

№3 (3), 2026

ISSN 3107-3077 (Print)
ISSN 3107-3085(Online)
DOI prefix: 10.47526



АХМЕТ ЯСАВИ УНИВЕРСИТЕТИ
AHMET YESEVI ÜNİVERSİTESİ

YASSAWI JOURNAL OF PHILOLOGY



ҚҰРЫЛТАЙШЫ:

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
Журнал «Қазақстан Республикасы Мәдениет және ақпарат министрлігінің Ақпарат комитеті» республикалық мемлекеттік мекемесінде 2025 жылғы 12 желтоқсанда тіркеліп, «Мерзімді баспасөз басылымдарын, интернет-басылымдарды есепке қою туралы» №KZ40VPY00136952 куәлігі берілген.
Шығу жиілігі: 3 айда 1 рет. МББ тілі: қазақша, түрікше, ағылшынша, орысша. Тарату аумағы: Қазақстан Республикасы, алыс және жақын шетел.
Журнал 2026 жылдың қаңтар айынан бастап Париж қаласындағы ISSN орталығында тіркелген. ISSN 3107-3077 (Print), ISSN 3107-3085 (Online).
Журнал Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігінің Білім және ғылым саласындағы сапаны қамтамасыз ету Комитетінің 2022 жылдың 19 сәуіріндегі №155 бұйрығымен Филология ғылымдары бағыты бойынша Комитет ұсынатын ғылыми басылымдар тізбесіне енгізілді.

KURUCU:

Hoca Ahmet Yesevi Uluslararası Türk-Kazak Üniversitesi
Dergi 12 Aralık 2025 tarihinde «Kazakistan Cumhuriyeti Kültür ve Enformasyon Bakanlığı Bilgi Komitesi» Cumhuriyet Devlet Kurumu tarafından tescil edilmiştir. “Sürelî Yayınların ve İnternet Yayınlarının Kaydı Hakkında” KZ40VPY00136952 numaralı kimliği verilmiştir.
Yayın Süresi: 3 ayda 1 defadır. Sürelî Basın Yayın Dili: Kazakça, Türkçe, İngilizce ve Rusça. Dağıtım Bölgesi: Kazakistan Cumhuriyeti, uzak ve yakın yabancı ülkeler.
Dergi, Ocak 2026'da Paris'teki ISSN Merkezi'nde tescil edildi.
ISSN 3107-3077 (Print), ISSN 3107-3085 (Online).
Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı'nın 19 nisan 2022 tarih ve 155 nolu kararıyla Filoloji bilimler alanında Kazakistan Cumhuriyeti Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen bilimsel dergiler listesine dahil edilmiştir.

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави
Журнал зарегистрирован в Республиканском государственном учреждении «Комитет информации Министерства культуры и информации Республики Казахстан» 12 декабря 2025 года.
Выдано свидетельство №KZ40VPY00136952 «О постановке на учет периодических печатных изданий, интернет-изданий».
Периодичность издания: 1 раз в 3 месяца. Язык ППИ: казахский, турецкий, английский, русский. Территория распространения: Республика Казахстан, дальнее и ближнее зарубежье.
Журнал с января 2026 года был зарегистрирован в Центре ISSN в городе Париже.
ISSN 3107-3077 (Print), ISSN 3107-3085 (Online).
Приказом Комитета по обеспечению качества в сфере образования и науки Министерства образования и науки Республики Казахстан от 19 апреля 2022 года №155 журнал включен в перечень научных изданий, рекомендуемых Комитетом по направлению Филологические науки.

FOUNDER:

Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
The Journal was registered by the Republican State Institution «Information Committee of the Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan» on December 12, 2025.
Certificate No. KZ40VPY00136952 “On registration of periodicals and online publications” was issued.
Publication: 1 time in 3 months. Language PPP: Kazakh, Turkish, English, Russian. Territory of distribution: the Republic of Kazakhstan, near and far abroad.
The journal has been registered since January 2026 at the ISSN Center in Paris.
ISSN 3107-3077 (Print), ISSN 3107-3085 (Online).
By the order of the Committee for Quality Assurance in Education and Science of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan dated April 19, 2022 No. 155, the journal is included in the list of scientific publications recommended by the Committee in the area of Philological Sciences.

РЕДАКЦИЯЛЫҚ АЛҚА МҮШЕЛЕРІ

Байрам Булент	- профессор, доктор /Түркия/
Бисенғали З.Қ.	- ф.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Ергөбек Қ.С.	- ф.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Ибраев Ш.	- ф.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Йылдыз Муса	- профессор, доктор /Түркия/
Манкеева Ж.А.	- ф.ғ.д., профессор /Қазақстан/
Сағидолда Г.С.	- ф.ғ.д. /Қазақстан/
Сервет Челик	- PhD, доцент /Түркия/
Сердәлі Б.К.	- ф.ғ.к., қауым. профессор /Қазақстан/
Шукуров Е.А.	- PhD, доцент /Өзбекстан/

DANIŞMA KURULU

Bayram Bülent	- Prof. Dr. /Türkiye/
Bissengali Zeynol-Gabden	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Ergöbek Kulbek	- Prof. Dr. /Kazakistan/
İbrayev Şakir	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Yıldız Musa	- Prof. Dr. /Türkiye/
Mankeeva Camal	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Sagidolda Gülgayşa	- Prof. Dr. /Kazakistan/
Servet Çelik	- Doç. Dr. /Türkiye/
Serdali Bekcigit	- Doç. Dr. /Kazakistan/
Şukurov Yörkin	- Doç. Dr. /Özbekistan/

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Байрам Бюлент	- профессор, доктор /Турция/
Бисенгали З.К.	- д.ф.н., профессор /Казахстан/
Ергобек К.С.	- д.ф.н., профессор /Казахстан/
Ибраев Ш.	- д.ф.н., профессор /Казахстан/
Йылдыз Муса	- профессор, доктор /Турция/
Манкеева Ж.А.	- д.ф.н., профессор /Казахстан/
Сагидолда Г.С.	- д.ф.н. /Казахстан/
Сервет Челик	- PhD, доцент /Турция/
Сердали Б.К.	- к.ф.н., ассоц. проф. /Казахстан/
Шукуров Е.А.	- PhD, доцент /Узбекистан/

EDITORIAL BOARD

Bayram Bulent	- Professor, Doctor /Turkey/
Bisengali Zeinol-Gabden	- Doctor of Philological Sciences, Professor /Kazakhstan/
Ergobek Kulbek	- Doctor of Philological Sciences, Professor /Kazakhstan/
Ibraev Shakir	- Doctor of Philological Sciences, Professor /Kazakhstan/
Yildiz Musa	- Professor, Doctor /Turkey/
Mankeyeva Zhamal	- Doctor of Philological Sciences, Professor /Kazakhstan/
Sagidolda Gulgaysha	- Doctor of Philological Sciences /Kazakhstan/
Servet Chelik	- PhD, Associate Professor /Turkey/
Serdali Bekzhigit	- Candidate of Philological Sciences, Professor /Kazakhstan/
Shukurov Yorkin	- PhD, Associate Professor /Uzbekistan/

ЛИНГВИСТИКА

UDC 81; IRSTI 16.21.33

<https://doi.org/10.47526/3107-3085.428>E.B. SAURYKOV¹, A.T. KEMBAYEVA¹✉, K.U. TAMABAYEVA¹¹Taraz International University named after Sh. Murtaza

✉e-mail: kembayeva_ainur@mail.ru

COGNITIVE MODEL OF NATIONAL AND CULTURAL CONCEPTS
IN TURKISH AND KAZAKH LANGUAGES
(ON THE BASIS OF “THE BLACK BOOK” BY O. PAMUK
AND “THE RED ARROW” BY Sh. MURTAZA)

Abstract. Knowledge of a nation’s language and literature naturally plays an important role when it comes to recognising its culture, spiritual world view, behaviour and its ethnic characteristics, as well as examining its similarities and differences with other nations. This is because the uniqueness of a nation is reflected in its linguistic characteristics.

The article deals with the problem of identifying the cognitive model of national and cultural concepts in the Turkish and Kazakh languages. For this purpose, the novels “The Black Book” by the Turkish writer Orhan Pamuk and “The Red Arrow” by the Kazakh writer Sherkhan Murtaza were used as a basis. The cognitive model of national and cultural concepts in the works of both writers is determined by the methods of selecting text passages according to their semantic features, as well as analysing, summarising and explaining lexical units. Since national and cultural concepts appear in different forms in the works of the writers, the similarities and semantic-content characteristics of the two languages are analysed by selecting stereotypical and associative semantic signs and symbols that reveal their meaning. By recognising the mental images reflected in the writers’ works, it becomes possible to identify the features of national culture and worldview principles and to examine them by means of linguistic lexical units. On the basis of the research methods proposed in this article, the cognitive models of national and cultural concepts characteristics of the two languages are determined and their similarities and distinctive features are systematised.

Keywords: concept, cognitive model, language, culture, work.

Introduction

The scope of the current flow of information, the changes in the internal structure of different languages, the process of transition of the laws of development of everyday language knowledge to a new trend, the lack of disclosure of the full meaning of concepts in the language, their deep-seated nature, the emergence of the national language and its national, cultural concepts, lexical items with a symbolic meaning of the language, the identification of its cognitive model, the recognition of the behaviour, national character of the people through language, and thus the revival of aspects of national spiritual values underlying the semantic basis of linguistic units, are phenomenon that

* *Cite us correctly:*

Saurykov E.B., Kembayeva A.T., Tamabayeva K.U. Cognitive Model of National and Cultural Concepts in Turkish and Kazakh Languages (on the Basis of “The Black Book” by O. Pamuk and “The Red Arrow” by Sh. Murtaza) // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – B. 5-20. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.428>

Date of receipt of the article 19.01.2026 / Date of acceptance 30.09.2026

makes a great contribution to the preservation and development of the richness of the language of this nation on the basis of the national code. Identification of the cognitive model of national and cultural concepts in any language provides an opportunity to familiarise oneself with the specifics of the culture, mentality, national knowledge, worldview and ethnic character of that nation. A cognitive model provides a mathematically manageable measure of the specific cognitive processes in a given language [1]. Thus, by defining a cognitive model of concepts, we understand the cause and main direction of the cognitive processes that take place in that language. A cognitive model of national and cultural concepts usually takes into account elements of behaviour that are characteristic of that nation or individual based on cognitive processes [2].

Based on the analysis of lexical units, frames and thought patterns in the language of the works of the writers from two countries, Orhan Pamuk and Sherkhan Murtaza, which are used to determine the cognitive model of national and cultural concepts in Turkish and Kazakh languages, the original semantic elements in the languages, the essence of national principles, values, traditions, customs and even the traits characteristic of the nation are determined. This emphasises the relevance of this article.

Open lexical units are taken into account when determining the cognitive model of concepts. In order to differentiate the cognitive model of national and cultural concepts on the basis of the text of a literary text and in the nature of national specificity inherent in the language, it is necessary to resort to a wide range of open cognitive models, i.e. those that form the semantic shadow of lexical items. The modeling of open lexical concepts forms a reactivated conceptual content. “Sociocultural processes also influence all aspects of human life... It manifests itself first and foremost in language, then in traditions, mentality, and national culture” [3, p. 180].

Considering that the cognitive model is a form of knowledge that arises from a person’s sensory, subjective experience [4], we understand that the process of emergence and dynamic development of concepts takes place precisely in the context of this linguistic phenomenon.

An important factor in determining the cognitive model of national and cultural concepts in Turkish and Kazakh languages is undoubtedly the culture of these nations because the essential core of the culture that produces the concept consists of traditionally and historically acquired and selected national ideas and their established values [5].

It is worth considering the assertion that a concept is a unit of thought that explains the mental resources of the human mind, a cultural complex of consciousness, and a generalising element of concepts, images, and linguistic meanings, the emergence of which is associated with the formation of linguistic units [6]. The emergence of national and cultural concepts is conditioned by national characteristics that reflect the national character and spirit and determine the specificity of a particular ethnic group [7]. Ignoring some of the limitations inherent in the cognitive approach to determining the cognitive model of concepts also plays an important role in the analysis [8]. This is because when considering the character and mentality, traditions and knowledge of an entire nation, one cannot ignore the emotional aspects inherent in individuals.

Research methods and materials

In our study, we have taken the texts of the novels “The Black Book” by the writer Orhan Pamuk and “The Red Arrow” by the poet Sherkhan Murtaza as the basis for determining the cognitive model of the national and cultural concepts characteristic of the Turkish and Kazakh languages. In order to systematise the national and cultural concepts frequently occurring in these works and to analyse their cognitive model, we have used the methods of semantic interpretation, summarisation, explanation, lexical analysis and comparative analysis. We also categorised the cognitive models according to the forms of transfer through frames, mental images and combinations and gave concrete examples from the texts. This allows us to familiarise ourselves with the practical results of the theoretical conclusions. The structural nature of the concepts appearing in the text passages, the way of transmitting national and cultural content, methods, cognitive and ethnic features characteristic of the Turkish and Kazakh people, and thought symbols

were determined on the basis of lexical units. Attention was paid to the elements of interdisciplinary communication between linguistics and the sciences of literature, psychology and history. In determining the cognitive model of national and cultural concepts, the article analyses the systematic use of words describing the subject concepts and the national worldview in the literary text. By revealing the nature of national and cultural concepts in the works of writers written in the Turkish and Kazakh languages characteristic of these nations and by analysing their cognitive models, it was possible to identify and compare the differences and similarities of national behaviour, customs, worldview, mentality and achievements of national spiritual knowledge characteristic of two related languages and nations. As a rule, the determination of the cognitive model of concepts serves to explain the features of the behaviour and actions of people or situations characteristic of a particular nation, that is, we have the opportunity to measure them [9].

Cognitive structures are in a process of constant development and change in accordance with experience [10]. However, the formation of national cultural concepts does not deviate from the views, habits and character traits that have been imprinted in the consciousness of the ethnos from its origin and are stored in its cognition. These thoughts and behavioural elements can be repeated or reinforced over time [11].

Results and discussion

In studying the novel “The Black Book” by the Turkish writer Orhan Pamuk, we have identified a number of national and cultural concepts. In the novel, we frequently come across national and cultural concepts such as *deniz* – sea, *millet* – nation, *aile* – family, *ev* – house, which occupy a special place in the national consciousness of the Turkish people and form a macro-concepts in their own right. Therefore, the semantic nature of these terms is determined on the basis of different lexical units in accordance with the author’s description and in accordance with their national characteristics. The cognitive model of national and cultural concepts is differentiated on the basis of national ethnomarkers. These national concepts are presented in the context of the author’s description of the life traditions, knowledge, behaviour, customs and attitudes of the Turkish people. The forms of conveying their underlying meaning form the basis of the cognitive model. For example:

“O yıllarda mikropolar ünlüydü, ilaçlar değil: Boğaz’ın temiz havasının çocukların kabakulağına iyi geleceğine inanılırdı. Sabahları deniz durgun olurdu, sandal beyaz, aynı kayıkçı hep dostane” [12].

(In those days there were many diseases and few medicines: It was believed that children with mumps could be cured by the fresh air of the Bosphorus. In the morning, the sea was calm, the boat was white and the boatman was always friendly) [12].

Apart from the frequency with which the term sea is used here, we should also pay attention to the lexical meaning and the ethno-semantic background of its cognitive model within the text. We have already established that the influence of the environment together with the customs and spiritual knowledge of the nation are factors that influence the formation of national and cultural concepts. We can therefore see that the geographical location of the area in which the Turkish peoples lived influenced the formation of their national identity. Let us look at the concept of the sea in the above examples as well as the lexical units mentioned and the imagery of the text. In the example, it can be seen that the sea is recognised and valued by the Turkish people as beneficial to health, that they knew and believed in its benefits for human health from the very beginning.

The presentation of the concept of the *nation* in the writer’s novel and the forms of his cognitive model introduce the elements of behaviour, habits and traditional worldview characteristic of the nation:

“Kendisi olabilmenin bir yolunu bulamamış bütün kavimler köleliğe, bütün soylar soysuzluğa, bütün milletler yokluğa, hiçliğe, hiçliğe mahkumdur derdi, Osman Celalettin Efendi” [12].

(Osman Celalettin Efendi used to say that all tribes that cannot find a way to be themselves are condemned to slavery, all ethnicities to descent, all nations to nothingness, emptiness and

nothingness) [12].

Based on the example from the text of the novel, we understand that the cognitive model of the concept of nation in the Turkish language is not the worldview of an individual, but a lexical meaning formed on the basis of the history and knowledge of the entire people. At the same time, we recognise that the qualities of respect, honour and love for every member of their nation are instilled in them from the chain of habits preserved in the nation's memory and are required of every member of society. The identification of such national spiritual qualities is based on the national-cultural concepts of the Turkish language. We can also see the cognitive model of the concept of the *nation* in the Turkish language and the behaviours and qualities characteristic of the nation in the images describing the values of the concept of the *family* in the text:

“Bazan, karısıyla, çocuklarıyla konuştukları şeyleri, masalarda sandalyelerde oturmuş şekillerini, bir an durup, film seyrederek gibi seyrederek, sözlerinin, hareketlerinin, tam böyle ailelerdeki gibi olduğunu far-kederek keyiflenirdi. Mutluluk, insanın bilinçle, istediği hayatı yaşamasıysa, mutluydu da” [12].

(Sometimes, he would stop for a moment and watch the things he and his wife and children talked about, the way they sat at the table and in the chairs, as if he were watching a movie, and he would enjoy realizing that their words and actions were exactly like those of such families. If happiness is living the life one wants consciously, then he was happy) [12].

Here, the semantic meaning of the concept of *family* is complemented by the completeness of family members, their mutual communication and the context of the feeling of family warmth and peace, and interpreted as happiness for a person. Such complex formal images represent the cognitive model of the national-cultural concept in the form of a complete scheme.

One of the national concepts, like the *family*, is the concept of *ev*-house in Turkish. The cognitive model of this macro-concept is similar to the models of the concepts of *nation* and *family*. In the text, the concept is referred to as *apartman*. For example, in the work, the author describes the concept of home in the national culture and worldview using the following frameworks:

karanlık ev (apartman) – dark house;
beton ev (apartman) – concrete house;
evimiz – our home;
başka bir ev (apartman) – another house;
eski ev (apartman) – old house;
kör ev (apartman) – blind house [12].

The given framework of the concept of *house* in Turkish may appear to the reader as a simple description. However, such descriptions of this concept contain the most important aspect of national culture that the author wanted to convey in the text. The cognitive model of the concept is the idea that a home should be prosperous and comfortable in the national consciousness. We can understand the image, i.e. the semantic meaning of the concept of *house* in Turkish national consciousness given in the text with this description from the following words of the old character in the work:

“Dediğini de işitmişti: “Başka bir yerde, başka bir tane yaptıracaktık. Uğursuz çıktı bu apartman”* [12].

(He had also heard them say: “We wanted to have another dwelling built in another place. This flat turned out to be unfortunate”) [12].

In the Turkish cultural consciousness, the house is conceptualized as a sacred and peaceful space; however, in the novel, the lexical representation of this concept is built in contrast to the national cognitive model, reflecting the loss of self by the protagonist and thereby emphasizing the importance of preserving both personal identity and homeland, home. In addition to clearly naming the concept in the work and defining the content of the concept, we also encounter cognitive models of national and cultural concepts in the images and symbols the author uses to describe the characters' actions. For example:

“Geniş bir bakır küllüğü tepeleme dolduran fıstık kabukları Rüya'nın bu masada oturduğunu hiç kuşkuyla yer bırakmayacak şekilde Galip'e kanıtlıyordu” [12].

(The pistachio shells that filled a large copper ashtray proved beyond doubt for Galip that Rüya was sitting at this table) [12].

In the example it is impossible to replace the given symbolic element with another symbol. This is because the *peanut*, which the author mentions here, is regarded as a single, common symbolic element in the tradition and life of the Turkish nation. Basically, there is a chain of meanings that gives information about the way of life of the Turkish people.

Another national and cultural symbolic element, which together with the nation creates an associative image in the culture of the Turkish people, can be seen in the following example:

“Galip fincanları çalkalarken, temiz çatal bıçak, tabak ararken ve pastırma kokan buzdolabından plastik yiyeceklere benzeyen beyaz peynir ve zeytini çıkarırken ve çaydanlıkla ısıttığı suyla tıraş olurken, Rüya'yı uyandıracak bir gürültü yapmayı düşünüyordu, ama çıkmadı o gürültü” [12].

(While Galip washes the cups, looks for clean cutlery and plates, takes the white cheese and olives, which look like plastic and smell of pastrami, out of the fridge and shaves with the water heated in the kettle, he thinks about making a noise that would wake Rüya up, but this noise does not come) [12].

Considering that at least 50-80 different varieties of olives are currently cultivated in Turkey, it is clear that the olive is a symbolic element that is synonymous with the life and culture of the nation. Olives, which have become an indispensable part of the Turkish nation's breakfast, are undoubtedly an ethnic entity that has been preserved in the national worldview and history since ancient times.

The writer's work gives us the opportunity to learn about the history and culture of the Turkish people, as well as the behavioural characteristics of the characters through their dialogues and actions. For example:

“Bu sözü bir kapanış cümlesi olarak görmek isteyen Galip, onca çay kahveye rağmen üzerinde bir baygınlık hissi, karın yeniden başladığını söyleyerek, kalkıp kapıya doğru sendeleyerek yürüdü” [12].

(Galip, who wanted this statement to be the final sentence, said that he felt weak despite all the tea and coffee and that the snow had started again, got up and staggered to the door) [12].

The special significance of tea and coffee in the life of the Turkish nation becomes clear here. The unique traditions and customs in the national consciousness have survived to this day. Even these two beverages have become part of the national worldview as a traditional drink for special occasions and holidays in Turkish tradition.

Another feature of the cognitive model of the national-cultural concept in the text of the work is determined by the following points:

“Restorasyon ve tamiratında çalıştığı için caminin yeraltı dehlizlerini biliyor, birkaç kuruş karşılığında bütün kapıları açmaya hazır imamı tanıyordu” [12].

(He knew the underground corridors of the mosque because he worked on its restoration and repair, and he knew the imam who was willing to open all the doors for a few pennies) [12].

The *mosque* is presented here as a symbol that conveys the culture and mentality of the nation, the beliefs and knowledge of the people. In addition, the author repeatedly mentions the minaret of the mosque throughout the plot of the work and talks about the life and living conditions of the people around it. In this way, he emphasises the sacred importance of this element in the worldview of the people and takes into account that it is a large part of their culture:

“Çıplak ampullerin karla kaplı ağaçları aydınlatmış birinci avluyu geçip caminin iç avlusuna girdiler” [12].

(They walked through the first courtyard, where bare light bulbs illuminated the snow-covered trees, and entered the courtyard of the mosque) [12].

The description and frequent mention of *mosque* architecture in the work suggests that it is an important aspect of national spirituality. The cognitive model of this national-cultural concept is determined on the basis of lexical units and human actions presented around the concept.

As in Turkish, national and cultural concepts are often reflected in the text of a work of art in Kazakh. The concepts of *nation, family and homeland (shanyrak)* mentioned in Turkish are also present in Kazakh. And the concept of the *sea* in Turkish is replaced by the concept of the *steppe* in Kazakh. A number of national and cultural concepts in Kazakh can be found in the novel “The Red Arrow” by the writer Sherkhan Murtaza. Here, too, the cognitive model of concepts is presented on the basis of frames, images, lexical units and descriptions. In the work, we define the concept of *nation* on the basis of the following examples:

«Жеке-жарым бөлініп алып, ешбір ұлт береке таппайды. Тегінде, Тұрар, адамдар руға, ұлтына қарап бөлінбесе деймін» / «Jeke-jarym bölünip alyp, eşbir ült bereke tappaıdy. Teginde, Tūrar, adamdar ruğa, ūltyna qarap bölınbese deimin» [13].

(No nation will prosper if it is divided into separate parts.

In short, Turar, I wish that people would not be divided on the basis of clan and nationality) [13].

Here the concept of *nation* conveys the national character and the knowledge anchored in the nation. The unity of the Kazakh nation in the worldview, the desire for unity and the national image reflected in the character of the individual character. In addition to the explicit lexical units of national-cultural concepts, we also observe phrases and cognitive model chains that convey hidden meanings in the text of the work:

«Жастайынан жылқы баласының иісі өн бойына сіңіп өскен, адал досты адамнан гөрі жылқы баласынан көп тапқан Рысқұлды Қызыл Жебе де танығандай, тосырқамай, жай ғана жеңіл иіскеп, ішін тартып қойып, мойын ұсынып тұрды» / «Jastaiynan jylqy balasynyñ iisi ön boiyna siñip ösken, adal dosty adamnan göri jylqy balasynan köp tapqan Rysqūldy Qyzyl Jebe de tanyğandai, tosyraqamai, jai ğana jeñil iiskep, işin tartyp qoiyp, moiyn ūsynyp tūrды» [14].

(Ryskul, who had grown up with the smell of a foal since childhood and who had found more loyal friends in a foal than in a human, did not hesitate, sniffed it lightly, drew in his belly and offered his neck, as Red Arrow recognized) [14].

We see in these paragraphs an example of the cognitive model of the concept of *nation* in the Kazakh language in the form of lexical units representing ethnic culture. Although the concept of *nation* is not explicitly mentioned in the relevant section of the text, the meaning of the ethnic sema characteristic of the Kazakhs is clear from the customs, habits, mentality and way of life characteristic of the nation. We can often find such phrases in the work. For example:

«Түндіктің түстік жақ қиығынан қиялап, сол жақ керегеге сәуле түсіп тұр. Құлан жаққа қараған үйдің есігінен етектегі ел алақандағыдай түгел көрінеді» / «Tündiktiñ tüstik jaq qiyğynan qialap, sol jaq keregege säule tüsip tūr. Qūlan jaqqa qarağan üidiñ esiginen etektegi el alaқandağydai tügel körinedi» [15].

(A ray of light shines from the southern corner of the night sky and falls on the left side of the house. From the door of the house, which faces the kulan, you can see the entire landscape as if it were in the palm of your hand) [15].

Although the text of the literary work does not provide an explicit lexical unit of the concept of nation, it forms a cognitive model of the national and cultural concept through the terms *kobyz, duana, tundik, kerege, yetektegi yel* and on the basis of the indication of the character of the tradition characteristic of the nation. If we consider the sea as one of the national and cultural terms in the Turkish language, we can consider the term *steppe* in the Kazakh language. For the Kazakh nation, the vast steppe is a national concept that evokes associations with freedom, vastness and the image of the homeland. We can also find cognitive models of the concept of the steppe in the writer's work:

«Байтақ қазақ даласының топырағында туғандардан аштықтың дәмін менен артық

татқан адам бар ма екен? Шөбі шүйгін, суы бал, өрісі мол жер ізденмі ғой мал баққан қазаққа. Қазақ даласының тау-тасын кезіп кетеді» / «Baitaq qazaq dalasynyñ topyrağynda tuğandardan aştıqtıñ dāmin menen artyq tatqan adam bar ma eken? Şöbi şüigin, suy bal, örisi mol jer izdepti ğoi mal baqqan qazaqqa. Qazaq dalasynyñ tau-tasyn kezip ketedi» [13].

(Is there anyone born in the vast Kazakh steppe who has tasted hunger more than I have?

The Kazakh shepherd is looking for a place with plenty of pasture, water and grazing land.

He wanders through the mountains and rocks of the Kazakh steppe) [13].

The concept of the *steppe* in the Kazakh language has acquired a national character based on the people's knowledge of the environment, the visual images that have been ingrained in their minds since the founding of the nation, the customs and traditions, the worldview and the habits that have been preserved. For the people, who have always herded cattle and associated their lives with the steppe, there is no place more sacred than the steppe. In the work, in addition to the concept of the *steppe*, lexical units such as *earth, vast steppe, meadow, lush land, wide world, mountains and stones and the nature* are details that serve to create a cognitive model of the aforementioned national-cultural concept and reveal its content.

The concept of *family* in the Kazakh language has a broad content, just like in the Turkish language. Here, too, phenomena such as respect for the family, respect for the elders, respect for the younger ones, observance and glorification of the household and family traditions inherited from the ancestors are in the foreground. We have identified the following cognitive models of this concept from the text of the work:

«Мен өкіметтен жұмыс емес, бір басыма, отбасыма тыныштық тілеймін» / «Men ökimetten jūmys emes, bīr basyma, otbasyma tynyştyq tileimīn» [16].

(I do not wish the government a job, but peace for me and my family) [16].

In the text, the concept of family is presented in a complex form of description, designed to reveal the specifics of national behaviour.

One of the national and cultural terms in the Kazakh language is *shanyrak*. This term, according to its meaning in the Turkish language, is a family, a sacred place of hearth, a small beginning of a great homeland, a pillar, a sacred place from which smoke is said to rise. This is undoubtedly the case and is accepted in every nation. We will define the cognitive model of this concept from the work with the following examples:

«Қара қазан – қара шаңырақтың қазығы ғой. Қазан босаса – шаңырақ шайқалмақ» / «Qara qazan – qara şaňyraqtıñ qazyğy ğoi. Qazan bosasa – şaňyraq şaiqalmaq» [14].

(The black pot is the anchor of the black house. If the pot is empty, the house will shake) [14].

In the national worldview, *shanyrak* is the core of the home. In this example, the concept of *shanyrak* is a meaningful interconnection between worlds revered in Kazakh culture, allowing the ultimate meaning to be revealed.

In this work by Sherkhan Murtaza, the cognitive model of the concept of the *nation*, which describes the spiritual and cultural knowledge of the Kazakh nation, the customs and traditions of everyday life, is presented through the dialogue of the characters and the author's monologue. Thus, the author presents the semantic and associative meaning close to the concept of *nation* as follows:

«Қанша кедей болса да судан балық сүзуді кәсіп қылмаған қазаққа бұл бала-шағаның қылығындай көрінді» / «Qanşa kedei bolsa da sudan balyq süzudı kāsıp qylmağan qazaqqa bұл bala-şağanyñ qylyğyndai körındı» [14].

(To a Kazakh who had never caught a fish from the water, no matter how poor he was, this seemed like a childish act) [14].

This paragraph emphasises the historical and cultural aspect of Kazakh national ideology in relation to their occupation, the fact that they did not originally fish and adapted to a nomadic rather than a sedentary way of life. The people's way of life included the habit of riding horses, herding cattle and living in the open steppe. Using the concept type in the form of a simple frame, the author explains the content of the people's way of life and history. It is illustrated that the people who

moved to the pastures in summer and hibernated in winter did not practice fishing as a profession and that this was not their main occupation. We can see the representation of the concept of *nation* in a similar cognitive model in other paragraphs as well:

«Құдай мал бермеген соң жер емін қазақ жарыған емес» / «*Qūdai mal bermegen soñ jer etip qazaq jaryğan emes*» [14].

(*The Kazakhs did not give up their land because God did not provide them with cattle*) [14].

Moreover, in the work one often encounters examples of cognitive models that define the concept of *nation*, describe the behavioural characteristics of the Kazakh people and the mentality that has formed in accordance with their customs in the form of a simple framework:

«Қара шаруа болса да, рухы күшті, қайраты мол, қажырлы қазақ» / «*Qara şarua bolsa da, ruhy küştı, qairaty mol, qajyrly qazaq*» [14].

(*Although he is a poor peasant, he is a strong-willed, energetic and hard-working Kazakh*) [14].

The spirited, energetic and tenacious Kazakh figures in the verses and the phrase “black round Kazakh children” serve as cognitive details that reveal the essence of the concept of the nation. After all, in the Kazakh worldview, the term “black round” is used as an associative symbol together with the name “Kazakh” describing Kazakh’s face shape. It is worth considering that in the Kazakh worldview there are a number of other national and cultural concepts that represent the content of a national symbol, such as “black pot”, “black child”, “black dombra”. In the work, the author describes them, for example, as follows:

«Қатшагүл ұшып барып ескі кебеженің артында тұрған қалақша қара домбыраны алып берді» / «*Qatşagül ũşyp baryp eski kebejenıñ artynda tūrğan qalaqşa qara dombyrany alyp berdı*» [14].

(*Katshagul flew to the old hut and brought the small black dombra that lay behind the old hut*) [14].

The dombra is not only a national musical instrument of the Kazakhs, but is also considered a national spiritual heritage that has played an important role in the formation and development of the nation’s history, culture and literature. The fact that the dombra hangs in every house plays an important role in Kazakh knowledge. It is an instrument with a special symbolic character that reflects the art, spirit and dreams of the people.

Examples of open lexical units are sentences that describe the traditions of the Kazakh people in animal husbandry and horse breeding. The following lines can be found in the artwork, for example:

«Қазақта не көп, арқан көп, әп-сәтте Рысқұлдың аяқ-қолы сіресіп қыл арқанмен байланды да қалды. Қазақ жылқы алса, ісіне татитындай етіп молынан алады және алыстан алады» / «*Qazaqta ne köp, arqan köp, äp-sätte Rysqūldyñ aiaq-qoly siresip qyl arqanmen bailandy da qaldy. Qazaq jylqy alsa, ısine tatityndai etip molynan alady jäne alystan alady*» [14].

(*The Kazakhs have many ropes, and in no time Ryskul’s limbs were tied with a rope. When a Kazakh buys a horse, he buys it in abundance, as much as he can afford, and he buys it from afar*) [14].

In this work, the author frequently uses the event form, i.e. the representation of actions and events gathered around frames, to present the cognitive model of national-cultural concepts. Based on such content forms, the concepts described are reflected in the structural consciousness and are rendered in various forms. We note that each of the above paragraphs on the care and training of the Kazakh national horse has a different form. In the first paragraph, the Kazakhs use the content phrase “*what is plentiful is plentiful rope*” to convey the condition of the Kazakh people. In the second paragraph, *the horse that they take and groom for their work* indicates that the people have been intensely engaged in this occupation. In addition, we can pay attention to the depth of the lexical meaning of national names and symbols in the Kazakh masculine *toqym* phrase, its parallel

representation with the psychology and character of the *nation*. For example, in the example in the work the author says:

«Бұл ердің үсті ұлы істер туралы жар салатын, сан мың қолды аузына қарататын дуалы сөздердің қасиетті мінбері іспетті» / «Bül erdiñ üsti ūly ister turaly jar salatyn, san myñ qoldy auzyna qaratatyn dualy sözderdiñ qasietti minberi ispetti» [13].

(*This man is like a holy pulpit with mighty words, proclaiming great deeds and drawing thousands of hands to his mouth*) [13].

Here the cognitive model of the concept of *nation* borders on the meaning of the concept of *man* in the Kazakh language. The horse, the male head, is considered a sacred place in the national consciousness, a dominant element with symbolic content that reveals the history of Kazakh society, which lived on horseback to protect its land and homeland. It is described as a sacred heritage reflecting the will of Kazakh history and nation, as well as a sacred pulpit.

The author uses a series of specific phrases and frames to present a cognitive model of the concept of the nation:

- *ер мінезді тикмізгі* – *manly sincerity*;
- *табиғи қазақ* – *natural Kazakh*;
- *аруақты сыйлаған қазақ* – *Kazakh who has given his soul*;
- *момын қазақ* – *gentle Kazakh*;
- *қиялы жүйрік қазақ* – *resourceful Kazakh*;
- *ірі тұлғалы қазақ* – *Kazakh with a great personality* /
- *ер мінезді тиктігі* – *manly sincerity*;
- *табиғи қазақ* – *natural Kazakh*;
- *аруақты сыйлаған қазақ* – *Kazakh who has given his soul*;
- *момын қазақ* – *gentle Kazakh*;
- *қиялы жүйрік қазақ* – *resourceful Kazakh*;
- *ірі тұлғалы қазақ* – *Kazakh with a great personality* [15].

These descriptions play a key role in providing a cognitive model of the concept of the *nation*. The meaning of the names is recognised in the context of the worldview and principles of the nation. Therefore, the author uses the expression “*natural Kazakh*” to emphasise the most important features of the nation. “*Natural*” is a portrait of a Kazakh person who has preserved his national spiritual identity and has not lost the image of a national worldview. Another manifestation of national and cultural identity, which determines the cognitive model of the concept of the *nation* in the Kazakh language, is the interpretation of the content of the concept of the *homeland*:

«Туған жеріңнің топырағы, туған аспаныңның ай-жұлдызы, қазақтың қара бесігі Қаратаудың киесі жебесін сені» / «Tuğan jeriñniñ topyrağy, tuğan aspanyñnyñ ai-jūldyzy, qazaqtyñ qara besigi Qarataudyñ kiesi jebesin seni» [15].

(*May the soil of your homeland, the moon and the stars of your native sky and the black cradle of the Kazakh people, the holy mountain Karatau, do you no harm*) [15].

Lexical units such as *homeland* and *homeland sky* in the above paragraph serve to reveal the lexical meaning in the cognitive model of the concept of *nation* in the Kazakh language, i.e. the manifestation of ethnic culture. *The soil of the homeland* includes a set of contents that form the cognitive model of the concept of *nation*. Since this concept is a phenomenon embedded not only in the knowledge of the writer, but also in the knowledge of the nation as a whole, we often find it in other works in Kazakh.

Examples of the cognitive model of the concept of the *nation*, which describes the mentality and culture of the Kazakh nation, with the history of the nation and the image that is preserved in its consciousness, can also be found in the following passages of the novel:

«Халықтың сары уайым мен ащы запыраны шығар» / «Halyqtyñ sary uaiym men aşşy zapyrany şyğar» [15].

(*People are probably worried and bitterly angry*) [15].

The concept of *yellow anxiety* in the writer's description also enhances the significance of the painful events that have long been formed in the consciousness of the Kazakh nation in the manner of a historical period, life and customs that have been formed and experienced. As a cognitive model of the national and cultural concept, this form serves as a symbol that expresses the nature of the people's mood. This concept is used not only in artistic works, but also in everyday life, in colloquial language.

From the text of the work, in determining the cognitive model of national-cultural concepts, we have seen that the colours black and yellow have their own meanings in the national consciousness and have different meanings according to the history, purpose and beliefs preserved in the national consciousness. In addition to these symbolic colours, the concept of brown also has a semantic meaning in the Kazakh nation:

«Оның астындағы қоңыр көздері қылаусыз, ызғар із жоқ. Ахат атасының даусы жұмсақ, майда қоңыр еді» / «Оның астындағы қоңыр көздері қылаусыз, ызғар із жоқ.

Ahat atasynyñ dausy jūmsaq, maıda qoñyr edı» [15].

(The brown eyes beneath him were unfocussed, without a trace of anger. Grandfather Akhat's voice was gentle, soft and brown) [15].

The occurrence of the term *brown* in the phrase *brown eyes* in the texts allows us to determine its cognitive model. In the worldview of the people, the term *brown* thus stands for peace and cosiness, a peaceful life, a pleasant phenomenon. The fact that the lexical unit *brown eyes* appears alongside definitions without any trace of irritation is proof of this. The phrase "*his voice was brown*" refers to the pleasantness of the sound and comfort to the ear. In the culture and worldview of a people, every detail, every symbol, every sound, every name expresses a phenomenon with a certain lexical content and has the property of revealing the psychology and character of the people.

«Халық қаласа, оны қастерлеп өңдеп, әрлеп, әрі қарай алып кете береді» / «Halyq qalasa, ony qasterlep öñdep, әrlep, әrі qarai alyp kete beredi» [15].

(If people want it, they will cherish it, refine it and develop it further) [15].

In this section we define the cognitive model of the national-cultural concept through the nature of the imagery. Here the writer conveys the idea that is expressed through his character in the form of preserving certain information, dreams, desires, art, culture and the continuation of folk beliefs in Kazakh history and literature in everyday life.

In determining the cognitive model of national and cultural concepts in the Turkish and Kazakh languages, the frequency of occurrence of concept names in both languages in literary works was determined. This is the result of a comparative analysis of the content of elements of national knowledge characteristic of both languages and the recognition of their ethnocultural character. However, it should be borne in mind that the cognitive model of the terms increases the frequency of their content-semantic use well beyond the scope of the statistics presented here (Table 1).

Table 1 – Frequency of use of national and cultural terms in the works of two writers in Turkish and Kazakh

Frequency of the appearance of national and cultural concepts in Turkish in Orhan Pamuk's "The Black Book"	Frequency of appearance of national and cultural concepts in the Kazakh language in Sherkhan Murtaza's work "The Red Arrow"
<i>Millet (folk)</i> – 28 times	<i>Ұлт (nation)</i> – 55 times
<i>Deniz (sea)</i> – 57 times	<i>Дала (steppe)</i> – 92 times
<i>Aile (family)</i> – 58 times	<i>Отбасы (family)</i> – 15 times
<i>Apartman (apartment)</i> – 158 times	<i>Шаңырақ (shanyrak)</i> – 7 times
<i>Fıstık (peanut)</i> – 11 times	<i>Жылқы (horse)</i> – 73 times
<i>Çay (tea)</i> – 48 times	<i>Туған жер (homeland)</i> – 14 times
<i>Kahve (coffee)</i> – 73 times	<i>Қазақ (Kazakh)</i> – 206 times
<i>Zeytin (olive)</i> – 10 times	<i>Домбыра (dombra)</i> – 11 times

Looking at the table presented, we see that the national-cultural concepts found in Orhan Pamuk's novel "The Black Book" and Sherkhan Murtaza's novel "The Red Arrow", although similar in meaning and content, nevertheless have differences due to the culture and traditions of the two peoples, their worldviews, lifestyles, geographic locations, and everyday elements. For example, the concepts of *millet* (folk) and *ûlt* (nation), given in the table, share a common meaning. However, the content of these concepts in the language and culture of each nation is revealed solely through the worldview, views, and ideological system of that particular people. This is confirmed by the following excerpt from Orhan Pamuk's "The Black Book":

"Milletimizin kendisi olabilmesini istemeyen tarihi güçler, bizi en kıymetli hazinemiz olan günlük hayatımızın hareketlerinden, jestlerimizden mahrum bırakmak istedikleri için, dedemi Beyoğlu'ndan, dükkânlardan, İstiklâl Caddesinden, vitrinlerden kovdular" [12].

The hidden meaning of the concept of "ûlt" in the given example lies not only in the word "ûlt" itself, but also in the content of the text, revealed through context. This is explained by the fact that such elements as "historical forces", "movements of everyday life", "the most precious treasure", described by the author, reflect the values and characteristics of the historical consciousness formed in the worldview of the Turkish people, and differ from the historical memory of the Kazakh people, as well as from the content of the concept of "ûlt" in the national worldview of the Kazakhs. In turn, the content of the concept of "ult" in the Kazakh language is revealed in the following example from Sherkhan Murtaza's "The Red Arrow":

"Museke, the current stage requires unification not according to a national model, but according to class lines" [13]. Here, elements such as "unity", "cohesion", "class stratification", and "class lines", which have influenced the worldview, views, history, and culture of the Kazakh people, reflect the content and information about nation characteristic of the Kazakh worldview. They convey the specific historical experience through which the nation has passed.

It should also be considered that the deep meaning of the concept of "ûlt", characteristic of each people, differs depending on the features preserved in the culture and history of a given people, as well as in its collective consciousness and historical memory.

