляет эти диспропорции, ограничивая доступность искусственного интеллекта преимущественно для городского и состоятельного населения, тем самым увеличивая неравенство для студентов в сельской местности или малообеспеченных районах. Такие гуманитарные последствия цифровизации требуют всеобъемлющего подхода к внедрению искусственного интеллекта, который устраняет инфраструктурный дефицит и способствует равному доступу.

Внедрение искусственного интеллекта оказывает заметное влияние на динамику межличностных отношений между учащимися и преподавателями. Исследование показало, что более широкое использование инструментов искусственного интеллекта сокращает прямое взаимодействие с людьми, приводя к потере эмпатии и социальных связей, которые жизненно важны для эффективного преподавания и усвоения знаний. В то время как искусственный интеллект может упростить административные задачи и способствовать более формализованному взаимодействию, учащиеся подчеркивают незаменимую роль педагогов-людей в обеспечении эмоциональной поддержки, мотивации и детальной оценки творческой работы. Это подчеркивает необходимость сбалансированной интеграции искусственного интеллекта, при которой технология действует как вспомогательный инструмент, а не заменяет обучение человека, сохраняя реляционные и этические аспекты образования.

Практические рекомендации, вытекающие из исследования, продвигают всестороннюю грамотность в области искусственного интеллекта и учебные программы для преподавателей, направленные на преодоление разрыва в навыках и стимулирование ответственного

использования технологий. Основы политики должны включать этические принципы, подчеркивающие прозрачность, справедливость и подотчетность для смягчения предвзятости и защиты данных учащихся. Сотрудничество между политиками, преподавателями и разработчиками важно для разработки локализованных решений с использованием искусственного интеллекта, уважающих культурное и языковое разнообразие. Улучшение инфраструктуры и обеспечение доступного цифрового доступа необходимы для преодоления цифрового разрыва, гарантируя, что образовательные инновации, основанные на искусственном интеллекте, будут инклюзивными и полезными во всех социально-экономических сферах.

Таким образом, искусственный интеллект открывает значительные возможности для повышения эффективности образования за счет персонализации и действенности, но также ставит сложные этические и гуманитарные проблемы, которые необходимо решать на упреждение. Ответственное внедрение искусственного интеллекта требует системного подхода, сочетающего технологические инновации с этическим руководством, направленного на продвижение справедливости, сохранение гуманистических ценностей и улучшение результатов образования во всем мире.

В исследовательской статье «Границы интеллектуального образования: искусственный интеллект, меняющий новый ландшафт китайского высшего образования» («Frontiers of Intelligent Education: Artificial Intelligence Reshaping the New Landscape of Chinese Higher Education») рассматривается, как искусственный интеллект (ИИ) меняет форму высшего образования в Китае [4], подчеркивая революционное влияние ИИ на образовательные модели, развитие талантов и институциональное управление в условиях цифровизации. Искусственный интеллект способствует персонализированному и увлекательному обучению, используя интеллектуальные технологии, такие как адаптивное обучение, графики знаний и когнитивные вычисления. Эти технологии позволяют адаптировать учебный контент и стратегии обучения с учетом индивидуальных способностей, потребностей и целей учащихся, тем самым переводя обучение талантов из стандартизированного массового образования в персонализированное и ориентированное на цифровое качество образование.

Интеграция искусственного интеллекта поддерживает эволюцию парадигм преподавания и усвоения знаний от традиционного пассивного, единообразного обучения к более совершенным, интерактивным и конвергентным моделям. Платформы, основанные на искусственном интеллекте, могут динамически корректировать содержание курса, сложность и методы оценки в режиме реального времени, повышая качество преподавания, эффективность и справедливость. Использование искусственного интеллекта выходит за рамки педагогики и распространяется на административные функции, автоматизируя такие операции, как прием, зачисление и управление академическими записями, повышая эффективность и точность при одновременном сокращении ручного труда.

С точки зрения образования, технологии искусственного интеллекта лежат в основе перехода к обучению на протяжении всей жизни, обеспечивая гибкое междисциплинарное обучение и онлайн-профессиональную подготовку с учетом меняющихся требований рынка. Это способствует постоянному приобретению навыков в цифровой среде, что жизненно важно в контексте цифровой экономики Китая. Виртуальные лаборатории, интеллектуальное обучение и системы вопросов и ответов с использованием искусственного интеллекта поддерживают вовлеченность студентов и углубляют научные исследования, способствуя инновациям и творчеству.