The frequent use of the term *deniz* (sea) in Orhan Pamuk's novel, while the term *dala* (steppe) appears in Sherkhan Murtaza's novel, is explained not only by the differences in the two peoples' worldviews but also by their geographic location and the specifics of their daily lives. It is well known that Turks primarily inhabit coastal regions, while Kazakhs historically inhabited the steppe. In the following lines from the novel "The Black Book", the concept of "sea" reflects the distinctive character of the Turks and their perception of the world:

"Sabahları deniz durgun olurdu, sandal beyaz, aynı kayıkçı hep dostane" [12] or *"Sandaldan denize uzanan ve birbirine benzeyen ayaklarının ve ince bileklerinin altından ağır ağır deniz akardı; yosunlar, yedi renkli mazot lekeleri, küçük ve yarı saydam çakıltaşları ve üstünde Celâl'in yazısı var mı diye baktıkları okunaklı gazete parçaları"* [12]. Thus, images such as "calm sea", "white boat", and "always friendly boatman" reveal manifestations of the national character inherent in the semantic content of the concept of "sea".

In the following lines of Sherkhan Murtaza's novel "The Red Arrow":

"Further on, a completely flat, smooth steppe began" [13] or *"The yellow steppe, dried up like shreds of ferula leaves"* [13], the concept of "dala" characterizes space not only in the same way as the concept of "sea" describes certain features of the Turks, but also includes the history of the Kazakh people, their sorrows and dreams. The description "completely flat, smooth steppe" conveys the breadth and generosity of the Kazakh people's soul, while the description "yellow steppe dried up like shreds" has multiple meanings. On the one hand, it is associated with the concept of "sary" ("yellow") in the Kazakh language, while on the other, it expresses sadness, melancholy, anxiety, and yearning, recalling specific historical and social circumstances imprinted in the memory of the Kazakhs.

In the novel "The Black Book", the concepts of *aile* (family) and *otbasy* (family) in "The Red

Arrow” demonstrate both similarities and differences in the spiritual beliefs, culture, worldview, and value systems of the two peoples. In all national contexts, family is perceived as a small homeland, a person’s immediate circle from birth, relatives living in the same house, a center of well-being and prosperity, and the foundation of everyday life. However, in our study we can say that the concept of “otbasy” (“family”) in the Turkish and Kazakh languages differs in many semantic nuances and cultural meanings within each nation. For example, in the following excerpt from Orhan Pamuk’s novel:

“Ailesinin bitip tükenmeyen sevgisinin içine o kadar gömülmüştü ki Celâl, belediye dertlerinden başka yazabilecek bütün konuların yasaklandığı o umutsuzluk günlerinde, her penceresinden başka bir ıhlamur ağacının görüldüğü o büyük konaktaki çocukluk günlerini şöyle bir hatırlayıvermesi, ne okuyucuların ne sansürcülerin anlayabildiği bir yazıyı hemen döktürmesine yeterdi” [12], focusing on the expression “endless love of his family”, it can be noted that in the Turkish understanding, family is also associated with love and boundless kindness.

Sherkhan Murtaza’s novel provides the following example:

“Because of this scoundrel, you see, I lost my country and my family, and now I am far from them, in prison” [14]. In this context, family is presented as an unwavering support and value in a person’s life. This is described in the words of a representative of this nation. Thus, it has been established that the concept of “family” in Turkish and Kazakh languages has more similarities than differences in meaning.

Although the concepts of *apartman* (apartment) or *ev* (home) and *şaňyraq* (shanyrak) presented in the table also have certain similarities in the two languages, the Turkish and Kazakh worldviews contain cultural characteristics inherent to both nations.

“Bir zamanlar deniz kıyısındaki köylerinde yaşayan İstanbullular, akşam evlerine yorgun argın dönerlerken yosun kokusunu duymak için otobüs pencerelerini fayırap açmayacaklar” [12].

In these lines from the novel “The Black Book”, home is presented not only as a place to which a person returns, but also as protection from evil, as a sacred place that each person especially reveres.

“The black cauldron is the support of the black shanyrak (hearth); if it becomes empty, the shanyrak (hearth) itself will begin to rock” [14].

From these lines from the novel “The Red Arrow”, it is clear that for the Kazakh people, the concept of “shanyrak” is not only a place of life and everyday life, but also a symbol of peace and well-being. Moreover, the images of “black shanyrak” and “black cauldron” act as symbols of life and its source.

Although the concept of “homeland” has a common meaning for both peoples, as already noted, it has certain differences due to the characteristics of the two nations, their languages, worldviews, and cultures. Every nation and every person in every country has different views and national positions regarding their homeland.

The concepts of *fistık* (peanut), *çay* (tea), *kahve* (coffee) and *zeytin* (olive), frequently found in Orhan Pamuk’s “The Black Book”, are rarely encountered or even absent from Sherkhan Murtaza’s novel “The Red Arrow”. Conversely, the concepts of *jylqy* (horse) and *dombyra* (dombra), which are characteristic of Sherkhan Murtaza’s novel, are rarely encountered in Orhan Pamuk’s novel. The differences in the national-cultural concepts reflected in the languages and worldviews of the two peoples can be explained by, first, their geographical settings and the significant role of traditional foods that have become integral part of their way of life (*fistık* (peanut), *çay* (tea), *kahve* (coffee), *zeytin* (olive)); and second, by values that occupy a special place in the life and consciousness of the people, being regarded as sacred (*jylqy* (horse)), enduring and deeply embedded in memory (*dombyra* (dombra)).

Determining the frequency of occurrence of the national-cultural concepts presented in the table in the novels of the studied writers in two languages, as well as analyzing their similarities and differences, enhanced the scientific and practical significance of our study.

In determining the cognitive model of national and cultural concepts in Turkish and Kazakh languages, we were able to examine the character of the nation with the deep spiritual knowledge and culture inherent in the nation and understand the etymological content of the symbolic elements inherent in the national language. We have also found that national concepts, even if they are not labelled with a specific name, i.e. not defined by explicit lexical units, can be distinguished in various cognitive model forms from the text of a literary work characteristic of that nation written in that language. Based on the analysis conducted in this article, we have clearly identified the rich lexical composition of the Turkish and Kazakh languages, their semantic nuances, their ethnic character, their usage and their role in expressing the spirituality and culture of the nation.

Conclusion

We recognise concepts as the main category of cognitive linguistics, and their function is to establish the link between language and consciousness, to determine the image of the world in consciousness through its representation in language. Among them, national-cultural concepts are of great importance in determining the essence and worldview, culture and spiritual values, psychology and behaviour characteristic of a particular nation. The very names of the national-cultural concepts selected on the basis of the works of the two writers express the associative, stereotypical meaning, the ethnocultural character, the semantic core characteristic of this nation. A single concept contains cultural values and traditions, knowledge, habits, views, history and spirituality that are characteristic of an entire nation.

The set of national and cultural concepts identified in the article and the cognitive models, forms of transfer and lexical units described by the authors on the basis of the local language have not only introduced concepts in the Turkish and Kazakh languages, but have also provided a deep insight into the cultural knowledge of the two nations. The representation of signs and concepts of a local, temporal and contextual nature found in the works and their understanding by the reader form a common code in the conceptual system. It reflects the ethnocultural knowledge of the Turkish and Kazakh peoples.

Based on the systematisation of national concepts in the Turkish and Kazakh languages and the identification of cognitive models, we have analysed the similarities and differences between the culture and knowledge of the two languages and nations. We have shown that common values and attitudes often overlap. The frequency of the transfer of national concepts in works of art was determined.

When identifying and researching such linguistic units, it is important to refer to the text of a literary work written in the same language and by an author of the same nationality. For it is impossible to know the essence of a people better than the knowledge of a representative of that people. The expression of national and cultural characteristics expressed in a literary work is not lost with the passage of time and changes in society; on the contrary, it preserves the history and spiritual culture of the nation. This proves that the research work is a quest with theoretical and practical significance.

In conclusion, it has been established that cognitive linguistics allows us to identify and systematise knowledge about the world formed in the mind, as well as to reveal and explain the lexical meanings of linguistic units in order to identify their common cognitive nature, which is determined by national culture. We identified national-cultural concepts and their cognitive model in Turkish and Kazakh languages and observed their similarities and differences. We were convinced that such research would enable us to discover, recognise and explain the deep treasure of national knowledge conveyed through language. The observation, selection, systematisation, grouping, and analysis of these national concepts, which reflect the ethnocultural diversity of peoples, remain important topics in linguistics.

BIBLIOGRAPHY

1. Heathcote A., Brown S., Wagenmakers E. An introduction to good practices in cognitive modeling // An introduction to model-based cognitive neuroscience. – 2015. – №1. – P. 25–48. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2236-9_2
2. Mallot H.A. Behavior-oriented approaches to cognition: Theoretical perspectives // Theory in Biosciences. – 1997. – Vol. 116. – P. 196–220.
3. Дүйсен Г.Е., Сүйерқұл Б.М., Қыдырбай Қ.А. Этникалық және мәдени бірегейлікті қалыптастырудағы агноантропонимдердің рөлі // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2025. – №4 (138). – Б. 176–186. <https://doi.org/10.47526/2025-4/2664-0686.283>
4. Nomura M. Language and Time: A Cognitive Linguistics Approach: By Vyvyan Evans, Cambridge University Press, Cambridge, 2013, xviii+266pp. // English linguistics. – 2015. – №32 (2). – P. 442–453. https://doi.org/10.9793/elsj.32.2_442
5. Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture: A critical review of concepts and definitions // Papers of the Peabody Museum of Archaeology & Ethnology. – Harvard University. – 1952. – №47 (1). – P. 39–223.
6. Safarov Sh.S. Kognitiv tilshunoslik. – Jizzax: Sangzor, 2006. – 91 b.
7. Hasanov A. Study of synonyms in linguistics // Open Access Repository. – 2023. – №9 (3). – P. 207–212. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/DFZ79>
8. Daviet S. Étude du comportement humain grâce à la simulation multi-agents et aux méthodes de fouille de données temporelles. Informatique [CS]. – Français: Université de Nantes, 2009. – 183 p.
9. Oberauer K., Lin H.-Y. An interference model of visual working memory // Psychological Review. – 2017. – №124(1). – P. 21–59. <https://doi.org/10.1037/rev0000044>
10. Bee H., Boyd D., Roberts D. The developing child (10th ed.). – Boston: Pearson, 2004. – 564 p.
11. Berger K.S. The developing person through the life span (6th ed.). – New York: Worth Publishers, 2005. – 667 p.
12. Pamuk O. Kara kitap. [Elektronik kaynak]. URL: <https://edebiyat-evi.com/kara-kitap/> (inceleme tarihi 16.10.2025)
13. Мұртаза Ш. Қызыл жебе. Екінші кітап. [Электронды ресурс]. URL: <https://bilim-all.kz/article/17635-Qyzyl-zhebe-II-kitap> (қаралған күні 16.10.2025)
14. Мұртаза Ш. Қызыл жебе. Бірінші кітап. [Электронды ресурс]. URL: <https://bilim-all.kz/article/17641-Qyzyl-zhebe-I-kitap> (қаралған күні 16.10.2025)
15. Мұртаза Ш. Қызыл жебе. Үшінші кітап. [Электронды ресурс]. URL: <https://bilim-all.kz/article/17649-Qyzyl-zhebe-III-kitap> (қаралған күні 16.10.2025)
16. Мұртаза Ш. Қызыл жебе. Төртінші кітап. [Электронды ресурс]. URL: <https://bilim-all.kz/article/17638-Qyzyl-zhebe-IV-kitap> (қаралған күні 16.10.2025)

REFERENCES

1. Heathcote A., Brown S., Wagenmakers E. An introduction to good practices in cognitive modeling // An introduction to model-based cognitive neuroscience. – 2015. – №1. – P. 25–48. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-2236-9_2
2. Mallot H.A. Behavior-oriented approaches to cognition: Theoretical perspectives // Theory in Biosciences. – 1997. – Vol. 116. – P. 196–220.
3. Duisen G.E., Suierqul B.M., Qydyrbai Q.A. Etnikalyq zhane madeni biregeilikti qalyptastyrudagy agioantroponimderdin roli [The Role of Agioanthroponymsin Shaping Ethnic and Cultural Identity] // Iasau universitetinin habarshysy. – 2025. – №4 (138). – B. 176–186. <https://doi.org/10.47526/2025-4/2664-0686.283> [in Kazakh]
4. Nomura M. Language and Time: A Cognitive Linguistics Approach: By Vyvyan Evans, Cambridge University Press, Cambridge, 2013, xviii+266pp. // English linguistics. – 2015. – №32 (2). – P. 442–453. https://doi.org/10.9793/elsj.32.2_442
5. Kroeber A.L., Kluckhohn C. Culture: A critical review of concepts and definitions // Papers of the Peabody Museum of Archaeology & Ethnology. – Harvard University. – 1952. – №47 (1). – P. 39–223.
6. Safarov Sh.S. Kognitiv tilshunoslik [Cognitive linguistics]. – Jizzax: Sangzor, 2006. – 91 b. [in Uzbek]
7. Hasanov A. Study of synonyms in linguistics // Open Access Repository. – 2023. – №9 (3). – P. 207–212. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/DFZ79>

8. Daviet S. Étude du comportement humain grâce à la simulation multi-agents et aux méthodes de fouille de données temporelles. Informatique [CS] [Study of human behavior through multi-agent simulation and temporal data mining methods. Computer Science [CS].]. – Français: Université de Nantes, 2009. – 183 p. [in French]
9. Oberauer K., Lin H.-Y. An interference model of visual working memory // Psychological Review. – 2017. – №124(1). – P. 21–59. <https://doi.org/10.1037/rev0000044>
10. Bee H., Boyd D., Roberts D. The developing child (10th ed.). – Boston: Pearson, 2004. – 564 p.
11. Berger K.S. The developing person through the life span (6th ed.). – New York: Worth Publishers, 2005. – 667 p.
12. Pamuk O. Kara kitap [The black book]. [Electronic resource]. URL: <https://edebiyat-evi.com/kara-kitap/> (date of access 16.10.2025) [in Turkish]
13. Murtaza Sh. Qyzyl zhebe. Ekinshi kitap [Red Arrow. Second book]. [Electronic resource]. URL: <https://bilim-all.kz/article/17635-Qyzyl-zhebe-II-kitap> (date of access 16.10.2025) [in Kazakh]
14. Murtaza Sh. Qyzyl zhebe. Birinshi kitap [Red Arrow. First book]. [Electronic resource]. URL: <https://bilim-all.kz/article/17641-Qyzyl-zhebe-I-kitap> (date of access 16.10.2025) [in Kazakh]
15. Murtaza Sh. Qyzyl zhebe. Ushinshi kitap [Red Arrow. Third book]. [Electronic resource]. URL: <https://bilim-all.kz/article/17649-Qyzyl-zhebe-III-kitap> (date of access 16.10.2025) [in Kazakh]
16. Murtaza Sh. Qyzyl zhebe. Tortinshi kitap [Red Arrow. Fourth book]. [Electronic resource]. URL: <https://bilim-all.kz/article/17638-Qyzyl-zhebe-IV-kitap> (date of access 16.10.2025) [in Kazakh]

**Түрік және қазақ тілдеріндегі ұлттық-мәдени концептілердің когнитивтік моделі
(О. Памуктың «Қара кітабы» және Ш. Мұртазаның «Қызыл жебесі» негізінде)**

Аңдатпа. Ұлтқа тән мәдениет пен рухани дүниетанымды, мінез-құлық пен этникалық ерекшеліктерді анықтау және олардың басқа ұлттармен ұқсастығын, айырмашылығын зерттеу үшін, әрине, сол ұлттың тілін және әдебиетін тану маңызды рөл атқарады. Себебі ұлттың өзіндік ерекшелігі оның тілдік сипатында көрініс табады.

Мақалада түрік және қазақ тілдеріндегі ұлттық-мәдени концептілердің когнитивтік моделін анықтау мәселесі қарастырылады. Осы мақсатта түрік жазушысы Орхан Памуктың «Қара кітап» және қазақ қаламгері Шерхан Мұртазаның «Қызыл жебе» романдары негізге алынды. Қос қаламгер шығармаларындағы ұлттық-мәдени концептілердің когнитивтік моделін анықтау мәтін тармақтарын семантикалық сипатына тән іріктеу, лексикалық бірліктерді талдау, жинақтау және түсіндіру әдістері арқылы жүзеге асады. Қаламгерлер шығармаларында ұлттық-мәдени концептілер әртүрлі формада кездесетіндіктен, олардың мәнін ашатын стереотиптік және ассоциативтік, семантикалық таңбалар мен символдарды іріктеп алу арқылы, екі тілге тән ұқсастықтар мен мән-мазмұндық сипаттары талданады. Қаламгерлердің шығармасындағы санада бейнеленген ой суреттерін тану арқылы ұлттық мәдениет ерекшеліктері мен дүниетанымдық ұстанымдарын анықтауға және оларды тілдік лексикалық бірліктер арқылы зерттеуге мүмкіндік туады. Мақалада ұсынылған зерттеу әдістері негізінде екі тілге тән ұлттық-мәдени концептілердің когнитивтік моделін анықтау және ұқсастықтары мен өзіндік айшықтарын жүйелеу жұмысы жүргізіледі.

Кілт сөздер: концепт, когнитивтік модель, тіл, мәдениет, шығарма.

**Когнитивная модель национально-культурных концептов в турецком и казахском языках
(на материале романов «Черная книга» О. Памука и «Красная стрела» Ш. Муртазы)**

Аннотация. Для понимания культуры и духовного мировоззрения народа, моделей поведения и этнических особенностей, а также изучения сходств и различий между ним и другими народами, важную роль играет знание языка и литературы этого народа, поскольку самобытность народа отражается в особенностях его языка.

В статье рассматривается проблема выявления когнитивной модели национально-культурных концептов в турецком и казахском языках. Материалом исследования послужили романы турецкого писателя Орхана Памука «Черная книга» и казахского писателя Шерхана Муртазы «Красная стрела». Когнитивная модель национально-культурных концептов в произведениях двух писателей

выявляется посредством отбора фрагментов текста, отобранных по семантическим признакам, а также анализа, обобщения и интерпретации лексических единиц. Концепты репрезентируются в произведениях писателей в различных формах посредством выявления стереотипных и ассоциативных семантических признаков и символов, раскрывающих их содержание, анализируются сходства и семантико-содержательные особенности, характерные для обоих языков. Выявление ментальных образов, отраженных в произведениях писателей, позволяет выявить особенности национальной культуры и мировоззренческие принципы и исследовать их посредством анализа лексических единиц. На основе представленных в статье методов исследования выявляется когнитивная модель национально-культурных концептов, характерных для обоих языков, и систематизации их сходств и особенностей.

Ключевые слова: концепт, когнитивная модель, язык, культура, художественное произведение.

Information about the authors

Saurykov E.B. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Taraz International University named after Sh. Murtaza, e-mail: e_saurykov@mail.ru, Kazakhstan, Taraz.

Kembayeva A.T. – The Corresponding Author, PhD, Taraz International University named after Sh. Murtaza, e-mail: kembayeva_ainur@mail.ru, Kazakhstan, Taraz.

Tamabayeva K.U. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Taraz International University named after Sh. Murtaza, e-mail: karakoztamabayeva1979@gmail.com, Kazakhstan, Taraz.

Авторлар туралы мәлімет

Саурықов Е.Б. – филология ғылымдарының докторы, профессор, Ш. Мұртаза атындағы Халықаралық Тараз университеті, e-mail: e_saurykov@mail.ru, Қазақстан, Тараз қ.

Кембаева А.Т. – корреспондент-автор, PhD, Ш. Мұртаза атындағы Халықаралық Тараз университеті, e-mail: kembayeva_ainur@mail.ru, Қазақстан, Тараз қ.

Тамабаева К.У. – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Ш. Мұртаза атындағы Халықаралық Тараз университеті, e-mail: karakoztamabayeva1979@gmail.com, Қазақстан, Тараз қ.

Сведения об авторах

Саурыков Е.Б. – доктор филологических наук, профессор, Таразский международный университет имени Ш. Муртазы, e-mail: e_saurykov@mail.ru, Казахстан, г. Тараз.

Кембаева А.Т. – автор-корреспондент, PhD, Таразский международный университет имени Ш. Муртазы, e-mail: kembayeva_ainur@mail.ru, Казахстан, г. Тараз.

Тамабаева К.У. – кандидат филологических наук, доцент, Таразский международный университет имени Ш. Муртазы, e-mail: karakoztamabayeva1979@gmail.com, Казахстан, г. Тараз.

K.S. KENZHIGOZHINA¹, M.T. SHAKENOVA²✉, A.T. KALBAYEVA²¹L.N. Gumilyov Eurasian National University²M. Auezov South Kazakhstan University

✉e-mail: maigil1379@mail.ru

TRACKING PHONOLOGICAL VARIETIES IN THE MODERN KAZAKH LANGUAGE

Abstract. The phonological diversity and dialectal heterogeneity that define contemporary Kazakh speech across various geographical locations are thoroughly examined in this study work. The research fills a major vacuum in modern Kazakh linguistics, where the dynamic changes brought about by contemporary sociolinguistic elements are frequently not captured by classic dialectological descriptions from the mid-20th century. The researchers analyzed the speech patterns of 11 male informants divided into two age groups: 18–25 years and 50–60 years, using a multimodal technique that combines auditory-perceptual analysis with instrumental acoustic measurements via the Praat program. Key cities in Kazakhstan's northern (Pavlodar, Semey, Karaganda, Astana) and southern (Turkestan, Taldykorgan, Kyzylorda, Taraz) regions are represented by these players. In order to objectively record regional phonetic indicators, or «shibboleths», the study's main focus is on the investigation of vowel formants (F1 and F2) and fundamental frequency (F0). The substantial change in labial harmony is one of the study's main conclusions. This phonological characteristic is almost nonexistent in the spontaneous speech of the younger group (18–25 years old), indicating a slow deterioration of classical harmonic oppositions, while it is reasonably constant among the elder generation (50–60 years old). Additionally, compared to their Southern counterparts, Northern speakers - especially those in the older demographic - tend to have higher fundamental frequencies and a more fronted articulation of vowels, according to acoustic evidence.

Keywords: Kazakh language, phonological variability, dialectal differentiation, acoustic analysis, auditory analysis, labial harmony, sociophonetics.

Introduction

This study's interest in the phonetic variability of the current Kazakh language was not accidental, as problems pertaining to the phonetic aspects of its operation have not received enough attention up to this point. Since dialects are where the language's phonetic diversity is most clearly displayed, the issue of dialect differentiation is especially pertinent. Since there are currently few studies in Kazakh linguistics that offer a full picture of regional variations in pronunciation, there is an obvious need for a thorough description of the dialectal characteristics of modern Kazakh.

This has guided our effort to detect and characterize dialect-based phonetic variability by examining the phonetic characteristics of the speech of contemporary Kazakh speakers from four areas of Kazakhstan.

The study focuses on speakers of contemporary Kazakh.

The study focuses on the phonetic variety of current Kazakh dialect speakers' speech.

* Cite us correctly:

Kenzhigozhina K.S., Shakenova M.T., Kalbayeva A.T. Tracking Phonological Varieties in the Modern Kazakh Language // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – B. 21-36. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.427>

Date of receipt of the article 18.05.2026 / Date of acceptance 30.09.2026

The study's primary goal is to characterize the phonetic variety of contemporary Kazakh speakers from various parts of Kazakhstan.

In order to accomplish this goal, the primary goals are to identify and describe the phonetic characteristics of current Kazakh speakers' speech as well as to describe the steps and procedures of the experiment.

Numerous theoretical and practical elements define the current study's significance. Concerns about language functionality and variety have become especially significant in the light of the ongoing sociolinguistic transformations occurring in contemporary Kazakhstan. The phonetic variety of contemporary Kazakh speakers' speech in regional terms has not received enough attention, despite the availability of individual works devoted to Kazakh dialectology.

Intense standardization procedures, the impact of the literary norm, population mobility, urbanization, and the growth of linguistic domains are all features of the current stage of Kazakh language development. Regional phonetic characteristics either level off or, on the other hand, take on new manifestations under certain circumstances, necessitating their methodical scientific definition and documentation. There is a significant vacuum in contemporary Kazakh linguistics since there are not enough experimental phonetic research based on the examination of speakers' natural speech from various parts of Kazakhstan.

Furthermore, sociophonetics, dialectology, applied linguistics, teaching Kazakh, the creation of educational and lexicographic materials, automatic speech processing, and the preservation of linguistic heritage all depend on the study of modern Kazakh's phonological and phonetic variability.

The significance of this study and its contribution to the advancement of contemporary Kazakh linguistics is therefore determined by the necessity of a thorough examination of the phonetic variety of the speech of contemporary Kazakh speakers, taking into consideration geographical factors.

This research focuses on identifying and analyzing the phonetic and linguistic features of the northern and southern dialects of the Kazakh language. Conducted under the auspices of the Department of Language and Linguistic Science at York University (UK), this study offers a comprehensive examination of regional phonological variations.

Research methods and materials

Two complimentary phonetic analysis techniques were used within the current study framework: auditory (perceptual) and acoustic analysis. This allowed for a thorough and multidimensional examination of the sound realization of speech.

In order to pinpoint the particular aspects of vowel and consonant realization as well as the most prominent phonetic qualities of the subject matter, auditory analysis was utilized. Careful listening was part of the process, after which pertinent phonetic phenomena were recorded. The International Phonetic Alphabet (IPA) was used to transcribe the most prominent and typical phonetic segments, guaranteeing the precision and coherence of the data description.

The goal of acoustic analysis was to quantitatively compare and measure the primary acoustic properties of speech. Specifically, the fundamental frequency (F0) and the first two formants (F1 and F2) were measured, which made it feasible to describe vowel articulation and quality objectively and to identify potential regional and individual variances.

It was feasible to examine the characteristics of controlled and natural speech output since the experimental data included audio recordings of both read and spontaneous speech (Tables 1, 2).

Table 1 – Materials received (spontaneous speech)

№	Item	Date received	Region	Audio file length (in s)
1	2	3	4	5
1	Voice sample 1	01/07/2024	Turkestan	64
2	Voice sample 2	05/07/2024	Taldykorgan	70

Continuation of Table 1

1	2	3	4	5
3	Voice sample 3	05/07/2024	Kyzylorda	79
4	Voice sample 4	15/07/2024	Taraz	60
5	Voice sample 5	16/07/2024	Turkestan	79
6	Voice sample 6	22/07/2024	Karaganda	71
7	Voice sample 7	23/07/2024	Pavlodar	54
8	Voice sample 8	23/07/2024	Astana	59
9	Voice sample 9	26/07/2024	Pavlodar	63
10	Voice sample 10	27/07/2024	Aksu	82
11	Voice sample 11	01/08/2024	Semey	56

Table 2 – Materials received (read speech)

№	Item	Date received	Region	Audio file length (in s)
1	2	3	4	5
1	Voice sample 1	01/07/2024	Turkestan	40
2	Voice sample 2	05/07/2024	Taldykorgan	35
3	Voice sample 3	05/07/2024	Kyzylorda	34
4	Voice sample 4	15/07/2024	Taraz	35
5	Voice sample 5	16/07/2024	Turkestan	36
6	Voice sample 6	22/07/2024	Karaganda	35
7	Voice sample 7	23/07/2024	Pavlodar	54
8	Voice sample 8	23/07/2024	Astana	60
9	Voice sample 9	26/07/2024	Aksu	36
10	Voice sample 10	27/07/2024	Semey	35
11	Voice sample 11	01/08/2024	Pavlodar	30

Results and discussion

The first dialectological studies of the Kazakh language were conducted in the 1930s and were reactivated only in the post-war period. As a result of dialectological expeditions carried out by the Institute of Language and Literature of the Academy of Sciences of Kazakhstan under the leadership of S.A. Amanzholov, Zh.D. Doskaraev, and N.T. Sauranbaev, rich empirical material was collected from southern, some western, and north-eastern regions. The main objective of the field studies of that period was the documentation of Kazakh dialects, followed by their classification and determination of their genesis. Based on these investigations, S.A. Amanzholov identified three territorial dialects: southern, western, and north-eastern. This classification was based on tribal affiliation corresponding to the ethnic composition of the three Kazakh zhuzes [1, p.99].

Later, Zh.D. Doskaraev and N.T. Sauranbaev proposed two major groups of dialects: south-eastern and north-western [2, pp.87–88], [3, p.49]. In contrast to S.A. Amanzholov, these scholars argued that permanent integrational processes (the mixing and merging of different tribes and clans, the formation of a unified nation, and the further development of this nation under conditions of nomadic pastoralism) led to the mixed settlement of representatives of the three main tribal groups. This, in turn, resulted in the assimilation of earlier tribal dialects. Based on collected dialectological data, they adopted a territorial rather than a tribal principle of classification. N.T. Sauranbaev explained dialectal variation in terms of the socio-economic and socio-cultural life of the Kazakh population of that period. According to the scholar, contact with neighbouring ethnic groups also played an important role in the emergence of dialectal differences [3, pp. 46–47].

The systematization of scholarly research on Kazakh dialects makes it possible to identify several main directions in which this issue has been developed. While S.A. Amanzholov [1, p.99],

N.T. Sauranbaev [3, p.49], and Zh.D. Doskaraev [2, pp.87–88] argue for the existence of dialectal divisions in Kazakh, G.G. Musabaev and G.D. Sanzeev maintain that Kazakh does not have dialects proper, but rather dialectal phenomena, which they interpret as deviations from standard speech and classify as forms of colloquial usage.

According to G.G. Musabaev, existing dialectal features in Kazakh cannot be considered true dialects, as they are residual and fossilized in nature. Zh.D. Doskaraev expresses a similar view, suggesting that dialectal phenomena emerged due to contact with related languages and have been preserved in Kazakh as archaic elements [2, p.85].

In the 1990s, researchers of Kazakh dialectology argued that, despite the presence of territorially conditioned phonetic, lexical, and limited grammatical variations, the Kazakh language remains monolithic and unified. These scattered variations do not impede mutual intelligibility and do not constitute separate languages spoken in different regions [4, p.7].

Subsequent dialectological research in Kazakhstan was conducted with significant time gaps by both Kazakh and Russian scholars. According to field studies carried out by Yu.V. Normanskaya and U. Issabekova in 2014, audio dictionaries of modern dialects of Zhambyl, Kyzylorda, Taldykorgan, Aksu, and Semey have been compiled [5, pp.177–214], as well as dialects of Uralsk, Astana, and Pavlodar [6, pp.138–152]. These audio materials are available at <http://lingvodoc.ispras.ru>. The results of research on Kazakh dialects are also reflected in the works of Yu.V. Normanskaya and N.G. Shaimerdenova [5]. A distinctive feature of these field studies is the analysis of the vowel system in translations of early Cyrillic texts into Kazakh, compared with modern dialects. The findings indicate that over the past century, significant changes have occurred in the vowel system, as evidenced by discrepancies between early translations and contemporary eastern, Zhambyl, and Kyzylorda dialects.

The speech features representing territorially specific but non-systematic fragments do not prevent mutual understanding among speakers of different regions; therefore, it is not appropriate to refer to them as dialects in a strict sense.

Moreover, such territorial variations within modern Kazakh do not constitute systematic oppositions with the standard language and are mostly limited to partial, relatively stable, and typical differences bordering on colloquial speech, preserved in the everyday spoken language of certain social groups (age, education). Today, due to the widespread use of the internet, social media, and mass media, a spontaneous process of leveling local varieties and their gradual erosion can be observed, alongside a tendency toward the stabilization of the norms of the standard literary language.

Existing scholarly works devoted to the phonetic features of Kazakh speakers, including those by S.A. Amanzholov, Zh.D. Doskaraev, N.T. Sauranbaev, Sh. Sh. Sarybaev, S.K. Kenesbaev, and Zh.A. Aralbaev, mainly belong to the mid-20th century. Based on Amanzholov's classification of south-eastern and north-western groups, Zh.D. Doskaraev and N.T. Sauranbaev identified phonetic correspondences such as alternations [o]–[ü], [d]–[m], [ch]–[sh], [m]–[l], as well as elision and reduction phenomena characteristic of certain dialects.

Academician S.K. Kenesbaev, while analyzing the phonological system of standard Kazakh, also addressed certain phonetic phenomena typical of specific dialects [7, pp. 56-57]. Of particular interest is Sh.Sh. Sarybaev's work «On the unstable position of the sonorant [l] in Kazakh dialects», in which he distinguishes two lexical groups: loanwords and native Kazakh words [8, pp.130-132].

Sh.Sh. Aralbaev, in turn, classifies phonetic processes according to their territorial distribution into two groups: those widespread over a large area and those restricted to smaller regions. For example, the first group includes alternations such as [zh]–[j], [sh]–[ch], [d]–[l], while the second includes [s]–[sh], [z]–[zh], [zh]–[y], etc [9, p.93].

These studies represent an important stage in the historical development of Kazakh dialectology and in establishing principles of phonetic correspondences and divergences within the unified Kazakh language.

Research on the phonological system of modern Kazakh has increasingly attracted scholarly attention in recent decades, due to the intensive transformation of its sound system under both external language contact and internal processes of standardization. The contemporary linguistic situation is characterized by a high degree of variability caused by bilingualism, alphabet reforms, migration processes, and generational differences among speakers.

The quantity and status of vowel phonemes is one of the most contentious topics in Kazakh phonology. Eight vowel phonemes are identified by traditional descriptions that have their roots in classical Turkological investigations. There is no agreement, though, since many linguists suggest models with eight to eleven vowel phonemes [10], [11], [12], [13].

According to recent acoustic-phonetic research (A.McCollum et al.), there may be more phonological units or diphthong-like sequences, including /ie/, /y:/, /ɔ:/, whose status fluctuates based on sociolinguistic variables and speech register. The reinterpretation of the high-mid vowel opposition receives special emphasis. A.McCollum and Washington claim that in modern spoken Kazakh, this distinction is increasingly realized through vowel length rather than height. According to experimental evidence, high vowels have a steady duration ratio of around 2.1:1, whereas mid vowels have traditionally tended to lengthen [13; 14].

The primary phonological process of Kazakh is typically thought to be vowel harmony. Recent research, however, shows that it is gradually changing. Specifically, McCollum's approach characterises labial harmony - which was previously defined as categorical - as a gradient process. It diminishes considerably at morpheme borders, particularly in affixes, but stays mostly stable inside roots.

Additionally, a hierarchy of harmony triggers has been found: long back vowels (/ɔ:/) seldom initiate harmonic processes, while front rounded vowels (/y, y:/) and the short back vowel (/ɔ/). These results suggest a weakening of traditional harmonic oppositions and a rearrangement of phonological traits.

There have also been modifications to Kazakh's consonant system. Under the influence of Arabic and Russian, borrowed phonemes like [f], [v], and [h] are gradually making their way into modern speech in addition to a conventional set of about 20 contrastive consonants. According to studies, native articulatory equivalents like [p], [w], and [q] frequently adapt and replace these sounds.

Regional phonetic indicators that serve as linguistic «shibboleths» are particularly intriguing. Post-alveolar fricatives can be realised as affricates in certain dialects by substituting [ch] for [sh]. This phenomena is particularly prevalent in the spoken language of Kazakhs in China, Mongolia, and Eastern Kazakhstan, according to S.Zj.Tazhibayeva and other academics, underscoring the significance of regional and cross-border influences in phonological variation [15, pp.89-90].

Depending on the circumstances of linguistic interaction, Kazakh's phonological structure changes considerably. Research on Chinese repatriate (kandas) speech reveals the persistence of antiquated elements, such as the usage of the traditional Ahmet Baitursynov alphabet (töte žazuw). As a sign of a conservative phonological system, their speech displays prothesis, which is the insertion of a vowel before the first /r/ or /l/ (e.g., ыразы instead of риза).

At the same time, non-native phonetic traits, such as palatalisation of consonants, are emerging in Kazakhstani young people's speech due to the impact of Russian. R.A. Pisati and C. Meluzzi claim that depalatalization processes are also seen, suggesting the fragility of phonological differences and the intricate interplay between internal and contact-induced variables [16, p.90].

As a result, the examination of recent literature reveals that the Kazakh language's phonological system is dynamically changing. The real language usage, which is marked by variability, gradient phonological processes, and spatially conditioned distinctions, is increasingly not reflected by traditional descriptions. This establishes the scientific significance of the current

work by requiring rigorous experimental investigation on the speech of various geographic and generational groups.

The literature study concludes that there is a considerable degree of phonological variety in modern Kazakh, which is brought about by both external impact from donor languages and internal growth, particularly the weakening of vowel harmony. Researchers stress that the distribution of phonological variations is significantly influenced by age and geographic variables. However, because of prolonged exposure to Russian, repatriates' speech frequently retains phonetic characteristics that have been largely lost in Kazakhstan's standard variation.

An experimental research of Kazakh speech across various age and geographic groups was carried out to confirm and improve the theoretical presumptions found in the literature review. The experiment's objectives were to find characteristics of phonological variance in modern Kazakh speech and investigate how age and geography affect phonological processes.

The selection of informants from various age and geographic categories received particular consideration in this study. This method makes it possible to examine present patterns in phonological variance in Kazakh speech in more detail.

The research shows that the phonological system of Kazakhstan is undergoing dynamic transformation. Current language practices, which are marked by variety and regional variances, are frequently not reflected in traditional descriptions. In order to record these contemporary tendencies, comprehensive experimental study involving speakers from many generations and geographical areas is required.

Eleven individuals (n=11) were chosen as informants: six men between the ages of 18 and 25 and five males between the ages of 50 and 60.

Three informants between the ages of 18 and 25 and two informants between the ages of 50 and 60 from the southern region (Taldykorgan, Taraz, Kyzylorda, Turkestan cities) and three informants between the ages of 18 and 25 and three from the northern region (Pavlodar, Semey, Karaganda, Astana cities).

The following factors were taken into account when choosing informants for the experiment: the informants must be free of speech disfluencies; they must be born and currently reside in either the northern or southern regions of Kazakhstan; and they must speak Kazakh as their primary language.

Four listeners – two females and two males – were enlisted for the perceptual analysis of spontaneous speech. In order to achieve a more balanced perception and interpretation of dialectal and phonetic variance in the speech data, listeners from various regional backgrounds were included.

The listeners were distributed as follows:

1. Two listeners from Kazakhstan northern areas Pavlodar and Semey
2. Two listeners from Kazakhstan southern regions Almaty and Kyzylorda.

During the auditory analysis, the listeners were given a number of tasks. They were first asked to identify dialectal features of the audio recordings. Secondly, they recognized the linguistic and phonetic elements in the informants' speech, focusing especially on regional speech traits and pronunciation patterns.

To ensure the reliability and validity of the experimental research, ethical considerations were given special attention throughout the inquiry. Before the research began, all participants were informed of the objectives and purpose of the data collection process. The informants were assured that the audio recordings would only be used for scientific and research purposes. Participants were also informed that all collected data would be kept private and that no personal information would be disclosed in a way that would violate their rights or interests.

The participants were also made aware that the researchers were more interested in the phonetic features of their speech than in the substance of their answers in order to lessen any potential anxiety or discomfort throughout the recording procedure. These actions helped to get

more genuine examples of spontaneous speech and helped to create a more natural communication environment.

The technical features of the experiment must be described once the ethical procedures and participant engagement have been outlined. The hardware and software used to gather and analyses the speech data are shown in the following table 3:

Table 3 – Equipment list

Software	Hardware
Praat (Version 6.2.23 (May 23d 2023))	HP LAPTOP-A66JGBS6 running Windows 11
ZOOM platform (https://zoom.us/)	Android/Apple smartphones
Recording apps (e.g.Voice Recorder, easy Voice Recorder, etc.)	Hoco W35 wireless headphones

Both read and spontaneous speech recordings were used in the experimental study. By comparing controlled pronunciation with more spontaneous speech output, these two formats allowed for the identification of phonetic variation under various speech situations.

The respondents were required to read aloud eleven Kazakh phrases as part of the read speech assignment. Several communicative sentence forms, including declarative, interrogative, and exclamatory phrases, were included in the stimulus material:

- | | |
|---|---|
| 1.Мен Өскеменде он жыл тұрдым. | 1.Men Öskemende on jyl türdym. |
| 2.Дүкенде_мен ешкімнен көмек сұрамаймын. | 2.Dükende men eşkımnen kömek sūramaimyn. |
| 3.Мешітке автобуспен бару керек пе? | 3.Meşıtkе avtobuspen baru kerek pe? |
| 4.Мен оған телефон арқылы шалдым. | 4.Men oğan telefon arqyly şaldym. |
| 5.Үлкен келінді сол жерден алдық. | 5.Ülken kelındı sol jerden aldyq. |
| 6.Шығыстың табиғаты әдемі! | 6.Şyğstyñ tabıǵaty ädemı! |
| 7.Кешке таман шығарады. | 7.Keşke taman şyǵarady. |
| 8.Малға шөп беріп жайлап келдім. | 8.Malǵa şöp berıp jailap keldım. |
| 9.Қазақ тілінен үйге қандай тапсырма берілгенін айтып жібересің бе? | 9.Qazaq tılınen üige qandai tapsyrma berılgenın aıtyp jıberesıñ be? |
| 10.Көктем келіп, күннің жылынғаны қандай тамаша! | 10.Köktem kelıp, künnıñ jylynǵany qandai tamaşa! |
| 11.Дәмі тәтті етіп жасалған кәмпит. | 11.Dämi tätti etıp jasalǵan kämpit. |

The goal of this variation was to produce various phonetic and intonational contexts for speech feature analysis.

By using relatively controlled speech data from the read speech task, we were able to analyses how each participant spoke particular phonetic units in the same language settings. However, an extra stage of spontaneous speech recording was included to the experiment since read speech might not accurately represent real pronunciation patterns.

Each informant was asked to describe two images in order to get samples of spontaneous speech. By encouraging participants to speak in a less controlled and more natural manner, this activity allowed for the observation of phonetic and intonational characteristics that arise in normal conversation.

A maximum of one minute was assigned for each participant to describe the images. While still providing enough spontaneous speech information for auditory and phonetic analysis, the time constraint assisted in maintaining comparatively similar recording circumstances for all informants.

The general structure of the experimental investigation must be described after outlining the methods for gathering read and spontaneous speech. There were two primary phases of the experiment, each intended to meet particular scientific goals.

Informants participated in the experiment's initial phase, which was centered on gathering speech data via recordings of both read and spontaneous speech. All participants were given comprehensive instructions on the activities they were expected to do prior to the start of the trial. At this point, informants also completed questionnaires that included pertinent background data.

To guarantee uniform recording circumstances and reduce outside influence, the experiment was carried out one-on-one with each participant. Each audio file was given a number when the tasks were finished, and it was then moved to a computer for additional processing and analysis.

The quality of the recordings was given particular consideration. To minimize background noise and enhance the audio material's quality, the speech data were captured in a calm environment with little echo and reverberation. Participants utilized their smartphone audio recording feature during the experiment. To guarantee enough audio quality for ensuing phonetic analysis, the recording quality was standardized at 44.1 kHz with a 16-bit quantization rate.

After being recorded in WAV format, all audio recordings were forwarded to the researchers for processing. Participants completed the recordings under the researcher's supervision via the Zoom platform in order to guarantee proper task completion and consistent experimental settings. Instead than serving as the primary recording platform in this situation, Zoom served mostly as a monitoring and supervisory tool.

Recruiting listeners for a remote auditory analysis was the second step. After listening to the audio recordings, the listeners had a week to fill out an option-based questionnaire.

The study moved on to the acoustic analysis phase after the auditory analysis was finished. The objective assessment of phonetic characteristics in the gathered voice data was the main emphasis of this last stage. Specifically, formant frequencies and other acoustic characteristics were examined to provide quantitative proof of the auditory observations.

Vowel quality and geographical diversity in pronunciation were investigated using F1, F2, and F0 (frequency range) measures, which form the basis of the acoustic results. These measures supplement the listeners' perceptual assessments from the earlier phase of the experiment and offer a thorough audio depiction of speech variations among informants.

Praat signal processing software (Version 6.2.23, May 23, 2023), which is often used in phonetic research for the extraction and visualization of speech characteristics, was utilized to do the acoustic analysis.

F1&F2 measurements

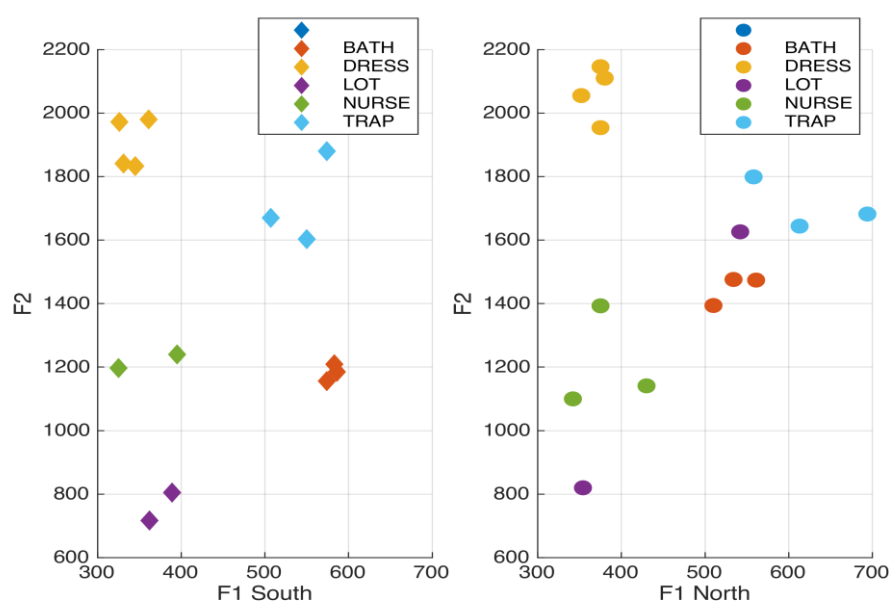


Figure 1 – Acoustic analysis of F1 and F2 measurements for southern and northern speakers (Age 18-25)

The above graph displays the F1 (first formant) and F2 (second formant) measurements for various vowel sounds made by speakers between the ages of 18 and 25 from the North (MN) and the South (MS). Different symbols and colors that correlate to lexical sets like BATH, TRAP, NURSE, DRESS, and LOT are used to symbolize each vowel sound (Figure 1).

Compared to Southern speakers, Northern speakers typically generate certain vowels with somewhat higher F2 values, indicating a more forward articulation. Subtle variations in speech patterns that contribute to unique regional accents are reflected in this regional variance.

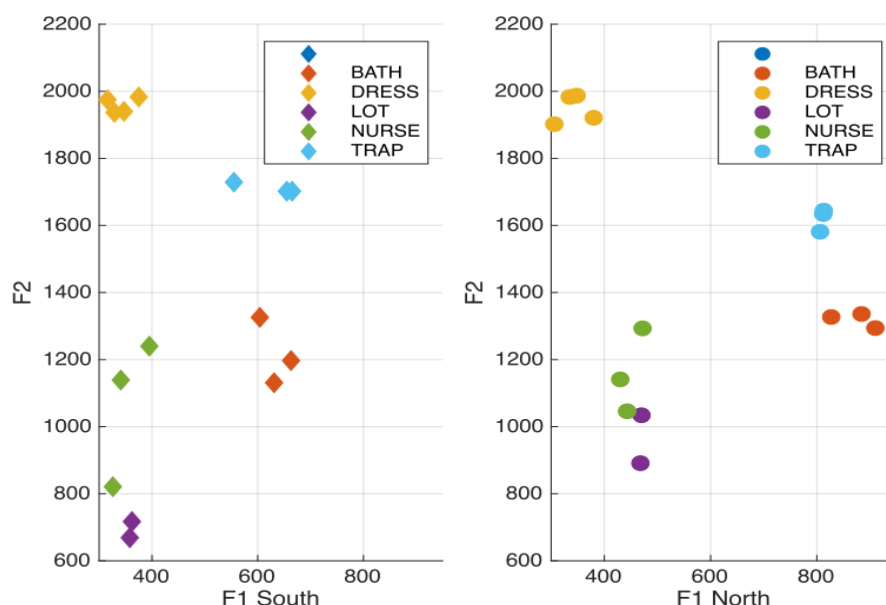


Figure 2 – Acoustic analysis of F1 and F2 measurements for southern and northern speakers (Age 50-60)

The above graphic, which covers speakers between the ages of 50 and 60, contrasts the first (F1) and second (F2) formant frequencies for a variety of vowel sounds as uttered by people from different locations (South vs. North). The plot, which focuses on the lexical sets BATH, TRAP, NURSE, DRESS, and LOT, sheds light on regional vowel variation (Figure 2).

The regional vowel differences between Southern (MS) and Northern (MN) speakers aged 50–60 are highlighted by the acoustic analysis based on the F1 and F2 measures. Northern vowels are more backward and vary in height, whereas Southern vowels are typically more fronted and somewhat higher.

Frequency range for aged 18-25

The frequency ranges of vowel formants in spontaneous speech for speakers from the north and south, ages 18 to 25, are shown in the table below (Table 4). These findings make it possible to compare regional variations in acoustic characteristics, with a particular emphasis on the distinctions between the northern and southern forms of Kazakh speech.

Table 4 – Frequency ranges for the voices of southern and northern speakers (18-25 age) in spontaneous speech

Voice	Frequency range (Hz)
South	
Voice 1	124
Voice 2	122
Voice 3	143

Continuation of Table 4

North	
Voice 1	137
Voice 2	142
Voice 3	101

Southern speakers in this age range have moderate diversity in their fundamental frequencies. The frequencies of Voice 1 and Voice 2 are quite comparable, at 124 Hz and 122 Hz, respectively, indicating that the two speakers' pitches are identical. In contrast to the other two voices, frequency of Voice 3 is substantially higher at 143 Hz, suggesting a higher pitch.

The fundamental frequencies vary more noticeably for speakers from the north. A clustering of higher-pitched voices is indicated by the comparatively high frequencies of Voice 1 and Voice 2, which are near in value at 137 Hz and 142 Hz, respectively. But compared to the other two voices, Voice 3 has a much lower frequency (101 Hz), indicating a far lower pitch.

There is more variation in pitch among the northern speakers, as seen by their wider frequency range. There appears to be less pitch variation among the southern speakers due to their limited range.

Average Frequency:

The average fundamental frequency for southern speakers can be calculated as:

$$\text{Average F0 (South)} = \frac{124 + 122 + 143}{3} = 129.67\text{Hz}$$

The average fundamental frequency for northern speakers can be calculated as:

$$\text{Average F0 (North)} = \frac{137 + 142 + 101}{3} = 126.67\text{Hz}$$

The average frequencies are relatively similar, with the average F0 of southern speakers being slightly higher (129.67 Hz) than that of northern speakers (126.67 Hz). This indicates that while the southern group leans somewhat higher, both groups have generally identical pitch levels.

Southern speakers often had a smaller pitch range and a somewhat higher average frequency than their northern counterparts, according to an examination of fundamental frequencies among younger speakers. Northern speakers have a wider range of fundamental frequencies, suggesting more pitch variation among this group, but having a somewhat lower average frequency.

Frequency range for aged 50-60

The average fundamental frequency for each recording was measured. The measures of these are shown in the Table 5:

Table 5 – Frequency ranges for the voices of southern speakers (50-60 age) in spontaneous speech

Frequency range (Hz)	Voice
South	
Voice 1	135
Voice 2	88
North	
Voice 1	151
Voice 2	110
Voice 3	148

Southern speakers' fundamental frequencies show a rather broad range. The frequency of Voice 1 is 135 Hz, which is somewhat higher than the frequency of Voice 2, which is 88 Hz. Pitch diversity among southern speakers is suggested by the 47 Hz difference, with Voice 1 exhibiting a higher pitch than Voice 2.

The three voices of the northern speakers exhibit a wider variety of basic frequencies. At 151 Hz, Voice 1 has the highest frequency, closely followed by Voice 3 at 148 Hz. The frequency of Voice 2 is much lower than that of the other two voices, at 110 Hz. This implies that although higher frequencies (Voice 1 and Voice 3) show some consistency, Voice 2 also shows a noticeable decline, suggesting variation within this group.

These results imply that younger informants' regional variations in pitch are less noticeable than those of older adults, with both the southern and northern groups showing comparable average frequencies but varying degrees of pitch variability.

Southern speakers' fundamental frequencies vary from 88 Hz to 135 Hz, which is 47 Hz. The frequencies for northern speakers cover 41 Hz, from 110 Hz to 151 Hz.

The northern speakers exhibit a wider overall range of frequencies, despite the fact that the range of frequencies is roughly similar (47 Hz for the southern group and 41 Hz for the northern group). The minimum and maximum frequencies of the voices of northern speakers are higher than those of southern speakers.

Average Frequency

The average fundamental frequency for southern speakers can be calculated as:

$$\text{Average F0 (South)} = \frac{135 + 88}{2} = 111.5 \text{ Hz}$$

The average fundamental frequency for northern speakers can be calculated as:

$$\text{Average F0 (North)} = \frac{151 + 110 + 148}{3} = 136.3 \text{ Hz}$$

This indicates that speakers in the north typically have a higher fundamental frequency (136.3 Hz) than those in the south (111.5 Hz). This may suggest that older persons' pitch patterns vary by area.

According to the data, speakers from the north typically have higher fundamental frequencies than those from the south. Furthermore, the northern group exhibits a wider variety of frequencies, particularly when the third voice is taken into account. These results point to possible geographical variations in older individuals' speech patterns, with northern speakers perhaps having a propensity for higher pitch in spontaneous speaking.

Results of auditory analysis

The following prominent phonetic characteristics have been found by auditory analysis:

1. Compared to speakers aged 50–60, informants from the northern and southern areas aged 18–25 do not exhibit instances of labial harmony in their speech. In spoken Kazakh, the phoneme [e] in the second syllable of several nouns is pronounced as [ø]. The vowel phoneme [e] transforms to [ø] or [ʏ] in the following syllable if the first syllable contains the vowels [ø] and [ʏ]. These phonetic modifications are typically connected to labial harmony (labial harmony, labial attraction) in the Kazakh language. In two-syllable words, labial harmony of vowels is evident and becomes weaker by the third syllable. For instance, the following words exhibit labial harmony of vowels: *өлөң* /øləŋ/ *өлең* /øleŋ/ (*song*), *дүкенде* /dykende/ – *дөкөндө* /dykyndy/ (in the supermarket), *сүретте* /syrete/ – *сөпөтө* /syryty/.

2. In the speech of southern and northern speakers of both age groups, the phoneme [ʒ] is pronounced as [d͡ʒ] in some cases. For example: *жыл* [d͡ʒəl/ /, *жер* /[d͡ʒer/.

3. The results of auditory observations showed a divergence in the sound forms [ʃ] and [t͡ʃ] in the speech of an informant from Taldykorgan. For example: *ойыншық* /ojɲʃəq/ – *ойынчық* /ojnt͡ʃəq/.

The sound [tʃ] occurs after the nasal [n], for example, қиыншылық /qɪnʃələq/ < қиынчылық /qɪntʃələq/.

S. Omarbekov suggests that the sound [tʃ] is most commonly found in the dialects of the East Kazakhstan, Almaty, and Zhambyl regions [17, pp.48-58].

4. The presence of [j], [ɜ], [j] in a syllable with the phoneme [ɑ] makes it sound like [æ] (e.g., шай /ʃæi/ (tea) - жай /ʒæi/ (just)). In other words, the phoneme [ɑ] is palatalized in the position between [j] and [ɜ]. However, the phoneme [ɑ] does not undergo palatalization when combined with [ɜ] in the speech of young informants. For example: жайлап /ʒɑjlap/.

Non-phonetic features for both groups

1. Univerbation appears in the form of contracted compound verbs. The characteristic of univerbation is manifested in the following: dropping of the gerund ending -(л,ə) p and the replacement of the phoneme [ɜ] at the beginning of the auxiliary verb with the phoneme [b] or [v]. As a result, two words merge into one. For example: ойнап жатыр /ojnap ʒatər/ – ойнаватыр /ojnavatər/, ұйықтап жатыр /ujqtap ʒatər/ – ұйықтаватыр /ujqtavatər/.

2. Code-switching is characteristic of informants from the northern and southern regions, where Kazakh endings are added to Russian words. For example: стена-лар-да /stena-lar-da/ (on the wall), комната-да /komnata-da/ (in the room).

Auditory analysis by listeners

1. Dropping a letter in the middle of a word: this was observed by the listeners. 2. Univerbation: Univerbation suggests a propensity for speech resource economy. 3. Shibboleths of southern and western regional accents: the listeners thought that some speech

Samples that were characteristic of the southern dialect belonged to the western dialect. This suggests that these dialects are similar, making it challenging for non-specialists to tell them apart.

4. Pronunciation of the phoneme [ɲ]: it was observed that in certain instances, the sound [ɲ] was pronounced as [ŋ]. The speaker's place of origin may be indicated by this phonetic characteristic.

5. Assigning a speaker from the Karaganda region to the southern dialect: although the Karaganda region is not physically located in the south, listeners categorized speakers from this region as belonging to the southern dialect. This would suggest that the southern dialect and the linguistic characteristics of the Karaganda region are comparable.

6. Labial harmony

7. Substitution of the phoneme [ʃ] with [tʃ].

8. Substitution of the phoneme [ʃ] with [ç]: The listeners also noted the substitution of the phoneme [ʃ] with [ç], as evidenced in the pronunciation of words such as 'үш' /ʏʃ/ - 'үш' /ʏç/ (three) and 'кешкі' /keʃki/ - 'кешкі' /keçki/ (evening).

Non-phonetic features

1. Lexical features as the main focus of the auditors: In the course of the speech analysis, the listeners paid more attention to lexical or grammatical features than to phonetic ones. For example, auditors noted that words such as 'әйел' - /æjjel/ (wife) and 'күйеу' - /kyjæw/ (husband) are more commonly used in northern Kazakhstan, while their synonyms 'жұбайы' /ʒubajə/ (spouse) and 'зайыбы' /zɑjəbə/ (spouse) are used in the south.

2. Code-switching as a sign of a northern regional accent: Speakers from Kazakhstan's northern areas were known for code-switching, particularly the usage of Russian interjections. This occurrence shows that the Russian language has a significant effect in these regions and is a useful signal for auditors to ascertain the speakers' geographical origin.

Limitations:

1. Lexical sets: During the analysis of vowels, a question arose regarding the development of lexical sets for the Kazakh language. Since the Kazakh language includes vowels in word roots that are not typical for English (such as ы, і, ү, ұ), the lexical sets developed by J. Wells are not suitable for the Kazakh language [18, pp. 20-22].

2. Listeners: Rather than phonetic elements, listeners in this study concentrated more on the lexical or grammatical parts of the informants' speech. There were some technical issues because the recordings were done remotely. Some informants, in particular, had bad internet connections.

3. Data collection: Material must be gathered in rural regions for next research. Rural areas frequently have distinctive dialects and accents that may be different from metropolitan ones. Learning about various dialects contributes to the preservation of linguistic variety that may be lost as a result of urbanization.

4. Data collection method: Interviews offer the chance to collect dialects and accents in their natural settings, which aids in understanding how accents are employed in everyday speech and how they may vary according on the topic of discussion, the conversation partner, or the circumstance.

Conclusion

The study concludes that there is considerable phonological variation in contemporary Kazakh speech, which is influenced by both generational and geographical factors. According to acoustic analysis, Northern speakers, especially those in the older age group, often have higher fundamental frequencies and more forward vowel articulation than Southern speakers. The decline of labial harmony, which is almost nonexistent in the speech of informants between the ages of 18 and 25 but is evident in the speech of those between the ages of 50 and 60, is a significant finding. Additionally, social processes such as universion and code-switching, particularly in the North, demonstrate the dynamic nature of the language in contemporary society. These findings emphasize the need for further research in rural regions to preserve linguistic variation before standardization eliminates regional differences entirely

BIBLIOGRAPHY

1. Аманжолов С.А. О диалектах казахского языка // Вопросы языкознания. – 1953. – №6. – С. 88-101.
2. Доскараев Ж.Д. Некоторые вопросы диалектологии и истории казахского языка // Вопросы языкознания. – 1954. – №2. – С. 81-92.
3. Сауранбаев Н.Т. Диалекты в современном казахском языке // Вопросы языкознания. – 1955. – №5. – С. 44-51.
4. Омарбеков С. География фонетических различий казахской речи (сравнительный аспект системы согласных). – Алма-Ата: Рауан, 1992. – 224 с.
5. Норманская Ю.В., Шаймерденова Н.Г. Гласные первого слога в казахских говорах (новые и архивные материалы) // Вопросы тюркской филологии. Выпуск XI: Материалы Дмитриевских чтений. – 2016. – С. 177-214.
6. Дыбо А.В., Норманская Ю.В. Первые кириллические книги на казахском языке как источники для изучения истории диалектов и создания литературной нормы // Урало-Алтайские исследования. – 2016. – №4(23). – С. 138-152.
7. Кеңесбаев І. Қазақ тіл білімінің мәселелері-Вопросы казахского языкознания. – Алматы: Арыс, 2008. – 608 б.
8. Сарыбаев Ш. Қазақ тіл білімі мәселелері-Вопросы казахского языкознания. – Алматы: Арыс, 2000. – 624 с.
9. Аралбаев Ж.А. Қазақ фонетикасы бойынша этюдтер. – Алматы: Ғылым, 1988. – 144 б.
10. Джунибеков А. Гласные казахского языка (экспериментально-фонетическое исследование). – Алма-Ата: Наука, 1972. – 92 с.
11. Kirchner M. Kazakh and Karakalpak // In: Johanson & Csató (eds.), The Turkic Languages. – London: Routledge, 1998. – P. 318–332.
12. Vajda E.J. Kazakh Phonology // In: Kaplan E. et al. (eds.) Opuscula Altaica: Essays Presented in Honor of Henry Schwarz. – Bellingham, WA, 1994. – P. 603–650.
13. McCollum A., Chen Si. Illustration of the IPA: Kazakh // Journal of the International Phonetic Association. – 2021. – №51(2). – P. 276-298. <https://doi.org/10.1017/S0025100319000185>
14. McCollum Adam G. Vowel Dispersion and Kazakh Labial Harmony // Phonology. – 2018. – Vol. 35, №2. – P. 287–326. <https://doi.org/10.1017/S0952675718000052>

15. Tazhibayeva S., Mutali A., Kadyskyzy A. The Kazakh language across borders: phonetic features in the speech of repatriates from China // *Arctic XXI century*. – 2025. – P. 87-109. <https://doi.org/10.25587/2310-5453-2025-2-87-109>
16. Pisati R.A., Meluzzi C. Russian spoken by Kazakh young adults: a phonetic and phonological analysis // *Loquens*. – 2025. – №12. – P. 87-93. <https://doi.org/10.3989/loquens.2025.e117>
17. Омарбеков С., Жүнісов Н. Ауызекі тіліміздің дыбыс жүйесі. – Алматы: Мектеп, 1985. – 206 б.
18. Wells John C. *Accents of English 1. An Introduction*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982. – 277 p.

REFERENCES

1. Amanzholov S.A. O dialektah kazahskogo iazyka [About dialects of the Kazakh language] // *Voprosy iazykoznanie*. – 1953. – №6. – S. 88-101. [in Russian]
2. Doskaraev Zh.D. Nekotorye voprosy dialektologii i istorii kazahskogo iazyka [Some issues of dialectology and history of the Kazakh language] // *Voprosy iazykoznanie*. – 1954. – №2. – S. 81-92. [in Russian]
3. Sauranbaev N.T. Dialekty v sovremennom kazahskom iazyke [Dialects in the modern Kazakh language] // *Voprosy iazykoznanie*. – 1955. – №5. – S. 44-51. [in Russian]
4. Omarbekov S. Geografia foneticheskikh razlichii kazahskoi rechi (sravnitelnyi aspekt sistemy soglasnykh) [Geography of phonetic differences in Kazakh speech (comparative aspect of the consonant system)]. – Alma-Ata: Rauan, 1992. – 224 s. [in Russian]
5. Normanskaia Iu.V., Shaimerdenova N.G. Glasnye pervogo sloga v kazahskikh govorah (novye i arhivnye materialy) [Vowels of the first syllable in Kazakh dialects (new and archival materials)] // *Voprosy tiurkskoï filologii*. Vypusk XI: Materialy Dmitrievskikh chteni. – 2016. – S. 177-214. [in Russian]
6. Dybo A.V., Normanskaia Iu.V. Pervye kirillicheskie knigi na kazahskom iazyke kak istochniki dlia izucheniia istorii dialektov i sozdaniia literaturnoi normy [The first Cyrillic books in Kazakh as sources for studying the history of dialects and creating a literary norm] // *Uralo-Altayskie issledovaniia*. – 2016. – №4(23). – S. 138-152. [in Russian]
7. Kenesbaev I. Qazaq til biliminin maseleri-Voprosy kazahskogo iazykoznanie [Problems of Kazakh linguistics]. – Almaty: Arys, 2008. – 608 b. [in Kazakh and Russian]
8. Sarybaev Sh. Qazaq til bilimi maseleleri-Voprosy kazahskogo iazykoznanie [Problems of Kazakh linguistics]. – Almaty: Arys, 2000. – 624 s. [in Kazakh]
9. Aralbaev Zh.A. Qazaq fonetikasy boiynsha etiudter [Etudes on Kazakh phonetics]. – Almaty: Gylym, 1988. – 144 b. [in Kazakh]
10. Dzhunisbekov A. Glasnye kazahskogo iazyka (eksperimentalno-foneticheskoe issledovanie) [Vowels of the Kazakh language (experimental phonetic study)]. – Alma-Ata: Nauka, 1972. – 92 s. [in Russian]
11. Kirchner M. Kazakh and Karakalpak // In: Johanson & Csato (eds.), *The Turkic Languages*. – London: Routledge, 1998. – P. 318–332.
12. Vajda E.J. Kazakh Phonology // In: Kaplan E. et al. (eds.) *Opuscula Altaica: Essays Presented in Honor of Henry Schwarz*. – Bellingham, WA, 1994. – P. 603–650.
13. McCollum A., Chen Si. Illustration of the IPA: Kazakh // *Journal of the International Phonetic Association*. – 2021. – №51(2). – P. 276-298. <https://doi.org/10.1017/S0025100319000185>
14. McCollum Adam G. Vowel Dispersion and Kazakh Labial Harmony // *Phonology*. – 2018. – Vol. 35, №2. – P. 287–326. <https://doi.org/10.1017/S0952675718000052>
15. Tazhibayeva S., Mutali A., Kadyskyzy A. The Kazakh language across borders: phonetic features in the speech of repatriates from Shina // *Arctic XXI century*. – 2025. – P. 87-109. <https://doi.org/10.25587/2310-5453-2025-2-87-109>
16. Pisati R.A., Meluzzi C. Russian spoken by Kazakh young adults: a phonetic and phonological analysis // *Loquens*. – 2025. – №12. – P. 87-93. <https://doi.org/10.3989/loquens.2025.e117>
17. Omarbekov S., Zhunisov N. Auyzeki tilimizdin dybys zhuiesi [The sound system of our spoken language]. – Almaty: Mektep, 1985. – 206 b. [in Kazakh]
18. Wells John C. *Accents of English 1. An Introduction*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982. – 277 p.

Қазіргі қазақ тіліндегі фонологиялық варианттарды қадағалау

Аңдатпа. Бұл ғылыми мақалада қазіргі қазақ тілінің фонологиялық вариативтілігі мен диалектілік саралануы кешенді түрде зерттеледі. Жұмыстың өзектілігі қазіргі қазақ лингвистикасындағы аймақтық ерекшеліктерді жаңаша пайымдау қажеттілігімен байланысты, өйткені XX ғасырдың ортасындағы классикалық зерттеулер бүгінгі жаһандану мен урбанизация жағдайындағы тілдік өзгерістерді толық қамти алмайды. Зерттеу барысында екі жас ерекшелігі тобына (18–25 және 50–60 жас) бөлінген 11 ер адамның сөйлеу тіліне эксперименттік-фонетикалық талдау жасалды. Информанттар Қазақстанның Солтүстік (Павлодар, Семей, Қарағанды, Астана қалалары) және Оңтүстік (Түркістан, Талдықорған, Қызылорда, Тараз қалалары) өңірлерінің өкілдері болып табылады. Зерттеу әдістемесі аудитивті (перцептивті) және акустикалық талдау тәсілдерін біріктіреді. Praat бағдарламасының көмегімен дауысты дыбыстардың форманттары (F1, F2) мен негізгі жиілігі (F0) өлшенді. Талдау нәтижелері еріндік үндестіктің (лабиалды гармония) трансформацияға ұшырағанын көрсетті: бұл құбылыс ересек буын өкілдерінде сақталғанымен, 18–25 жас аралығындағы жастардың сөйлеу тілінде дерлік кездеспейді. Акустикалық мәліметтер солтүстік өңір сөйлеушілерінің оңтүстіктіктерге қарағанда негізгі дауыс жиілігінің жоғары екенін және кейбір дауысты дыбыстардың анағұрлым алдыңғы қатарда артикуляцияланатынын растады.

Кілт сөздер: қазақ тілі, фонологиялық вариативтілік, диалектілік саралану, акустикалық талдау, перцептивті талдау, еріндік үндестік, социофонетика.

Отслеживание фонологических вариантов в современном казахском языке

Аннотация. Данная научная статья посвящена комплексному исследованию фонологической вариативности и диалектной дифференциации в современном казахском языке. Актуальность работы обусловлена необходимостью обновления существующих диалектологических данных, большинство из которых базируется на исследованиях середины XX века и не учитывает интенсивные трансформации звуковой системы под влиянием глобализации и урбанизации. В рамках исследования был проведен экспериментально-фонетический анализ речи 11 информантов-мужчин, разделенных на две возрастные группы: молодежь (18–25 лет) и представители старшего поколения (50–60 лет). География исследования охватила ключевые города северного (Павлодар, Семей, Караганда, Астана) и южного (Туркестан, Талдықорған, Кызылорда, Тараз) регионов Казахстана. Методология исследования сочетает в себе аудитивный (перцептивный) и акустический методы. С помощью специализированного программного обеспечения Praat были измерены такие параметры, как частота основного тона (F0) и формантные характеристики гласных (F1 и F2). Результаты анализа выявили глубокие различия в реализации губной гармонии: если у старшего поколения этот процесс носит системный характер, то в речи молодежи он практически нивелируется, превращаясь в градиентный процесс. Акустические данные подтвердили, что для северного региона характерна более высокая основная частота голоса и более передняя артикуляция определенных гласных по сравнению с южными говорами.

Ключевые слова: казахский язык, фонологическая вариативность, диалектная дифференциация, акустический анализ, перцептивный анализ, губная гармония, социофонетика.

Information about the authors

Kenzhigozhina K.S. – PhD, Acting Associate Professor of L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: kenzhigozhina.karlygash@gmail.com, Kazakhstan, Astana.

Shakenova M.T. – The Corresponding Author, Associate Professor of M. Auezov South Kazakhstan Research University, e-mail: maigil1379@mail.ru, Kazakhstan, Shymkent.

Kalbayeva A.T. – Senior Lecturer, M. Auezov South Kazakhstan Research University, e-mail: kat830106@mail.ru, Kazakhstan, Shymkent.

Сведения об авторах

Кенжигожина К.С. – PhD, и.о. доцента Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева, e-mail: kenzhigozhina.karlygash@gmail.com, Казахстан, г. Астана.

Шакенова М.Т. – автор-корреспондент, доцент Южно-Казахстанского исследовательского университета имени М. Ауэзова, e-mail: taigul1379@mail.ru, Казахстан, г. Шымкент.

Калбаева А.Т. – старший преподаватель, Южно-Казахстанский исследовательский университет имени М. Ауэзова, e-mail: kat830106@mail.ru, Казахстан, г. Шымкент.

Авторлар туралы мәлімет

Кенжигожина К.С. – PhD, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университетінің доценті м.а., e-mail: kenzhigozhina.karlygash@gmail.com, Қазақстан, Астана қ.

Шакенова М.Т. – корреспондент-автор, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университетінің доценті, e-mail: taigul1379@mail.ru, Қазақстан, Шымкент қ.

Калбаева А.Т. – аға оқытушы, М. Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан зерттеу университеті, e-mail: kat830106@mail.ru, Қазақстан, Шымкент қ.

N.K. AITBAYEVA¹, F.T. SAMETOVA¹, A.O. ZHAKUPOVA²¹Ş. Yesenov Hazar Teknoloji ve Mühendislik Üniversitesi² Uluslararası Eğitim Kurumu

✉e-mail: sametova73@mail.ru

GENÇLİK DİLİNİN SÖZ VARLIĞI: İŞLEVİ VE EDEBÎ DİLE ETKİSİ

Özet. Makalede günümüz gençlik dilinin söz varlığı, işlevleri ve edebî dil üzerindeki etkisi kapsamlı bir biçimde ele alınmaktadır. Küreselleşme ve dijitalleşme koşullarında dilin gelişimi hızlı bir değişim göstermekte, özellikle gençlerin konuşma dili yeni söz varlığı birimleri ile aktif biçimde zenginleşmektedir. Araştırma kapsamında gençlik slengi sosyodilbilimsel bir olgu olarak incelenmiş; ortaya çıkış nedenleri, kullanım alanları ve işlevsel özellikleri ele alınmıştır. Argonun jargon ve slang gibi dil katmanlarıyla ilişkisi ve bunlardan farklılıkları araştırılmıştır.

Makalede gençlik argosunun iletişimsel, ifade edici, düzenleyici, dünya görüşü ve “şifreleme” işlevleri somut örnekler aracılığıyla açıklanmaktadır. Gerçekleştirilen ampirik araştırmanın sonuçları, öğrenciler arasında argonun yaygın olduğunu ve esas olarak gayriresmî ortamlarda, sosyal medyada ve akranlarla kişilerarası iletişimde aktif biçimde kullanıldığını göstermiştir. İnternetin, kitle kültürünün ve dijital iletişimin argonun yayılmasında önemli ölçüde etkili olduğu ortaya konmuştur.

Araştırma sonuçları, gençlik argosunun yalnızca dilsel bir olgu olmadığını, aynı zamanda sosyo-psikolojik ve kültürel faktörlerin bir yansıması olduğunu göstermektedir. Bir yandan dilin gelişmesine ve söz varlığının zenginleşmesine katkı sağlarken, diğer yandan belirli ölçüde edebî dil normlarını etkilemesi kaçınılmazdır. Makalede gençlik argosunun dinamik niteliği, hızlı değişimi ve sürekli yenilenmesi dilin doğal evrimiyle bağlantılı olarak ele alınmaktadır.

Anahtar kelimeler: gençlik dili, slang, jargon, argo, dijital iletişim, sosyal medya, dil kültürü.

Giriş

Dil, sürekli değişim gösteren canlı bir sistemdir. Toplumsal, sosyal ve kültürel faktörlere uyum sağlayarak, bunların etkisiyle yenilenip dönüşmesine ve değişmesine rağmen her dil, kendi ulusal özelliklerini ve kültürel temelini korumaya çalışır. Bu açıdan bakıldığında, konuşma kültürünün ve edebî dil normlarının korunması meselesi özel bir önem taşımaktadır.

Konuşma kültürü, dil normlarının öğrenilmesinin yanı sıra iletişim amaçlarına uygun olarak dil araçlarının yerinde kullanılmasını da kapsamaktadır. Dil kültürünün oluşumu neye bağlıdır? Dil, kültürün önemli kategorilerinden biridir. Konuşma kültürünün oluşumunu doğrudan etkileyen unsurlar; aile, eğitim sistemi, edebî eserler, kitle iletişim araçları ve ayrıca bireyin yetiştiği ve yaşadığı sosyal çevredir. XX. yüzyılın ortalarından itibaren konuşma kültürü, dil normlarını araştırmaya ve sistemleştirmeye yönelik bağımsız bir bilimsel alan olarak şekillenmiştir.

*** Bize doğru alıntı yapınız:**

Aitbayeva N.K., Sametova F.T., Zhakupova A.O. Gençlik Dilinin Söz Varlığı: İşlevi Ve Edebî Dile Etkisi // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №2(2). – B. 37-51. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.249>

***Cite us correctly:**

Aitbayeva N.K., Sametova F.T., Zhakupova A.O. Gençlik Dilinin Söz Varlığı: İşlevi Ve Edebî Dile Etkisi [Youth Vocabulary: Functions and Influence on the Literary Language] // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №2(2). – B. 37-51. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.249>

Günümüzde dilin gelişimini etkileyen temel faktörlerden biri internet ve dijital iletişim ortamıdır. İnternet yalnızca bir bilgi kaynağı değil, aynı zamanda temel iletişim araçlarından biri hâline gelmiş ve dilsel değişimlerin başlıca faktörlerinden biri olmuştur. Bu durum, dilin esnekliğini artırmanın yanı sıra aralarında argo ve jargonun da bulunduğu yeni dilsel olguların yaygınlaşmasına katkıda bulunmaktadır. Dil geçmişte görece yavaş değişirken, son yirmi yılda dijital ortam bu süreci birkaç kat hızlandırmıştır. Yeni sözcükler, sözcük yapım biçimleri ve sözcük öbekleri her ay, hatta kimi zaman her hafta ortaya çıkmakta ve yayılmaktadır. Dilin söz varlığının sürekli yenilenmesinde toplum yaşamındaki gelişme hızının artması, kültürel değerlerin değişmesi ve yeni kavramların ortaya çıkması doğrudan etkili olmaktadır.

Bu sürecin sonucunda, dilin özel ve dinamik bir katmanı olarak gençlik dilinin söz varlığı oluşmaktadır. Gençler arasında yaygın olarak kullanılan jargon sözcükleri, belirli bir yaş grubunun sosyal diyalektini oluşturmaktadır. Bu sözcükler gençlerin dünya görüşünü, değerlerini ve iletişimsel ihtiyaçlarını yansıtmaktadır. Bir yandan bireysel ve grup kimliğinin belirlenmesinde bir araç olarak işlev görürken, diğer yandan dil jargon aracılığıyla değiştikçe gençlerin yazılı ve sözlü konuşma kültürü, toplumdaki dil normlarıyla ilgili çelişkileri ortaya koymaktadır.

Dilbilimde jargon, argo ve argo kavramlarının kesin olarak birbirinden ayrılması meselesi henüz çözüme kavuşturulmuş değildir. Dil katmanlarının sürekli değişkenlik göstermesi, bunların yeni bir bakış açısıyla araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Argo, gençlerin yaşamının ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Araştırmacıların görüşlerine göre günümüzde argo yalnızca gençlerin konuşma kültüründe değil, kitle iletişim araçlarında, edebî eserlerde ve reklam dilinde de aktif biçimde kullanılmaktadır. Bunun edebî dil üzerindeki etkisi büyüktür.

Argo gençler arasında kitlesel biçimde yayılmaktadır. Argo, dil kültürünü düşüren ve dilin saflığına zarar veren bir unsurdur. Peki, nasıl ortaya çıkmaktadır? Argo sözcükleri, sözcüklerin yorumlanması sonucunda, yani dilde mevcut olan terimlere yeni ve özgün bir anlam kazandırılması yoluyla ortaya çıkmaktadır. Bu durum küreselleşme süreçleri, sosyal medyanın yaygın kullanımı ve kültürlerarası ilişkilerin güçlenmesiyle bağlantılıdır. Önceleri yalnızca belirli sosyal gruplara özgü olan sözcükler genel söz varlığına geçerek dilin üslup sisteminde değişikliklere yol açmaktadır. Bir dizi araştırmacı bu olguyu dil normlarının zayıflaması olarak değerlendirmekte ve bunu konuşma biçimlerinin birbirine karışmasına yol açan bir “dilsel devrim” olarak nitelendirmektedir.

Günümüz Kazak dilindeki güncel meselelerden biri, gençlik dilinin söz varlığının araştırılmasıdır. Bu araştırma, gençlik dilinin oluşum kaynaklarını, işlevlerini ve edebî dil üzerindeki etkisinin özelliklerini belirlemeye yöneliktir.

Bu araştırma, gençlik argosunun oluşum kaynaklarını, ullanım ortamını, temel işlevlerini ve standart dille ilişkisini ortaya koymaya yöneliktir.

Araştırmanın amacı, öğrenci çevresinde kullanılan gençlik argosunun sözcüksel ve işlevsel özelliklerini belirlemek; kullanım ortamını, başlıca yayılma kanallarını ve kullanım nedenlerini açıklamak; ayrıca argonun standart dille ilişkisini kuramsal açıdan ortaya koymaktır.

Bu amaca ulaşmak için şu görevler belirlenmiştir: gençlik argosuyla ilişkili argo, jargon ve slang kavramları arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmak; öğrenciler arasında argo kullanım sıklığını belirlemek; başlıca kullanım ortamlarını ve yayılma kanallarını tespit etmek; kullanım nedenlerini ve temel iletişimsel işlevlerini açıklamak; anket sonuçlarından hareketle öğrenci çevresindeki argo kullanımının özelliklerini ortaya koymaktır.

Araştırmanın nesnesini, günümüz Kazak gençlerinin, özellikle de öğrencilerin gayriresmî iletişiminde kullanılan sözlüksel birimler oluşturmaktadır. Araştırmanın konusu ise gençlik argosunun sözcüksel ve işlevsel özellikleri, kullanım ortamı, yayılma kanalları ve iletişimsel işlevleri ile standart dille olan ilişkisidir..

Araştırmanın güncelliği, gençlik argosunun yaygınlaşması, dil normları üzerindeki etkisi ve aynı zamanda bu konudaki araştırmaların yetersizliği ile belirlenmektedir. Araştırma sonuçları, gençlik dilinin doğasının daha derinlemesine anlaşılmasının yanı sıra dil kültürünün korunması ve geliştirilmesi meselelerinin ele alınmasına imkân sağlamaktadır.

Araştırma yöntemleri ve materyaller

Araştırmanın metodolojik temelini, A.A. Arustamova, G. Kaliev, K.K. Sarekenova, K.V. Kulakova, E.A. Redkozubova, G.V. Fayzieva, N.V. Bilko, N.A. Konina, B.S. Karagulova, M.S. Nevzorova gibi yerli ve yabancı bilim insanlarının sosyo- ve psikodilbilim, pragmatik ve kültürlerarası iletişim alanlarındaki çalışmaları oluşturmuştur.

Araştırmanın amacı, öğrenci ortamındaki argonun işlevsel özelliklerini belirlemek ve tanımlamaktır. Araştırma sürecinde belirlenen amaca uygun olarak kapsamlı bir metodolojik yaklaşım sistemi kullanılmıştır.

Araştırmanın teorik temelini dilbilimsel betimleme yöntemi oluşturmaktadır. Bu yöntem, dilsel birimlerin gözlemlenmesi, karşılaştırılması, kıyaslanması, sistemleştirilmesi ve genelleştirilmesi gibi yöntemleri kapsamaktadır. Bu yaklaşımlar, gençlik argosunun yapısal ve anlamsal özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlamıştır.

Gençlik argosunun oluşum yöntemlerini analiz etmek amacıyla sözcük yapım analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, argo birimlerinin yapısını, oluşum düzenlerini ve dil sistemi içerisindeki yerini belirlemeye imkân sağlamıştır. Bunun yanı sıra, argo sözcüklerinin kökenini belirlemek amacıyla etimolojik analiz yöntemi uygulanmıştır.

Araştırma kapsamında sözlükbilimsel analiz çerçevesinde argo birimlerinin anlamları açıklanmış, kullanım alanları belirginleştirilmiş ve dilsel verilerle karşılaştırma çalışmaları yürütülmüştür.

Ampirik verilerin toplanması ve işlenmesi amacıyla görüşme ve anket yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu yöntemler, öğrenci ortamında argonun kullanım sıklığının, işlevlerinin ve iletişimsel özelliklerinin belirlenmesine katkı sağlamıştır. Elde edilen sonuçların sistemleştirilmesi ve analiz edilmesi sırasında verilerin işlenmesine yönelik istatistiksel ve nicel yöntemler kullanılmıştır.

Bunun yanı sıra araştırma sırasında dilsel materyalin yorumlanması, sistemleştirilmesi, sınıflandırılması ve genelleştirilmesi ile istatistiksel işleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu yöntemler, gençlik dilinin söz varlığı katmanının işlevsel niteliğinin kapsamlı bir biçimde ele alınmasına imkân sağlamaktadır.

Böylece kullanılan yöntemlerin bütünü, araştırma nesnesinin kapsamlı bir biçimde analiz edilmesini sağlarken gençlik argosunun günümüz dilsel ortamındaki yeri belirlenmiştir.

İnceleme ve Tartışma

Günümüz dil sisteminin en dinamik, değişken ve esnek söz varlığı katmanlarından biri gençlik argosudur. Diğer sosyal diyalektlerden farklılık göstermektedir. Kullanılan dilsel birimler uzun süre varlığını sürdürmemekte; yeni sözcükler kullanıma girmekte, kısa süre içerisinde yenilenmekte ve birbirlerinin yerini almaktadır. Bu olgu, toplumdaki sosyal, kültürel ve teknolojik değişimlerin hızıyla doğrudan ilişkilidir.

Son yıllarda gençlik dilinin söz varlığında önemli değişikliklerin meydana geldiği görülmektedir. Yeni kavramları ve eylemleri ifade etme gereksinimi ortaya çıktığında gençler yeni sözcük ve sözcük öbeklerini aktif biçimde oluşturmakta ve kullanmaktadır. Bunlar günlük iletişimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir. Gençlik argosunun araştırılması sırasında onun istikrarsızlığı ve değişkenliği belirli güçlükler ortaya çıkarmaktadır.

Birçok bilim insanının çalışmalarında gençlik argosunun doğası ve özelliklerinin araştırılması meselesi ele alınmıştır. Özellikle V.S. Elistratov, V.G. Kostomarov ve E.A. Zemskaya'nın çalışmalarında argonun genel teorik temelleri ve gelişim düzenlilikleri açıklanırken, T.V. Zaykovskaya ve A.İ. Maroçkin'in araştırmalarında onun yapısal özellikleri analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra V.N. Lopatin'in çalışmalarında argonun dil sistemi içerisindeki yeri kapsamlı biçimde ele alınmıştır.