Несмотря на эти преимущества, в документе освещаются критические гуманитарные последствия и проблемы, сопровождающие интеграцию искусственного интеллекта. Неравный доступ к инструментам искусственного интеллекта может усугубить неравенство в образовании, отдавая предпочтение хорошо финансируемым университетам в развитых регионах и маргинализируя экономически неблагополучные районы. Это вызывает беспокойство по поводу справедливости и инклюзивности в системе высшего образования.

Также возникают этические проблемы, включая потенциальную предвзятость при принятии решений ИИ из-за недостоверных данных, отсутствие прозрачности в процессах ИИ, проблемы конфиденциальности, связанные с обширным сбором данных о студентах, и проблемы подотчетности при оценках с помощью ИИ. Авторы выступают за четкую политику, нормативную базу и человеческий надзор, чтобы гарантировать, что ИИ служит равенству в образовании и уважает права учащихся.

В статье подчеркивается баланс технологических инноваций с гуманитарным образованием, подчеркивается необходимость развития критического мышления, психического здоровья и социальных навыков наряду с обучением с использованием искусственного интеллекта. Это требует постоянной профессиональной подготовки преподавателей и рекомендаций для студентов по эффективной адаптации к преобразованиям, основанным на искусственном интеллекте.

Подводя итог, в статье подчеркивается, что ИИ обладает преобразующим потенциалом для высшего образования, обеспечивая персонализированное, эффективное обучение на протяжении всей жизни. Однако справедливая реализация этих преимуществ требует тщательной технологической интеграции, этического управления и поддержания гуманистических ценностей для руководства цифровым образованием в условиях быстрых социальных изменений.

В исследовании «Этические и социальные последствия технологий персонализации для электронного обучения» («The ethical and social implications of personalization technologies for e-learning») [5] изучаются этические и социальные последствия технологий персонализации для электронного обучения с акцентом на искусственный интеллект, образование, интеллектуальные технологии и гуманитарные последствия цифровизации. В работе подчеркивается быстрое внедрение технологий персонализации в системах электронного обучения, обсуждаются потенциальные выгоды и вред, включая нарушение конфиденциальности, потерю интуитивной прозорливости, снижение квалификации, расширение коммерческого влияния и коммерциализация образования.

В контексте электронного обучения персонализация направлена на то, чтобы пользователи чувствовали, что контент разработан для их индивидуального использования, улучшая опыт обучения. Персонализированные системы электронного обучения адаптируют контент и презентацию в зависимости от контекста пользователя, способствуя двунаправленности и интерактивности систем обучения. Исследование показывает, что персонализация может привести к вовлечению, более экономичному обучению и улучшению результатов обучения.

Более того, в работе обсуждается влияние персонализации на образование, подчеркивается важность персонализированного опыта обучения, вовлеченности учащихся и результатов. Этические и социальные проблемы, возникающие в связи с персонализацией, включают конфиденциальность, безопасность, право собственности на персональные данные, ошибки вывода и контроль пользователя.

Исследование также затрагивает последствия предвзятого отношения к доверию, подчеркивая влияние алгоритмов персонализации на доверие пользователей. Существует опасение, что зависимость от систем персонализации может привести к отсутствию у пользователей критического мышления и навыков принятия решений. Кроме того, Эшман Х. и др. подчеркивают потенциальный эффект персонализации, снижающий квалификацию, когда пользователи могут стать чрезмерно зависимыми от предоставляемой информации, вместо того чтобы заниматься активным синтезом и пониманием знаний из различных источников [5]. Рассматривается влияние технологий персонализации на электронное обучение с акцентом на потенциальных преимуществах и нюансах использования таких систем. В документе освещаются такие проблемы, как ухудшение навыков пользователей, необходимость для студентов учиться различать онлайн-ресурсы и риск чрезмерной зависимости от персонализации, ведущей к неумелому принятию решений без поддержки

программного обеспечения. В работе также поднимаются этические проблемы, связанные с коммерциализацией образования, влиянием внешних поставщиков и последствиями использования технологий персонализации для замены человеческой педагогической поддержки [5].

Кроме того, Эшман Х. и др. предлагают технические и нетехнические решения для смягчения этических и социальных проблем, возникающих в связи с персонализацией, включая важность предоставления информации и обучения пользователей. Они предлагают такие стратегии, как внедрение интуитивной прозорливости в результаты поиска, обеспечение возможности тщательной проверки и контроля выходящей информации, а также подчеркивается необходимость комплексной исследовательской программы для определения эффективности технологий персонализации в различных типах сценариев обучения.