Ülkedeki sosyoekonomik değişimlerin de dil kullanımını önemli ölçüde etkilediği şüphesizdir. Dil sisteminde geçici ve istikrarsız nitelikte yeni birimler ortaya çıkmıştır. Konuşma dili ile edebî dil arasındaki sınırların zayıfladığı görülmektedir. XXI. yüzyılda edebî dilin yanı sıra

konuşma dili de aktif biçimde gelişmekte ve bunun sonucunda yerel, mesleki ve sosyal jargonlar yaygın biçimde kullanılmaktadır.

Araştırma sırasında dilin günümüzdeki gelişimine özgü iki temel eğilim belirlenmiştir. Birincisi, edebî dilin jargonlaşması, yani gayriresmî söz varlığının edebî kullanıma girmesidir. İkincisi ise alıntı sözcüklerin aktif biçimde kullanılmasıdır. Bu yalnızca Kazakçaya özgü bir olgu olmayıp aynı zamanda dünyanın birçok dilinde görülen küresel bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Bilim insanları bu değişimlere ilişkin farklı görüşler ortaya koymaktadır. A.V. Bondarenko ve V.G. Gak gibi bazı araştırmacılar bu olguları dilin doğal evriminin bir yansıması olarak değerlendirirken, N.S. Valgina, M.V. İvanova ve Z.K. Tarlanov gibi bilim insanları ise bunların yaygınlaşmasının edebî dil normlarının zayıflamasına yol açabileceğini belirtmektedir.

Araştırma sonuçları, gençlik argosunun yalnızca dilsel bir olgu olmadığını, aynı zamanda sosyokültürel faktörlerin bir yansıması olduğunu ortaya koymaktadır. Gençlerin dünya görüşünü, değerlerini ve iletişim özelliklerini belirlemekte; ayrıca günümüz dilsel ortamının gelişim yönünü göstermektedir.

Gençlik argosunun doğasını belirlerken onun sosyal ve işlevsel niteliğinin dikkate alınması uygun olacaktır. Bu bağlamda A.A. Arustamova, gençlik argosunu “belirli bir sosyal grubun iletişimsel ihtiyaçlarından doğan ve esas olarak ifade edici-değerlendirici nitelikte olan, edebî dil temelinde oluşan açık nitelikli bir sosyolekt” olarak değerlendirmektedir [1, s. 9]. Gençlik argosuna ilişkin bu tanımda, gençlik dilinin yalnızca söz varlığına ilişkin bir olgu olmadığı, aynı zamanda sosyal çevrenin ve dilsel deneyimin etkisiyle ortaya çıkan bir olgu olduğu belirtilmektedir.

Jargon ve argo unsurlarının dilsel kullanıma kitlesel biçimde girmesi endişe uyandırmaktadır. Böyle bir süreç belirli ölçüde edebî dil normuna aykırı olmakla birlikte dil kültürünün zayıflamasını da kaçınılmaz olarak etkilemektedir. Bununla birlikte, bu olgu tek yönlü olarak olumsuz değerlendirilemez. Çünkü bu olgu, dilin doğal gelişim yasalarıyla da yakından ilişkilidir.

Gençlik argosunun yaygınlaşması; dilsel yeterlilik, konuşma kültürü ve edebî dil normları meseleleriyle bağlantılı karmaşık bir olgu olarak ele alınmalıdır.

Günümüz dilbiliminde gençlik argosu, jargon ve argo gibi dil katmanları kapsamlı biçimde araştırılmıştır. Buna rağmen bunların terminolojik tanımlamalarında bir birlik bulunmamaktadır.

Argo, jargon ve slang kavramları birbirine yakın olmakla birlikte toplumsal işlevleri ve kullanım alanları bakımından farklılık göstermektedir. Argo, genellikle belirli bir toplumsal grubun kendi iç iletişimine özgü, görece kapalı bir söz varlığı katmanı olarak tanımlanmaktadır. Argonun oluşumunda grup üyelerini dış çevreden ayırma ve bilgiyi belirli ölçüde gizli biçimde aktarma işlevi öne çıkabilmektedir. Jargon ise belirli bir toplumsal, mesleki veya yaş grubunda kullanılan gayriresmî söz varlığıdır ve temel özellikleri arasında grup aidiyeti ile anlatımsallık yer almaktadır. Slang ise daha geniş bir kullanım alanına sahiptir; özellikle gençlerin gayriresmî iletişimde, sosyal medyada ve dijital iletişim ortamlarında yaygın olarak kullanılan duygusal ve anlatımsal sözlüksel birimleri kapsamaktadır. Dolayısıyla argo ve jargon, belirli toplumsal gruplarla sınırlı olmalarıyla öne çıkarken slangın temel özelliklerini gayriresmîlik, anlatımsallık, yenilikçilik ve hızlı yayılma oluşturmaktadır.

Bu çalışmada “gençlik slangi” kavramı temel çalışma terimi olarak kullanılmakta; argo ve jargon ise bu kavrama yakın olmakla birlikte toplumsal işlevleri ve kullanım alanları bakımından farklılaşan dil olguları olarak ele alınmaktadır. Bu ayırım, araştırma materyalinin tutarlı ve sistematik biçimde incelenmesine imkân sağlamaktadır.

Bilimsel literatürde bu kavramlar farklı biçimlerde açıklanmakta, aralarındaki sınırlar kesin olarak birbirinden ayrılmamaktadır.

Dilin günümüzdeki durumu üç temel açıdan ele alınabilir:

1. Metinler bütünü olarak dil;
2. Yapısal bir sistem olarak dil;
3. İletişimsel yeterlilik olarak dil.

Gençlik argosu; sözlü iletişimde, sosyal medyada, medyada ve çeşitli metinlerde görülmektedir. Bu durum hem dilsel yapıyı hem de konuşurların dilsel becerilerini etkilemektedir.

Araştırma sonuçları, dilin edebî olmayan söz varlığına ilişkin “jargon”, “argo” ve “slang” kavramlarının ortak ve farklı özelliklere sahip olduğunu göstermiştir. “Jargon” terimi Fransızcadaki *jargon* sözcüğünden türemiştir. Belirli bir sosyal grup içerisinde kullanılmaktadır. Esas olarak ifade edici ve kimi zaman olumsuz anlam taşıyan söz varlığı olarak nitelendirilmektedir.

“Argo (Fr. argol), belirli sosyal ve mesleki küçük gruplar tarafından anlaşılan dildir. Örneğin hırsızlar ve tüccarların, öğrenciler ve sporcuların, askerlerin ve doktorların vb. yapay dili... Argo, kimi zaman jargonun eş anlamlısı olarak kullanılmaktadır” [2, s. 28]. Sarekenova ise şu tanımlı vermektedir: “1. Bunlar hiçbir zaman temel sözcükler olarak işlev göremez, yalnızca belirli bir kavramı başka bir sözcükle eşdeğer biçimde ifade eder. 2. ...Argotizmler belirgin bir ifade edici-üşlupsal niteliğe sahiptir. 3. ...Bunlar halk dilinde yaygın olarak bulunur ve çoğunlukla konuşma dilinde kullanılır. Argotizmlerin çoğu özel anlamda kullanılan genel sözcüklerdir” [3, s. 73].

İngilizceden geçmiş bir kavram olan argo, günümüz dilbiliminde kapsamlı biçimde ele alınmaktadır. Yüksek düzeyde duygusal-ifade edici, gayriresmî söz varlığı olarak nitelendirilmektedir. Gençler tarafından aktif biçimde kullanılmakta ve çoğunlukla alıntı unsurlar içermektedir [4, s. 182].

Bilim insanlarının çalışmalarında “argo” kavramına ilişkin farklı tanımlar verilmiştir. Bu durum, argonun dilsel bir olgu olarak karmaşık ve çok yönlü niteliğini göstermektedir.

K.V. Kulakova'nın görüşüne göre argo, belirli sosyal, yaş veya meslek grupları tarafından kullanılan sözcük ve sözcük öbeklerinin bütünüdür [5]. Bu tanımda argonun sosyal açıdan sınırlı oluşu ön plana çıkarılmaktadır.

E.A. Redkozubova'nın tanımında argo, edebî dil normlarından sapan duygusal-ifade edici konuşma dili söz varlığı olarak ele alınmakta; özellikle gençler, öğrenciler ve çalışma grupları arasında yaygınlaşmasına vurgu yapılmaktadır [6].

Bazı araştırmacılar argoyu, edebî dil normlarına uygun olmayan, özellikle gençler arasında yaygın biçimde kullanılan gayriresmî ve ifade edici bir söz varlığı katmanı olarak değerlendirmektedir [7].

Bir başka görüşe göre argo, günlük yaşamda nesne ve olguları mecazlı ve metaforik biçimde adlandırmaya imkân sağlayan ifade edici sözcükler sistemidir [8].

M.M. Abaydeldanova ve R. Gusman Tirado argoyu, gençlerin çevreye, kişilerarası ilişkilere ve sosyal gerçekliğe yönelik özgün bakış açısını yansıtan bağımsız bir dilsel olgu olarak ele almaktadır [4]. Bunun yanı sıra bilim insanları, argonun kitle kültürü ve dijital iletişim aracılığıyla hızlı bir biçimde yayıldığını belirtmektedir.

Söz konusu üç dil katmanının (jargon, argo ve slang) ortak özellikleri:

- edebî dil normuna ait olmamaları;
- kullanım alanlarının sınırlı olması;
- belirli bir sosyal grup içerisinde tam olarak anlaşılmaları;
- sözlü iletişimde ağırlıklı olarak kullanılmaları;
- zaman içerisinde değişkenlik göstermeleri.

Bununla birlikte, aralarında farklılıklar da bulunmaktadır:

- jargonda kimi zaman olumsuz ifade edicilik baskındır;
- argoda gizlilik ve kapalılık daha yüksektir;
- slangda ifade edicilik, güncellik ve alıntı unsurlar baskındır.

Araştırmacılar, gençlik argosunun dinamik bir dilsel olgu olarak sürekli yenilendiğini ve değiştiğini belirtmektedir. Bu süreçte internet, sosyal medya (Instagram, TikTok), sinema, reklam ve kitle kültürü önemli ölçüde etkili olmaktadır. Gençler argoları aktif biçimde kullanarak hızlı ve kolay iletişim kurmaya yönelmektedir. Argonun ortaya çıkış kaynağı farklı meslek grupları olabilir. Argo birimleri, toplumdaki belirli grup üyelerinin değerlerini ve herhangi bir şeye yönelik tutumlarını yansıtmaya yöneliktir. Bunlar grup kimliğinin oluşmasına katkı sağlamaktadır.

Güncel uluslararası araştırmalarda gençlik slanginin dijital iletişimle ilişkisi ve toplumsal işlevleri üzerinde özellikle durulmaktadır. M.K. Abaydel'danova ve R. Guzmán Tirado'nun çalışmasında internet, gençlik slanginin başlıca kullanım ve yayılma ortamlarından biri olarak ele alınmakta; sosyal medya platformları ile mesajlaşma uygulamalarının gençlerin günlük dil pratikleri üzerindeki etkisi ortaya konulmaktadır. Yazarlar ayrıca gençlik slanginin dilsel kişilik ve konuşma kültürüyle olan ilişkisine de dikkat çekmektedir..

Günümüz toplumundaki değişimlerin gençlerin yaşamını etkilemesi kaçınılmazdır. Gençlerin dili sürekli olarak zenginleşmektedir. Gençler yeni bir söz varlığı oluşturmaz, daha önce mevcut olan söz varlığı birimlerine yeni anlamlar kazandırır. Önceki sözcükler ise zamanla kullanımdan çıkar.

Kitle kültürünün etkisiyle yeni argo birimleri ortaya çıkmaktadır. Buradan dilsel değişimlerin sosyal koşullara bağlı olduğu görülmektedir.

Gençlik argosu içerisinde bütünleştirici ve farklılaştırıcı birimler bulunmaktadır.

- *Bütünleştirici birimler, genel dil sistemiyle bağlantı kurar.*

- *Farklılaştırıcı birimler, belirli bir sosyal grubu diğerlerinden ayırır.*

Bu durum, argonun aynı anda hem birleştirici hem de sınırlandırıcı bir işlev üstlendiğini göstermektedir.

Gençlik dilinin söz varlığını somutlaştırmak amacıyla araştırma kapsamında öğrenciler arasında sıklıkla kullanılan bazı argo birimler seçilmiş ve bunların cümle bağlamındaki kullanımları incelenmiştir. Bu tür bir inceleme, argonun yalnızca bağımsız bir sözcük olarak değil, belirli iletişimsel durumlarda belli anlamsal ve anlatımsal işlevler üstlendiğini ortaya koymaya imkân vermektedir.

Günümüz gençlerinin konuşma dilinde İngilizce ve Rusçadan alınan, ayrıca dijital iletişim aracılığıyla yaygınlaşan birimlere sıklıkla rastlanmaktadır. Örneğin, “kraş” (crush) sözcüğü belirli bir kişiye karşı duyulan hoşlanma hissini ifade etmek amacıyla kullanılmaktadır: “Benim kraşım bugün derse gelmedi.” Bu durumda “kraş” sözcüğü, standart dildeki “hoşlanılan kişi”, “ilgi duyulan kişi” gibi ifadelerin yerine kullanılmakta ve konuşmaya gayriresmî ve duygusal bir ton kazandırmaktadır.

“Hayp” (Hype) sözcüğü belirli bir olguya, kişiye veya olaya yönelik yoğun toplumsal ilgiyi ifade etmektedir. Örneğin: “Bu şarkı sosyal medyada büyük hayp topladı.” Sözcüğün kullanımı dijital iletişimle yakından bağlantılıdır ve gençlerin internet ortamındaki dil deneyimlerini yansıtmaktadır.

“Trend” sözcüğü gençlik dilinde belirli bir dönemde yaygınlaşan bir olguyu, davranışı veya popüler yönelimi ifade etmektedir: “Şu anda bu giyim tarzı gençler arasında trend.” Burada alıntı sözcük, yeni bir sosyokültürel olguyu adlandırma işlevi görmektedir.

“Toksik” sözcüğüne kişiler arasındaki ilişkilerin nitelendirilmesinde sıklıkla rastlanmaktadır. Örneğin: “O kişiyle konuşmak zor, çok toksik.” Bu durumda sözcük, kişinin davranışlarına veya iletişim tarzına yönelik olumsuz bir değerlendirme ifade etmekte ve anlatımsal bir işlev üstlenmektedir.

“Krinj” (Cringe) sözcüğü utanç verici, rahatsız edici veya olumsuz bir izlenim bırakan durumları değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır: “Onun videosunu izlediğimde çok krinj oldum.” Söz konusu birim, gençlerin duygusal değerlendirmelerini kısa ve etkili bir biçimde ifade etmelerine imkân vermektedir.

“Rofl” sözcüğü şaka yapma, espri yapma veya birinin sözüne ya da davranışına gülme anlamında kullanılmaktadır: “O bunu ciddi söylemedi, sadece rofl.” Bu birim, gençlerin gayriresmî internet iletişimindeki eğlence ve duygusal etkileşim niteliğini yansıtmaktadır.

“Hate” ve “hater” birimleri, sosyal medyadaki olumsuz yorumları ve bu tür yorumları yapan kişileri tanımlamak amacıyla kullanılmaktadır. Örneğin: “Onun yeni videosunun altında çok sayıda hater vardı.” Bu sözcükler, dijital ortama özgü sosyal ve iletişimsel kavramları ifade etme işlevi görmektedir.

“Like”, “repost”, “story” gibi birimler de gençlerin günlük dijital iletişimde aktif olarak kullanılmaktadır. Örneğin: “Onun story’sine like attım”, “O benim paylaşımımı repost yaptı.” Bu sözcüklerin kullanımı, sosyal medyanın gençlik dilinin söz varlığı üzerinde doğrudan etkili olduğunu göstermektedir.

Gençlik argosunun özellikleri yalnızca alıntı sözcüklerin kullanımıyla sınırlı değildir. Argo birimlerin anlamları belirli bir bağlamda değişebilmekte ve genel dilde kullanılan sözcüklere yeni anlamsal tonlar kazandırılabilir. Örneğin, “yanıyor” (жанып тұр), “uçtu” (ұшты), “oturuyorum” (отырмын) gibi genel kullanımdaki sözcükler, gençlerin gayriresmî konuşmalarında bağlamsal ve anlatımsal olarak farklı anlamlarda kullanılabilir. Bu nedenle gençlik dilinin söz varlığı incelenirken sözcüğün temel anlamının yanı sıra belirli bir iletişim ortamındaki kullanımının da dikkate alınması gerekmektedir.

Gençlik dilinin fonetik özellikleri çoğunlukla sözlü iletişimde görülmektedir. Argo birimlerin telaffuzunda ses bakımından kısaltma, alıntı sözcükleri Kazakçanın ses sistemine uyarlama ve sözcüklerin kısaltılmış biçimlerini kullanma gibi olgulara rastlanabilmektedir. Dil bilgisi açısından ise alıntı argo birimler Kazakçanın eklerini alarak cümle içerisinde Kazakçanın dil bilgisi kurallarına uygun biçimde kullanılmaktadır. Örneğin: “Onu story’ye koydum” (Оны сториске салдым), “Hate’ler çoğaldı” (Хейттер көбейіп кетті), “O postu repostladı” (Ол постты репостады). Bu örnekler, alıntı söz varlığı unsurlarının Kazakçanın morfolojik sistemine uyarlanma sürecini göstermektedir.

Bu örnekler, gençlik argosunun söz varlığının oldukça çeşitli olduğunu ve esas olarak dijital iletişim, sosyal medya, popüler kültür ve kişiler arası gayriresmî iletişim aracılığıyla şekillendiğini göstermektedir. Bununla birlikte argo birimlerin cümle içerisinde kullanılması, onların yalnızca adlandırma işlevi değil, aynı zamanda anlatımsal, değerlendirici ve iletişimsel işlevler de üstlendiğini ortaya koymaktadır.

Çok işlevli bir dilsel olgu olarak gençlik argosunun temel işlevleri:

1. İletişimsel işlev. Grup içi iletişimi kolaylaştırır. Sosyal grubun bütünlüğünü güçlendirir.
2. Dünya görüşü işlevi. Gençlerin dünyayı algılama biçimini ve bakış açısını ifade eder.
3. İfade edici işlev. Duyguları, değerlendirmeyi ve öznel tutumu aktarır.
4. Estetik işlev. Dilsel yaratıcılığı ve yenilikçiliği gösterir.
5. Düzenleyici işlev. Muhatap üzerinde etkide bulunur. Eylem ve bakış açısını değiştirmeye yöneliktir.

6. “Şifreleme” işlevi. Bilgiyi dış çevreden gizler. Yalnızca kendi grubu tarafından anlaşılmasını sağlar.

7. Özlüleştirme işlevi. Konuşmayı kısaltır. İletişimi hızlandırır.

Jargon, argo ve argo birimlerinin günümüz dil sisteminde bağımsız söz varlığı katmanları olarak zaman içerisinde oluştuğunu belirtmek gerekir. Bununla birlikte, bunların başlangıç temeli edebî dille yakından ilişkilidir. Gelecekte bu birimlerin bazıları yaygın biçimde kullanılabilir ve dil normunun bir parçası hâline gelebilir.

Argo birimlerinin özelliklerinden biri, genel halk tarafından tam olarak anlaşılmaması ve yenilikçi nitelik taşımasıdır. Bu açıdan bunlar belirli bir düzeyde neolojizmlerin bir türü olarak değerlendirilebilir. Bu konuyla ilgili olarak B. Karagulova, neolojizmlerin belirlenmesine yönelik çeşitli ölçütler ortaya koymaktadır:

1. Zaman ölçütü (ne zaman ortaya çıktı);
2. Dilsel alan ölçütü (hangi ortamda kullanıldı);
3. Yenilik niteliği (neyi bakımından yeni);
4. Yapısal özellik (nasıl oluşturuldu) [9, s. 6].

Bu ölçütler temelinde argo birimleri tanımlanabilir. Zaman ölçütü, bunların belirli bir dönemde ortaya çıkması ve hızlı biçimde değişmesiyle ilişkilidir; dilsel alan ölçütü, gençler arasında kullanılmalarıyla açıklanmaktadır; yenilik niteliği, ifade edicilikleri ve gayriresmîlikleri

aracılığıyla ortaya çıkmaktadır; yapısal özellikleri ise kısaltmalarda, alıntı sözcüklerin kullanılmasında ve yeni anlamsal nüanslar kazanmalarında görülmektedir.

Makalenin yazımı sırasında, günümüz gençlik dilinde sıklıkla kullanılan jargon ve argo birimlerini belirlemek ve bunların kullanım özelliklerini analiz etmek amacıyla ampirik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma aracı olarak Google Forms platformunda hazırlanan anket kullanılmıştır.

Ampirik araştırma, Aktau şehrindeki Ş. Yessenov adına Hazar Teknoloji ve Mühendislik Üniversitesi öğrencileri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplam 104 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yaşları 17–18 arasında değişmektedir. Katılımcıların %70'i kız, %30'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Eğitim düzeyi bakımından katılımcıların tamamı lisans öğrencileridir ve filoloji alanında öğrenim görmektedir. Araştırma, Nisan 2026'da gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın coğrafi kapsamı Aktau şehri ile sınırlandırılmıştır.

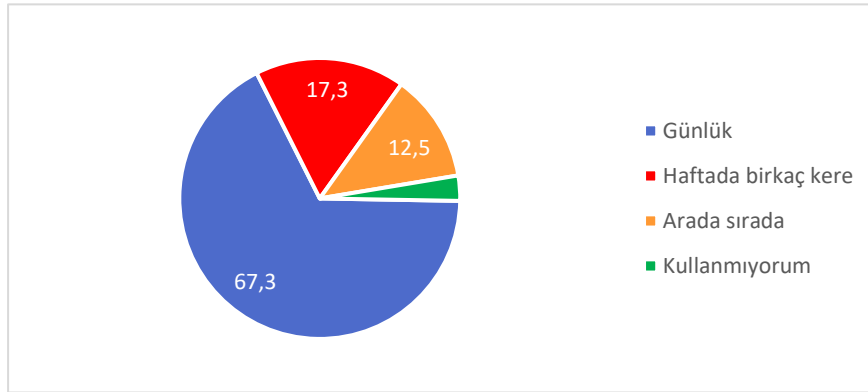
Katılımcıların seçimi gönüllü katılım ilkesine göre gerçekleştirilmiştir. Anket Google Forms platformu aracılığıyla uygulanmış ve elde edilen yanıtlar nicel olarak değerlendirilmiştir.

Gerçekleştirilen anketten öğrencilerin argo birimlerini kullanma düzeyinin yüksek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yanıtlarının işlenmesi sonucunda argo kullanım sıklığı ve bunun sosyal nedenleri belirlenmiştir.

Ankete katılan öğrencilerin yanıtları aşağıdaki grafiklerde görülebilir (Şekil 1).

Argoyu ne sıklıkta kullanıyorsunuz?

104 yanıt

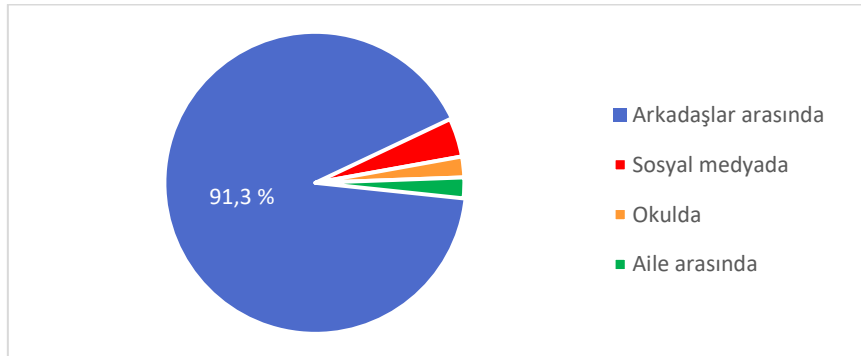


Şekil 1 – Argo kullanım sıklığı

Aşağıda sunulan veriler, öğrenci çevresinde slang kullanımının yaygın olduğunu ve gayriresmî iletişimde önemli bir yer tuttuğunu göstermektedir (Şekil 2).

Hangi ortamda daha çok kullanıyorsunuz?

104 yanıt



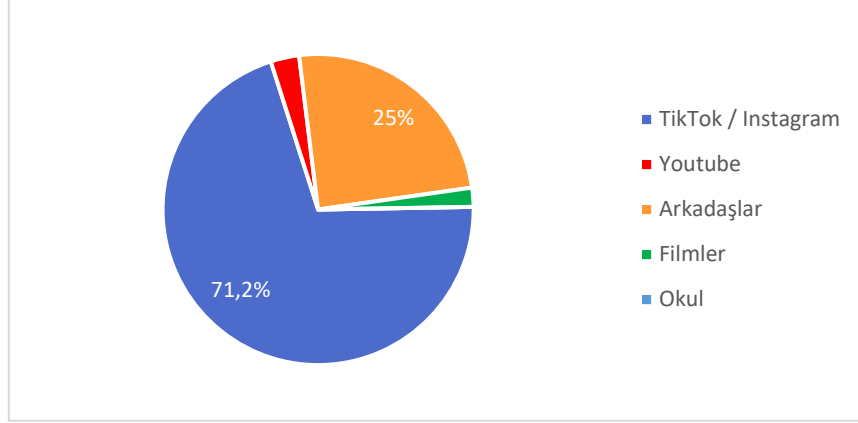
Şekil 2 – Argo kullanım ortamı

Yukarıdaki göstergeler, argonun öncelikle gayriresmî ortamlarda aktif biçimde kullanıldığını ortaya koymaktadır.

Katılımcıların yanıtlarına göre argonun temel yayılma kanalları belirlenmiştir (Şekil 3).

Argoyu nereden öğreniyorsunuz?

104 yanıt

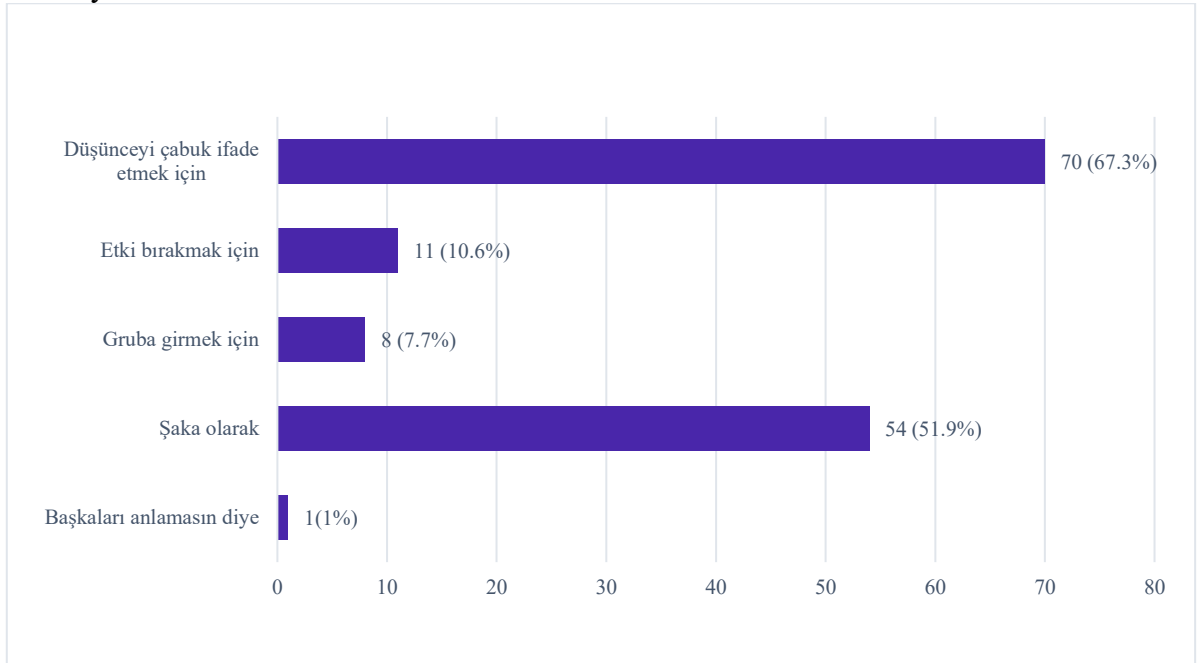


Şekil 3 – Argonun yayılma kanalı

Anket sonuçları, öğrencilerin argo kullanma motivasyonlarını ortaya koymuştur (Şekil 4).

Argoyu neden kullanıyorsunuz?

104 yanıt

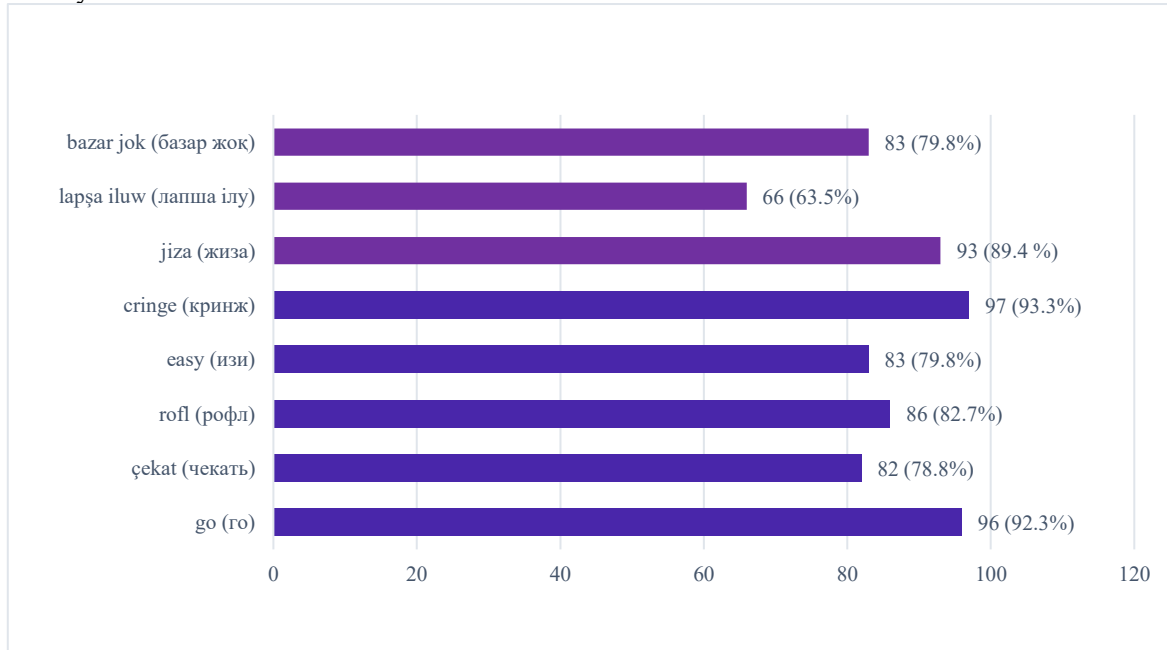


Şekil 4 – Argo kullanım motivasyonları

Ayrıca öğrencilerin argo bilme motivasyonları da belirlenmiştir (Şekil 5).

Aşağıdaki sözcükleri biliyor musunuz? (Birden fazla yanıt)

104 yanıt

**Şekil 5 – Argo bilme motivasyonları**

Sonuçlar, gençlik dilindeki argonun yalnızca söz varlığına ilişkin bir olgu olmadığını, aynı zamanda sosyo-psikolojik bir olgu olduğunu göstermektedir. Argo esas olarak gayriresmî iletişimde kullanılmaktadır. Temel işlevleri, iletişimi kolaylaştırmak, duygusal ifade gücünü artırmak ve grup kimliğini güçlendirmektir.

Sosyal medyanın etkisi, argonun hızlı biçimde yayılmasına katkı sağlamakta ve ona istikrarsız ve dinamik bir nitelik kazandırmaktadır. Bu durum, günümüz gençlik dilinin hızlı biçimde değişen ve çok katmanlı bir sistem olduğunu doğrulamaktadır.

Gençlik argosu, sosyal, kültürel ve dilsel faktörlerin etkileşimi sonucunda ortaya çıkan dinamik bir sistemdir. Bir yandan gayriresmî iletişim aracı olarak işlev görürken diğer yandan dilin gelişimini etkileyen önemli bir dilbilimsel olgudur.

Gerçekleştirilen anketten şu sonuca varılabilir: Argoyu esas olarak gençler, özellikle de öğrenciler kullanmaktadır. Argo yakın zamanda gördüğü ilgiyi yitirebilir, ancak tamamen ortadan kalkmayacaktır. Günümüz bilgi toplumunda okuryazarlığı artırmak, konuşma kültürünü geliştirmek ve dil normlarına hâkim olmak bizim görevimizdir.

Sonuç

Araştırma sonuçları, gençlik argosu ve jargon birimlerinin günümüz dilsel ortamında aktif biçimde kullanıldığını ve iletişim sisteminde önemli bir rol oynadığını göstermiştir. Argo, öğrenci ortamında yalnızca gayriresmî iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kendini ifade etme, grup kimliği oluşturma ve duygusal ifadeyi aktarma aracı olarak da işlev görmektedir. Bunun yanı sıra argo birimlerinin hızlı değişimi, sürekli yenilenmesi ve çeşitli sosyokültürel faktörlerin etkisiyle dönüşmesi, bunların dinamik doğasını doğrulamaktadır.

Araştırma sırasında argonun dil sistemine girmesi ve yayılması sürecinin küreselleşme süreçleri, dijital iletişim ve sosyal medyanın etkisiyle doğrudan bağlantılı olduğu belirlenmiştir. Birincisi, bu olgu dilin gelişmesine ve söz varlığının genişlemesine katkı sağlarken, ikincisi, edebî dil normları ile gayriresmî konuşma dili arasındaki sınırların zayıflamasına yol açmaktadır.

Gençlik argosu, dilin doğal gelişiminin bir sonucu olan ve toplumdaki sosyokültürel değişimleri yansıtan çok yönlü bir dilbilimsel olgudur. Bunun daha ileri düzeyde araştırılması günümüz Kazak dilbiliminin güncel alanlarından biri olmaya devam etmekte; ayrıca argo

birimlerinin sistemleştirilmesi ve bunlara ilişkin açıklamalı bir sözlük hazırlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, araştırmanın ampirik bölümünün 104 öğrencinin anket yanıtlarıyla sınırlı olduğunu belirtmek gerekir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar, bütün Kazak gençlerine veya genel olarak standart dilin gelişim sürecine doğrudan genellenemez. Anket, öğrenci çevresinde slang kullanım sıklığını, kullanım ortamlarını, yayılma kanallarını ve kullanım nedenlerini ortaya koymaya imkân sağlamıştır. Slangın standart dil normları üzerindeki gerçek etkisinin belirlenebilmesi için ise gelecekte farklı yaş ve toplumsal grupları kapsayan geniş ölçekli, derlem tabanlı araştırmaların yanı sıra öğrencilerin resmî ve gayriresmî yazılı çalışmalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

1. Арустамова А.А. Современный молодежный сленг и особенности его функционирования: автореф. ... канд. филол. наук. – Майкоп, 2006. – 28 с.
2. Қалиев Ғ. Тіл білімі терминдерінің сөздігі. – Алматы: «Фирма «Орнак» ЖШС, 2012. – 388 б.
3. Сарекенова Қ.Қ. Қазіргі қазақ тілінің лексикологиясы. – Алматы: Эверо, 2014. – 168 б.
4. Abaideldanova M.K., Guzmán Tirado R. Russian Language on the Internet: Analysis of Youth Slang with an Estimated Value // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2024. – Vol. 17, №1. – P. 177–189.
5. Кулакова К.В. Функции молодежного сленга // Вестник научных конференций. – 2016. – №4-3 (8). – С. 81–83.
6. Редкозубова Е.А. Сленг в современном коммуникативном пространстве: дискурсивные практики: автореф. ... канд. филол. наук. – Ростов н/Д: АкадемЛит, 2014. – 31 с.
7. Файзиева Г.В. Изучение молодежного сленга: основные подходы, проблематика и направления // Гуманитарные исследования. – 2016. – №2 (58). – С. 38–44.
8. Билько Н.В., Кони́на Н.А. Исследование молодежного сленга как лингвистического феномена в языках России и современной Европы // Наука и образование в современном мире: сборник научных трудов по материалам международной (заочной) научно-практической конференции (19–22 апреля 2016 г.). – Мценск: Мир науки, 2016. – С. 118–126.
9. Карагулова Б.С. Неология саласының негіздері: оқу құралы. – Ақтөбе: Қ. Жұбанов атындағы АӨУ, 2020. – 136 б.
10. Невзорова М.С. Нестандартная лексика в профессиональном общении // Вестник Волгоградского государственного университета. – 2016. – №2 (16). – С. 96–100.
11. Касумова М.Ю. Молодежный сленг как компонент молодежного дискурса // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2019. – №7. – С. 63–65.
12. Алимов Г.Ю. Молодежный сленг и разговорная речь в современной лингвистике // Молодой ученый. – 2017. – №12. – С. 606–608.
13. Черенкова Д.И. Молодежный сленг: положительное и отрицательное влияние на сознание и речь подростка // Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции (20–21 мая 2019 г.). – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 246–249.
14. Ермекова Т., Сүлеймен Н., Әскербек Қ., Нұрсейіт А. Сленгтердің комиксті сөздігі: сөздік. – Алматы: Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, 2022. – 62 б.
15. Захарова Л.А., Шуваева А.В. Словарь молодежного сленга (на материале лексикона студентов Томского государственного университета): учебно-методическое пособие. – Томск: Издательский дом ТГУ, 2014. – 126 с.
16. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи: из практики наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – Санкт-Петербург: Златоуст, 1999. – 322 с.
17. Бондарко А.В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения Соломона Давидовича Кацнельсона. – Санкт-Петербург: Наука, 1998. – С. 51–63.
18. Гак В.Г. Языковые преобразования. – Москва: Языки русской культуры, 1998. – 768 с.

19. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учебное пособие для студентов вузов. – Москва: Логос, 2001. – 304 с.
20. Иванова М.В., Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. – Москва: Лань, 2001. – 324 с.
21. Тарланов З. Слово о русском языке // Север. – 1996. – №10. – С. 105–111.
22. Қажарманова А.З., Исаева Ж.И., Тасполатов Б.Т. Қазақстандағы элеуметтік желі коммуникациясы: лингвостилистикалық аспект // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2025. – №1(135). – Б. 198–212. <https://doi.org/10.47526/2025-1/2664-0686.156>

REFERENCES

1. Arustamova A.A. Sovremennyyi molodezhnyi sleng i osobennosti ego funkcionirovaniya: avtoref. ... kand. filol. nauk [Modern youth slang and features of its functioning: abstract]. – Maikop, 2006. – 28 s. [in Russian]
2. Qaliev G. Til bilimi terminderinin sozdigi [Dictionary of linguistics terms]. – Almaty: «Firma «Ornak» JShS, 2012. – 388 b. [in Kazakh]
3. Sarekenova Q.Q. Qazirgi qazaq tilinin leksikologiasy [Lexicology of the modern Kazakh language]. – Almaty: Evero, 2014. – 168 b. [in Kazakh]
4. Abaideldanova M.K., Guzmán Tirado R. Russian Language on the Internet: Analysis of Youth Slang with an Estimated Value // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2024. – Vol. 17, №1. – P. 177–189.
5. Kulakova K.V. Funkcii molodezhnogo slenga [The functions of youth slang] // Vestnik nauchnykh konferenci. – 2016. – №4-3 (8). – S. 81–83. [in Russian]
6. Redkozubova E.A. Sleng v sovremennom kommunikativnom prostranstve: diskursivnye praktiki: avtoref. ... kand. filol. nauk [Slang in the modern communicative space: discursive practices: abstract]. – Rostov n/D: AkademLit, 2014. – 31 s. [in Russian]
7. Faizieva G.V. Izuchenie molodezhnogo slenga: osnovnye podhody, problematika i napravleniya [The study of youth slang: the main approaches, problems and directions] // Gumanitarnye issledovaniya. – 2016. – №2 (58). – S. 38–44. [in Russian]
8. Bilko N.V., Konina N.A. Issledovanie molodezhnogo slenga kak lingvisticheskogo fenomena v iazykah Rossii i sovremennoi Evropy [The study of youth slang as a linguistic phenomenon in the languages of Russia and modern Europe] // Nauka i obrazovanie v sovremennom mire: sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoi (zaочноi) nauchno-prakticheskoi konferencii (19–22 aprelja 2016 g.). – Mcensk: Mir nauki, 2016. – S. 118–126. [in Russian]
9. Karagulova B.S. Neologia salasynyn negizderi: oqu quraly [Fundamentals of Neology: training manual]. – Aqtobe: Q. Zhubanov atyndagy AOU, 2020. – 136 b. [in Kazakh]
10. Nevzorova M.S. Nestandardnaia leksika v professionalnom obshenii [Non-standard vocabulary in professional communication] // Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2016. – №2 (16). – S. 96–100. [in Russian]
11. Kasumova M.Iu. Molodezhnyi sleng kak komponent molodezhnogo diskursa [Youth slang as a component of youth discourse] // Aktualnye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. – 2019. – №7. – S. 63–65. [in Russian]
12. Alimov G.Iu. Molodezhnyi sleng i razgovornaia rech v sovremennoi lingvistike [Youth slang and colloquial speech in modern linguistics] // Molodoi uchenyi. – 2017. – №12. – S. 606–608. [in Russian]
13. Cherenkova D.I. Molodezhnyi sleng: polozhitelnoe i otricatelnoe vlianie na soznanie i rech podrostka [Youth slang: positive and negative influence on the consciousness and speech of a teenager] // Nauka i innovacii v XXI veke: aktualnye voprosy, otkrytia i dostizhenia: sbornik statei XIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii (20–21 maia 2019 g.). – Penza: Nauka i Prosveshenie, 2019. – S. 246–249. [in Russian]
14. Ermekova T., Suleimen N., Askerbek Q., Nurseit A. Slengterdin komiksti sozdigi: sozdik [Comic Dictionary of slang: dictionary]. – Almaty: Qazaq ulttyq qyzdar pedagogikalyq universiteti, 2022. – 62 b. [in Kazakh]
15. Zaharova L.A., Shuvaeva A.V. Slovar molodezhnogo slenga (na materiale leksikona studentov Tomskogo gosudarstvennogo universiteta): uchebno-metodicheskoe posobie [Dictionary of youth slang

- (based on the lexicon of students of Tomsk State University): educational and methodical manual]. – Tomsk: Izdatelski dom TGU, 2014. – 126 s. [in Russian]
16. Kostomarov V.G. Iazykovoi vkus epohi: iz praktiki nabliudeni nad rechevoi praktikoi mass-media [The linguistic taste of the epoch: from the practice of observing the speech practice of the mass media]. – Sankt-Peterburg: Zlatoust, 1999. – 322 s. [in Russian]
 17. Bondarko A.V. O stratifikatsii semantiki [On the stratification of semantics] // Obshee iazykoznanie i teoria grammatiki: materialy chtenij, posviashennyh 90-letiu so dnia rozhdenia Solomona Davidovicha Kacnelsona. – Sankt-Peterburg: Nauka, 1998. – S. 51–63. [in Russian]
 18. Gak V.G. Iazykovye preobrazovania [Language transformations]. – Moskva: Iazyki russkoi kultury, 1998. – 768 s. [in Russian]
 19. Valgina N.S. Aktivnye processy v sovremennom russkom iazyke: uchebnoe posobie dlia studentov vuzov [Active Processes in Modern Russian: a textbook for university students]. – Moskva: Logos, 2001. – 304 s. [in Russian]
 20. Ivanova M.V., Valgina N.S. Aktivnye processy v sovremennom russkom iazyke [Active processes in modern Russian]. – Moskva: Lan, 2001. – 324 s. [in Russian]
 21. Tarlanov Z. Slovo o russkom iazyke [A word about the Russian language] // Sever. – 1996. – №10. – S. 105–111. [in Russian]
 22. Kaharmanova A.Z., Isaeva Zh.I., Taspolatov B.T. Qazaqstandagy aleumettik zheli kommunikaciasy: lingvostilistikalyq aspect [Social network communication in Kazakhstan: linguostilistic aspect] // Iasau universitetinin habarshysy. – 2025. – №1(135). – B. 198–212. <https://doi.org/10.47526/2025-1/2664-0686.156> [in Kazakh]

Youth Vocabulary: Functions and Influence on the Literary Language

Abstract. The article comprehensively examines the vocabulary of modern youth speech, its functions, and its influence on the literary language. In the context of globalization and digitalization, language development is rapidly changing, and youth speech is being actively enriched with new lexical units. In this study, youth slang is analyzed as a socio-linguistic phenomenon, including its causes of emergence, domains of use, and functional characteristics. In addition, the relationships and differences between slang and language layers such as jargon and argot are examined.

The article describes, with concrete examples, the communicative, expressive, regulatory, worldview, and “encoding” functions of youth slang. The results of the empirical study showed a wide spread of slang among students, its active use mainly in informal settings, social networks, and peer-to-peer communication. It was also demonstrated that the internet, mass culture, and digital communication have a significant impact on the spread of slang.

The research results indicate that youth slang is not only a linguistic phenomenon but also a reflection of social, psychological, and cultural factors. On the one hand, it contributes to the development of language and the enrichment of its lexical stock; on the other hand, it to some extent influences the norms of the literary language. The article considers the dynamic nature of youth slang, its rapid changeability, and constant renewal as part of the natural evolution of language.

Keywords: youth language, slang, jargon, argot, digital communication, social media, speech culture.

Жастар тілінің лексикасы: қызметі және әдеби тілге ықпалы

Андатпа: Мақалада қазіргі жастар тілінің лексикасы, оның қызметтері және әдеби тілге әсері жан-жақты қарастырылады. Жаһандану және цифрландыру жағдайында тілдің дамуы тез өзгеріп, әсіресе жастардың сөйлеу тілі жаңа лексикалық бірліктермен белсенді түрде толықтырылып келеді. Зерттеу барысында жастар сленгі әлеуметтік-лингвистикалық құбылыс ретінде талданып, оның пайда болу себептері, қолдану салалары және функционалдық ерекшеліктері қарастырылды. Сленгтің жаргон және арго сияқты тілдік қабаттармен байланысы мен айырмашылықтары зерттелді.

Мақалада жастар сленгінің коммуникативті, экспрессивті, реттеуші, дүниетанымдық және «шифрлау» функциялары нақты мысалдар арқылы сипатталады. Жүргізілген эмпирикалық зерттеудің нәтижелері студенттер арасында сленгтің кең таралуын, оның негізінен бейресми ортада, әлеуметтік

желілерде және құрдастарымен тұлғааралық қарым-қатынаста белсенді қолданылуын көрсетті. Сленгтің таралуына интернеттің, бұқаралық мәдениеттің және цифрлық коммуникацияның едәуір әсері дәлелденді.

Зерттеу нәтижелері жастар сленгінің тек тілдік құбылыс қана емес, сонымен қатар әлеуметтік-психологиялық және мәдени факторлардың көрінісі екенін көрсетеді. Бір жағынан, бұл тілдің дамуына және оның лексикалық қорын байытуға ықпал етсе, екінші жағынан, ол белгілі бір дәрежеде әдеби тіл нормаларына әсер етері сөзсіз. Мақалада жастар сленгінің динамикалық сипаты, оның тез өзгергіштігі және үнемі жаңаруы тілдің табиғи эволюциясына байланысты қарастырылды.

Кілт сөздер: жастар тілі, сленг, жаргон, арг, цифрлық коммуникация, әлеуметтік желі, тіл мәдениеті.

Лексика молодежная языка: функции и влияние на литературный язык

Аннотация. В статье всесторонне рассматривается лексика современного молодёжного языка, её основные функции и влияние на литературный язык. В условиях глобализации и цифровизации язык стремительно изменяется, особенно заметно эти изменения проявляются в молодёжной речи, которая активно пополняется новыми лексическими единицами. В ходе исследования молодёжный сленг был проанализирован как социолингвистическое явление, рассмотрены причины его возникновения, сферы употребления и функциональные особенности. Кроме того, изучены связи и различия сленга с такими языковыми пластами, как жаргон и арг.

В статье на конкретных примерах описаны коммуникативная, экспрессивная, регулятивная, мировоззренческая функции, а также функция «шифрования» молодёжного сленга. Результаты проведённого эмпирического исследования показали широкое распространение сленга среди студентов, его активное использование преимущественно в неформальной среде, в социальных сетях и в межличностном общении со сверстниками. Также установлено значительное влияние интернета, массовой культуры и цифровой коммуникации на распространение сленга.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что молодёжный сленг является не только языковым явлением, но и проявлением социально-психологических и культурных факторов. С одной стороны, он способствует развитию языка и обогащению его лексического фонда, с другой – несомненно, оказывает определенное влияние на нормы литературного языка. В статье динамический характер молодёжного сленга, его способность быстро изменяться и постоянное обновление рассматриваются в контексте естественной эволюции языка.

Ключевые слова: молодежный язык, сленг, жаргон, арг, цифровая коммуникация, социальная сеть, культура речи.

Yazarlar hakkında bilgi

Aitbayeva N.K. – doktor, doçent, Ş. Yesenov Hazar Teknoloji ve Mühendislik Üniversitesi, e-mail: 180710@mail.ru, Kazakistan, Aktau.

Sametova F.T. – ilgili yazar, doktor, doçent, Ş. Yesenov Hazar Teknoloji ve Mühendislik Üniversitesi, e-mail: sametova73@mail.ru, Kazakistan, Aktau.

Zhakupova A.O. – doktor, doçent, Uluslararası Eğitim Kurumu, e-mail: zhakipalia@gmail.com, Kazakistan, Almatı.

Information about the authors

Aitbayeva N.K. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Caspian University of Technologies and Engineering named after Sh. Yesenov, e-mail: 180710@mail.ru, Kazakhstan, Aktau.

Sametova F.T. – The Corresponding Author, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Caspian University of Technologies and Engineering named after Sh. Yesenov, e-mail: sametova73@mail.ru, Kazakhstan, Aktau.

Zhakupova A.O. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, International Educational Corporation, e-mail: zhakipalia@gmail.com, Kazakhstan, Almaty.

Авторлар туралы мәлімет

Айтбаева Н.К. – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, e-mail: 180710@mail.ru, Қазақстан, Ақтау қ.

Саметова Ф.Т. – корреспондент-автор, филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Ш. Есенов атындағы Каспий технологиялар және инжиниринг университеті, e-mail: sametova73@mail.ru, Қазақстан, Ақтау қ.

Жакупова А.О. – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Халықаралық білім беру корпорациясы, e-mail: zhakipalia@gmail.com, Қазақстан, Алматы қ.

Сведения об авторах

Айтбаева Н.К. – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, e-mail: 180710@mail.ru, Казахстан, г. Актау.

Саметова Ф.Т. – автор-корреспондент, кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Каспийский университет технологий и инжиниринга имени Ш. Есенова, e-mail: sametova73@mail.ru, Казахстан, г. Актау.

Жакупова А.О. – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Международная образовательная корпорация, e-mail: zhakipalia@gmail.com, Казахстан, г. Алматы.

ЭОЖ 81-13; 81'373; 001.4; МҒТАР 16.21.47
<https://doi.org/10.47526/3107-3085.425>Н. БЕСИРОВА¹, К. ШОХАЕВА², Д. ТУРДИЕВА¹¹Абылай хан атындағы Қазақ Халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті²Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті

✉ e-mail: b.nurgul0207@gmail.com

ҚАЗАҚ ТІЛІНДЕГІ ШЫРАЙ КАТЕГОРИЯСЫНЫҢ КОГНИТИВТІК-ДИСКУРСИВТІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ (көркем мәтін негізінде)

Аңдатпа. Бұл мақала қазақ көркем прозасындағы сын есімнің шырай категориясының когнитивтік-дискурсивтік және прагматикалық ерекшеліктерін талдауға арналған. Зерттеудің негізгі мақсаты – сын есім шырай формаларының көркем мәтіндегі мағыналық, экспрессивтік және бағалаушылық қызметін айқындау. Осы мақсатқа сәйкес келесі міндеттер қойылды: көркем мәтіндерден сын есімдердің қолданысын жүйелеу; сапалық, күшейтпелі және салыстырмалы шырай формаларының жиілігі мен қызметін анықтау; шырай категориясының кейіпкер бейнесін жасау, эмоциялық ахуалды жеткізу және авторлық бағалауды қалыптастырудағы рөлін сипаттау.

Зерттеу нысаны ретінде О. Бөкейдің «Қамшыгер», Д. Әшімханұлының «Құдайсыздар» және Р. Мұқанованың «Мәңгілік бала бейне» әңгімелері алынды. Зерттеу барысында сипаттамалы, мәтіндік талдау, когнитивтік-дискурсивтік және функционалды-прагматикалық әдістер қолданылды. Талдау нәтижесінде сын есімнің шырай категориясы көркем дискурста грамматикалық салыстырудан гөрі сапаның шектік, абсолюттік күйін білдіру, психологиялық және философиялық мазмұнды тереңдету қызметін атқаратыны анықталды.

Зерттеу нәтижелері сапалық сын есімдердің бұл әңгімелерде басымдыққа ие екенін, ал салыстырмалы шырай формаларының көркем мәтінде сирек қолданылатынын көрсетті. Күшейтпелі мағына көбіне морфологиялық шырай көрсеткіштері арқылы емес, күшейткіш элементтер, лексикалық қайталау арқылы жүзеге асатыны дәлелденді. Сонымен қатар сын есімдердің шырай формалары кейіпкердің ішкі психологиялық күйін, әлеуметтік қысымды, авторлық бағалауды білдірудің негізгі тілдік құралы ретінде қызмет атқаратыны айқындалды.

Зерттеудің ғылыми маңыздылығы – сын есімнің шырай категориясын функционалды грамматика мен дискурс теориясы тұрғысынан кешенді сипаттауында. Алынған тұжырымдар қазақ тіл біліміндегі көркем мәтін лингвистикасы мен когнитивтік бағыттағы зерттеулерді толықтырады. Зерттеудің практикалық құндылығы – көркем мәтінді талдау тәжірибесінде қолдану мүмкіндігінде.

Кілт сөздер: шырай категориясы, сын есім, когнитивтік лингвистика, дискурсивтік талдау, прагматикалық қызмет, тілдік бейне, эмоционалдық реңк.

* Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Бесирова Н., Шохаева К., Турдиева Д. Қазақ тіліндегі шырай категориясының когнитивтік-дискурсивтік ерекшеліктері (көркем мәтін негізінде) // *Yassawi Journal of Philology*. – 2026. – №3 (3). – Б. 52-68. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.425>

*Cite us correctly:

Besirova N., Shohaeva K., Turdieva D. Qazaq tilindegi shyrai kategoriasynyn kognitivtik-diskursivtik erekshelekteri (korkem matin negizinde) [Cognitive and Discursive Features of the Category of Adjectives in the Kazakh Language (Based on Literary Text)] // *Yassawi Journal of Philology*. – 2026. – №3 (3). – B. 52-68. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.425>

Мақаланың редакцияға түскен күні 24.06.2025 / қабылданған күні 30.09.2026

Кіріспе

Қазақ тіліндегі сын есімнің шырай категориясы сапалық белгінің дәрежелік көрінісін білдіретін, мағыналық және функционалдық тұрғыдан күрделі грамматикалық категориялардың қатарына жатады. Бұл категория арқылы нысанның белгілі бір қасиетінің салыстырмалы деңгейі, күшейтілген немесе шектік дәрежесі айқындалып, сөйлеушінің бағалауы мен қатынасы тілдік формада көрініс табады. Ғылыми еңбектерде шырай түрлерін анықтау мен топтастыруда әртүрлі көзқарастар қалыптасқан. Дәстүрлі грамматикада шырай категориясы негізінен жай шырай, салыстырмалы шырай және күшейтпелі шырай түрлеріне бөлініп қарастырылады. Бұл ретте салыстырмалы шырай нысандар арасындағы сапалық айырмашылықты көрсетуге бағытталса, күшейтпелі шырай сапаның ең жоғары, шектік немесе ерекше дәрежесін білдіреді. Осы мақалада сын есімнің шырай категориясы жалпы грамматикалық жүйе аясында қарастырыла отырып, зерттеудің негізгі нысаны ретінде салыстырмалы және күшейтпелі шырай түрлері алынады. Зерттеудің теориялық-әдіснамалық негізін когнитивтік лингвистика мен дискурсивтік талдау бағыттары құрайды. Когнитивтік тұрғыда шырай категориясы адамның сапаны қабылдау, салыстыру және бағалау үдерістерімен тығыз байланысты қарастырылады. Бұл категория тілдік санада қалыптасқан өлшемдік, бағалауыштық модельдердің көрінісі ретінде сипатталып, шындық болмысты концептуализациялау тәсілдерінің бірі ретінде танылады. Ал дискурсивтік талдау шырай формаларының нақты коммуникативтік жағдаяттарда қандай прагматикалық мақсатта қолданылатынын, олардың сөйлеу актісіндегі орнын және функционалдық жүктемесін анықтауға бағытталады.

Зерттеудің өзектілігі, ғылыми жаңалығы және маңызы

Қазақ тіл білімінде сын есімнің шырай категориясы XX ғасырдың басынан бастап жүйелі түрде зерттеліп келе жатқан грамматикалық категориялардың қатарына жатады. Аталған категорияның теориялық негіздері А. Байтұрсынұлы еңбектерінен бастау алып, кейінгі кезеңдерде қазақ грамматикасының әртүрлі бағыттағы зерттеулерінде кеңінен қарастырылды. Бұл еңбектерде шырай категориясының жасалу жолдары, морфологиялық көрсеткіштері, семантикалық ерекшеліктері мен жүйелік сипаты жан-жақты сипатталғанын атап өткен жөн [1, 25-6.]. Аталған зерттеудің ғылыми жаңалығы – сын есімнің салыстырмалы және күшейтпелі шырайларының көркем мәтіндегі қызметін когнитивтік-дискурсивтік тұрғыда кешенді талдауға бағытталуында. Зерттеу барысында шырай формаларының тек дәрежелік мағына білдірумен шектелмей, көркем дискурста бағалау, эмоциялық әсер ету, мағыналық акценттеу және авторлық позицияны айқындау сияқты бірқатар прагматикалық функцияларды атқаратыны нақты мәтіндік деректер негізінде көрсетіледі. Зерттеудің теориялық маңызы сын есімнің шырай категориясын қазақ тіл білімінде тек морфологиялық категория ретінде ғана емес, тілдік таным мен дискурстың құрамдас бөлігі ретінде қарастыруымен айқындалады. Зерттеудің практикалық маңызы алынған нәтижелерді қазақ тілін оқыту тәжірибесінде, әсіресе көркем мәтінді талдау, сын есімдердің мағыналық-реңктік ерекшеліктерін түсіндіру барысында қолдану мүмкіндігімен анықталады.

Әдебиетке шолу. Шырай категориясына қатысты көзқарастар әр кезеңде әртүрлі теориялық ұстанымдар негізінде сипатталып, оның грамматикалық табиғаты, семантикалық аясы мен функционалдық мүмкіндіктері түрліше түсіндірілді. Қазақ тіл білімінің негізін қалаған А. Байтұрсынұлы сын есім табиғатын айқындауда өзіндік терминологиялық жүйе ұсынған ғалымдардың бірі. Ол сын есімдерді мағыналық ерекшеліктеріне қарай екі түрге бөліп қарастырады: тек сыны және сыр сыны. Ғалымның пайымдауынша, тек сыны заттың тегін, материалдық құрамын білдіреді. Бұл топқа ол ағаш аяқ, күміс қасық, алтын жүзік, қағаз ақша, жез құман, киіз қалпақ тәрізді тіркестерді жатқызады [2, 217-6.]. Мұндай сын есімдер заттың сапалық белгісін емес, оның жасалу тегін, құрамын көрсетеді. Ал Ж. Шәкенов сын есім категориясын зерттеуде өзіне дейінгі ғылыми еңбектерде айтылған

көзқарастарды жинақтай отырып, қазіргі қазақ тіліндегі сын есім жүйесін бірізді түрде сипаттауға ұмтылады. Ғалымның тұжырымдары «Қазақ грамматикасында» сын есімге қатысты тарауда көрініс тапқан. Аталған еңбекте сын есім категориясының бірнеше маңызды белгілері айқындалып, оның семантикалық, морфологиялық және функционалдық қырлары жүйелі түрде көрсетіледі [3, 46-б.].

Келесі кезеңде шырай категориясын жүйелі әрі кең ауқымда сипаттаған ғалымдардың бірі – Қ. Жұбанов. Ол сын есімнің шырай категориясын алты түрге бөліп қарастырады: жай шырай, араластырмалы шырай, салыстырмалы шағын шырай, жалаң шағын шырай, таңдаулы шырай және орта шырай. Ғалымның бұл жіктемесі шырай категориясының мағыналық, құрылымдық және прагматикалық мүмкіндіктерін барынша кең қамтуымен ерекшеленеді [4, 234-б.]. Қ. Кемеңгерұлы сын есімдерді сапалық және қатыстық деп бөліп, шырай категориясын тек салыстырмалы және таңдаулы шырай аясында қарастырады. Бұл көзқарас шырайды негізінен салыстыру мен ерекшелеу құралы ретінде түсіндіруімен сипатталады [5, 125-б.]. Ал Т. Шонанұлы күшейтпелі буын арқылы жасалған сын есімдердің экспрессивтік қызметіне назар аударып, оларды эмоциялық реңкпен байланыстыра сипаттайды. Бұл бағыт шырай формаларының прагматикалық табиғатын тануға жақын қадам болды [6, 280-б.].

Кеңестік кезеңде шырай категориясын тереңірек зерттеген ғалымдардың бірі – А. Ысқақов. Ол шырай категориясын қазақ тілінің грамматикалық жүйесінде орныққан категория ретінде сипаттап, оның морфологиялық көрсеткіштерін, жасалу жолдарын және мағыналық түрлерін нақтылайды [7, 166-б.]. Қазақ тіл білімінде сын есімнің шырай категориясын функционалды-коммуникативтік және салғастырмалы тұрғыда арнайы зерттеген ғалымдардың бірі – Р. Құсайын. Оның ғылыми ізденістері функционалды грамматика теориясы аясында қалыптасып, сын есімнің дәрежелік категориясын сөйлеу үдерісіндегі қызметі тұрғысынан қарастыруға бағытталған [8, 243-б.]. Р. Құсайын функционалды грамматика бағытындағы ғылыми ұстанымдарын дамыта отырып, «Сын дәрежесі категориясы: функционалды-коммуникативтік табиғаты (қазақ және неміс тілдері негізінде)» атты докторлық диссертациясында сын есімнің шырай категориясын салғастырмалы-типологиялық аспектіде кешенді түрде зерттейді.

Сын есімнің шырай категориясын жүйелі түрде сипаттаған ғалымдардың бірі – Ғ. Мұсабаев. Ғалым қазақ тіліндегі сын есімде бес түрлі шырай бар екенін көрсетеді: салыстырмалы, бәсең, шағын, күшейтпелі және үдетпелі шырай [9, 86-б.]. Ғ. Мұсабаевтың көзқарасы шырай категориясын сапаның артық-кем, әлсіз-күшті дәрежеде көрінуін білдіретін грамматикалық-мағыналық жүйе ретінде түсіндіруге негізделіп, оның көркем мәтіндегі бағалаушылық және экспрессивтік қызметін тануға теориялық негіз қалайды. Ғалым қып-қызыл, жап-жасыл, ұп-ұзын, жап-жақсы тәрізді формаларды күшейткіш деп атаудың қазіргі жасалу түріне және лексикалық семантикасына негізделетінін атап көрсетеді: *«қып-қызыл, жап-жасыл, ұп-ұзын, жап-жақсы дегендерді күшейткіш деп атауымыз – осы күнгі жасалу түріне, лексикалық семантикасына қарай айтқанымыз»*.

Ы. Маманов нөлдік форма теориясына сүйене отырып, жай шырай деп аталып жүрген форманың дербес грамматикалық шырай түрі емес екенін, оның шырай парадигмасына кірмей, тек түбір сөз күйінде қолданылатынын дәлелдейді. Ғалым шырай категориясы тек салыстыру мен дәрежелік мағынасы бар формалар арқылы көрінеді деп есептеп, -ғыш, -шыл, -қай тәрізді жұрнақтардың грамматикалық абстракция тудырмайтынын, сондықтан оларды шырай көрсеткіштері емес, сөзжасамдық қосымшалар ретінде қарастыру қажеттігін атап көрсетеді [10, 315-б.]. Бұл көзқарасты С. Исаев қолдай отырып, жай шырайдың арнайы грамматикалық көрсеткіші жоқ нөлдік форма екенін және оны дербес шырай түрі ретінде тану теориялық тұрғыдан негізсіз екенін көрсетеді. Осы бағыттағы пікірлер шырай категориясының грамматикалық мәнін айқындап, оның шынайы құрылымын нақтылауға мүмкіндік береді [11, 204-б.].

2008 жылы «Шырай категориясының жасалуы, түрлері, қолданысы» тақырыбында кандидаттық диссертация қорғаған С. Кенбаева шырай категориясына қатысты мәселелердің ғылымда толық шешімін таппай келе жатқанын атап көрсетеді. Ғалым А. Ысқақовтың оқулығында күшейткіш буындардың қос сөздер тобына енгізілуіне назар аудара отырып, бұл мәселеге күмән келтіреді. Осыған байланысты С. Кенбаева: *«Күшейткіш буын грамматикалық көрсеткіш болса, ол шырай категориясының мағынасын білдірсе, ол неге қос сөздер тобында беріледі?»* [12, 82-б.] деген орынды сауал қояды. Күшейткіш буындардың шырай категориясындағы орнын арнайы қарастырған К. Мұхамеди оларды күшейтпелі шырайды білдіретін аналитикалық грамматикалық көрсеткіш ретінде таниды [13, 8-б.]. Ғалымның пайымдауынша, қып-қызыл, жап-жасыл, ап-анық, сап-сары тәрізді сөздер қос сөздер қатарына жатпайды, өйткені мұндай құрылымдар екі дербес сөзден тұрмайды, құрамындағы алғашқы сыңар фонетикалық өзгеріске ұшырап, тек сапаны күшейту қызметін атқарады және тұтас күйінде бір ғана сұраққа жауап беріп, сөйлемде бір ғана мүшенің қызметін орындайды. Қазіргі тіл білімінде сын есім категориясы, оның ішінде сапаның дәрежеленуі мен бағалауыштық реңктері тек құрылымдық деңгейде ғана емес, функционалды-прагматикалық және коммуникативтік тұрғыдан да қарастырыла бастады.

Н. Манасбаева мен Л. Сабитованың қазақ және ағылшын тілдеріндегі кішірейткіш сын есімдердің прагматикалық ерекшеліктеріне арналған зерттеуінде сын есімдердің морфологиялық және аналитикалық тәсілдер арқылы жасалып, көркем мәтін контекстінде коммуникативтік мақсатқа қызмет ететіні көрсетіледі [14, 17-б.]. Авторлар кішірейткіш мағына білдіретін жұрнақтар мен лексемалардың қазақ тілінде бағалауды жұмсарту, объектінің белгісін толық емес деңгейде көрсету, сөйлеушінің субъективті қатынасын білдіру үшін жиі қолданылатынын дәлелдейді. Бұл зерттеу сын есім категориясын прагматика, сөзжасам және функционалды грамматика тоғысында қарастырудың өзектілігін айқындайды.

Сын есімдердің мағыналық реңктері мен бағалауыштық әлеуетін прагматикалық тұрғыдан зерделеуге бағытталған қазіргі зерттеулер шырай категориясының дискурстық қызметін түсіндіруге де маңызды негіз қалайды. Осы тұрғыдан алғанда, А. Бижкенова еңбегінде қарастырылған деоним сын есімдердің құрылымдық-семантикалық және прагматикалық ерекшеліктері біздің зерттеу тақырыбымен мазмұндық тұрғыдан сабақтасып жатыр [15, 3-б.]. Жоғарыда қарастырылған ғылыми еңбектер қазақ тіл білімінде сын есімнің шырай категориясы әр кезеңде әртүрлі теориялық ұстанымдар негізінде сипатталып келгенін көрсетеді. А. Байтұрсынұлынан бастау алған дәстүрлі көзқарастарда сын есімнің мағыналық табиғаты мен сапалық ерекшеліктері басты назарда болса, кейінгі ғалымдар еңбектерінде шырай категориясының морфологиялық көрсеткіштері, түрлік жіктелісі мен грамматикалық шекарасы кеңінен талданды.

Осы еңбектерге сүйене отырып, шырай категориясын тек грамматикалық түрлер жиынтығы ретінде емес, бағалау, салыстыру, эмоциялық әсер ету қызметтерін атқаратын күрделі тілдік құбылыс ретінде қарастыру қажет деп есептейміз. Біздің ойымызша, шырай категориясының табиғаты көркем мәтін аясында ғана толық ашылады, өйткені дәл осы дискурста шырай формалары авторлық ұстанымды, кейіпкердің психологиялық күйін және оқырманға бағытталған әсерді айқын көрсетеді.

Зерттеу әдістері мен материалдар

Бұл зерттеу қазақ тіліндегі сын есімнің шырай категориясының когнитивтік-дискурсивтік ерекшеліктерін көркем мәтін аясында айқындауға бағытталды. Зерттеудің нысаны ретінде әңгіме жанрының таңдалуы кездейсоқ емес. Әңгіме – көлемі шағын, тілдік материалдың ықшам әрі тығыз берілуімен ерекшеленетін жанр. Осы қасиетіне байланысты әңгіме мәтіндерінде әрбір тілдік бірлік, соның ішінде сын есімнің шырай формалары, мағыналық және прагматикалық жүктемемен қолданылып, авторлық ұстаным мен кейіпкер психологиясын ашуда маңызды қызмет атқарады. Сондықтан әңгіме жанры шырай

категориясының функционалдық мүмкіндіктерін нақты әрі жүйелі талдауға қолайлы жанр ретінде таңдалып алынды.

Зерттеу материалдары ретінде тәуелсіздік жылдарындағы қазақ прозасына тән көркем әңгімелер алынды. Атап айтқанда, О. Бөкейдің «Қамшыгер» [16], Д. Әшімханұлының «Құдайсыздар» [17], Р. Мұқанованың «Мәңгілік бала бейне» [18] әңгімелері зерттеу нысаны ретінде қамтылды. Бұл шығармалар қазіргі қазақ прозасының әртүрлі стильдік, тақырыптық және психологиялық қырларын таныта отырып, көркем дискурстағы бағалау, салыстыру және эмоционалдық әсер ету тәсілдерін айқын көрсетеді. Аталған авторлардың тілдік қолтаңбасында сын есімнің шырай формалары кейіпкер мінезін, ішкі күйзелісін, авторлық бағалауды және оқырманға бағытталған әсерді жеткізудің маңызды құралы ретінде жиі қолданылады. Зерттеу әдістері ретінде сапалық сипаттамалық талдау, сандық талдау, мәтін лингвистикасы, сондай-ақ когнитивтік-дискурсивтік талдау әдістері қолданылды. Сандық талдау шырай формаларының жиілігін, таралу сипатын және мәтін ішіндегі белсенділігін анықтауға мүмкіндік берсе, сапалық талдау әрбір шырай формасының семантикалық реңкін, эмоциялық жүктемесін және прагматикалық қызметін ашуға бағытталды.

Когнитивтік-дискурсивтік талдаудың өлшемдері

Зерттеуде когнитивтік-дискурсивтік талдау когнитивтік және дискурсивтік бағыттардың механикалық қосындысы ретінде емес, тілдік форманың көркем мәтіндегі танымдық мазмұны мен коммуникативтік қызметін өзара сабақтастықта анықтайтын кешенді әдіс ретінде қолданылды. Когнитивтік талдау сын есімнің шырай формалары арқылы адамның сапаны қалай қабылдайтынын, салыстыратынын, бағалайтынын және концептуалдайтынын анықтауға бағытталды. Ал дискурсивтік талдау осы тілдік бірліктердің авторлық баяндауда, кейіпкер сөзінде, ішкі монологта, портреттік және пейзаждық сипаттауда қандай мақсатпен қолданылғанын айқындауға мүмкіндік берді.

Когнитивтік деңгейде шырай формаларының белгілі бір концептіні, фреймді, ассоциациялық модельді немесе қабылдау бұрышын қалыптастыру қызметі қарастырылды. Мысалы, жапан, жалғыз, меңіреу, құлазыған, қап-қара тәрізді қолданыстар заттың сыртқы белгісін ғана білдірмейді. Олар мәтін ішінде өзара мағыналық байланысқа түсіп, «оқшаулық», «қатал кеңістік», «рухани тұйықтық», «өлім» сияқты концептілерді белсендіреді. Сол сияқты ақ – қара, жарық – қараңғы, жаңа – ескі оппозициялары кейіпкердің әлемді қабылдау ерекшелігін және көркем шығармадағы құндылықтық қарама-қайшылықтарды танытады. Шырай формасының немесе күшейткіш құрылымның когнитивтік мағынасы жеке сөздің сөздіктегі мағынасынан емес, оның мәтіндегі қайталануы, басқа тілдік бірліктермен байланысы және мәдени ассоциациялары арқылы анықталды.

Дискурсивтік деңгейде сын есім мен шырай формасының кімнің атынан айтылғанына, мәтіннің қай бөлігінде орналасқанына және қандай коммуникативтік мақсат атқарғанына назар аударылды. Авторлық баяндауда қолданылған сындық бірліктер көркем кеңістік пен оқиғаның жалпы эмоциялық бағытын қалыптастырса, кейіпкер сөзіндегі бағалауыш сын есімдер оның әлеуметтік ұстанымын, психологиялық күйін немесе басқа кейіпкерге қатынасын білдіреді. Ішкі монологтағы шырайлық және бағалауыштық қолданыстар кейіпкердің өзіндік танымын ашса, пейзаждық сипаттаулар сыртқы табиғатты кейіпкердің ішкі жағдайымен сабақтастырады. Осылайша бір сын есім әртүрлі дискурстық позицияда әртүрлі прагматикалық мән иеленуі мүмкін.

Зерттеу материалдары төрт өзара байланысты кезең бойынша талданды. Бірінші кезеңде сын есімнің тілдік формасы, жасалу тәсілі және дәрежелік семантикасы анықталды. Екінші кезеңде сол форма арқылы белсендірілетін концепт, фрейм, оппозиция немесе қабылдау моделі белгіленді. Үшінші кезеңде тілдік бірліктің авторлық баяндау, кейіпкер сөзі, ішкі монолог, портрет немесе пейзаж құрамындағы дискурстық орны талданды. Төртінші кезеңде оның авторлық бағалауды жеткізу, эмоциялық әсерді күшейту және оқырман интерпретациясын бағыттау сияқты прагматикалық қызметі анықталды. Талдаудың

жалпы үлгісі мынадай сабақтастыққа негізделді: тілдік форма – когнитивтік модель – дискурстық стратегия – прагматикалық әсер.

Талдау мен нәтижелер

О. Бөкейдің «Қамшыгер» әңгімесі сын есімдердің, соның ішінде сапалық сын есімдердің және күшейтпелі мағына білдіретін формалардың мол қолданылуымен ерекшеленеді. Мәтінге жүргізілген тұтас талдау барысында 200-ге жуық сын есімдік қолданыс анықталды. Олардың басым көпшілігі сапалық сын есімдер болып келеді, ал салыстырмалы шырай формалары шектеулі түрде ғана кездеседі. Бұл автордың тілдік таңдауының саналы сипатта екенін көрсетеді.

Әңгіменің алғашқы бөлімінде кеңістік пен мекен сипаттамасы сын есімдер арқылы беріледі. Мысалы: *«жұпыны ғана қараша киіз үй», «жапан тауда жалғыз», «ұзынсонар қож-қож тастар», «сойдақ-сойдақ қарағайлар», «алапаты таулар»*. Бұл тіркестердегі жұпыны, жалғыз, ұзынсонар, сойдақ, алапат сын есімдері заттың сыртқы белгісін ғана білдіріп қоймай, кеңістіктің иесіз, оқшау сипатын нақтылайды.

Кейінгі мәтін бөліктерінде табиғат пен тыныштықты сипаттайтын сын есімдер жиі ұшырайды: *«жым-жырт», «мен-меңіреу тыныштық», «өлі тыныштық», «құлазыған аңғар»*. Атап айтқанда, *«мен-меңіреу тыныштық ұйып»* және *«өлі тыныштық жайлады»* тіркестерінде күшейтпелі мағына морфологиялық тәсілмен емес, лексикалық жолмен жүзеге асқан.

Әңгімеде күшейтпелі мағына білдіретін сын есімдер мен күшейткіш элементтер де жиі кездеседі. Мысалы: *«қап-қара қан», «сұп-сұр бұлт», «тым-тым удай ащы», «ап-анық көрінді», «көкпеңбек болып қатып жатыр»*. *«Қап-қара қан»* тіркесінде қара сын есімі күшейткіш қап- элементі арқылы күшейтілсе, *«сұп-сұр бұлт»* тіркесінде сұр сын есімі сұп-күшейткіші арқылы беріледі. Бұл формалар күшейтпелі шырайдың аналитикалық жолмен жасалғанын көрсетеді.

Кейіпкер Садақбайдың бейнесін жасауда сын есімдердің рөлі ерекше. Мысалы: *«еңгезердей атан жілік адам», «арыстай денесін керегеге сүйеп», «марқасқадай қасқиып қарсы алды»*. Бұл қолданыстарда салыстыру мағынасы бар болғанымен, олар классикалық салыстырмалы шырай емес, теңеу арқылы жасалған сапалық сипаттама болып табылады. Сонымен қатар, кейіпкердің ішкі күйін білдіретін сын есімдер де мол: *«бейқарар тірлік», «аса қысастықпен», «қатты күйініш», «тым ауыр хал»*.

Салыстырмалы шырай формалары мәтінде өте сирек кездеседі. Жаксырақ, ауырлау, биігірек тәрізді формалар дерлік ұшыраспайды. Бұл әңгімеде сапа салыстыру арқылы емес, шектік күйде беріледі. Автор сапаның арту-кемуін емес, оның түбегейлі, қайтарымыз сипатын көрсетуге ұмтылады.

Әңгіме соңында сын есімдер өлім мен тоқтаусыздықты нақтылайды: *«көкпеңбек болып қатып жатыр», «күрзідей жұдырық», «меңіреу түн», «тас қараңғы»*. *«Көкпеңбек»* сын есімі күшейтпелі формада келіп, өлімнің физиологиялық белгісін нақты көрсетеді. *«Тас қараңғы»* тіркесінде қараңғылықтың дәрежесі заттану арқылы күшейтілген.

«Қамшыгер» әңгімесінде сын есімдер мен шырай формалары сан жағынан да, қызметі жағынан да маңызды орын алады. Мұнда шырай категориясы көбіне морфологиялық көрсеткіштер арқылы емес, күшейткіш элементтер мен контекстік тәсілдер арқылы жүзеге асады. Сын есімдер кеңістікті, кейіпкердің ішкі күйін және оқиғаның ауыр сипатын нақтылап, мәтіннің мағыналық құрылымын жүйелі түрде ұйымдастырады.

Когнитивтік лингвистика теориясы тұрғысынан алғанда, көркем мәтіндегі сын есімдер мен шырай формалары адамның әлемді тану, қабылдау және бағалау үдерістерімен тікелей байланысты тілдік бірліктер ретінде қарастырылады. Л.К. Карабаева атап өткендей, когнитивтік лингвистика – тіл мен танымның өзара байланысын, адамның дүниені қабылдау, концептуализациялау және тіл арқылы бейнелеу ерекшеліктерін зерттейтін қазіргі тіл біліміндегі маңызды ғылыми бағыттардың бірі [19].

Дж. Лакофф пен М. Джонсон еңбектерінде тіл адамның дүниені концептуализациялау тәсілін бейнелейтін когнитивтік жүйе ретінде сипатталады. Осы тұрғыдан қарағанда, О. Бөкейдің «Қамшыгер» әңгімесіндегі сын есімдер заттың белгісін атаушы құрал ғана емес, кейіпкер санасындағы әлем моделін ұйымдастыратын концептуалдық тетік қызметін атқарады. Әңгімедегі «жапан», «жұпыны», «жалғыз», «құлазыған», «меңіреу» тәрізді сын есімдер «оқшаулық» концептісін қалыптастыратын негізгі когнитивтік маркерлер ретінде көрінеді. Когнитивтік лингвистикада мұндай тілдік бірліктер адамның эмоциялық тәжірибесін ұйымдастыратын фреймдік құрылымдармен байланысты қарастырылады. Мәтінде кеңістік бейнесі «адам өмір сүретін орта» ретінде емес, «адамды жұтып қоятын суық әлем» ретінде концептуалданады. Соның нәтижесінде табиғат пен кейіпкер арасында қарама-қарсылық емес, психологиялық параллелизм орнайды. Кеңістіктің меңіреу, өлі, құлазыған болып берілуі кейіпкердің ішкі жалғыздығының сыртқы репрезентациясына айналады.

Р. Лангакердің когнитивтік грамматика теориясы бойынша грамматикалық формалардың өзі адамның қабылдау бұрышын, яғни construal жүйесін білдіреді. Осы қағида тұрғысынан қарағанда, «Қамшыгер» мәтінінде салыстырмалы шырай формаларының сирек қолданылуы кездейсоқ құбылыс емес. Автор сапаны динамикалық салыстыру арқылы емес, абсолюттік күй ретінде таниды. Бұл мәтіндегі дүниенің когнитивтік моделін көрсетеді: болмыс қозғалыстағы, өзгермелі кеңістік емес, қатып қалған, шегіне жеткен трагедиялық әлем ретінде қабылданады. Сондықтан мәтінде «жақсырақ», «ауырлау», «биігірек» тәрізді салыстырмалы формалардан гөрі «тас қараңғы», «меп-меңіреу», «қап-қара» сияқты шектік сапалар басым қолданылады.

Күшейтпелі шырай формаларының когнитивтік табиғаты да ерекше назар аударады. Когнитивтік поэтикада күшейткіш құрылымдар адамның эмоциялық қабылдау қарқындылығын көрсететін тілдік модель ретінде қарастырылады. «Қап-қара қан», «сүп-сұр бұлт», «көкпеңбек болып қатып жатыр» тәрізді қолданыстарда сапаның объективті сипаты емес, кейіпкер мен автор санасындағы эмоционалдық интенсивтілік алдыңғы қатарға шығады. Әсіресе қара және сұр түстерінің тұрақты түрде қайталануы мәтіндегі «өлім», «суықтық», «үмітсіздік» концептілерін белсендіреді. Осы арқылы түстік сын есімдер символдық әрі когнитивтік кодқа айналады.

Мәтіндегі сын есімдер ұлттық дүниетаныммен байланысты мәдени концептілерді де іске қосады. «Арыстай», «марқасқадай», «еңгезердей» сияқты теңеулер қазақ мәдени санасындағы батырлық, қайсарлық, ірілік ұғымдарымен сабақтасып жатыр. Когнитивтік лингвистикада мұндай құбылыс мәдени модельдердің тілдегі репрезентациясы ретінде түсіндіріледі. Автор Садақбай бейнесін суреттегенде оның физикалық сипатын ғана емес, ұлттық танымдағы «дала ері» архетипін де қатар жаңғыртады. Алайда мәтін соңындағы «көкпеңбек», «меңіреу», «тас қараңғы» сияқты қолданыстар осы архетиптің күйреуін көрсетіп, трагедиялық дискурсты күшейтеді.

Дискурсивтік деңгейде сын есімдер мәтіндегі эмоциялық бағдарды ұйымдастыратын негізгі механизмдердің біріне айналады. Авторлық баяндауда сапалық сипаттамалардың жүйелі қайталануы оқырман санасында белгілі бір эмоциялық сценарий қалыптастырады. Мәселен, тыныштықтың «өлі», түннің «меңіреу», кеңістіктің «құлазыған» болып сипатталуы мәтіндегі суық әрі тұйық атмосфераны тұрақтандырады. Бұл құбылыс когнитивтік дискурс теориясында мәтіннің эмоциялық фреймін қалыптастыру деп түсіндіріледі. Яғни сын есімдер оқырманның оқиғаға қатысты қабылдау моделін алдын ала бағыттап отырады.

«Қамшыгер» әңгімесіндегі шырай категориясы тек грамматикалық деңгейде емес, когнитивтік-дискурсивтік құрылым ретінде көрінеді. Сын есімдер арқылы автор кейіпкердің ішкі күйін, кеңістіктің психологиялық сипатын және дүниенің трагедиялық моделін концептуалдайды. Нәтижесінде шырай формалары көркем мәтінде зат сапасын білдіру

шеңберінен шығып, әлемнің тілдік бейнесін ұйымдастыратын когнитивтік құрал қызметін атқарады.

Д. Әшімханұлының «Құдайсыздар» әңгімесі сын есімдердің, әсіресе сапалық сын есімдердің мол әрі мақсатты қолданысымен ерекшеленеді. Әңгіменің толық мәтініне жүргізілген талдау барысында 300-ден астам сын есімдік бірлік анықталды. Олардың негізгі бөлігі заттың сыртқы белгілерін, адамның физиологиялық күйін, әлеуметтік жағдайын, эмоциялық халін білдіретін жай шырай формасында жұмсалса, күшейтпелі мағына көбіне лексикалық және аналитикалық тәсілдер арқылы беріледі. Салыстырмалы шырай формалары өте сирек ұшырасады.

Әңгіме басынан-ақ кейіпкер әженің бейнесі сын есімдер арқылы нақтыланады: *«жасы жүзден асқан ауылымыздағы ең кәрі кемпір»*, *«қураған шыбықтай қу сүйек саусақтар»*, *«қызыл иегін малжаңдатты»*. Мұндағы ең кәрі тіркесі күшейтпелі мағынаны ең шылауы арқылы білдірсе, қу сүйек, қураған шыбықтай тіркестері сапалық белгіні абсолют дәрежеде береді. Бұл сын есімдер әженің физикалық әлсіздігін ғана емес, уақытпен тозған бейнесін нақтылайды.