В заключение статьи признается перспективность технологий персонализации в электронном обучении, при этом подчеркивается необходимость тщательной оценки и понимания для минимизации потенциального вреда. Обсуждается важность адаптивного обучения с использованием больших данных для революционизации онлайн-обучения и подчеркивается необходимость продолжения исследований для эффективного использования персонализации в образовательных учреждениях при одновременном устранении возможных рисков и подводных камней. В работе подчеркивается сложное взаимодействие между технологиями персонализации, контролем пользователей, этическими соображениями и более широким влиянием общества на образование и цифровизацию. Это поощряет сбалансированный подход к персонализации в системах электронного обучения для повышения результатов обучения при одновременном обеспечении автономии пользователей, критического мышления и ознакомления с различными точками зрения.

В работе Гринбаума Д. обсуждается влияние пандемии COVID-19 на высшее образование, особенно на преподавание этических, правовых и социальных последствий новых технологий [6]. Поскольку студенты физически и умственно отстранены друг от друга, в статье предлагается интегрировать средства массовой информации, в частности британский сериал «Черное зеркало» («Black Mirror»), в образовательный процесс, чтобы вовлечь студентов и способствовать развитию критического мышления о новых технологиях. Пандемия вынудила университеты пересмотреть педагогические модели, поскольку преподаватели сталкиваются с проблемами, связанными с борьбой с внешними отвлекающими факторами и поддержанием вовлеченности студентов. Использование интеллектуальных технологий в образовании, таких как Edtech, подчеркивается как средство повышения эффективности дистанционного обучения, особенно при преподавании сложных предметов, таких как юриспруденция и технологии, включая этические соображения. Подчеркивается важность использования сериала «Черное зеркало» в качестве учебного пособия, демонстрирующего такие эпизоды, как «Вся история тебя» («The Entire History of You») [6, с. 7] и «Белое Рождество» («White Christmas») [6, с. 9], для изучения юридических и этических вопросов, связанных с неприкосновенностью частной жизни, слежкой и личностью с искусственным интеллектом.

Более того, исследование направлено на создание международного междисциплинарного опыта обучения путем приглашения студентов из различных учебных заведений по всему миру для работы над командными проектами, анализируемыми этические, юридические и социальные аспекты технологий, представленных в сериале «Черное зеркало». Также предлагается включить интервью с профессионалами отрасли, чтобы получить представление о творческом процессе, стоящем за научно-фантастическими фильмами и фильмами, связанными с технологиями. Используя реальные технологии, похожие на те, что представлены в сериале, учащиеся могут сравнить вымышленные проблемы, поднятые в «Черном зеркале», с реальными последствиями применения аналогичных технологий. Общая цель состоит в том, чтобы культивировать подход к обучению на протяжении всей жизни и продемонстрировать, что образовательные возможности выходят за рамки традиционных

условий кампуса, поощряя непрерывное обучение и критическое мышление благодаря привлекательному мультимедийному контенту.

В работе «Управленческое образование – за пределами учебной программы» («Management Education – Beyond the Curriculum») исследуется развивающийся ландшафт управленческого образования отражает фундаментальный сдвиг в сторону интеграции интеллектуальных технологий и адаптивных методологий обучения для подготовки студентов ко все более сложному цифровому миру [7]. Поскольку организации сталкиваются с растущей конкуренцией и быстрыми технологическими изменениями, бизнес-школы должны выходить за рамки традиционных учебных программ, внедрять новые технологии и развивать адаптивность – определяющую характеристику устойчивого успеха [7, с. 14].

Бизнес-школы сталкиваются с критическими проблемами в предоставлении качественного образования, которое устраняет пробелы в навыках управления информацией, ИТ-менеджмента, принятия решений в условиях неопределенности и навыков трудоустройства. Интеграция интеллектуальных технологий становится необходимой для преодоления этих недостатков. В статье подчеркивается, что современное управленческое образование должно сочетать теоретические основы с практическими приложениями посредством отраслевого партнерства, стажировок и современных тематических исследований. Однако традиционная лекционная педагогика остается преобладающей, ограничивая творческий потенциал и подготовку к карьере.

Для решения этих проблем прогрессивные бизнес-школы должны реализовать несколько стратегических мер: включить современные предметы, основанные на текущих требованиях отрасли, наладить регулярные отраслевые интерфейсы, потребовать от преподавателей участия в переподготовке по новым технологиям и ввести обязательные стандарты аккредитации [7, с. 14]. Эти меры гарантируют, что учебные программы будут соответствовать технологическому прогрессу и динамике рынка при сохранении качества образования.