Кеңістік пен тұрмыстық ортаны сипаттауда сын есімдер ерекше қызмет атқарады. Мысалы: *«төр басындағы төрт көзді қос терезе»*, *«ортасы алашабыр бұлттай ойдым-ойдым ыдыраған»*, *«жиектері жырым-жырым жыртылған ескі қара сырмақ»*. Бұл үзіндіде ескі, қара сын есімдері жай шырайда келіп, заттың көнелігін көрсетсе, ойдым-ойдым, жырым-жырым сияқты қосарланған сындық құрылымдар сапаның үздіксіздігін, бытыраңқылығын білдіреді.

Әжеге қатысты эмоционалдық күйді білдіретін сын есімдер де жиі қолданылады: *«мүскін де мүшкіл халі»*, *«жүрегім мұздап, көкірегім сыздап»*. Мұнда мүскін, мүшкіл сын есімдері адамның дәрменсіз күйін білдірсе, мұздап, сыздап етістік негізді сапалық сипаттаулар арқылы психологиялық әсер күшейтіледі.

Күшейтпелі мағына мәтінде морфологиялық шырай арқылы емес, көбіне күшейткіш элементтер арқылы жасалады. Мысалы: *«ап-анық естігендей боламын»*, *«жап-жаңа, тап-таза қалпын»*, *«тым сұрғылт»*, *«қып-қызыл билетті»*. Бұл мысалдарда ап-, жап-, тап-, тым элементтері сапаны күшейтіп, субъективті қабылдауды айқын көрсетеді. Мәселен, «тым сұрғылт» тіркесінде түс атауы арқылы жалпы көңіл күйдің ауырлығы берілсе, «қып-қызыл билетті» тіркесінде түс идеологиялық мәнге ие болады.

Баланың көзқарасы арқылы берілген көріністерде сын есімдер ерекше экспрессивтік қызмет атқарады: *«жалаңбас, жалаңаяқ, үш-төрт жасар қара бала»*, *«көкпеңбек егістік»*, *«жалғызаяқ жол»*. Көкпеңбек сын есімі күшейтпелі формада келіп, тіршіліктің, табиғи өмірдің молдығын білдірсе, жалаңбас, жалаңаяқ сөздері әлеуметтік жұтаңдықты нақтылайды.

Колхозбастық пен райком өкілдерінің бейнесі де сын есімдер арқылы айқындалады: *«ұзын қарасұр кісі»*, *«жалғыз көзді қарасұр адам»*, *«зіркілдеп тұрған»*. Мұнда қарасұр, жалғыз көзді сын есімдері тек сыртқы белгіні ғана емес, кейіпкердің суық, өктем болмысын да аңғартады.

Шырай категориясы бұл мәтінде классикалық салыстыру арқылы емес, сапаның шектік, абсолют күйін білдіру арқылы жүзеге асады. Автор сын есімдерді кейіпкердің ішкі күйін, әлеуметтік теңсіздікті және идеологиялық қысымды көрсету құралы ретінде жүйелі қолданған. Осы тұрғыдан алғанда, Д. Әшімханұлының тілдік таңдауы сын есімнің шырай категориясының көркем дискурстағы мүмкіндіктерін айқын танытады.

Когнитивтік-дискурсивтік тұрғыдан қарағанда, Д. Әшімханұлының «Құдайсыздар» әңгімесіндегі сын есімдер кейіпкерлердің сыртқы болмысын сипаттаумен ғана шектелмей, кеңестік кезеңдегі әлеуметтік қысымның, рухани күйзелістің және адамдық қадірдің құлдырауының тілдік моделін қалыптастырады. Мәтіндегі сапалық және күшейтпелі мәндегі сын есімдер арқылы автор қоғам мен адам арасындағы қайшылықты, билік пен дәрменсіздік

арасындағы психологиялық шекараны концептуалдайды. Осыған байланысты әңгімеде «қарттық», «әлеуметтік жұтандық», «идеологиялық үстемдік», «дәрменсіздік» сияқты когнитивтік концептілер айқын көрінеді.

Когнитивтік лингвистикада тіл адамның дүниені қабылдау тәсілін бейнелейтін танымдық құрылым ретінде қарастырылады. Осы тұрғыдан алғанда, әже бейнесін сипаттайтын «ең кәрі», «қу сүйек», «қураған шыбықтай» тәрізді қолданыстар физикалық сипаттамадан әлдеқайда терең мағынаға ие. Бұл бірліктер уақыт әсерінен әлсіреген адам денесін ғана емес, тұтас дәуірдің тозған рухани ахуалын да символдайды. Әсіресе «қураған шыбықтай» теңеуі адамның тіршілік қуаты сарқылғанын табиғат образы арқылы концептуалдайды. Мұнда адам мен табиғат арасындағы ассоциациялық байланыс іске қосылып, кейіпкердің өмірлік әлсіздігі «қурау» концептісі арқылы беріледі.

Мәтіндегі тұрмыстық кеңістікті сипаттайтын «ескі қара сырмақ», «ойдым-ойдым», «жырым-жырым» сияқты қолданыстар да ерекше когнитивтік жүк көтереді. Бұл сындық құрылымдар заттың физикалық тозуын ғана емес, қоғамның ішкі ыдырауын бейнелейтін концептуалдық код қызметін атқарады. Когнитивтік поэтикада мұндай детальдар мәдени жад пен тарихи тәжірибені белсендіретін тілдік таңбалар ретінде түсіндіріледі. Автор ескі, жыртылған, алашабыр кеңістікті суреттеу арқылы жоқшылық пен рухани күйреуді оқырман санасында визуалды әрі эмоциялық түрде қалыптастырады.

Әңгімедегі түстік сын есімдердің дискурстық қызметі де айрықша. «Қып-қызыл билет», «қарасұр адам», «тым сұрғылт» сияқты қолданыстарда түс атаулары бейтарап мағынада емес, идеологиялық және эмоциялық код ретінде жұмсалады. Қызыл түс кеңестік идеологияның символына айналып, билік пен қысым концептісін белсендіреді. Ал сұр және қара реңктері мәтінде суықтық, үрей, қатыгездік және үмітсіздік ұғымдарымен ассоциацияланады. Демек, түстік сын есімдер кейіпкердің психологиялық қабылдауын ғана емес, қоғамның идеологиялық атмосферасын да концептуалдайды.

Күшейтпелі құрылымдардың қолданылуы мәтіндегі эмоциялық қарқындылықты арттырады. «Ап-анық», «жап-жаңа», «тап-таза» сияқты аналитикалық формалар кейіпкер қабылдауындағы сапаның ерекше маңызды екенін көрсетеді. Когнитивтік тұрғыдан бұл формалар адамның назарын белгілі бір объектіге шоғырландырып, эмоциялық бағалауды күшейтетін тілдік механизм ретінде танылады. Мысалы, «ап-анық естігендей боламын» тіркесінде нақты есту әрекетінен бұрын кейіпкер санасындағы үрей мен естеліктің психологиялық айқындығы маңызды болып тұр. Яғни күшейтпелі шырай мұнда объективті сапаны емес, субъективті қабылдаудың интенсивтілігін білдіреді.

Баланың көзімен берілетін «жалаңбас», «жалаңаяқ», «қара бала» сияқты сипаттамалар әлеуметтік теңсіздіктің когнитивтік моделін қалыптастырады. Бұл қолданыстар жоқшылықты жай хабарлап қоймайды, оны күнделікті өмірдің қалыпты бөлшегі ретінде көрсетеді. Когнитивтік дискурс теориясында мұндай қайталанатын сипаттамалар әлеуметтік тәжірибенің тілдік фреймін құрайды. Әңгімеде кедейлік арнайы түсіндірілмейді, бірақ сын есімдер арқылы оқырман санасында «жоқшылық әлемі» біртіндеп қалыптасады.

Колхоз басшыларының бейнесін сипаттайтын «қарасұр», «жалғыз көзді» сияқты сын есімдер де физиологиялық белгіден гөрі бағалауыштық мәнге ие. Автор олардың портретін бейтарап бермей, үрей мен өктемдік әсерін тудыратын дискурстық модель құрады. Әсіресе «қарасұр» түсінің қайталануы билік өкілдерін суық әрі жат әлемнің адамдары ретінде қабылдатуға бағытталған. Бұл жерде сын есімдер авторлық идеологиялық бағалауды астарлы түрде жеткізетін прагматикалық құрал қызметін атқарады.

Р. Лангакердің когнитивтік грамматикасында тілдік бірліктер адамның дүниені белгілі бір бұрыштан қабылдау тәсілін көрсетеді деп қарастырылады. Осы теория тұрғысынан «Құдайсыздар» мәтініндегі сапалардың абсолюттік күйде берілуі маңызды. Мұнда кейіпкерлер өмірі салыстырмалы өзгеріс үстінде емес, тығырыққа тірелген, қозғалыссыз, тұйық кеңістік ретінде қабылданады. Сондықтан мәтінде салыстырмалы шырай формалары

өте сирек ұшырасады. Автор сапаны «көбірек» немесе «азырақ» деңгейінде емес, «соңғы шекке жеткен хал» ретінде көрсетеді. Бұл – әңгімедегі әлеуметтік трагедияның когнитивтік негізін танытатын маңызды белгі.

«Құдайсыздар» әңгімесіндегі сын есімдер мен шырай категориясы көркем мәтінде заттың белгісін білдіру қызметінен әлдеқайда кең мағынада қолданылады. Олар кейіпкердің эмоциялық тәжірибесін, қоғамдағы идеологиялық қысымды, әлеуметтік теңсіздікті және рухани күйреуді концептуалдайтын когнитивтік-дискурсивтік құралға айналған. Соның нәтижесінде сын есімдер мәтінде тек сипаттау амалы емес, авторлық дүниетанымды ұйымдастыратын тілдік механизм қызметін атқарады.

Р. Мұқанованың «Мәңгілік бала бейне» әңгімесі – сын есімдердің семантикалық, экспрессивтік және символдық әлеуеті барынша толық іске асқан көркем мәтіндердің бірі. Мәтінге жүргізілген талдау нәтижесінде 400-ге жуық сын есімдік және сындық қызмет атқаратын бірліктер анықталды. Олардың басым көпшілігі сапалық сын есімдер болып келеді және негізінен жай шырай формасында жұмсалады.

Әңгіме басталған сәттен-ақ кеңістік пен уақыттың психологиялық ахуалы сын есімдер арқылы жасалады: *«меңіреу қалпы, дел-сал болып мүлгіген жым-жырт түн», «қап-қараңғы терең сай»*. Мұнда меңіреу, жым-жырт, қап-қараңғы сын есімдері бір-бірін семантикалық тұрғыда күшейтіп, сыртқы табиғатты ғана емес, Ләйланың ішкі рухани күйін де көрсетеді. Бұл сын есімдер пейзаждық сипатта тұрғанымен, тікелей психологиялық дискурсқа қызмет етеді.

Ләйлә бейнесі сын есімдер арқылы бір мезгілде әрі бала, әрі қарт, әрі мүгедек, әрі рухани биік тұлға ретінде ашылады. Мысалы: *«кіп-кішкентай Ләйлә-қыз», «сегіз жасар мәңгілік бала бейне», «егде қолдар», «жетілмей қалған аяғы»*. Кіп-кішкентай формасы күшейтпелі мағынада келіп, балалықты білдірсе, егде, жетілмей қалған сын есімдері физиологиялық уақыттың бұзылуын көрсетеді. Бұл жерде шырай формасы жоқ болғанымен, сапаның өзі шектік деңгейде берілген.

Күшейтпелі шырай мәтінде морфологиялық емес, аналитикалық және лексикалық тәсілдер арқылы жүзеге асады. Мысалы: *«дөп-дөңгелек Ай», «сүттей аппақ көркі», «қып-қызыл бантик», «жап-жарық Ай»*. Дөп-, қып-, жап- элементтері сапаны нақтылап қана қоймай, бейнеге эмоциялық реңк береді. Ай бейнесінің «жап-жарық», «сүттей аппақ» болып сипатталуы оның Ләйлә үшін жалғыз үміт, жалғыз сырлас екендігін күшейтеді.

Әңгімеде түстік сын есімдер айрықша семантикалық жүк көтереді. Ақ түс – үміт пен тазалықтың белгісі ретінде: *«Ақ Ләйлә», «сүттей аппақ Ай»*; ал қара түс – қасірет пен жатсынудың белгісі ретінде беріледі: *«қара жамылған Қарауыл», «қап-қараңғы түн», «қаралы топ»*. Бұл түстік оппозиция арқылы автор Ләйланың ішкі әлемі мен сыртқы ортаның қайшылығын көрсетеді.

Ләйланың мүгедектік күйі сын есімдер арқылы тікелей де, жанама да сипатталады: *«мүгедек қыз», «мәңгі бақи өспей қалған бала кейін», «бейшара күй»*. Алайда автор бұл сын есімдерді қоғам көзқарасын әшкерелеу үшін қолданады. Мысалы, Қатираның аузымен айтылатын *«Адам сиқы жоқ кейіңе неге қарамайсың»* деген сөйлемде адам сиқы жоқ тіркесі қатыгез бағалаудың көрінісі ретінде беріледі.

Кейіпкердің ішкі монологында сын есімдер терең эмоционалдық жүкке ие: *«жұдырықтай жүрегім кек пен қасіретке толы», «сорлы-ау мәңгі бақи бала кейінде қалуыңа не себеп болған»*. Бұл мысалдарда сапалық сын есімдер (сорлы, мәңгілік) философиялық деңгейге көтеріледі.

Қоршаған ортаға қатысты сын есімдер: *«жаралы жер», «жым-жырт әлем», «үңірейін жатқан жер»*. Бұл жерде табиғат та Ләйлә тағдырымен бірдей күй кешіп тұрғандай әсер қалдырады.

Әңгіме соңындағы көріністерде сын есімдер символдық мәнге ие болады: «мәңгілік қоштасу», «жалаңаш Ай», «қаралы Қарауыл». Мұнда сапа уақыттан тыс, мәңгілік категорияға айналған.

Когнитивтік-дискурсивтік тұрғыдан алғанда, Р. Мұқанованың «Мәңгілік бала бейне» әңгімесіндегі сын есімдер кейіпкердің сыртқы бейнесін сипаттаудан гөрі, оның ішкі рухани әлемін, жалғыздығын және қоғамнан жатсынуын концептуалдайтын тілдік құрал ретінде қызмет етеді. Мәтінде «қап-қараңғы», «жым-жырт», «меңіреу» сияқты сын есімдер арқылы «оқшаулық», «үнсіз қасірет», «рухани тұйықтық» концептілері қалыптасады. Табиғат пен кеңістік Ләйләнің психологиялық күйінің когнитивтік проекциясына айналып, сыртқы әлем кейіпкердің ішкі трагедиясымен астасып беріледі.

Әңгімедегі ақ және қара түстерінің оппозициясы ерекше когнитивтік мәнге ие. «Ақ Ләйлә», «сүттей аппақ Ай», «жап-жарық Ай» қолданыстары үміт, тазалық, рухани пәктік концептілерін танытса, «қап-қараңғы түн», «қаралы топ», «қара жамылған Қарауыл» тіркестері қасірет, үрей, әлеуметтік жатсыну ұғымдарын белсендіреді. Осылайша түстік сын есімдер мәтінде эмоциялық-символдық код қызметін атқарып, Ләйләнің ішкі әлемі мен сыртқы ортаның арасындағы қайшылықты көрсетеді.

Ләйлә бейнесін сипаттайтын «кіп-кішкентай», «егде», «жетілмей қалған», «мәңгілік бала» сияқты қолданыстар мәтінде уақыттың табиғи ағыны бұзылғанын білдіреді. Когнитивтік тұрғыдан бұл тілдік бірліктер кейіпкердің физиологиялық емес, экзистенциалдық күйін модельдейді. Автор Ләйләні әрі бала, әрі қарт, әрі мүгедек бейнесінде көрсету арқылы «уақыттан тыс қалған адам» концептісін қалыптастырады.

Күшейтпелі құрылымдар («жап-жарық», «қып-қызыл», «дөп-дөңгелек») мәтіндегі эмоциялық әсерді күшейтіп, кейіпкердің әлемді сезіну қарқындылығын танытады. Әсіресе Ай бейнесінің тұрақты түрде жарық, аппақ, әсем сипатталуы Ләйлә санасындағы жалғыз рухани тірек пен үміт моделін білдіреді. Бұл жерде шырай формалары объективті сапаны емес, кейіпкердің субъективті қабылдауын көрсететін когнитивтік құрал ретінде жұмсалған.

Жалпы, әңгімедегі сын есімдер мен шырай категориясы Ләйләнің ішкі трагедиясын, қоғамның қатыгез бағасын және адам болмысының экзистенциалдық жалғыздығын танытатын когнитивтік-дискурсивтік механизм ретінде көрінеді. Соның нәтижесінде сапа категориясы мәтінде жай тілдік сипаттау амалы емес, көркем әлемнің философиялық моделін құрастыратын маңызды концептуалдық құрал деңгейіне көтеріледі.

Жалпы алғанда, «Мәңгілік бала бейне» әңгімесінде сын есімдер мен шырай формалары кейіпкердің ішкі драмасын, қоғамның қатыгез бағасын және философиялық трагедияны жеткізудің негізгі тілдік құралына айналған. Шырай категориясы бұл мәтінде грамматикалық салыстыру үшін емес, болмыстың қайтымсыздығын, адам тағдырының тұйық шеңберін көрсету үшін қызмет етеді. Осы тұрғыдан алғанда, Р. Мұқанованың шығармасы сын есімдердің көркем дискурстағы когнитивтік және прагматикалық мүмкіндіктерін терең танытатын маңызды тілдік материал болып табылады.

Талдау нәтижелерін жүйелеу және көркем мәтіндердегі сын есімдер мен шырай категориясының қызметін салыстырмалы түрде көрсету мақсатында төмендегі кесте ұсынылады (1-кесте).

1-кесте – Көркем мәтіндердегі сын есімдер мен шырай формаларының қолданылу ерекшеліктері

Талдау параметрлері	О. Бөкей «Қамшыгер»	Д. Әшімханұлы «Құдайсыздар»	Р. Мұқанова «Мәңгілік бала бейне»
1	2	3	4
Сын есімдердің жалпы саны (шамамен)	~200	~300	~400
Басым түрі	Сапалық сын есімдер	Сапалық сын есімдер	Сапалық сын есімдер

1-кестенің жалғасы

1	2	3	4
Шырай формаларының үлесі	Жай шырай басым, салыстырмалы шырай өте сирек	Жай шырай басым, күшейтпелі мағына аналитикалық жолмен	Жай шырай басым, күшейтпелі мағына лексикалық-аналитикалық
Күшейтпелі мағына тәсілдері	қап-қара, сұп-сұр, көкпенбек, тым-тым	ап-анық, жап-жаңа, тап-таза, тым сұрғылт	жап-жарық, қып-қызыл, дөп-дөңгелек
Морфологиялық шырай формалары	Шектеулі, дерлік қолданылмайды	Өте сирек	Жоққа тән
Кеңістік сипаттаудағы сын есімдер	жұпыны, жапан, ұзынсонар, сойдақ, алапат	ескі, қара, алашабыр, жырым-жырым	қап-қараңғы, терең, меңіреу
Табиғат бейнесіндегі қызметі	Иесіздік, оқшаулық, қатал орта	Кедейлік, жұтаң тіршілік	Психологиялық фон, символдық кеңістік
Кейіпкер бейнесін жасаудағы рөлі	Физикалық қуат, қатыгездік, трагедиялық ерлік (еңгезердей, арыстай)	Әлсіздік, қарттық, дәріменсіздік (қу сүйек, мүскін)	Бала-қарт-мүгедек парадоксы (кіп-кішкентай, егде)
Ішкі күйді білдіруі	бейқарар тірлік, аса қыастық, қатты күйініш	мүскін де мүшкіл, жүрек мұздау	жұдырықтай жүрек, сорлы тағдыр
Түстік сын есімдердің семантикасы	қара, сұр – өлім, қасірет	қара, қызыл – идеология, қақтығыс	ақ – үміт, қара – жатсыну
Сын есімдердің дискурстық қызметі	Қатал тағдырды, шектік халді көрсету	Әлеуметтік-идеологиялық қысымды ашу	Философиялық, экзистенциалдық трагедия
Салыстыру тәсілі	Теңеу арқылы (марқасқадай, арыстай)	Сирек, көбіне абсолют сапа	Салыстыру жоқ, шектік күй
Сын есімдердің негізгі функциясы	Кеңістік пен оқиға салмағын арттыру	Кейіпкер тағдыры мен қоғамды әшкерелеу	Болмыстың қайтымсыздығын көрсету
Шырай категориясының мәтіндегі рөлі	Динамика емес, шек	Абсолюттік, өзгермейтін сапа	Мәңгілік, уақыттан тыс категория

Үш шығармада да сын есімдер көркем дискурстың негізгі ұйымдастырушы құралдарының бірі болып табылады. Алайда олардың қызметі әр авторда әртүрлі прагматикалық мақсатқа бағынады. О. Бөкейде сын есімдер қатал ерлік болмысты сомдаса, Д. Әшімханұлында олар әлеуметтік-идеологиялық қысым мен адамдық трагедияны ашады. Ал Р. Мұқанованың мәтінінде сын есімдер философиялық-экзистенциалдық деңгейге көтеріліп, шырай категориясы мәңгілік, қайтымсыз күйдің тілдік көрсеткіші ретінде қызмет етеді.

Когнитивтік тұрғыдан алғанда, қарастырылған үш көркем мәтінде сын есімдер мен шырай формалары заттың сыртқы белгісін атаумен ғана шектелмейді. Олар кейіпкердің әлемді қабылдауын, эмоционалдық тәжірибесін және авторлық бағалауды тілдік тұрғыдан модельдейтін негізгі құрал ретінде қызмет етеді. Яғни сын есімдер көркем мәтінде сапаны білдіретін грамматикалық бірлік қана емес, белгілі бір концептілерді қалыптастыратын танымдық тетік ретінде көрінеді.

О. Бөкейдің «Қамшыгер» әңгімесінде жұпыны, жапан, жалғыз, меңіреу, тас қараңғы, қап-қара сияқты сындық қолданыстар арқылы «оқшаулық», «қатал кеңістік», «өлім», «шектік күй» концептілері қалыптасады. Бұл жерде кеңістік жай ғана табиғи орта емес, кейіпкердің

ішкі болмысымен астасқан когнитивтік модельге айналады. Автор сапаны салыстыру арқылы емес, оны шектік, қайтарымсыз күйде беру арқылы көркем әлемнің трагедиялық сипатын күшейтеді.

Д. Әшімханұлының «Құдайсыздар» әңгімесінде сын есімдер «әлеуметтік қысым», «дәрменсіздік», «қарттық», «идеологиялық үстемдік» концептілерін танытады. Қу сүйек, мүскін, мүшкіл, ескі, қара, тым сұрғылт, қып-қызыл сияқты бірліктер кейіпкерлердің сыртқы бейнесін ғана емес, қоғамдағы теңсіздік пен рухани қысымды қабылдау тәсілін көрсетеді. Мұнда сын есімдер әлеуметтік шындықты бағалау құралына айналып, автордың дүниетанымдық позициясын айқындайды.

Р. Мұқанованың «Мәңгілік бала бейне» әңгімесінде сын есімдердің когнитивтік қызметі ерекше тереңдейді. Ақ, қара, қап-қараңғы, жап-жарық, сүттей аппақ, кіп-кішкентай, мәңгілік сияқты қолданыстар арқылы «үміт», «қасірет», «жатсыну», «тазалық», «мәңгілік жара» концептілері жасалады. Ақ пен қара түстерінің қарама-қарсылығы кейіпкердің ішкі әлемі мен сыртқы ортаның қайшылығын бейнелейді. Осылайша түстік сын есімдер көркем мәтінде символдық және когнитивтік жүк арқалайды.

Үш шығармада да шырай категориясы дәстүрлі грамматикалық салыстыру қызметінен кеңірек мәнге ие. Салыстырмалы шырай формаларының сирек қолданылуы авторлардың сапаны салыстырмалы деңгейде емес, абсолюттік, шектік, өзгермейтін күй ретінде танытынын көрсетеді. Бұл көркем мәтіндерде сапа «артық-кем» өлшемімен емес, кейіпкер тағдырының, әлеуметтік ортаның және рухани күйдің тұтастығымен ұғынылады.

Демек, сын есімдер мен шырай формалары көркем дискурста әлемнің тілдік бейнесін құрастыратын когнитивтік құрал қызметін атқарады. Олар кеңістік, уақыт, адам, қоғам және тағдыр туралы авторлық танымды жүйелейді. Шырай категориясы тек морфологиялық құбылыс емес, көркем мәтіндегі бағалау, қабылдау және концептуалдандыру үдерістерін танытатын маңызды тілдік-когнитивтік категория болып табылады.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу қазақ көркем дискурсында сын есімнің шырай категориясы дәстүрлі грамматикалық салыстыру шеңберінен әлдеқайда кең қызмет атқаратынын көрсетті. Талдауға алынған әңгімелерде шырай формалары сапаны салыстыру құралы ретінде ғана емес, авторлық бағалауды, кейіпкердің психологиялық күйін, әлеуметтік ахуалды және экзистенциалдық мазмұнды жеткізетін маңызды тілдік тетік ретінде қолданылғаны анықталды. Осы арқылы сын есімнің функционалдық әлеуеті көркем мәтінде ерекше деңгейде жүзеге асатыны байқалды.

Зерттеу нәтижелері сапалық сын есімдердің мәтін құраушы қызметін айқындап, олардың кейіпкер бейнесін жасауға, кеңістік пен уақыттың эмоционалдық фонын қалыптастыруға, оқырман қабылдауын бағыттауға белсенді қатысатынын көрсетті. Сонымен бірге салыстырмалы шырай формаларының сирек қолданылуы көркем дискурста сапаның көбіне шектік, абсолюттік күйде берілуімен байланысты екені анықталды. Бұл ерекшелік авторлардың эстетикалық ұстанымы мен дүниетанымдық танымымен сабақтасып жатыр.

Шырай мағынасының морфологиялық көрсеткіштерден гөрі лексикалық, аналитикалық және контекстік тәсілдер арқылы берілуі қазақ тілінің көркемдік және экспрессивтік мүмкіндіктерін айқын танытады. Күшейткіш элементтер мен экспрессивтік құрылымдар сапаның субъективті бағасын күшейтіп, мәтіннің прагматикалық әсерін тереңдете түседі.

Зерттеу нәтижелері сын есімнің шырай категориясын тек грамматикалық деңгейде ғана емес, когнитивтік-дискурсивтік құбылыс ретінде қарастырудың маңызын дәлелдейді. Алынған тұжырымдар қазақ тіл біліміндегі функционалдық грамматика, көркем мәтін лингвистикасы және прагматика бағыттарындағы кейінгі зерттеулерге теориялық әрі әдіснамалық негіз бола алады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Байтұрсынұлы А. Тіл-құрал. – Алматы: Сардар, 2009. – 346 б.
2. Байтұрсынұлы А. Тіл тағылымы. – Алматы: Ана тілі, 1992. – 448 б.
3. Шәкенов Ж. Қазақ тіліндегі күрделі сөздер мен күрделі тұлғалар. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 120 б.
4. Жұбанов Қ. Қазақ тілі жөніндегі зерттеулер. – Алматы: Мемлекеттік тілді дамыту институты, 2010. – 608 б.
5. Кемеңгерұлы Қ. Үш томдық шығармалар жинағы: Зерттеулер, көркем шығармалары, мақалалар. – Алматы: Ел-шежіре, 2013. – Т. 1. – 384 б.
6. Шонанұлы Т. Үш томдық шығармалар жинағы. Оқулықтары мен оқу құралдары. – Алматы: Ел-шежіре, 2013. – Т. 1. – 384 б.
7. Ысқақов А. Қазіргі қазақ тілі: Филология факультеттері студенттеріне арналған оқулық. 2-басылымы. – Алматы: Ана тілі, 1991. – 384 б.
8. Құсайын Р. Сын дәрежесі категориясы // Қазақ тіл білімінің антологиясы. – Павлодар, 2010. – Б. 243–446.
9. Мұсабаев Ғ.Ғ. Қазақ тіліндегі сын есімнің шырайлары. – Алматы: Қазақ ССР ғылым академиясының баспасы, 1951. – 94 б.
10. Маманов Ы. Қазақ тіл білімінің мәселелері - Вопросы казахского языкознания. – Алматы: Арыс, 2008. – 482 б.
11. Исаев С.М. Қазіргі қазақ тілі. Морфология. – Алматы: Өнер, 2007. – 340 б.
12. Кенбаева С. Шырай категориясының кейбір мәселелері // ҚР ҰҒА Хабаршысы. Филология сериясы. – 2006. – №1. – Б. 82-85.
13. Мұхамади Қ. Шырайдың аналитикалық бірлігі туралы // Suleyman Demirel University. СДУ хабаршысы. – 2010. – Т. 15, №2. – Б. 8-13.
14. Manasbayeva N., Sabitova L. Pragmatic characteristics of diminutive adjectives in Kazakh and English languages // Lodz Papers in Pragmatics. – 2025. – Т. 21, №1. – P. 17-34.
15. Bizhkenova A. Structural-semantic and pragmatic features of deonym adjectives in Russian, Kazakh and German languages // XLinguae-A European Scientific Language Journal registered by the Ministry of Culture of Slovak Republic: EV. – 2017. – Т. 2747, №8. – P. 3-12.
16. Бөкей О. «Қамшыгер» әңгімесі // Argymaq.kz. [Электронды ресурс]. URL: <https://argymaq.kz/wp-content/uploads/2018/03/-B%D3%A9kej-%D2%9Aamshyger.pdf?ysclid=mkxwvem3ca723809699> (қаралған күні 12.06.2025)
17. Әшімханұлы Д. «Құдайсыздар» әңгімесі // Bilim-all.kz. [Электронды ресурс]. URL: <https://bilim-all.kz/article/9071-Qudaisyzdar?ysclid=mkxz1hmlyy813899229> (қаралған күні 13.07.2025)
18. Мұқанова Р. «Мәңгілік бала бейне» әңгімесі // Madeniportal.kz. [Электронды ресурс]. URL: <https://madeniportal.kz/article/1256> (қаралған күні 28.07.2025)
19. Карабаева Л.К., Ереханова Ф.Т., Тасполатов Б.Т. Актуальные проблемы когнитивной лингвистики на современном этапе // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2024. – №1(131). – С. 135-148. <https://doi.org/10.47526/2024-1/2664-0686.12>

REFERENCES

1. Baitursynuly A. Til–qural [Language is a tool]. – Almaty: Sardar, 2009. – 346 b. [in Kazakh]
2. Baitursynuly A. Til tagylymy [Language lessons]. – Almaty: Ana tili, 1992. – 448 b. [in Kazakh]
3. Shäkenov Zh. Қазақ tilindegi kyrdeli sözder men kyrdeli tұлғalar. – Almaty: Ana tili, 1991. – 120 b. [in Kazakh]
4. Zhubanov Q. Qazaq tili zhonindegi zertteuler [Research on the Kazakh language]. – Almaty: Memlekettik tildi damytu instituty, 2010. – 608 b. [in Kazakh]
5. Kemeңgeruly Q. Ush tomdyq shygarmalar zhinagy: Zertteuler, korkem shygarmalary, maqalalar [Collection of works in three volumes: research, works of art, articles]. – Almaty: El-shezhire, 2013. – Т. 1. – 384 b. [in Kazakh]
6. Shonanuly T. Ush tomdyq shygarmalar zhinagy. Oqulyqtary men oqu quraldary [Collection of works in three volumes. Textbooks and teaching aids]. – Almaty: El-shezhire, 2013. – Т. 1. – 384 b. [in Kazakh]

7. Ysraqov A. Qazirgi qazaq tili: Filologia fakultetteri studentterine arnalgan oqulyq. 2-basylymy [Modern Kazakh language: Textbook for students of philological faculties. 2nd edition]. – Almaty: Ana tili, 1991. – 384 b. [in Kazakh]
8. Qusaiyn R. Syn darezhesi kategoriasy [Category of degree of criticism] // Qazaq til biliminin antologiasy. – Pavlodar, 2010. – B. 243–446. [in Kazakh]
9. Musabaev G.G. Qazaq tilindegi syn esimnin shyraily [Degrees of adjectives in the Kazakh language]. – Almaty: Qazaq SSR gylm akademiasynyn baspasy, 1951. – 94 b. [in Kazakh]
10. Mamanov Y. Qazaq til biliminin maseleleri - Voprosy kazahskogo iazykoznanie [Problems of Kazakh linguistics]. – Almaty: Arys, 2008. – 482 b. [in Kazakh and Russian]
11. Isaev S.M. Qazirgi qazaq tili. Morfologia [Modern Kazakh language. Morphology]. – Almaty: Oner, 2007. – 340 b. [in Kazakh]
12. Kenbaeva S. Shyrai kategoriasynyn keibir maseleleri [Some problems of the adjective category] // QR UGA Habarshysy. Filologia seriasy. – 2006. – №1. – B. 82-85. [in Kazakh]
13. Muhamadi Q. Shyraidyn analitikalyq birligi turaly [About the analytical unit of the pronoun] // Suleyman Demirel University. SDU habarshysy. – 2010. – T. 15, №2. – B. 8-13. [in Kazakh]
14. Manasbayeva N., Sabitova L. Pragmatic characteristics of diminutive adjectives in Kazakh and English languages // Lodz Papers in Pragmatics. – 2025. – T. 21, №1. – P. 17-34.
15. Bizhkenova A. Structural-semantic and pragmatic features of deonym adjectives in Russian, Kazakh and German languages // XLinguae-A European Scientific Language Journal registered by the Ministry of Culture of Slovak Republic: EV. – 2017. – T. 2747, №8. – P. 3-12.
16. Bokei O. «Qamshyger» angimesi [The story “The whip”] // Argymaq.kz. [Electronic resource]. URL: <https://argymaq.kz/wp-content/uploads/2018/03/-B%D3%A9kej-%D2%9Aamshyger.pdf?ysclid=mkxwvem3ca723809699> (date of access 12.06.2025) [in Kazakh]
17. Ashimhanuly D. «Qudaisyzdar» angimesi [The story “The Godless”] // Bilim-all.kz. [Electronic resource]. URL: <https://bilim-all.kz/article/9071-Qudaisyzdar?ysclid=mkxz1hmlyy813899229> (date of access 13.07.2025) [in Kazakh]
18. Muqanova R. «Mangilik bala beine» angimesi [The story “The Image of the Eternal Child”] // Madeniportal.kz. [Electronic resource]. URL: <https://madeniportal.kz/article/1256> (date of access 28.07.2025) [in Kazakh]
19. Karabaeva L.K., Erehanova F.T., Taspolatov B.T. Aktualnye problemy kognitivnoi lingvistiki na sovremennom etape [Actual Problems of Cognitive Linguistics at the Present Stage] // Iasui universitetinin habarshysy. – 2024. – №1 (131). – S. 135–148. <https://doi.org/10.47526/2024-1/2664-0686.12> [in Russian]

Cognitive and Discursive Features of the Category of Adjectives in the Kazakh Language (Based on Literary Text)

Abstract. This article is devoted to the analysis of the cognitive-discursive and pragmatic features of the category of adjectives in Kazakh fiction. The main goal of the study is to determine the semantic, expressive, and evaluative functions of adjectives and adverbials in literary texts. To achieve this goal, the following objectives were set: to systematize the use of adjectives in literary texts; to determine the frequency and function of qualitative, intensifying, and comparative forms of expression; and to describe the role of the category of expression in creating the character's image, conveying the emotional situation, and shaping the author's evaluation.

The stories “Kamshyger” by O. Bokay, “Kudaisyzdar” by D. Ashimkhanuly, and “Mangilik Bala Beine” by R. Mukanova were used as the objects of research. The study used descriptive, cognitive-discursive, and functional-pragmatic methods, as well as textual analysis. The analysis revealed that, in artistic discourse, the category of adjectives expresses a threshold or absolute state of quality and deepens psychological and philosophical content rather than functioning as a form of grammatical comparison.

The results of the study showed that qualitative adjectives are prioritized in these stories, and that comparative forms of pronouns are rarely used in literary texts. It has been proven that the intensifying meaning is mainly realized not through morphological features, but through intensifying elements and lexical repetition. It has also been established that the rich forms of adjectives serve as the primary linguistic means of expressing the inner psychological state of the character, social pressure, and the author's assessment.

The scientific significance of the study lies in the comprehensive description of the category of adjectives from the perspective of functional grammar and discourse theory. The findings complement research in the fields of literary text linguistics and cognitive orientation in Kazakh linguistics. The practical value of the study lies in its potential application in the analysis of literary texts.

Keywords: degrees of adjectives, adjective, cognitive linguistics, discourse analysis, pragmatic activity, linguistic image, emotional tone.

Когнитивно-дискурсивные и прагматические особенности категории степеней сравнения прилагательных в казахской художественной прозе (на материале художественных текстов)

Аннотация. Статья посвящена анализу когнитивно-дискурсивных и прагматических особенностей категории степеней сравнения прилагательных в казахской художественной прозе. Цель исследования – определить смысловые, выразительные и оценочные функции форм степеней сравнения прилагательных в художественном тексте. В соответствии с этой целью были поставлены следующие задачи: систематизировать случаи употребления прилагательных из художественных текстах; определить частотность и функции качественных прилагательных, усилительных и сравнительных форм степеней сравнения; описать роль категории степеней сравнения в создании образа героя, передаче эмоциональной атмосферы и формировании авторской оценки.

Материалом исследования послужили произведения О. Бокея «Қамшыгер», Д. Ашимханулы «Құдайсыздар» и Р. Муқановой «Мәңгілік бала бейне». В исследовании использовались описательный метод, методы текстового, когнитивно-дискурсивного и функционально-прагматического анализа. В результате анализа установлено, что категория степеней сравнения прилагательных служит преимущественно для выражения предельной и абсолютной степени проявления признака, а также для углубления психологического и философского содержания, а не только для выражения грамматического сравнения в художественном дискурсе.

Результаты исследования показали, что качественные прилагательные преобладают в проанализированных рассказах, а формы сравнительной степени прилагательных редко используются в художественном тексте. Доказано, что усилительное значение в основном реализуется не посредством морфологических показателей степеней сравнения, а посредством интенсификаторов лексического повтора. Также было установлено, что формы степеней сравнения прилагательных служат основным языковым средством выражения психологического состояния героя, социального давления, авторской оценки.

Научная значимость исследования заключается в комплексном описании категории степеней сравнения прилагательных с позиций функциональной грамматики и теории дискурса. Полученные выводы дополняют исследования по лингвистике художественного текста и когнитивной лингвистике в казахском языкознании. Практическая ценность исследования заключается в возможности применения полученных результатов при анализе художественных текстов.

Ключевые слова: категория степеней сравнения прилагательных, прилагательное, когнитивная лингвистика, дискурсивный анализ, прагматическая функция, языковой образ, эмоциональная окраска.

Авторлар туралы мәлімет

Бесирова Н. – корреспондент-автор, оқытушы, Абылай хан атындағы Қазақ Халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, e-mail: b.nurgul0207@gmail.com, Қазақстан, Алматы қ.

Шохаева К. – PhD, қауымдастырылған профессор, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, e-mail: shohaeva1976@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Турдиева Д. – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Абылай хан атындағы Қазақ Халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, e-mail: dilhumar77@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Information about the authors

Besirova N. – *The Corresponding Author, Lecturer, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, e-mail: b.nurgul0207@gmail.com, Kazakhstan, Almaty.*

Shokhaeva K. – *PhD, Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: shohaeva1976@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.*

Turdieva D. – *Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Languages, e-mail: dilhumar77@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.*

Сведения об авторах

Бесирова Н. – *автор-корреспондент, преподаватель, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, e-mail: b.nurgul0207@gmail.com, Казахстан, г. Алматы.*

Шохаева К. – *PhD, ассоциированный профессор, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, e-mail: shohaeva1976@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.*

Турдиева Д. – *кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана, e-mail: dilhumar77@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.*

UDC 81:004.738.5; IRSTI 16.21.35
<https://doi.org/10.47526/3107-3085.235>M.G. NAZAROVA¹, G.A. SEIDULLAYEVA^{2,3}✉, Zh.M. ZHAMPEISOVA^{2,3}¹E.A. Buketov Karaganda National Research University²International Educational Corporation³Kazakh Leading Academy of Architecture and Civil Engineering

✉e-mail: g.a.seidullaeva@mail.ru

LANGUAGE AS A SEMIOTIC SYSTEM OF DIGITAL COMMUNICATIONS

Abstract. The article examines language as a multi-level sign system in the context of digital communication. The study demonstrates how traditional linguistic levels-phonetic, morphological, syntactic, and semantic - are integrated with the affordances of digital media. Digital communication combines linguistic signs (text, emojis, hashtags) with visual and paralinguistic elements (images, GIFs, hyperlinks), creating a hybrid semiotic environment. The theoretical framework of the research is based on classical and contemporary approaches to semiotics and digital communication, including Ferdinand de Saussure's theory of the linguistic sign, Roman Jakobson's communication model, Charles Sanders Peirce's semiotic theory, Yuri Lotman's cultural semiotics, and multimodal approaches developed by Kress and van Leeuwen.

The research methods include comparative-cognitive analysis, corpus linguistics, and social semiotics. The empirical base consists of 1,500 messages collected from the platforms Twitter, Telegram, and Reddit. The sample covers various genres, multimodal types, and language varieties. The messages were annotated according to modality, semiotic elements, structural features, and pragmatic functions.

The findings reveal four key trends: digital communication functions as integrated signal complexes; the shift toward visual and interactive codes transforms cognitive processes; "digital bilingualism" emerges; and online communities develop platform-specific grammatical and semantic models. These processes enhance the semiotic complexity of language and its adaptive potential.

In conclusion, language in digital communication represents a multimodal, multi-level, hybrid semiotic system in which meaning is constructed through user interaction. The results contribute to understanding the evolutionary trends of 21st-century communication and are applicable in linguistics, media semiotics, and pedagogy.

Keywords: language, digital communication, semiotics, multimodality, cognitive linguistics.

Introduction

Digital technology has significantly transformed communication practices by expanding the semiotic repertoire available to language users. These changes require contemporary linguistics to reconsider fundamental approaches to language as a system of signs [1; 2]. Although classical semiotic models and structural-functional theories remain theoretically significant [3], they are increasingly examined in relation to new forms of multimodal communication emerging within digital environments [4].

* *Cite us correctly:*

Nazarova M.G., Seidullayeva G.A., Zhampeisova Zh.M. Language as a Semiotic System of Digital Communications // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – B. 69-78.
<https://doi.org/10.47526/3107-3085.235>

Date of receipt of the article 18.05.2026 / Date of acceptance 30.09.2026

Traditional approaches to semiotics have provided essential frameworks for understanding linguistic structures and meaning formation. However, recent research increasingly focuses on the interaction between language, digital media, and multimodal resources, including visual symbols, images, emojis, GIFs, and hyperlinks. Digital communication demonstrates that meaning is no longer constructed exclusively through verbal language but emerges through the interaction of multiple semiotic modes [4; 5].

The development of multimodal approaches has become an important direction in contemporary linguistics, as digital technologies continue to influence the structural and functional transformation of language. In digital environments, language acquires new forms that reflect changing communicative practices and social interaction patterns. Textual, visual, and auditory elements operate together as interconnected components of meaning-making processes [5; 6; 7].

The relevance of this study is determined by the need to examine how traditional linguistic and semiotic principles function within digital communication. While previous studies have explored individual aspects of digital discourse, further investigation is required to understand language as an integrated multimodal semiotic system shaped by users, technologies, and cultural contexts [8; 9].

The aim of this research is to analyze the transformation of language as a multi-level semiotic system in digital communication and to identify how digital technologies influence processes of meaning construction. The study focuses on the interaction between linguistic elements and additional semiotic resources, including emojis, hashtags, GIFs, and hyperlinks.

The distinction between the signifier and the signified proposed by Ferdinand de Saussure remains relevant in contemporary digital communication; however, the digital environment transforms the relationship between signs and meanings, making it more dynamic and context-dependent [10]. Emojis, GIFs, hashtags, and other digital symbols have become significant semiotic resources that expand the expressive potential of language. Hashtags perform not only a classificatory function but also organize thematic interaction within online communities [11]. Roman Jakobson's model of communication remains applicable to digital discourse, as different language functions continue to operate within online environments. In particular, the phatic function becomes especially important in social media communication, where users maintain interaction through short messages, reactions, and symbolic expressions [3, p. 356].

Digital communication has introduced new semiotic codes, including abbreviations, algorithmically influenced expressions, hashtags, and hybrid forms that combine verbal and visual elements. These transformations demonstrate the adaptive nature of language, which continuously develops in response to technological conditions and emerging communicative practices [8; 9].

Multimodal texts that combine linguistic, visual, and auditory elements demonstrate that digital semiotics extends beyond traditional linguistic structures. Contemporary studies confirm that digital communication has transformed language into a multimodal semiotic system where verbal, visual, and technological resources interact in the process of meaning-making. Lotherington emphasizes that digital environments move communication beyond traditional alphabetic forms toward multimodal practices, where various semiotic resources participate in the construction of meaning [12]. Moreira da Rosa et al. also demonstrate that human language remains a fundamental element of computer-mediated communication while interacting with digital interfaces and technological systems [13].

In digital communication, language functions as a mobile semiotic system in which meanings are created through technologically mediated interaction. This understanding corresponds with the social semiotic approach, according to which language operates not only as a means of information transmission but also as a mechanism for constructing and interpreting meanings within specific social contexts. Li and Tang argue that language functions as a social semiotic system influencing human information interaction and cognitive processes in digital environments [14].

From the perspective of Saussure's theory of the linguistic sign, digital communication demonstrates a transformation of the relationship between signifier and signified. Emojis, GIFs, hashtags, hyperlinks, and typographic modifications function as additional semiotic resources whose meanings are shaped by communicative context, social conventions, and practices of online communities. Unlike traditional linguistic signs, digital signs demonstrate a high degree of semantic variability, as their meanings may rapidly change under the influence of viral processes, algorithmic distribution, and transformations of digital cultural practices.

Recent studies of online communication demonstrate that digital signs acquire meaning through collective interpretation and interaction within digital communities. Satar shows that multimodal and translanguaging practices in online environments contribute to the formation of social presence and new forms of communication [15].

Therefore, digital communication does not replace traditional linguistic structures but expands them through the integration of multiple semiotic resources. Meaning formation in digital discourse emerges from the interaction of linguistic, visual, technological, and sociocultural factors, which confirms the transformation of language into a complex multimodal semiotic system.

Research methods and materials

The methodological framework of the study is based on an interdisciplinary approach combining comparative-cognitive analysis, corpus linguistics, social semiotics, multimodal discourse analysis, and qualitative interpretation of digital communication practices. The combination of quantitative and qualitative methods makes it possible to identify both frequency patterns of semiotic elements and their contextual meanings in online discourse. The social semiotic approach considers language as a resource for meaning-making that functions within specific social and technological environments [14], while multimodal analysis explains how verbal, visual, and digital resources interact in the construction of meaning [12].

The empirical corpus of the research consists of 1,500 publicly available messages collected from three digital platforms: Twitter/X, Telegram, and Reddit. The selection of these platforms was determined by their different communicative characteristics and interaction models. Twitter/X represents short-form public communication based on rapid information exchange and hashtag practices; Telegram reflects community-oriented interaction with extensive use of multimedia elements; Reddit demonstrates extended discussions and topic-based digital communities.

The collected messages were analysed according to four main parameters: (1) modality, including textual, visual, and multimodal forms; (2) semiotic elements, such as emojis, GIFs, hashtags, hyperlinks, abbreviations, and visual symbols; (3) structural characteristics of digital texts; and (4) pragmatic functions of communication. The analytical procedure included quantitative identification of the frequency of semiotic elements and qualitative interpretation of their semantic and communicative functions.

This research follows contemporary studies of digital communication that emphasize the transformation of human language into a multimodal semiotic system combining linguistic, visual, and technological resources [13]. The study also applies principles of responsible digital research: only publicly accessible materials were examined, private correspondence was excluded, and all potentially identifying information was removed. The analysis focuses on general patterns of digital communication rather than individual users [15].

Language in the digital environment is therefore analysed as a complex, multi-level semiotic system in which meaning emerges through the interaction of linguistic structures, visual resources, technological affordances, and collective practices of online communities.

The corpus included only open-access materials and excluded private correspondence, restricted content, and any information that could directly identify individual users.

To ensure ethical compliance, all collected data were anonymised before analysis, and personal information was removed. The research focuses on general linguistic and semiotic patterns of digital communication rather than on individual users or their personal characteristics. This

approach corresponds to the principles of responsible digital research and ethical analysis of online communication data [15].

The collected materials were used exclusively for academic purposes. The study follows current ethical standards in digital discourse research, which emphasize respect for user privacy, responsible handling of online data, and careful interpretation of publicly available communication practices [15].

Results and discussion

The research indicates that the digitalization of language does not result in the disappearance of spoken language systems; rather, it contributes to the complexity and flexibility of their semiotic structures. New signs participate in the communication of meaning as a result of digitalization, and communities have an opportunity to create their own unique meanings for the same signs. From Peirce's point of view, new types of signs participate in semiotic processes, acting as intermediaries in interpretation in ways specific to each community [2]. Although Jacobson's functions of language are still relevant, they are carried over into new media; the phatic and conative functions, for example, may be expressed using GIFs or emoticons instead of text alone [3].

The quantitative analysis focused on the identification of the frequency of major semiotic resources, including textual elements, emojis, emoticons, hashtags, hyperlinks, GIFs, and mixed text-visual combinations. The results demonstrate that digital communication rarely functions through isolated textual structures; instead, users actively combine different semiotic resources to construct meaning in online environments (Table 1) [4; 8; 12].

Table 1 – Distribution of semiotic elements in the analysed digital corpus (n=1500)

№	Semiotic element	Number of examples	Percentage (%)
1.	Textual elements (words, sentences, abbreviations)	1500	100%
2.	Emojis and emoticons	980	65.3%
3.	Hashtags	540	36.0%
4.	Hyperlinks	420	28.0%
5.	GIFs and visual reactions	315	21.0%
6.	Mixed text-visual combinations	1125	75.0%

The empirical corpus of the research consisted of 1,500 publicly available messages collected from three digital platforms: Twitter/X, Telegram, and Reddit. The corpus was equally distributed among the three platforms: Twitter/X – 500 messages (33.3%), Telegram – 500 messages (33.3%), and Reddit – 500 messages (33.3%). This distribution provided a comparative basis for identifying platform-specific semiotic practices and patterns of digital meaning construction [5; 7; 9].

Table 2 – Platform-specific characteristics of digital communication

Platform	Main communicative features	Dominant semiotic resources
Twitter/X	Short messages, public interaction, rapid information exchange	Hashtags, abbreviations, emojis
Telegram	Community communication, group interaction, multimedia exchange	Stickers, GIFs, images, text combinations
Reddit	Extended discussions, argumentation, thematic communities	Textual explanations, hyperlinks, symbolic references

The comparison shows that each digital platform develops specific semiotic practices. Twitter/X encourages concise symbolic communication, Telegram expands multimodal interaction

through visual resources, while Reddit maintains longer textual forms combined with digital references (Table 2).

The quantitative analysis demonstrates that digital communication rarely relies on isolated textual forms. The majority of analysed messages contained combinations of verbal and non-verbal semiotic resources. Mixed text-visual structures represented the dominant pattern, confirming the multimodal nature of digital discourse (Table 3) [4; 8].

Table 3 – Example of multimodal meaning construction

Digital element	Semiotic function
Emoji 😊	Emotional expression, reduction of ambiguity
Hashtag #ClimateChange	Topic identification and community formation
GIF reaction	Non-verbal expression of attitude
Hyperlink	Expansion of informational context

According to Lotman, the semiotic processes involved in memes create cultural memory, thus facilitating communication across communities; this process can lead to a better understanding of the effect of digital bilingualism on education, as language competence is now defined to include media literacy and multiple sign systems rather than only grammatical structures. Researchers need both quantitative and qualitative analyses to adequately study the semiotic complexities of digital communication.

Reddit messages differed from the other platforms due to their extended argumentative structure. In the analysed Reddit corpus (500 messages), textual explanations, hyperlinks, and symbolic references were more frequent than purely visual elements. This reflects the discussion-oriented nature of Reddit communities, where users construct meaning through longer textual interaction supported by external digital resources [5; 7].

The qualitative analysis of selected examples demonstrates that digital signs acquire meaning through their interaction with linguistic context and communicative situations. Individual elements such as emojis, hashtags, GIFs, and hyperlinks do not function independently; their meanings are constructed through shared conventions and practices of online communities [1; 2].

For example, emojis frequently performed an expressive function by transmitting emotional meanings that cannot always be fully represented through verbal language. Hashtags functioned as organizational and social markers by connecting individual messages with broader thematic communities. GIF reactions replaced or supplemented verbal responses, creating additional possibilities for expressing attitudes and emotions. Hyperlinks expanded the semantic structure of digital messages by connecting texts with external information sources [3; 8; 16].

The obtained results demonstrate that digital communication represents a complex interaction between linguistic and non-linguistic signs. The quantitative analysis of the corpus confirms that multimodal structures are not secondary elements but central components of contemporary digital discourse [4; 8; 12].

The analysis of the corpus demonstrates that digital semiotic practices contribute to the emergence of new forms of meaning construction and communication. The collected data show that users actively combine verbal and non-verbal resources, creating hybrid digital messages in which textual elements interact with emojis, images, GIFs, hashtags, and hyperlinks.

The results indicate that digital communication is characterized by a high level of semiotic flexibility. The same digital signs may acquire different meanings depending on the platform, communicative situation, and community practices in which they are used. The corpus analysis revealed that users do not simply reproduce existing linguistic forms but adapt and transform them according to the requirements of digital interaction.

The analysis also demonstrated that digital communication influences the organization of textual structures. Unlike traditional linear texts, many digital messages contain interconnected elements that create a networked structure of meaning. Hyperlinks, hashtags, and references to external digital resources expand the boundaries of individual messages and connect them with broader information networks.

The findings show that semiotic resources in digital communication perform various pragmatic functions. Emojis, GIFs, and visual reactions frequently served expressive and interpersonal purposes, while hashtags and hyperlinks performed organizational and informational functions. Abbreviations and hybrid text-visual constructions demonstrated the adaptation of language forms to the speed and technical conditions of online communication.

The study further revealed that digital language practices contribute to the formation of new communicative competencies. The analysed messages demonstrate that successful participation in digital communication requires the ability to interpret multiple sign systems simultaneously, including verbal, visual, and technological resources. These findings confirm the importance of digital and multimodal literacy as components of contemporary communication competence [8; 12].

The quantitative and qualitative analysis of the corpus also indicates differences in the use of semiotic resources among online communities. Platform-specific communication norms influence the choice of symbols, the structure of messages, and the ways users express emotions, opinions, and social positions. These differences demonstrate that digital communication is not a homogeneous system but consists of multiple interconnected semiotic environments [7; 16; 17].

Due to the limited number of platforms and the size of the analysed corpus, the results cannot represent all forms of digital communication. However, the obtained data provide evidence of current tendencies in the development of digital semiotic practices. Future studies may expand the corpus through multilingual comparisons, longitudinal analysis, and experimental approaches examining cognitive responses to different types of digital signs [9; 13; 15].

Overall, the results demonstrate that digital communication is based on the interaction of multiple semiotic resources. The analysed corpus confirms that contemporary digital messages function as multimodal structures where linguistic, visual, and technological elements participate together in the construction of meaning [4; 8].

Digital communication transforms language into a dynamic semiotic system in which meaning is created through the interaction of verbal, visual, algorithmic, and interactive resources. Digital technologies do not eliminate the traditional structure of language; rather, they expand its functional possibilities, making communication more flexible, adaptive, and multimodal. In this environment, language becomes an open system shaped simultaneously by users, digital platforms, and cultural contexts. The emergence of digital bilingualism and the ability to interpret different semiotic resources demonstrate significant changes in contemporary communication practices, where text, images, symbols, and technological elements function together.

Another important finding concerns the role of algorithms in shaping digital communication. Recommendation systems, predictive text technologies, and automated correction tools influence not only the distribution of information but also linguistic behaviour itself. The interaction between human communication practices and algorithmic mechanisms contributes to the emergence of new patterns of expression and platform-specific communication norms. At the same time, users maintain creative potential by adapting and transforming available digital resources according to their communicative intentions.

The results of the research have important implications for higher education and language teaching. Contemporary students need to develop not only traditional linguistic competence but also multimodal and digital literacy. Effective participation in digital communication requires the ability to interpret visual information, critically evaluate algorithmically generated content, and understand the communicative principles of different digital platforms. Therefore, educational practices should

incorporate the development of skills necessary for analysing and producing complex multimodal messages.

Conclusion

The study demonstrates that users in digital environments no longer act only as recipients of information but also participate actively in the creation, transformation, and dissemination of meanings. Practices such as tagging, remixing, commenting, and sharing contribute to the development of new communicative forms and reduce the traditional distinction between content producers and consumers. Digital interaction is therefore based on participatory practices in which meaning is continuously negotiated within online communities.

The findings also show that digital environments redefine communicative agency. Users are no longer passive recipients of information but active participants in the creation, modification, and circulation of meaning. Practices such as tagging, remixing, commenting, and content sharing contribute to the formation of hybrid discourse genres and blur the distinction between producers and consumers of information, reinforcing the concept of “prosumption” in digital communication.

Particular attention should be paid to the influence of algorithms on linguistic expression. Recommendation systems, predictive text technologies, and auto-correction tools affect lexical choices, syntactic structures, and discourse organization. As a result, language evolves within a technologically mediated ecosystem where human cognition and machine processing continuously interact. These processes simultaneously encourage standardization and personalization of communication.

The research additionally highlights the growing importance of multimodal literacy in higher education. Effective participation in digital discourse requires not only linguistic competence but also visual literacy, critical digital thinking, and an understanding of platform-specific communication norms. Integrating these competencies into educational programs can improve students’ ability to interpret and produce complex multimodal texts responsibly and effectively.

At the sociocultural level, digital communication influences identity construction, inclusivity, and power relations. Language practices in online environments reflect social identities and may either reinforce or challenge existing hierarchies through mechanisms such as visibility algorithms and moderation systems. Therefore, studying language as a semiotic system of digital communication requires both linguistic and critical sociocultural perspectives.

Another important dimension of digital communication is the acceleration of linguistic innovation. Internet platforms create conditions in which new lexical units, abbreviations, memes, and symbolic expressions emerge and spread significantly faster than in traditional communication environments. This rapid circulation of linguistic forms contributes to the continuous renewal of vocabulary and demonstrates the high adaptability of language to changing technological and cultural contexts.

Digital communication also influences social identity and relations of power. The linguistic choices of users, including the use of specific symbols, memes, emojis, and forms of expression, reflect group membership, cultural affiliation, and social positioning. At the same time, algorithms, moderation systems, and platform structures influence visibility and participation within digital spaces. Therefore, the analysis of digital language requires consideration of both linguistic features and broader technological and cultural contexts.

Despite the growing number of studies in digital communication, further research is needed to examine long-term transformations of online language practices. Future investigations should include multilingual and cross-platform comparisons, longitudinal studies of digital discourse development, and experimental approaches such as eye-tracking and cognitive response analysis. Such research will contribute to a deeper understanding of how digital environments influence language evolution and meaning-making processes.

A significant characteristic of digital discourse is its emotional and expressive potential. Emojis, GIFs, stickers, hashtags, and other non-verbal resources compensate for the absence of

face-to-face interaction and provide additional ways to express emotions, attitudes, and intentions. These multimodal elements expand the possibilities of language and contribute to the formation of new communicative strategies.

Finally, the transformation of digital communication also raises important ethical and methodological questions. Digital inequality, misinformation, anonymity, and data privacy influence communication practices and require interdisciplinary approaches that combine linguistics, media studies, sociology, psychology, and digital humanities. Understanding digital language development therefore requires attention not only to technological innovation but also to social and ethical dimensions.

Overall, digital discourse is changing not only because of technological development but also because users continuously adapt language practices to new media environments. Digital communication represents a new stage in the evolution of language as a semiotic system, where meaning emerges through the interaction of human creativity, technological structures, and cultural processes.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that there is no conflict of interest.

Funding Statement

This research received no external funding.

Ethical Statement

The study used only publicly available digital communication materials from open online platforms. No private correspondence was analysed, no personal identifying information was collected, and all potentially identifying data were removed before analysis.

BIBLIOGRAPHY

1. Lotman Yu.M. Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture. – Bloomington: Indiana University Press, 1990. – 288 p.
2. Peirce C.S. Collected Papers of Charles Sanders Peirce. – Vol. 1-8. – Cambridge: Harvard University Press, 1931-1958.
3. Jakobson R. Linguistics and Poetics // Style in Language / ed. by T.A. Sebeok. – Cambridge: MIT Press, 1960. – P. 350-377.
4. Kress G., Van Leeuwen T. Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication. – London: Arnold, 2001. – 152 p.
5. Herring S. Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives. – Amsterdam: John Benjamins, 1996. – 304 p.
6. Van Leeuwen T. Introducing Social Semiotics. – London: Routledge, 2005. – 320 p.
7. Tagg C. Exploring Digital Communication: Language in Action. – London: Routledge, 2015. – 240 p.
8. Kress G. Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication. – London: Routledge, 2010. – 212 p.
9. Crystal D. Language and the Internet. – Cambridge: Cambridge University Press, 2011. – 304 p.
10. Saussure F. de. Course in General Linguistics. – New York: Columbia University Press, 2011. – 240 p.
11. Jenkins H. Convergence Culture: Where Old and New Media Collide. – New York: New York University Press, 2006. – 336 p.
12. Lotherington H. Language in Digital Motion: From ABCs to Intermediality and Why This Matters for Language Learning // Beyond Media Borders, Volume 1: Intermedial Relations among Multimodal Media. – Cham: Springer, 2020. – P. 217-238. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49679-1_7
13. Moreira da Rosa D., Soares Guedes L., Landoni M., Silveira M. Human Languages in HCI: Beyond User Interface Localization // HCI International 2023 – Late Breaking Papers. Lecture Notes in Computer Science. – Cham: Springer, 2023. – Vol. 14054. – P. 564-574. https://doi.org/10.1007/978-3-031-48038-6_36

14. Li E., Tang Y. The Role of Language in Human Information Interaction: A Social Semiotic View // International Conference on Informatics and Semiotics in Organisations. – Cham: Springer, 2018. – P. 12-21. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94541-5_2
15. Satar M. L1 for Social Presence in Videoconferencing: A Social Semiotic Account // Language Learning & Technology. – 2020. – Vol. 24. – P. 129-153. <https://doi.org/10.64152/10125/44713>
16. Zappavigna M. Ambient Affiliation: A Linguistic Perspective on Social Media. – London: Palgrave Macmillan, 2012. – 220 p.
17. Tagg C., Seargeant P. Facebook and the Discursive Construction of Identity // Language and Communication. – 2014. – Vol. 35. – P. 54-65.

Цифрлық коммуникациядағы тілдің семиотикалық жүйе ретінде қызмет етуі

Андатпа. Мақалада тіл цифрлық коммуникациялар жағдайында көпдеңгейлі таңбалық жүйе ретінде қарастырылады. Зерттеу тілдің дәстүрлі деңгейлері – фонетикалық, морфологиялық, синтаксистік және семантикалық – цифрлық медианың мүмкіндіктерімен қалай интеграцияланатынын көрсетеді. Цифрлық коммуникациялар мәтіндік белгілерді (мәтін, модзилер, хштегтер) визуалды және паралингвистикалық элементтермен (суреттер, GIF, сілтемелер) үйлестіре отырып, жаңа гибридік семиотикалық кеңістікті қалыптастырады. Мақалада Ф. де Соссюрдың белгі мен мән арасындағы айырмашылығы, Р. Якобсонның тілдік функциялары, Пирстің триадалық семиотикасы және Ю. Лотманның мәдени семиотикасы, сондай-ақ Г. Кресс пен Т. ван Леувеннің мультимодальдылық теориясы негізге алынған.

Зерттеу әдістеріне салыстырмалы когнитивтік талдау, корпустық лингвистика және социосемиотика жатады. Эмпирикалық дерекқорға Twitter, Telegram және Reddit платформаларынан алынған 1 500 хабарлама кірген. Мәтіндер түрлі жанрларды, мультимодальды типтерді және тілдік варианттарды қамтиды. Деректер модзи, мемдер, GIF, қысқартулар және синтаксистік ерекшеліктер бойынша аннотацияланған.

Нәтижелер төрт негізгі тұжырымды көрсетті: цифрлық коммуникациялар интеграцияланған сигналдық кешендер ретінде жұмыс істейді; визуалды және интерактивті кодтарға көшу когнитивтік өңдеуді өзгертеді; «цифрлық екітілділік» пайда болады; онлайн қауымдастықтар платформалық грамматикалық және семантикалық модельдерді қалыптастырады. Бұл үрдістер тілдің семиотикалық күрделілігін арттырады және жаңа бейімделгіш әлеуетін көрсетеді.

Қорытындылай келе, цифрлық коммуникациядағы тіл – мультимодальды, көпдеңгейлі, гибридік семиотикалық жүйе, онда мән қолданушылардың өзара әрекеттесуі арқылы қалыптасады. Бұл зерттеу ХХІ ғасырдағы тілдік практика мен мәдени динамиканы түсінуге, сонымен қатар лингвистика, медиасемиотика және педагогика саласында қолдануға негіз береді.

Кілт сөздер: тіл, цифрлық коммуникация, семиотика, мультимодальділік, когнитивтік лингвистика.

Язык как семиотическая система цифровой коммуникации

Аннотация. В статье рассматривается язык как многоуровневая знаковая система в условиях цифровой коммуникации. Исследование показывает, как традиционные языковые уровни – фонетический, морфологический, синтаксический и семантический – интегрируются с функциональными возможностями цифровых медиа. Цифровая коммуникация сочетает лингвистические знаки (текстовые сообщения, эмодзи и хештеги) с визуальными и паралингвистическими элементами (изображениями, GIF-анимацией и гиперссылками), создавая гибридную семиотическую среду. Теоретическую основу исследования составляют классические и современные подходы к семиотике и цифровой коммуникации: теория языкового знака Ф. де Соссюра, модель коммуникации Р. Якобсона, семиотическая теория Ч. С. Пирса и культурная семиотика Ю. Лотмана, а также мультимодальные подходы, разработанные Г. Крессом и Т. ван Леувенем.

В исследовании использованы сравнительный когнитивный анализ, методы корпусной лингвистики и социосемиотический анализ. Эмпирическая база включает 1 500 сообщений, собранных на платформах Twitter, Telegram и Reddit. Выборка включает различные жанры, типы мультимодальных сообщений и языковые разновидности. Сообщения аннотированы по типам модальности, семиотическим элементам, структурным особенностям и прагматическим функциям.

В результате анализа выявлены четыре ключевые тенденции: цифровая коммуникация функционирует как интегрированные знаковые комплексы; переход к визуальным и интерактивным кодам трансформирует когнитивные процессы; формируется "цифровой билингвизм"; онлайн-сообщества формируют специфичные для отдельных платформ грамматические и семантические модели. Эти процессы повышают семиотическую сложность языка и его адаптивный потенциал.

Таким образом, язык в цифровой коммуникации представляет собой мультимодальную, многоуровневую, гибридную семиотическую систему, в которой значение конструируется в процессе взаимодействия пользователей. Результаты исследования способствуют пониманию эволюционных тенденций коммуникации XXI века и могут быть использованы в лингвистических и в медиасемиотических исследованиях, а также в педагогической практике.

Ключевые слова: язык, цифровая коммуникация, семиотика, мультимодальность, когнитивная лингвистика.

Information about the authors

Nazarova M.G. – Senior Lecturer, E.A. Buketov Karaganda National Research University Karaganda, e-mail: meruert_nazarova_00@mail.ru, Kazakhstan, Karaganda.

Seidullaeva G.A. – The Corresponding Author, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, International Educational Corporation; Kazakh Leading Academy of Architecture and Civil Engineering, e-mail: g.a.seidullaeva@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.

Zhampeysova Zh.M. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, International Educational Corporation; Kazakh Leading Academy of Architecture and Civil Engineering, e-mail: zh.zhampeysova@kazgasa.kz, Kazakhstan, Almaty.

Авторлар туралы мәліметтер

Назарова М.Г. – аға оқытушы, Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті, e-mail: meruert_nazarova_00@mail.ru, Қазақстан, Қарағанды қ.

Сейдуллаева Г.А. – корреспондент-автор, филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Халықаралық білім беру корпорациясы; Қазақ бас сәулет-құрылыс академиясы, e-mail: g.a.seidullaeva@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Жампейсова Ж.М. – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Халықаралық білім беру корпорациясы; Қазақ бас сәулет-құрылыс академиясы, e-mail: zh.zhampeysova@kazgasa.kz, Қазақстан, Алматы қ.

Сведения об авторах

Назарова М.Г. – старший преподаватель, Карагандинский национальный исследовательский университет имени Е.А. Букетова, e-mail: meruert_nazarova_00@mail.ru, Казахстан, г. Караганда.

Сейдуллаева Г.А. – автор-корреспондент, кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Международная образовательная корпорация; Казахская головная архитектурно-строительная академия, e-mail: g.a.seidullaeva@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.

Жампейсова Ж.М. – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Международная образовательная корпорация; Казахская головная архитектурно-строительная академия, e-mail: zh.zhampeysova@kazgasa.kz, Казахстан, г. Алматы.

G. ANUAR¹, G.K. BEKKOZHANOVA¹, R. VAFAEIMEHR²¹*Al-Farabi Kazakh National University*²*University of California* e-mail: gulshat777@gmail.com

THE LEXICO-SEMANTIC REPRESENTATION OF THE BINARY OPPOSITIONS 'TRUTH' AND 'LIE'

Abstract. The study of binary oppositions allows us to better understand the structure of language, the mechanisms of its perception, and the role it plays in social processes. The article outlines the role of binary oppositions as a fundamental mechanism for organizing language and thought. Three main groups of linguistic binary oppositions are analyzed: semantic, lexical, and syntactic. The main focus is on semantic binary oppositions and their manifestations in literary language. The research examines how binary oppositions reflect the norms and values of society and identifies the differences between the oppositions 'truth' and 'lie' in literary language. The purpose of the study is to determine the lexico-semantic features of the binary oppositions 'truth' and 'lie' in the English literary language and to identify their linguocultural functions in structuring the language system and sociocultural norms.

The methods of literary analysis and modeling were used to classify binary oppositions and determine their meanings in language. The study analyzed the manifestations of the lexico-semantic binary oppositions 'truth' and 'lie' in the English literary language. To identify differences in the functioning of binary oppositions in English literature, their influence was determined through a linguocognitive analysis of sociocultural norms and literary style.

The results of the study showed that the binary oppositions 'truth' and 'lie' play a key role in the organization of linguocognitive processes. The differences between the concepts of 'truth' and 'lie' in English demonstrate how binary oppositions are used to express cultural and social distinctions. The practical value of the research lies in the possibility of applying its results in cognitive linguistics and linguocultural studies.

Keywords: binary oppositions, 'truth' and 'lie', semantic oppositions, lexical oppositions, literary language, socio-cultural norms, linguistic analysis.

Introduction

The opposition 'truth–lie' is one of the basic binary categories underlying human perception of the world, logic, and morality. These concepts play a key role in ethics, philosophy, cognitive science, and the linguistic picture of the world. The opposition is also represented by a wide range of lexico-semantic means, proverbs, set expressions, and metaphors, which makes these concepts important objects of linguistic research.

The concepts of 'truth' and 'lie' reflect objective reality and shape social norms, ethics, the logical interpretation of human rules, and the laws of human communication. In different languages and cultures, these categories can be interpreted in different ways.

* *Cite us correctly:*

Anuar G., Bekkozhanova G.K., Vafaeimehr R. The Lexico-Semantic Representation of the Binary Oppositions 'Truth' and 'Lie' // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – B. 79-90. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.423>

Date of receipt of the article 14.09.2025 / Date of acceptance 30.09.2026

This also requires a comprehensive analysis of their lexico-semantic and discursive functioning. In this regard, the aim of our research is to study the lexico-semantic representation of the binary opposition 'truth-lie' in the English literary language. The research area is defined as lexical semantics and linguocultural analysis. The following research problems and objectives were identified as the most important:

- to determine the key lexico-semantic components of 'truth' and 'lie' and their role in the linguistic picture of the world;
- to conduct a lexico-semantic analysis of the binary oppositions 'truth' and 'lie';
- to study the metaphorical models and frameworks associated with the binary opposition;
- to analyze the discursive functioning of the concepts of 'truth' and 'lie' in various spheres of communication.

Based on these objectives, the main features of the binary opposition were studied from different perspectives.

The work consists of an introduction, a main part that includes theoretical and analytical sections, a conclusion, and a list of references. Philosophical interpretations of the concepts of 'truth' and 'lie' go back to the works of Aristotle [1]. Modern studies (Bakhtin, 1985; Berdyaev, 1991) emphasize that truth is a dynamic concept that depends on context and pragmatic factors [2, 3]. G. Bartini points out that a lie is not always destructive but can be part of a rhetorical strategy. The foundations of the study of binary oppositions were laid in the works of Plato, Democritus, and Aristotle. Interconnections within the axiological binary opposition of 'truth' and 'falsehood' are recognized as one of the traditional topics of research in philosophy, logic, and axiological studies [2]. Binary oppositions are regarded as a fundamental system of human cognition. According to Aristotle, it is defined as follows: 'Whatever exists or what does not exist is "lie," and to say that what exists and what does not exist is "truth"' [1, p. 139].

The importance of the research lies in its comprehensive approach to the study of the oppositions 'truth' and 'lie', taking into account their lexico-semantic and cognitive aspects. The analysis of the binary opposition allowed us to identify the frameworks and features of functional-communicative strategies.

Methods and materials

The methodological basis of the study comprises lexico-semantic analysis, cognitive and discourse analysis, and comparative-contrastive methods. The research is also based on examples from literary works. The lexico-semantic analysis of the binary opposition 'truth and lie' includes the following methods, which allowed us to distinguish the meanings and functions of 'truth' and 'lie' in English based on their semantic features and functions in various contexts:

Contextual analysis is aimed at examining the ways in which the oppositions 'truth' and 'lie' are used in literary texts and the lexico-semantic features of their functioning in literary discourse.

Componential and structural analysis is used to define the structural and functional meanings of the binary oppositions under study and to determine their semantic components and differences in use.

Comparative-contrastive analysis is used to study differences and similarities in the representation of the binary opposition 'truth and lie' in English.

Results and discussion

Before defining the terms, we need to clarify the meaning of 'truth'. Different linguistic units within this binary opposition are interpreted differently. V. Serov states that 'truth is defined through the conformity of reason and things' [4, p. 225]. Many theories of truth have emerged, among which the correspondence theory of truth occupies a special place. This theory was developed by V.I. Dahl [5]. V.I. Zabolotkina called her point of view 'the truth of the semantic concept', which demonstrates the need to analyze axiological dichotomies from the standpoint of an integrative research paradigm within classical and cognitive linguistics, philosophy, and information theory. This approach is based on the principles of dynamic conceptual semantics,

whose main postulate is the concept of process, including the processes of accretion and information exchange [6].

In Dahl's dictionary, the word 'truth' is defined as 'the opposite of a lie; everything that is true, accurate, genuine, fair' [5, p. 59]. Truth is also defined as 'firm, stable, durable, and based on faith between people and God' [7]. Truth has also been defined in original poetic and religious works through its use in legal and philosophical discourse and its subsequent transfer to the field of scientific narration. Znakov's theory focuses on truth through certain properties, particularly reference and the relationship of a word to an objectively existing extralinguistic reality. Thus, truth is defined as the existence of factual propositions and the correspondence of our expressions to objects in reality [8].

By studying binary oppositions in language, we can gain an understanding of how people think about and perceive the surrounding world, as well as how the grammatical and semantic structures of different languages operate. Binary oppositions are universal across languages because the basic properties of natural processes, culture, language, and thought are universally perceived. Researchers believe that the 'oppositional duality' of environmental perception is connected, to some extent, with physiological factors. The human brain is divided into two hemispheres, each of which performs specific functions, and people have two eyes, two hands, two ears, and two legs. People tend to view objects from two different angles. They also tend to compare objects according to their characteristics. The system of binary oppositions began to be actively used in many fields of the humanities after the development of the phonological theory founded by Trubetsky. Binary oppositions were established in phonology in the twentieth century when the distinctive features of speech sounds were identified, such as vowels and consonants, hardness and softness, and voicelessness and sonority. This development had a significant impact on the study of binary oppositions in linguistic units. The central meaning-differentiating principle of an opposition is contrast based on word meaning [9, p. 148].

The in-depth analysis of binary oppositions by Chernikov and Perevozchikova contributes to a more accurate understanding of word meaning. Binary oppositions can be found in both standard literary language and substandard language. In both layers, they add emotionality and expressiveness to the text and contribute to a more accurate understanding of the context [9]. Binary oppositions appear when we consider the quality, number, shape, structure, and other characteristics of real objects and phenomena. For example, the meaning of 'hot' becomes clearer when it is distinguished from 'cold'. The analysis of binary oppositions reveals subtle nuances and helps us understand how words function in different contexts. Binary oppositions reflect the sociocultural norms and values of society, showing which qualities or concepts are classified as desirable or undesirable. For example, the oppositions 'good-bad' and 'kind-cruel' reflect the moral values of society.

Binary oppositions should be perceived as a type of relationship in semiotic systems within which a sign or word acquires meaning only through comparison with another sign that stands in opposition to it. According to Lakoff and Johnson, the division of phenomena into oppositional categories is an innate principle for ordering things that has existed since ancient times. This principle is reflected in the linguistic practices of society as a whole. This phenomenon is a logical and natural factor because duality of perception is characteristic of representatives of different nationalities [10]. For example, the word 'night' can be understood through the word 'day', and the word 'thin' through 'thick'. Binary oppositions play an important role in the organization and structuring of language because they provide a basis for contrast and comparison. Individuals perceive the surrounding reality through a number of opposing categories that contrast with one another.

Binary oppositions are universal and constitute defining categories of human consciousness. They are closely related to one another and form a particular model of the world that helps individuals perceive the surrounding reality. D. Brown also explained the universal conceptual

categories of binary oppositions and concluded that representatives of different nationalities distinguish the same binary oppositions: male–female, man–woman, high–low, black–white, and good–bad [11].

The study of the binary opposition ‘truth and lie’ covers several academic fields: lexico-semantic analysis, cognitive linguistics, philosophy of language, semiotics, and cultural studies [12]. Following Glanzberg, this paper reviews key works devoted to these aspects.

One of the fundamental approaches to studying the binary opposition ‘truth and lie’ is lexico-semantic analysis based on the meanings of the two concepts. Researchers have examined the semantic and structural aspects of the concepts of ‘truth’ and ‘lie’ and their functions in speech. The concept of ‘truth’ is associated with objective reality, whereas ‘lie’ is associated with the deliberate distortion of reality [13, 14].

The discourse analysis proposed by Yu.D. Apresyan revealed that the concept of ‘truth’ can be understood differently across cultures: the main emphasis is placed on objectivity and the social perception of truth [15]. Ethnolinguistic studies by G. Bartini examine differences in the understanding of truth and lies across cultures. In some traditions, for example, truth is closely associated with harmony, whereas in Western philosophy, it is associated with logical provability. Research by A.I. Belousova shows that, in English, the concept ‘TRUTH’ has an emotional connotation, in contrast to the more neutral ‘REAL’ [16; 17]. Cognitive linguistics also recognizes binary oppositions as basic elements of the human conceptual system. Lakoff and Johnson noted in their work that the concepts of ‘truth’ and ‘lie’ are often expressed through metaphors such as ‘light–dark’ and ‘straight–crooked’ [18, p. 103].

Modern corpus-based studies indicate that the concepts ‘truth’ and ‘lie’ have different frequency distributions in journalistic writing, fiction, and legal discourse. In legal communication, the concept of ‘truth’ is often associated with provability, whereas in fiction, it acquires an allegorical meaning [19].

Having studied universal binary oppositions, we believe that the binary world model is oriented toward the ‘cosmologization of existence’. Such a world system is traditionally represented through pairs of opposing words with negative and positive meanings. These oppositions can be divided into several types: color (dark–light), time (morning–evening), social categories (male–female, poor–rich, friend–enemy), space (right–left), position (east–west), and temporality (early–late).

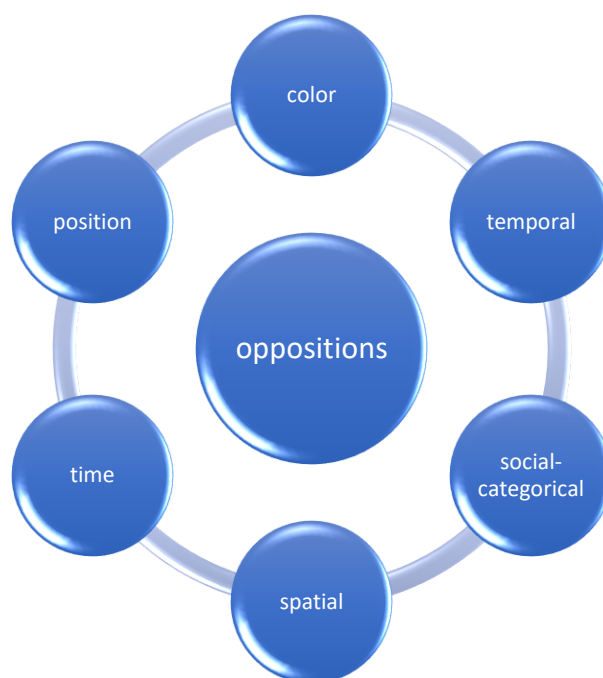


Figure 1 – Types of binary oppositions

Figure 1 describes the interconnections among different aspects of binary oppositions. The most frequent categories - color, temporal, spatial, social, positional, and time-related concepts - form oppositions. The list can be expanded according to the perception of dual objects and notions. On the basis of the presented sets of binary signs, universal signs that participate in forming the model of the world are constructed.

In linguistics, as stated by Lakoff and Johnson, binary oppositions can be found everywhere, beginning with poetic rhythm built on the binary alternation of the smallest units of language (stressed syllable–unstressed syllable) and extending to the biological rhythms of ‘day’ and ‘night’, ‘black’ and ‘white’, and ‘winter’ and ‘summer’ [18].

Modern studies of the binary opposition ‘truth–lie’ cover a wide range of aspects, from semantics and cognitive models to discursive and sociocultural interpretations. The literature review demonstrates that the perception of these concepts depends not only on linguistic features but also on cultural and philosophical traditions.

Within the scope of our research, the conceptual oppositions ‘truth’ and ‘lie’ were analyzed in depth on the basis of English literature. It should be noted that the noun ‘truth’ is polysemous in English. The term ‘truth’ has several synonyms, including reality, sincerity, honesty, validity, and veracity.

The definitions of this term also reveal that ‘truth’, as a verbalized concept, encodes information about objectively existing truth in English. Its perception and retransmission as truth involve a certain degree of subjectivity and misunderstanding because the subject acts as the bearer of truth. The Collins Dictionary gives the following definition of truth as a lexical unit: ‘The truth about something is all the facts about it, rather than things that are imagined or invented’.

Definitional and conceptual analysis allows us to model the structure of the concept of truth. Thus, it can be represented as a frame that includes hidden meaning. The expression of ‘truth’ and ‘lie’ can be explicit or implicit. The perception of truth can be negative, positive, neutral, or abstract. The post-effect of truth is the event that follows its disclosure.

The lexico-semantic field of ‘TRUTH’

The Oxford English Dictionary provides a similar definition:

1. The truth [singular]: the true facts about something, rather than things that have been invented or guessed;
2. The quality or state of being based on fact;
3. [Countable] a fact that is believed by *most people to be true*.

Subjective facts can be unreal rather than ‘based on fact’. This means that truth can be hypothetical rather than factual. Truth ‘is believed by most people to be true’, although belief is not objective, and other people may not share this understanding within a conceptual framework of reality. Expressions of uncertainty, similar to those presented in the examples below, are often used in different types of discourse:

‘What I said in it is *the truth to the best of my knowledge; what is true is that I know*’...

‘Sometimes we want *to tell our kids the truth to the best of our ability*, but we may not know how’ (British National Corpus).

These examples involving ‘truth’ emphasize the subjective nature of the message. The statements can be regarded as true because they contain verbal expressions of qualification: ‘to the best of my knowledge’ (not fully confirmed) and ‘to the best of our ability, but we may not know how’ (an attempt was made to convey the truth, but complete certainty was impossible).

The English idioms containing TRUTH/TRUE presented in Table 1 are conceptualized. TRUTH can be deformed, stretched, bent, or darkened. This illustrates the blurring of the boundaries of the concept of truth and the existence of a so-called ‘unclear’ zone in set expressions, which is formed by the connotations of ‘TRUTH–LIE’. Here, a lie is a shade of truth that outlines its features. In this context, TRUTH is conceptually close to a form of truth understood as a LIE.

Table 1 – Subjective assumptions about ‘Truth’ in English idioms

1	2
<i>shade the truth’</i>	<i>alter the truth to a small extent or degree</i>
<i>stretch the truth’</i>	<i>say something that is not exactly true, to de- scribe something as larger or greater than it really is</i>
<i>bend the truth’</i>	<i>say something that is not true or that misleads people but that is usually not regarded as a serious or harmful lie</i>
<i>play fast and loose with the truth’</i>	<i>behave in a clever and dishonest way</i>
<i>be economical with the truth’</i>	<i>avoid stating the true facts about any situation, or lying about it</i>

In English literature, the concept of TRUTH is a basic component of authors’ intentions that should be revealed through the context of a story. We can illustrate the structure of the frame with descriptive examples of situations in which a participant reveals the TRUTH. The initiator of the message is a woman named Clarke, and its content is represented by her detailed description of the situation: ‘...Clarke, who had been unemployed and was receiving benefits, took a shop job to comply with welfare laws that oblige benefits claimants to look for work... Legal aid had been in place for so long. I told the truth about starting work.’ The addressee of the message in this case is the social services agency responsible for providing or withdrawing social benefits. The motive behind the message was the desire ‘to tell the truth’, and the aim was ‘to comply with welfare laws that oblige benefits claimants to look for work’. In this case, the explicit expression of the message had a negative post-effect - the deprivation of social benefits - which led to a state of despair: ‘I was absolutely devastated when legal aid was taken away from me.’ The conclusion was: ‘This felt like a punishment for telling the truth’.