Гуманитарные последствия цифровизации управленческого образования выходят за рамки развития навыков. Качественные программы бизнес-образования должны способствовать социальному, интеллектуальному и эмоциональному развитию, одновременно внося вклад в устойчивое развитие сообщества. Поощряя инновации, основанные на научных исследованиях, и критическое мышление, образовательные учреждения могут готовить лидеров, способных решать сложные социальные проблемы путем принятия решений, основанных на фактических данных.

В заключении, хочется подчеркнуть, что необходимость сбалансированного подхода к использованию искусственного интеллекта и интеллектуальных технологий в образовании, обеспечивающего соблюдение этических соображений, справедливости и гуманистических ценностей при одновременном использовании потенциальных выгод для улучшения результатов обучения и общественного прогресса. Ориентируясь в этом ландшафте, педагоги, политики и ИТ-специалисты должны учитывать нюансы взаимодействия искусственного интеллекта, образования, технологий и гуманитарных последствий для создания инклюзивной и эффективной образовательной среды для всех учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Francisco Bellas et al. (2024). Education In The AI Era: A Long-Term Classroom Technology Based On Intelligent Robotics. *Humanities And Social Sciences Communications*, 11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03953-y>.
2. Tao Z., Gao L., Li C., Xu Q., Yang H., Chen L., Zou Z., Li Y. Innovative Management and Educational Models for College Student Veterans: A Case Study on Intelligent Technology Integration in Higher Education // *Frontiers in Education*. – 2026. – Vol. 10. – Article 1747806. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1747806.

3. Raza Z., Tahir Z., Qamar S., Manan A. The Role of AI in the Education Sector: Focusing on AI's Adaptation, Drawbacks, Implications, Trust, and Ethical Considerations // Journal of Political Stability Archive. — 2025. — Vol. 3, № 2. — P. 145–165. — DOI: 10.63468/jpsa.3.2.08
4. Dai M. Frontiers of Intelligent Education: Artificial Intelligence Reshaping the New Landscape of Chinese Higher Education // Journal of Advanced Research in Education. — 2024. — Vol. 3, № 2. — P. 37–43. — URL: <https://www.pioneerpublisher.com/jare/article/view/695> (дата обращения: 04.04.2026)
5. Ashman H., Brailsford T., Cristea A. I., Sheng Q. Z., Stewart C., Toms E. G., Wade V. The ethical and social implications of personalization technologies for e-learning // Information & Management. — 2014. — Vol. 51, № 6. — P. 819–832. — URL: <http://wrap.warwick.ac.uk/63595> (дата обращения: 04.04.2026)
6. Greenbaum D. Reflecting on the Future of Law and Technology Education: Using Film and Television as a Tool to Teach the Ethical, Legal and Social Implications of Emerging Technologies // University of Pittsburgh Law Review. — 2022. — Vol. 83, № 5. — DOI: 10.5195/lawreview.2022.875
7. Poornima Y. Management Education – Beyond the Curriculum // IJRDO Journal of Business Management. — 2018. — ISSN 2455-6661. — URL: <https://ijrdo.org/index.php/bm/article/download/4390/3081/> (дата обращения: 04.04.2026).

Аңдатпа: Мақалада зияткерлік технологиялардың, соның ішінде жасанды интеллекттің заманауи білім беруді цифрландырудағы рөлі қарастырылады. Дербестендірілген оқыту, виртуалды шындық және білім беру аналитикасы сияқты құралдар және олардың оқытудың тиімділігі мен қолжетімділігіне әсері талданады. Білім алушылардың әртүрлі санаттарын қолдауға және жеке білім беру траекторияларын дамытуға ерекше назар аударылады. Сондай-ақ жасанды интеллектті енгізуге байланысты этикалық және әлеуметтік мәселелер, соның ішінде құпиялылық пен цифрлық теңсіздік мәселелері ашылады. Білім беру сапасын арттыру үшін технологияларды теңгерімді пайдалану қажеттілігі туралы қорытынды жасалады.

Тірек сөздер: білім беру жасанды интеллект білім беруді цифрландыру дербестендірілген оқыту білім беру аналитикасы EdTech бейімделген оқыту

Abstract: The article examines the role of intelligent technologies, including artificial intelligence, in the digitalization of modern education. Tools such as personalized learning, virtual reality, and educational analytics are analyzed, as well as their impact on the effectiveness and accessibility of learning. Special attention is paid to the support of various categories of students and the development of individual educational trajectories. It also reveals the ethical and social issues associated with the introduction of AI, including issues of privacy and digital inequality. The conclusion is made about the need for a balanced use of technology to improve the quality of education.

Keywords: artificial intelligence in education, digitalization of education, personalized learning, educational analytics, EdTech, adaptive learning

УДК 81'243:004

Бисалиева Р.Р.,
студент 4 курса ОП «Перевод и переводоведение»,
Атырауский университет им.Х.Досмухамедова,
г.Атырау, Республика Казахстан

ЦИФРОВИЗАЦИЯ: ИННОВАЦИИ, ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.

Аннотация. В данной статье рассматривается влияние цифровизации на преподавание иностранных языков, с акцентом на ключевые применения и основные проблемы, исследуется роль цифровых технологий, включая мобильные приложения, искусственный интеллект и т.п., в повышении коммуникативной компетентности и развитие учащихся. В исследовании освещаются такие концепции, как коммуникативный подход, смешанное обучение и модель ТРАСК, подчеркивая меняющуюся роль преподавателя как фасилитатора, а также рассматриваются преимущества цифровых инструментов, таких как доступ к аутентичным материалам и персонализированное обучение. Проблемы рассматриваются, к примеру, цифровое неравенство, ограниченная цифровая компетентность, риски безопасности данных, и т.д. В заключение статьи делается вывод о том, что эффективная цифровизация требует сбалансированного и педагогически обоснованного подхода.

Ключевые слова. Цифровизация, преподавание иностранных языков, цифровые технологии, ИКТ в образовании, смешанное обучение, коммуникативный подход, модель ТРАСК, искусственный интеллект, онлайн-обучение, образовательные инновации, цифровая компетентность

Введение. Быстрое развитие цифровых технологий значительно преобразовало современное образование, в частности, сферу преподавания иностранных языков. Цифровизация перестала быть просто желательным дополнением и стала фундаментальным компонентом современной педагогической практики. Интеграция информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в языковое образование открыла новые возможности для нашего будущего, поскольку она способствовала повышению коммуникативной компетентности, а также развитию самостоятельности учащихся и доступу к аутентичным материалам, которые в прошлом было гораздо сложнее получить.

Актуальность этой темы особенно обусловлена глобальными изменениями в образовательной среде, усугубленными пандемией COVID-19, которая в итоге ускорила переход к дистанционному обучению и цифровым платформам в современном мире.

Цель данной статьи — проанализировать ключевые инновации, методологические подходы и проблемы, связанные с цифровизацией в преподавании иностранных языков.

Концепция цифровизации в обучении иностранным языкам. Цифровизация в образовании подразумевает интеграцию цифровых технологий в процессы преподавания и обучения с целью повышения их эффективности, а также доступности и гибкости в использовании. В преподавании иностранных языков это включает в себя использование таких инструментов, как онлайн-платформы, мобильные приложения, мультимедийные ресурсы, системы управления обучением и виртуальные среды, которые поддерживают как очное, так и самостоятельное обучение изучающих иностранные языки. Эти инструменты позволяют организовывать уроки более интерактивно и увлекательно, а также предоставляют учащимся больше возможностей для практики вне класса.

Современное цифровое образование сегодня делает акцент как на доступе к информации, так и на развитии цифровой грамотности, критического мышления и способности эффективно и ответственно работать с информацией. Цифровые инструменты позволяют учащимся взаимодействовать с аутентичным языковым контентом, общаться с носителями языка и

практиковать языковые навыки в реальных или смоделированных коммуникативных контекстах в процессе изучения иностранного языка. Они также поддерживают индивидуальные траектории обучения, позволяя студентам продвигаться в своем собственном темпе и сосредотачиваться на конкретных областях, вызывающих трудности.

Таким образом, цифровизация способствует формированию нового типа обучающихся — независимых, мотивированных, адаптивных и способных к обучению на протяжении всей жизни.

Инновации в цифровом обучении иностранным языкам. Одним из наиболее значимых аспектов цифровизации является появление инновационных инструментов и технологий, которые меняют процесс преподавания и изучения иностранных языков в нашем мире. К ним относятся, помимо прочего, мобильные обучающие приложения, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, а также онлайн-платформы для общения, каждая из которых способствует повышению гибкости и ориентации языкового образования на обучающегося.

Например, мобильные обучающие приложения позволяют студентам практиковать лексику, грамматику, произношение и понимание на слух в любое время и в любом месте, превращая короткие периоды свободного времени в продуктивные возможности для обучения. Технологии искусственного интеллекта предоставляют персонализированную обратную связь, адаптивные пути обучения и автоматизированную оценку, что помогает учащимся более эффективно выявлять свои сильные и слабые стороны и поддерживать индивидуальный прогресс в процессе обучения.

Технологии виртуальной и дополненной реальности создают иммерсивные среды, имитирующие реальные коммуникативные ситуации, такие как заказ еды в ресторане, выяснение направления, деловая беседа или даже участие в международных встречах, тем самым улучшая навыки говорения и аудирования студентов в более естественном контексте. Кроме того, онлайн-платформы обеспечивают синхронную и асинхронную связь, облегчая взаимодействие между преподавателями и студентами независимо от географического положения и поощряя совместное обучение посредством чатов, форумов, видеоконференций и совместных цифровых заданий.

Эти инновации способствуют повышению мотивации, вовлеченности, самостоятельности и общей эффективности в изучении иностранных языков, а также помогают создать более динамичную и инклюзивную образовательную среду.

Методологические подходы к цифровому обучению языкам. Интеграция цифровых технологий требует адаптации традиционных методик обучения. Один из ключевых подходов — коммуникативный, который фокусируется на развитии у учащихся способности использовать язык в реальных жизненных ситуациях. Цифровые инструменты поддерживают этот подход, предоставляя возможности для аутентичного общения и сотрудничества, включая онлайн-дискуссии, видеоконференции и интерактивные задания, имитирующие осмысленное использование языка.

Другой важной моделью является ТРАСК (Technological Pedagogical Content Knowledge — Технологические педагогические знания и предметное содержание), которая подчеркивает необходимость эффективного сочетания преподавателями технологических, педагогических и предметных знаний. Эта модель особенно актуальна в цифровом языковом образовании, поскольку помогает преподавателям выбирать подходящие инструменты и интегрировать их в уроки таким образом, чтобы поддерживать как языковые цели, так и вовлеченность учащихся.

Смешанное обучение также широко используется, сочетая очное обучение с онлайн-занятиями. Этот подход обеспечивает гибкость и персонализацию обучения, учитывая различные стили и потребности обучения. Он также предоставляет студентам больше возможностей для самостоятельной практики вне класса, сохраняя при этом преимущества прямого руководства преподавателя и взаимодействия со сверстниками.

Более того, в цифровой среде все большее значение приобретает обучение, ориентированное на студента, где учащиеся активно участвуют в учебном процессе и берут на себя ответственность за свой прогресс. В таких условиях студенты могут выбирать ресурсы, выполнять задания в своем собственном темпе и анализировать свои достижения, что способствует большей автономии и мотивации.

Роль учителя в цифровую эпоху. Стоит отметить, что цифровизация значительно изменила роль преподавателя в обучении иностранным языкам. Преподаватели больше не являются единственным источником знаний, а выступают в роли фасилитаторов, наставников, организаторов и координаторов учебного процесса студентов.

Цифровая компетентность стала важнейшим требованием для преподавателей, которое включает в себя умение эффективно использовать цифровые инструменты, разрабатывать увлекательные учебные мероприятия, адаптировать материалы к различным потребностям учащихся и критически оценивать цифровые ресурсы. Кроме того, преподаватели должны уметь интегрировать технологии таким образом, чтобы они поддерживали педагогические цели, а не заменяли содержательное обучение.

Преподаватели также должны поддерживать развитие у студентов цифровой грамотности и навыков критического мышления, обеспечивая осмысленное и ответственное использование технологий. В то же время им необходимо создать сбалансированную учебную среду, в которой цифровые инструменты улучшают коммуникацию, сотрудничество и мотивацию, не уменьшая при этом важность прямого взаимодействия и человеческого руководства в процессе изучения иностранного языка.

Преимущества цифровизации в изучении языков. Интеграция цифровых технологий предоставляет множество преимуществ для обучения.

Во-первых, она обеспечивает доступ к огромному количеству аутентичных материалов, включая видео, подкасты, онлайн-тексты, интерактивные упражнения и цифровые библиотеки, которые обогащают учебную среду и знакомят студентов с реальным использованием языка.

Во-вторых, цифровые инструменты повышают мотивацию и вовлеченность учащихся благодаря интерактивному и мультимедийному контенту. Игровые задания, викторины и совместные онлайн-мероприятия делают процесс обучения более динамичным и помогают поддерживать интерес студентов с течением времени.

В-третьих, технологии позволяют персонализировать обучение, позволяя студентам учиться в своем собственном темпе и в соответствии с их индивидуальными потребностями. Адаптивные платформы и учебные приложения могут поддерживать разные уровни владения языком, делая обучение более гибким и ориентированным на учащегося.

Кроме того, цифровизация облегчает сотрудничество и общение как внутри, так и за пределами класса, способствуя развитию межкультурной компетентности и глобальной осведомленности. Онлайн-форумы, видеоконференции и совместные цифровые проекты создают возможности для содержательного взаимодействия со сверстниками и носителями языка из разных культурных слоев.

Кроме того, цифровые инструменты могут поддерживать непрерывную оценку и мгновенную обратную связь, что помогает учащимся более эффективно выявлять свои сильные и слабые стороны. Это делает процесс обучения более прозрачным и позволяет преподавателям своевременно корректировать учебный процесс.

В целом, цифровые технологии значительно повышают качество и эффективность обучения иностранным языкам.

Проблемы и риски цифровизации. Несмотря на свои преимущества, цифровизация также сопряжена с рядом проблем. Одна из главных проблем — цифровое неравенство, то есть неравный доступ к технологиям и Интернету. Во многих образовательных учреждениях у студентов нет таких же возможностей использовать надежных устройств или стабильных соединений, как у других, что создает неравенство в результатах обучения и участия в нем.

Другая проблема — недостаточная цифровая компетентность преподавателей и студентов, что может препятствовать эффективному использованию технологий в процессе обучения. Даже при наличии цифровых инструментов, они могут использоваться непродуктивно, если преподаватели недостаточно подготовлены или если учащиеся не умеют самостоятельно ориентироваться в онлайн-среде.

Кроме того, чрезмерная зависимость от цифровых инструментов может привести к сокращению личного общения и потенциальному снижению коммуникативной компетентности. Когда цифровая коммуникация слишком часто заменяет прямой межличностный контакт, у студентов может быть меньше возможностей для практики спонтанной речи, невербального общения и взаимодействия в режиме реального времени во время обучения.

Также существуют опасения, связанные с кибербезопасностью, конфиденциальностью данных и качеством цифровых ресурсов. Некоторые онлайн-материалы могут быть ненадежными, устаревшими или педагогически нецелесообразными, а использование цифровых платформ может подвергать пользователей техническим сбоям или рискам нарушения конфиденциальности. Поэтому крайне важно придерживаться сбалансированного подхода к цифровизации, продуманно интегрируя технологии в процесс обучения и обеспечивая их поддержку, а не замену эффективной педагогической практики.

Перспективы развития цифрового языкового образования в будущем. Будущее преподавания иностранных языков тесно связано с непрерывным развитием цифровых технологий. К числу новых тенденций относятся использование искусственного интеллекта, аналитики обучения, адаптивных систем обучения и иммерсивных технологий, таких как виртуальная и дополненная реальность.

Эти инновации потенциально могут еще больше персонализировать обучение, улучшить методы оценки, а также повысить вовлеченность учащихся, сделав образовательный процесс более интерактивным и отвечающим индивидуальным потребностям. В то же время они могут помочь преподавателям отслеживать прогресс, выявлять трудности, разрабатывать более эффективные траектории обучения и так далее. Однако их успешная реализация зависит от развития цифровой компетентности среди преподавателей, а также от наличия соответствующих ресурсов и создания педагогически обоснованного цифрового контента.

В будущем цифровизация, вероятно, приведет к созданию более гибких, инклюзивных и эффективных систем языкового образования, где технологии будут дополнять, а не заменять человеческий фактор в обучении.

Заключение. Цифровизация стала неотъемлемой частью преподавания иностранных языков, открывая новые возможности для инноваций и совершенствования. Интеграция цифровых технологий улучшает результаты обучения, способствует развитию самостоятельности учащихся и поддерживает развитие коммуникативной компетенции.

Однако она также создает значительные проблемы, которые необходимо решать посредством тщательного планирования, подготовки преподавателей и обеспечения равного доступа к технологиям.

Сбалансированный и педагогически обоснованный подход к цифровизации необходим для обеспечения ее эффективности в преподавании иностранных языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акубекова, Д. Г. Цифровизация традиционных форм обучения иностранному языку. — Russian Linguistic Bulletin, 2022.
2. Байниязова Э.М., Фахрутдинова Р.А. Методическая модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студента вуза средствами цифровых технологий. — Филология и культура. Philology and Culture, 2025. — 236-244 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. — М.: Академия, 2009. — 268 с.

4. Белоглазова Л. Б. и др. Цифровизация иноязычного образования: риски и перспективы для практики обучения русскому языку как иностранному — Вестник МГПУ, 2024. — 88-96 с.

5. Карсенти Т., Козаренко О., Скакунова В. Цифровые технологии в преподавании и изучении иностранных языков: педагогические стратегии и профессиональная компетентность преподавателей. — Education and Self Development, 2020. — 76-88 с.

6. Дмитренко Т.А. Современные технологии обучения иностранным языкам в условиях цифровизации иноязычного образования. (Modern Technologies of Teaching Foreign Languages in the Context of Digitalization of Foreign Language Education.) — Professional Discourse & Communication, 2022. — 33-41 с.

7. Бечирович С. Использование цифровых технологий в изучении иностранных языков. (The use of digital technology in foreign language learning). — SN Soc Sci., 2021. — 246 с.

Abstract. This article examines the impact of digitalization on foreign language teaching, focusing on key applications and main challenges, exploring the role of digital technologies, including mobile apps, artificial intelligence, and etc., in enhancing learners' communicative competence and development. The study highlights concepts such as the communicative approach, blended learning, and the TPACK model, emphasizing the changing role of the teacher as facilitator. It also explores the benefits of digital tools, such as access to authentic materials and personalized learning. Challenges addressed include digital inequality, limited digital competence, data security risks, and others. The article concludes that effective digitalization requires a balanced and pedagogically sound approach.

Keywords. Digitalization, foreign language teaching, digital technologies, ICT in education, blended learning, communicative approach, TPACK model, artificial intelligence, online learning, educational innovation, digital competence

Аңдапта. Бұл мақалада шетел тілін оқытуға цифрландырудың әсері қарастырылады, негізгі қолданбалар мен негізгі қиындықтарға назар аударылады, мобильді қосымшаларды, жасанды интеллектті және т.б. қоса алғанда, цифрлық технологиялардың оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігі мен дамуын арттырудағы рөлі зерттеледі. Зерттеуде коммуникативтік тәсіл, аралас оқыту және ТРАСК моделі сияқты ұғымдар атап өтіледі, мұғалімнің фасилитатор ретіндегі өзгермелі рөліне баса назар аударылады. Сондай-ақ, түпнұсқа материалдарға қол жеткізу және жекелендірілген оқыту сияқты цифрлық құралдардың артықшылықтары зерттеледі. Қарастырылған қиындықтарға цифрлық теңсіздік, шектеулі цифрлық құзыреттілік, деректер қауіпсіздігіне қатысты тәуекелдер және басқалар жатады. Мақалада тиімді цифрландыру теңгерімді және педагогикалық тұрғыдан негізделген тәсілді қажет етеді деген қорытынды жасалады.

Тірек сөздер. Цифрландыру, шет тілін оқыту, цифрлық технологиялар, білім берудегі АКТ, аралас оқыту, коммуникативті тәсіл, ТРАСК моделі, жасанды интеллект, онлайн оқыту, білім беру инновациялары, цифрлық құзыреттілік

«Абылай хан атындағы ҚазХҚжәнеӘТУ» АҚ «Полилингва» баспасында басылып шықты
«Баспа авторлық құқық материалдарының мазмұнына және фактілерді
жариялауға байланысты кепілдіктер бермейді, мақалалар нәтижелері
туралы деректер және басқа ақпараттар туралы мәліметке жауапты емес»

Отпечатано в издательстве «Полилингва» АО «КазУМОиМЯ имени Абылай хана»
«Издательство не несет ответственности за содержание авторских материалов и не
предоставляет гарантий в связи с публикацией фактов,
данных результатов и другой информации»

Директор издательства
Б.А. Есенгалиева
Дизайн обложки, компьютерная верстка
Б.С. Кынырбеков

Подписано в печать 06.06.2026 г.
Формат 70х90 1/8. Объем 28,26 п.л.
Заказ № 3699. Тираж 300 экз.
Гарнитура: “Times New Roman”, “SimSun”, “MS Mincho”

050022, г. Алматы, ул. Муратбаева, 200
e-mail: kazumo@ablaikhan.kz, ablaikhan@list.ru