The analysis of the conceptual content reveals a post-effect that may be ambivalent. Readers may perceive it positively and regard it as having a beneficial effect. However, it may also cause negative reactions because the communicated truth can be unpleasant for the recipients. This conceptual process is reflected in the pejorative meaning of the word ‘truthful’. The second concept in the axiological opposition is ‘lie’.

The lexico-semantic field of ‘LIE’

The most commonly accepted definition of a lie is as follows: ‘A lie is a statement made by someone who does not believe it, with the intention of forcing someone else to believe it’ [19].

The structure of the frame LIE coincides with the structure of the frame TRUTH, but the conceptual content of the slots will differ. It should be noted that this will concern the conceptual content of almost all the slots presented below. The following example can serve as an illustration of the structure of the LIE event:

...As a teenage worker my mother had broken a recently established pattern. When she left school in 1927, she hadn't gone into the sheds. She lied to me:

..., I talked to my grandmother, and she, puzzled, told me that Edna had never worked in any office, had in fact been apprenticed to a dry cleaning firm that did tailoring and mending. On the same visit, the first since my early childhood, I found a reference written by a local doctor for my mother, who about 1930 applied for a job as a ward maid at the local asylum, confirming that she was clean, strong, honest and intelligent. I wept over that of course, for a world where some people might doubt her – my – cleanliness....

In this case, the agent of the message, which does not correspond to reality, is the participant’s mother, as confirmed by the explicit statement ‘she lied to me’. Here, the agent’s relation to the dictum, as well as the motive for the event, remains unclear because the limited fragment of discourse contains no direct or indirect reference to the reasons for the statement or the agent’s relation to its content.

‘All of a sudden, I could lose my home by continuing my case, because I had no protection against the MoD’s legal costs. This felt like a punishment for telling the truth. It was nothing to do with how important my case was to me, or to thousands of other families and soldiers who would benefit if the case was won’ (Guardian).

It has been confirmed that concepts are verbalized in poetic texts through the thinker’s mastery and the use of figurative means based on a concrete image [21]. The explicit nature of the facts leads to verbal meanings. Distorted facts that do not correspond to reality can be expressed explicitly. The motive and purpose of the message conveyed by the agent are inferred. The motive is the desire to appear more successful (‘she said she’d worked in an office, done clerical work’). The post-effect of the message covers a significant period - ‘Ten years later, on a visit to Burnley’- and the reaction of the participant and the counter-agent to the message is described by the word ‘puzzled’: ‘I talked to my grandmother, and she, puzzled, told me that Edna had never worked in any office’.

Jingjing WuLe ChengJingjing Wu and Le Cheng mentioned that social-cognitive experiments and longitudinal tracking studies are needed to examine the constructive function of linguistic meaning in social interaction and processes of cultural evolution [23]. Binary oppositions also shape the culture and worldview of a specific nation. People’s feelings and perceptions can be reflected in the effects of the concepts ‘lie’ and ‘truth’.

The post-effect of LIE in this example is a strong feeling of empathy because the original motive and purpose of the LIE were driven by the desire to appear more successful in the eyes of critics.

This and many other examples of LIE can prompt reflection on different types of conceptual content within slots, rather than only their actual content. The motives of the entire LIE frame can also be verbalized. Thus, English contains verbalized concepts such as ‘white lie’: ‘if you refer to an untrue statement as a white lie, you mean that it is made to avoid hurting someone’s feelings or to avoid trouble, and not for an evil purpose’. In other words, the presence of a good motive and a conscious purpose makes a LIE not merely acceptable to a limited degree but fully acceptable and pragmatically justified not only by the agent but also by the participant and the counterparty (Figure 2).

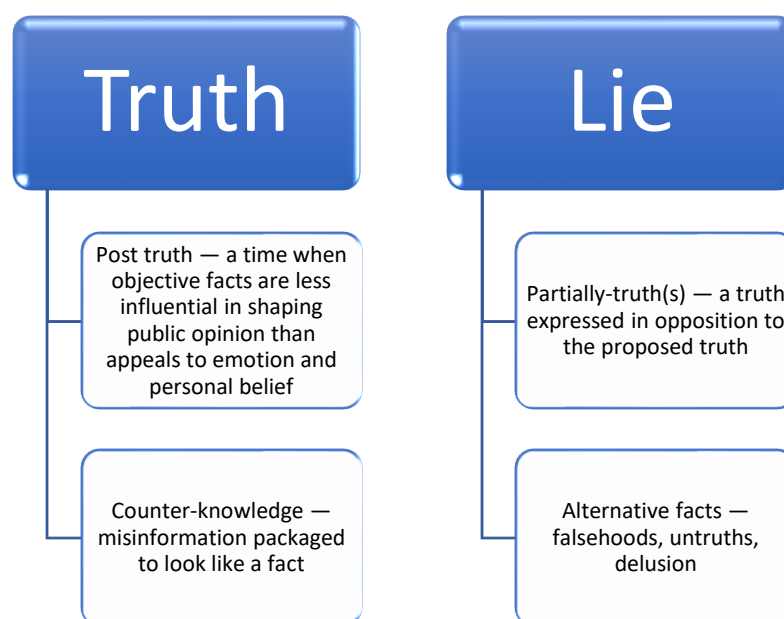


Figure 2 – Interconnections between the binary oppositions ‘Truth’ and ‘Lie’

According to Figure 2, the oppositions not only oppose each other but also have common features and functions. The perception of ‘truth’ and ‘lie’ can change over time. Post-truth occurs when people shape public opinion and personal beliefs. Counter-knowledge contradicts the truth. It is sometimes difficult to distinguish between truth and lies. As a result, truth can become a lie or consist of partially true facts, while proposed truths may require alternative facts. In literary language, the perception of truth and lies also varies according to their functions. Therefore, truth can be ‘partially true’ or ‘fully true’ in literature because a subjective characteristic and conceptual idea based on a particular subject may be ‘rather than things that are imagined or invented’ or may mean ‘that it is true, or at least partly true’.

People perceive the things, facts, and objects that surround them as dual images because they have two eyes, two hands, two ears, and two legs. They are accustomed to imagining and judging the positive and negative sides of situations occurring around them. This can be observed in the contradictory ideas of the perceiver and the presenter. If one person perceives things and activities as ‘truth’, another may perceive them as ‘lies’.

Zh. M. Konyratbayeva et al. mentioned that the key criteria for the persistence and emergence of binary oppositions are the moments of their inception and the affiliation of opposing signs and/or categories with the same group [22]. The conducted research also showed that the opposing elements belong to the same group. The axiological opposition is understood as a continuum with the extreme points ‘truth/real’ and ‘lie/unreal’, as well as the interconnections within the idea of ‘neither truth nor lie’. This zone records information about new concepts and therefore contains lexical units of a type that is paradoxical from the axiological perspective.

These concepts are verbalized by adding the bases of alternative and partial aspects, which create the impression of multiple possible forms of objective reality. This multiplicity is also emphasized by the plural form in counter-truths. The analysis showed that the concepts of ‘truth’ and ‘lie’ have a complex semantic structure that includes both denotative and connotative components.

Table 2 – Characteristics of truth and lie

Characteristics	Truth	Lie
1	2	3
the intentionality	does not require intentionality	most often it is intentional
evaluation characteristics	positive	negative
discursive features	used in legal, scientific, journalistic discourses	often found in political, artistic and everyday discourses

The study showed that the concepts of ‘truth’ and ‘lie’ are often expressed through metaphors:

TRUTH is associated with light, directness, and transparency (‘pure truth’, ‘to shed light on the truth’).

LIE is associated with darkness, distortion, and secrecy (‘dark lie’, ‘to weave intrigues’, ‘to twist like an eel’).

In literary language, TRUTH is associated with justice, objective reality, moral purity, and honesty. A LIE denotes a deliberate distortion of information and can be perceived as a negative phenomenon. However, it can sometimes acquire an ambivalent character, as in ‘a lie for the good’ or ‘a white lie’.

Conclusion

The analysis of the structure of the axiological binary opposition TRUTH/LIE, conducted using material from modern English, made it possible to construct a conceptual model of the TRUTH and LIE frames. These concepts belong to the polar regions of the conceptual continuum. The blurring of these concepts under the influence of extralinguistic factors, including the intensification of information flows and an increase in the actual volume of information, led to the

formation of the conceptual framework ‘neither truth nor lie’, which incorporates axiological paradoxes such as alternative truth and partial truth.

In general, the interconnections within the binary opposition ‘TRUTH/LIE’ can form different characteristics of objects and characters in literature. They can form frameworks, ideas, and hypotheses about reality based on readers’ perceptions. Truth and lies can be perceived from different perspectives and can follow one another. The formation of a conceptual framework, together with the similarity between the structures of the ‘truth’ and ‘lie’ frames, creates multiple points of conceptual and axiological reference. In literature, this creates conditions for further expansion by providing alternative points of reference, distorting the perception of factual truth and reality, and thus laying the foundation for manipulative influence.

The topic of binary opposition is based on the philosophical and psychological characteristics of the presenter and the reader. Future research can examine this topic through its linguocultural and linguocognitive dimensions.

BIBLIOGRAPHY

1. Аристотель. Метафизика. – М.: БОМБОРА, 2024. – 416 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступления // Философия и социология науки и техники. – 1985. – С. 82–138.
3. Бердяев Н.А. Философская истина и интеллигентская правда // Вехи: сборник статей о русской интеллигенции. – 1991. – С. 6–25.
4. Серов В. Энциклопедический словарь крылатых фраз и словосочетаний. – М.: Локид-Пресс, 2004. – 879 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – Санкт-Петербург; Москва, 1881. – 807 с.
6. Заботкина В.И. Репрезентация событий в когнитивных моделях и дискурсе: Аксиосфера культуры // In: Репрезентация событий: интегрированный подход с позиции когнитивных наук. – Москва: Издат. Дом ЯСК, 2017 – С. 28-45.
7. Aimukhambet Z.A., Abdilmanatkyzy A., Baitanasova K., Seiputanova A., Kurmambayeva K. The poetic interpretation of binary opposition in the structure of myth // Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities. – 2017. – №9(1). – P. 11-20. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v9n1.03>
8. Знаков В.В. Категории правды и лжи в русской духовной традиции и современной психологии понимания // Вопросы психологии. – 1994. – №2. С. 55– 64.
9. Черников М.В., Перевозчикова Л.С. Категории «правда» и «истина» в русской культуре // Историческая психология и социология истории. – 2015. – Т. 8, №2. – С. 143 –156.
10. Европейский словарь философий: Лексикон непереводамостей. Том первый. – К.: Дух і літера, 2015. – 576 с.
11. Серикбаева Г. Бинарные оппозиции как метод концептуализации: пример Codex Cumanicus // Международный журнал общества, культуры и языка. – 2023. – №11(3). – С. 159-170.
12. Гланцберг М. Истина // Стэнфордская энциклопедия философии / под ред. автор: Э.Н. Залта. [Электронный ресурс]. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/truth/> (дата обращения: 01.09.2025)
13. Амирбекова А. Тіл және ойлау: ұғым мен ұғым мәселелері // Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университетінің хабаршысы, «Филологиялық ғылымдар» сериясы. – 2019. – №3(61). – Б. 14-19.
14. Isenberg A. Deontology and the Ethics of Lying // Aesthetics and Theory of Criticism: Selected Essays of Arnold Isenberg. –1973. – P. 245–264.
15. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Том 2: Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Языки славянской культуры, 1995. – 767 с.
16. Belousova A.I. Binary opposition as an object of linguistic research // Eurasian Humanitarian Journal. – 2024. – №2. – P. 6-11.
17. Lakoff J., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 300 p.
18. Sinclair D. Trust the Text: Language, Corpus and Discourse. – London: Routledge, 2004. – 287 p.

19. Сергиенко Н.А., Царская Т.С. Концепты ПРАВДА и ЛОЖЬ в русском и украинском языках: лингвокогнитивный сопоставительный анализ // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Филология. Теория и практика. – 2021. – Том 14. Выпуск 5. – С. 1671-1677.
20. Aitkulova G.A., Islam D.A., Kazhiakbarova R.B. Linguocultural Features of the Concept “Diligence\Laziness” in the Kazakh Language // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2025. – №3(137). – P. 66–77. <https://doi.org/10.47526/2025-3/2664-0686.234>
21. Jingjing Wu, Le Cheng Beyond binary opposition: philosophical reflections on a multi-level Language cognitive model from an embodied constructional perspective // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – Vol. 12. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05690-2>
22. Konyratbayeva Zh.M., Konyratbayev O.B., Doszhan R.A., Mahmut G. Ethnosemantic analysis of binary oppositions in toposystems // De Gruyter Mouton. – 2023. – №258. – P. 93–114. <https://doi.org/10.1515/sem-2023-0054>

REFERENCES

1. Aristotel. Metafizika [Aristotle. Metaphysics]. – М.: BOMBORA, 2024. – 416 s. [in Russian]
2. Bahtin M.M. K filosofii postuplenia [Towards the philosophy of admission] // Filosofija i sociologija nauki i tehniki. – 1985. – S. 82–138. [in Russian]
3. Berdiaev N.A. Filosofskaja istina i intelligentskaja pravda [Philosophical truth and intellectual truth] // Vehi: sbornik statei o russkoi intelligencii. – 1991. – S. 6–25. [in Russian]
4. Serov V. Enciklopedicheski slovar krylatyh fraz i slovosochetani [An encyclopedic dictionary of catch phrases and phrases]. – М.: Lokid-Press, 2004. – 879 s. [in Russian]
5. Dal V.I. Tolkovyj slovar zhivogo velikorusskogo iazyka [Explanatory dictionary of the living Great Russian language]. – Sankt-Peterburg; Moskva, 1881. – 807 s. [in Russian]
6. Zabotkina V.I. Reprezentacija sobyti v kognitivnyh modeliah i diskurse: Aksiosfera kul'tury // In: Reprezentacija sobyti: integrirovannyj podhod s pozicii kognitivnyh nauk [Representation of events in cognitive models and Discourse: The Axiosphere of Culture] // In: Representation of events: an integrated approach from the perspective of cognitive sciences]. – Moskva: Izdat. Dom IaSK, 2017 – S. 28-45. [in Russian]
7. Aimukhambet Z.A., Abdilmanatkyzy A., Baitanasova K., Seiputanova, A., Kurmambayeva K. The poetic interpretation of binary opposition in the structure of myth // Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities. – 2017. – №9(1). – P. 11-20. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v9n1.03>
8. Znakov V.V. Kategorii pravdy i lzhi v russkoi duhovnoi tradicii i sovremennoi psihologii ponimania [Categories of Truth and Falsehood in the Russian Spiritual Tradition and Modern Psychology of Understanding] // Voprosy psihologii. – 1994. – №2. S. 55– 64. [in Russian]
9. Chernikov M.V., Perevozchikova L.S. Kategorii «pravda» i «istina» v russkoi kul'ture [Categories of “truth” and “truth” in Russian culture] // Istoricheskaja psihologija i sociologija istorii. – 2015. – T. 8, №2. – S. 143 –156. [in Russian]
10. Evropejski slovar filosofii: Leksikon neperevodimostei. Tom pervyj [The European Dictionary of Philosophies: A Lexicon of Untranslatables. Volume One]. – K.: Duh i litera, 2015. – 576 s. [in Russian]
11. Serikbaeva G. Binarnye oppozicii kak metod konceptualizacii: primer Codex Cumanicus [Binary oppositions as a method of conceptualization: an example of Codex Cumanicus] // Mezhdunarodnyi zhurnal obshestva, kul'tury i iazyka. – 2023. – №11(3). – S. 159-170. [in Russian]
12. Glancberg M. Istina // Stenfordskaja enciklopedia filosofii / pod red. avtor: E.N. Zalta. [Electronic resource]. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/truth/> (date of access 01.09.2025) [in Russian]
13. Amirbekova A. Til zhane oilau: ugym men ugym maseleleri [Language and thinking: problems of the concept and concept] // Abai atyndagy Qazaq ulttyq pedagogikalyq universitetinin habarshysy, «Filologialyq gylymdar» seriasy. – 2019. – №3(61). – B. 14-19. [in Kazakh]
14. Isenberg A. Deontology and the Ethics of Lying // Aesthetics and Theory of Criticism: Selected Essays of Arnold Isenberg. –1973. – R. 245–264.
15. Apresian Iu.D. Izbrannye trudy. Tom 2: Integralnoe opisanie iazyka i sistemnaia leksikografia [Selected works. Volume 2: Integral Language Description and System Lexicography]. – М.: Iazyki slavianskoi

- kultury, 1995. – 767 s. [in Russian]
16. Belousova A.I. Binary opposition as an object of linguistic research // Eurasian Humanitarian Journal. – 2024. – №2. – P. 6-11.
 17. Lakoff J., Johnson M. Metaphors We Live By. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 300 p.
 18. Sinclair D. Trust the Text: Language, Corpus and Discourse. – London: Routledge, 2004. – 287 p.
 19. Sergienko N.A., Carskaia T.S. Koncepty PRAVDA i LOZh v russkom i ukrainskom iazykah: lingvokognitivnyi sopostavitelnyi analiz [The concepts of TRUTH and LIE in Russian and Ukrainian: linguistic and cognitive comparative analysis] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. Filologia. Teoria i praktika. – 2021. – Tom 14. Vypusk 5. – S. 1671-1677. [in Russian]
 20. Aitkulova G.A., Islam D.A., Kazhiakbarova R.B. Linguocultural Features of the Concept “Diligence\ Laziness” in the Kazakh Language // Iasau universitetinin habarshysy. – 2025. – №3(137). – P. 66–77. <https://doi.org/10.47526/2025-3/2664-0686.234>
 21. Jingjing Wu, Le Cheng Beyond binary opposition: philosophical reflections on a multi-level Language cognitive model from an embodied constructional perspective // Humanities and Social Sciences Communications. – 2025. – Vol. 12. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05690-2>
 22. Konyratbayeva Zh.M., Konyratbayev O.B., Doszhan R.A., Mahmut G. Ethnosemantic analysis of binary oppositions in toposystems // De Gruyter Mouton. – 2023. – №258. – P. 93–114. <https://doi.org/10.1515/sem-2023-0054>

«Шындық» пен «жалған» бинарлы оппозициясының лексика-семантикалық көрінісі

Аңдатпа. Бинарлы қарама-қайшылықтарды зерттеу тілдің құрылымын, қабылдау механизмдерін және оның әлеуметтік процестердегі рөлін тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Мақалада бинарлы қарама-қайшылықтардың рөлі тіл мен ойлау арақатынасындағы іргелі механизмі ретінде қарастырылады. Тілдік бинарлы оппозициялардың негізгі үш: семантикалық, лексикалық және танымдық топтарына талдау жасалды. «Шындық» пен «жалған» бинарлық оппозициялар мен олардың ағылшын әдеби тіліндегі көрінісіне басты назар аударылды. Мақалада бинарлы оппозициялардың қоғамның нормалары мен құндылықтарын қалай бейнелейтіні қарастырылды, сондай-ақ әдеби тілдегі «шындық» және «жалған» оппозицияларының арасындағы айырмашылықтар анықталды. Зерттеудің мақсаты – ағылшын әдеби тіліндегі «шындық» пен «жалған» семантикалық бинарлы қарама-қайшылықтарының функционалды ерекшеліктері мен тілдік жүйені және әлеуметтік-мәдени нормаларды құрылымдаудағы рөлін анықтау. Аталған бинарлы қарама-қайшылықтарды жіктеп, олардың тілдегі мағынасын анықтау үшін әдеби талдау және модельдеу әдістері қолданылды.

Зерттеу барысында «шындық» пен «жалған» бинарлы лексика-семантикалық қарама-қайшылықтардың ағылшын әдеби тіліндегі көріністері талқыланды. Ағылшын әдебиетіндегі бинарлы оппозициялардың қызмет етуіндегі айырмашылықтарды анықтау мақсатында әлеуметтік-мәдени нормалар мен әдеби стильді лингвокогнитивтік талдау арқылы бинарлық оппозициялардың әсері бағаланды. Зерттеу нәтижелері «шындық» пен «жалған» бинарлы қарама-қайшылықтарының лингвокогнитивті процестерді ұйымдастыруда шешуші рөл атқаратынын көрсетті. Ағылшын тіліндегі «шындық» пен «жалған» ұғымдарының арасындағы қайшылықтар мәдени және әлеуметтік айырмашылықтарды айшықтауда бинарлы қайшылықтардың қолданылу сипатын анықтады. Зерттеудің практикалық құндылығы – алынған нәтижелерді когнитивті лингвистика мен лингвомәдениеттану саласында пайдалану мүмкіндігінде.

Кілт сөздер: бинарлы қарама-қайшылықтар, «шындық» пен «жалған», семантикалық қарама-қайшылықтар, лексикалық қарама-қайшылықтар, әдеби тіл, әлеуметтік-мәдени нормалар, лингвистикалық талдау.

Лексико-семантическая репрезентация бинарной оппозиции «правда - ложь»

Аннотация. Изучение бинарных оппозиций позволяет глубже понять структуру языка, механизмы его восприятия и роль в общественных процессах. В статье рассматривается значение бинарных оппозиций как фундаментального механизма организации языка и мышления.

Анализируются три основные группы языковых бинарных оппозиций: семантические, лексические и синтаксические. Основное внимание было уделено семантическим бинарным оппозициям и их проявлениям в английском литературном языке. Анализируется, как бинарные оппозиции отражают нормы и ценности общества, а также рассматриваются особенности соотношения концептов «правда» и «ложь» в литературном языке. Цель исследования – определить лексико-семантические особенности бинарной оппозиции «правда - ложь» в английском литературном языке, выявить ее лингвокультурные функции структурировании языковой системы и социокультурных норм.

В исследовании использованы методы литературного анализа и моделирования для классификации бинарных оппозиций и выявления их значения в языковой системе. В ходе исследования были проанализированы способы репрезентации лексико-семантической бинарной оппозиции «правда - ложь» в английском литературном языке. Для определения различий в функционировании бинарных оппозиций в английской литературе были выявлены особенности функционирования бинарных оппозиций на основе лингвокогнитивного анализа способов отражения социокультурных норм в художественном стиле.

Результаты исследования показали, что бинарная оппозиция «правда - ложь» играет ключевую роль в организации лингвокогнитивных процессов. Различия между англоязычными концептами «правда» и «ложь» демонстрируют, как бинарные оппозиции используются для выражения культурно обусловленных ценностей и социальных представлений. Практическая ценность исследования заключается в возможности применения полученных результатов в исследованиях по когнитивной лингвистике и лингвокультурологии.

Ключевые слова: бинарная оппозиция «правда - ложь», семантические оппозиции, лексические оппозиции, литературный язык, социокультурные нормы, лингвистический анализ

Information about the authors

Anuar G. – The Corresponding Author, Senior Lecturer, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: gulshat777@gmail.com, Kazakhstan, Almaty.

Bekkozhanova G.K. – Candidate of Philological Sciences, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: almaty.gulnar@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.

Vafaeimehr R. – PhD, University of California, e-mail: royavafaeimehr@yahoo.com, USA, California, Davis.

Авторлар туралы мәлімет

Әнуар Г. – корреспондент-автор, аға оқытушы, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, e-mail: gulshat777@gmail.com, Қазақстан, Алматы қ.

Бекқожанова Г.К. – филология ғылымдарының кандидаты, Әл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, e-mail: almaty.gulnar@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Вафаимехр Р. – PhD, Калифорния университеті, e-mail: royavafaeimehr @yahoo.com, АҚШ, Калифорния, Дэвис қ.

Сведения об авторах

Ануар Г. – автор-корреспондент, старший преподаватель, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, e-mail: gulshat777@gmail.com, Казахстан, г. Алматы.

Беккожанова Г.К. – кандидат филологических наук, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, e-mail: almaty.gulnar@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.

Вафаимехр Р. – PhD, Калифорнийский университет, e-mail: royavafaeimehr @yahoo.com, США, Калифорния, г. Дейвис.

A.Z. ABDYKADYROVA¹, A.O. TYMBOLOVA¹, G.A. AMANGELDIYEVA²¹*Al-Farabi Kazakh National University*²*T. Jurgenov Kazakh National Academy of Arts* *e-mail: abdy.ainura@gmail.com*

MEDIATED CHILD-DIRECTED DISCOURSE IN CHILDREN'S ANIMATION: A COMPARATIVE ONTOLINGUISTIC STUDY

Abstract. This study examines children's animation as a form of mediated linguistic input within the framework of ontolinguistics. While existing research on animated media primarily addresses psychological and educational outcomes, the internal linguistic organization of animated discourse remains insufficiently analyzed. The study aims to identify the syntactic, lexical, and prosodic characteristics of animated discourse that reproduce the core properties of Child-Directed Speech (CDS) across distinct cultural and linguistic contexts. Employing qualitative discourse analysis, content analysis, and comparative prosodic observation, the study examines three animated series representing distinct linguistic and cultural environments: Bing (United Kingdom), Masha and the Bear (Russia), and Kùsik pen Pay-Pay (Kazakhstan). For each series, five episodes were selected and key dialogic fragments were manually transcribed and coded along syntactic, lexical, pragmatic, and prosodic parameters. The findings demonstrate that children's animation systematically reproduces universal characteristics of early language input, including structural simplification, lexical repetition, and marked prosodic patterning. These features are realized differently across linguistic environments: the British model emphasizes syntactic predictability and emotional regulation; the Russian model foregrounds expressive dynamism and morphological play; the Kazakh model integrates rhythmic repetition and melodic structuring rooted in oral folklore traditions, aligning with documented stages of Kazakh speech ontogenesis.

The findings suggest that children's animation functions as a supplementary mediated discourse that reflects CDS principles while adapting them to culturally specific communicative frameworks. By incorporating Kazakh-language material, the research expands cross-linguistic discussion beyond predominantly Indo-European contexts and contributes to the theoretical understanding of mediated child-directed discourse as an independent object of linguistic inquiry.

Keywords: ontolinguistics, child-directed speech, mediated discourse, speech ontogenesis, children's animation, prosody, cross-linguistic analysis.

Introduction

Language acquisition in early childhood is not a mere accumulation of vocabulary but a process of tuning into patterned speech, where rhythm, repetition, and emotional modulation help organize auditory perception. Central to this process is Child-Directed Speech (CDS) – a specialized register characterized by short utterances, lexical recurrence, and marked prosodic contours that facilitate speech segmentation and grammatical mapping [1]. Corpus-based analyses confirm that child-directed speech systematically contains shorter, higher-frequency words with greater phonological neighborhood density than adult-directed speech, and that these lexical

* Cite us correctly:

Abdykadyrova A.Z., Tymboleva A.O., Amangeldiyeva G.A. Mediated Child-Directed Discourse in Children's Animation: a Comparative Ontolinguistic Study // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – B. 91-101. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.421>

Date of receipt of the article 15.09.2025 / Date of acceptance 30.09.2026

properties directly predict children's early productive vocabularies [2]. Traditionally studied within live caregiver-child interactions, these structural affordances are increasingly manifesting in mediated contexts. As preschool children spend significant time with digital media, animated series have emerged as a stable, deliberately crafted source of patterned linguistic input [3].

While existing media research predominantly addresses psychological or educational outcomes, the internal linguistic organization of animated discourse remains underexplored. From a cognitive-linguistic perspective, animation can be conceptualized as a mediated discourse. Its dialogues often mirror natural CDS through slower tempo, pitch variation, and lexical predictability, which support memory retention [4]. Research on the acoustic-lexical properties of CDS demonstrates that previous research suggests that prosodic properties of CDS vary according to communicative context and developmental interaction [5]. However, animated discourse is not a direct reproduction of caregiver speech. Unlike natural adult-child interaction, it lacks reciprocal turn-taking and adaptive feedback, functioning instead as a one-directional form of mediated linguistic support that requires separate structural analysis within language socialization research.

The necessity of a cross-linguistic approach to this phenomenon is particularly evident when considering the Kazakh linguistic landscape. Within the framework of speech ontogenesis, T. Ayapova [6] demonstrated that the transition from one-word to multiword utterances in Kazakh-speaking children is deeply shaped by the specific rhythmic and agglutinative features of the language. This suggests that for animation to be effective as a linguistic mediator, it must align with these inherent developmental stages. Recent studies by Shunkeyeva, Abisheva, and Zhetpisbayeva further indicate that Kazakh animation, by integrating folklore traditions and melodic repetition, may reinforce linguistic identity while supporting phonological awareness [7]. By including Kazakh-language material, this study extends the discussion of mediated discourse beyond Indo-European contexts, providing a more comprehensive view of how universal CDS properties intersect with language-specific patterns.

Against this background, the present study provides a qualitative comparative analysis of three culturally and linguistically distinct series: "Bing" (UK), "Masha and the Bear" (Russia), and "Küsik pen Pay-Pay" (Kazakhstan). The research aims to identify the linguistic characteristics of animated discourse that enhance cognitive accessibility in early language acquisition. To achieve this, the following objectives are pursued:

1. To identify the principal syntactic, lexical, and prosodic features of contemporary animated speech;
2. To evaluate the correspondence between these features and the core properties of Child-Directed Speech;
3. To examine how these patterns align with the stages of speech ontogenesis described in Kazakh linguistic research;
4. To determine how animation functions as a structured form of mediated linguistic input complementing natural language exposure.

Methodologically, the study applies qualitative discourse analysis informed by cognitive and phonological perspectives. By situating animation within ontolinguistic research, the study seeks to explain how mediated discourse reproduces and culturally adapts structural patterns essential for early language development. Figure 1 summarizes the theoretical framework of the study by illustrating the relationship between mediated animated discourse, CDS mechanisms, and ontolinguistic functions.

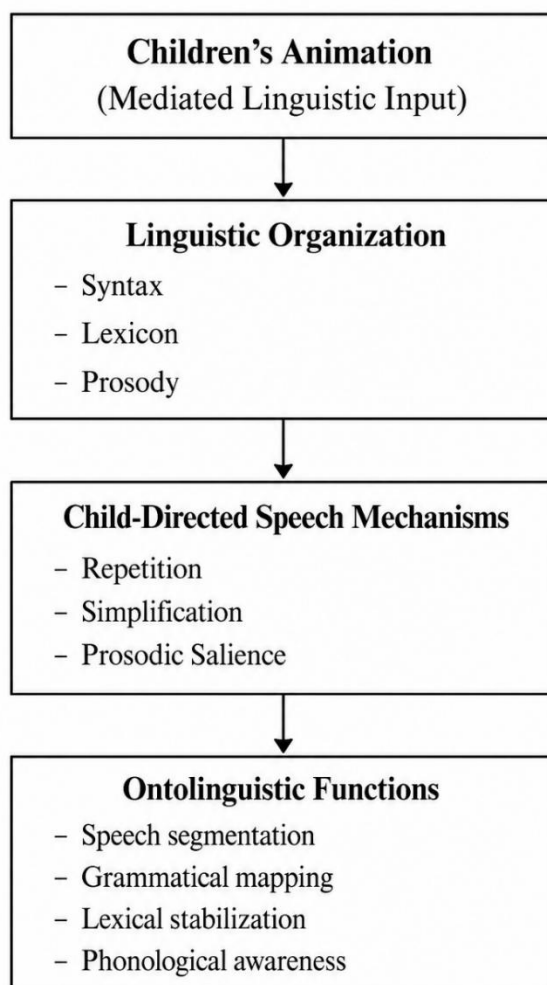


Figure 1 – Structural Components of Mediated Child-Directed Discourse

Research methods and materials

The study employs a qualitative comparative discourse-analytic approach within the framework of ontolinguistic and cognitive-linguistic analysis. The methodological focus of the study is the structural examination of animated discourse and the identification of its correspondence with the core features of Child-Directed Speech (CDS) and the natural stages of speech ontogenesis.

The empirical material of the study consists of three animated series representing different linguistic and cultural environments:

1. Bing (United Kingdom; English-language content),
2. Masha and the Bear (Russia; Russian-language content),
3. Kūsik pen Pay-Pay (Kazakhstan; Kazakh-language content).

The research area is defined as the linguistic organization of child-directed animated discourse, specifically the syntactic, lexical, and prosodic dimensions of speech produced by adult and child-like characters in preschool-oriented animated series. The study does not address viewer reception, developmental outcomes, or production processes; it focuses exclusively on the structural properties of the animated speech itself as a form of mediated linguistic input. The selection of the three series was determined by their orientation toward preschool audiences (ages 2-6), their wide cultural and linguistic representativeness, and their documented relevance to early language development. For each series, five episodes were selected and repeatedly viewed and analyzed through auditory observation. Episodes were chosen on the basis of the presence of sustained

dialogic interaction between adult and child-like characters, phonological clarity of speech, and representativeness of the communicative style characteristic of each series. From each episode, key dialogic fragments totaling approximately 10-15 utterances were manually transcribed and coded. In total, the comparative corpus comprised approximately 540 utterances, with slight variation between series due to differences in conversational intensity and dialogue distribution.

The analysis was conducted through repeated viewing of selected episodes, followed by manual transcription of key dialogic fragments. The primary unit of analysis was the utterance, understood as a syntactically and intonationally complete speech segment produced by one speaker. Each transcribed utterance was coded along four parameters: syntactic type and length, lexical category and recurrence, pragmatic function, and prosodic profile. Coding was performed by the researchers independently and then reconciled through discussion to ensure descriptive consistency. The boundaries of the research area were delimited as follows: only utterances produced within scenes of direct adult-child or child-child interaction were included; background narration, song sequences not integrated into dialogue, and utterances shorter than three words were excluded from the primary corpus.

The study integrates elements of content analysis, discourse analysis, and prosodic observation. The following linguistic parameters were examined:

1. Syntactic structure (sentence length, type of construction, structural simplicity);
2. Lexical composition (frequency of repetition, use of high-frequency vocabulary, presence of diminutives and neologisms);
3. Pragmatic orientation (instruction, reassurance, emotional expression, humor);
4. Prosodic features (tempo, rhythm, intonation contour, melodic repetition).

Special attention was given to repetition patterns and rhythmic organization of speech, as these features are central to both CDS and early stages of child language acquisition. Prosodic characteristics were analyzed through attentive auditory observation and comparative interpretation. The study did not aim at instrumental acoustic measurement; therefore, prosodic analysis was limited to qualitative comparative observation of rhythm, tempo, and intonation patterns.

Comparative analysis was carried out in two directions. First, universal features characteristic of CDS were identified across all three series. Second, language-specific and culturally conditioned realizations of these features were interpreted in relation to national linguistic traditions and existing research on speech ontogenesis, particularly in the Kazakh linguistic context. The study does not aim at quantitative measurement of developmental outcomes. The study therefore adopts a structural and interpretative perspective on animated discourse as a mediated form of child-directed linguistic input.

Results and discussion

The linguistic analysis of “Bing” (UK), “Masha and the Bear” (Russia), and “Küsik pen Pay-Pay” (Kazakhstan) demonstrates that animated discourse functions as a specialized form of mediated linguistic input. This selection targets the preschool period (ages 2-6), which is recognized as the most critical window for speech sound development and phonological maturation [8]. By evaluating these series, we can observe how universal principles of Child-Directed Speech (CDS) are adapted across different cultural and linguistic environments. While classical generative linguistics emphasizes an innate capacity for syntax [9], the analyzed animated dialogues demonstrate that this potential is activated through an organized Language Acquisition Support System (LASS) [10].

In Bing, this support is manifested through extreme syntactic economy and predictable repetition patterns. Such structural adjustments mirror the natural patterns of lexical and syntactic simplification found in early infant-directed speech, which are essential for guiding initial grammatical mapping [1]. In the utterance “It’s okay, Flop. I can make another one,” syntactic complexity is minimized through the use of short declarative clauses and predictable lexical sequencing. The utterance avoids subordinate structures and maintains linear clause organization,

increasing perceptual accessibility for early language learners. The emotionally supportive repetition of the phrase “It’s okay” reinforces reassurance while reducing cognitive processing demands for preschool listeners. The segmented structure of the utterance also supports real-time comprehension by presenting information in short and predictable units, a feature characteristic of Child-Directed Speech.

Conversely, “Masha and the Bear” provides a more dynamic and conversational linguistic environment [11]. Its syntax is characterized by spontaneity, self-repairs, and interruptions. This complexity allows children to observe functional morphemes in a more natural, expressive context, supporting early acquisition through exposure to realistic conversational flow [12].

The Kazakh series “Küsik pen Pay-Pay” offers a unique syntactic synthesis, utilizing rhythmic imperatives like «Пай-пай, менімен бірге қайтала!» (Pay-Pay, repeat with me!). The repetitive imperative structure functions as a form of social scaffolding that encourages verbal participation and supports the transition from passive auditory perception to active speech production [11].

A key mechanism identified in all three series is “linguistic recycling” - the intentional reuse of recurrent items to stabilize the child's emerging mental lexicon [13]. “Bing” implements this through high-frequency, emotionally grounded vocabulary that ensures maximum semantic retention within media discourse [2; 3]. Across the analyzed “Bing” episodes, short declarative utterances and lexical repetition appeared more frequently than complex syntactic constructions, reinforcing communicative predictability.

“Masha and the Bear” elevates lexical recycling to the level of metalinguistic play. The series deliberately incorporates playful distortions and creative word formations that imitate characteristics of child speech and reflect the creative dimension of speech ontogenesis characteristic of early language development [14]. Such lexical experimentation reinforces conversational spontaneity within mediated discourse and contributes to expressive linguistic interaction. Despite their nonstandard structure, these playful formations remain semantically accessible through contextual repetition and phonetic similarity, supporting both communicative comprehension and linguistic creativity. In contrast to the relatively predictable syntactic organization of Bing, “Masha and the Bear” demonstrates a higher frequency of interruptions, interjections, and emotionally expressive speech patterns.

In Küsik pen Pay-Pay, the lexical profile is deeply aligned with the foundations of speech ontogenesis described by T.T. Ayapova. The progression from simple nominal repetitions to predicative structures («Мен – кішкентай күшікпін») reflects developmental patterns characteristic of early Kazakh speech ontogenesis. By grounding these items in folklore motifs, the series not only expands vocabulary but also reinforces linguistic identity [7]. The phrase «Мен – кішкентай күшікпін» illustrates the transition from nominal identification to predicative structure characteristic of early Kazakh speech ontogenesis. The agglutinative suffix “-пін” simultaneously marks predication and first-person reference, while rhythmic repetition supports phonological segmentation and highlights morphemic boundaries. The melodic organization of repeated forms further increases prosodic salience, facilitating auditory processing within an agglutinative linguistic system. The Kazakh corpus showed the highest concentration of rhythmic repetition and parallel prosodic constructions among the analyzed series.

Prosody functions as a major mechanism for directing children’s auditory attention in animated discourse. In “Bing”, the slow tempo and exaggerated intonation provide clear cues for word segmentation, mirroring how prosodic modulations in caregiver speech facilitate word learning [4].

The Kazakh model in “Küsik pen Pay-Pay” leverages “melodic prosody” derived from oral tradition. Rhythmic recitation («күшікпін, күшікпін, күшікпін...») acts as a mnemonic tool that anchors auditory patterns in long-term memory. This rhythmic continuity is vital for the acquisition

of the agglutinative structures of the Kazakh language, as it highlights morphemic boundaries through musicality.

To illustrate these qualitative contrasts, Table 1 summarizes the linguistic strategies across the three environments.

Table 1 – Comparative Linguistic Characteristics of Child-Directed Animated Discourse Across Three Cultural Contexts

Animation Series	Communicative Profile	Representative Dialogue Example	Dominant Linguistic Features	Dominant CDS Mechanism	Ontolinguistic Function
<i>Bing</i> (United Kingdom) 	Preschool-oriented British animation focused on emotional regulation, routine interaction, and calm adult-child communication.	Flop: “Oh no, Bing! It’s all gone!” Bing: “It’s okay, Flop. I can make another one!”	Short declarative constructions; high-frequency vocabulary; lexical repetition; emotionally supportive intonation; slow speech tempo	Syntactic predictability and emotional regulation	Facilitates perceptual clarity, supports early grammatical mapping, and reinforces emotionally stable language processing
<i>Masha and the Bear</i> (Russia) 	Russian animated series characterized by spontaneity, humor, expressive interaction, and dynamic conversational flow.	Masha: “Au-au-au! Everything fell down!” Masha: “Look, Misha! I broke everything again!”	Interjections; expressive prosody; spontaneous self-repair; neologisms; playful morphological constructions	Expressive lexical experimentation and playful word formation	Stimulates linguistic creativity, supports morphological awareness, and models flexible conversational behavior
<i>Küsik pen Pay-Pay</i> (Kazakhstan) 	Kazakh-language preschool animation drawing on folklore rhythm, repetition, and melodic oral tradition.	Pay-Pay: “Pay-Pay, repeat with me!” Küsik: “I’m a little puppy, a puppy, a puppy! Running and jumping, I play, I play.”	Rhythmic repetition; melodic phrasing; repetitive imperatives; folklore-based vocabulary; prosodic parallelism	Rhythmic-prosodic scaffolding	Reinforces phonological memory, highlights agglutinative structure, and supports culturally grounded speech ontogenesis

The comparative analysis demonstrates that although all three animated series reproduce core characteristics of Child-Directed Speech, they prioritize different communicative strategies. Bing foregrounds syntactic predictability and emotional reassurance, Masha and the Bear emphasizes expressive conversational dynamism and lexical experimentation, whereas Küsik pen Pay-Pay relies on rhythmic-prosodic scaffolding rooted in oral tradition. Building on these comparative

observations, the findings suggest that animated discourse constitutes a systematically organized form of linguistic input rather than a spontaneous reproduction of caregiver speech. The analysis reveals recurring structural tendencies across the examined material, including relative utterance length, repetition density, interjection frequency, and rhythmic prominence, while also highlighting cross-cultural contrasts in the realization of CDS principles.

Taken together, the results indicate that children's animation does not mechanically reproduce Child-Directed Speech but selectively adapts its structural principles within a mediated communicative environment. In all three cases, syntactic simplification, lexical recycling, and prosodic salience create conditions for perceptual accessibility. Research demonstrates that prosodic exaggeration in IDS actively supports children's ability to predict conversational turn structure and attend to speech cues from as early as 12 months of age [15]. Furthermore, the degree of prosodic modification in word-learning contexts – particularly when introducing unfamiliar vocabulary – has been shown to predict children's vocabulary growth longitudinally [16]. These findings provide empirical support for the prosodic organization observed across the analyzed animated series. However, these universal mechanisms are culturally adapted: the British model privileges regulation and predictability, the Russian model foregrounds expressive experimentation, and the Kazakh model integrates rhythmic continuity grounded in oral tradition. Animation therefore functions as a structured mediated form of linguistic input that transforms patterned auditory exposure into opportunities for grammatical mapping and lexical stabilization. These findings confirm that mediated discourse can reproduce core ontogenetic mechanisms while adapting them to culturally specific communicative models.

Conclusion

The present study examined children's animation as an organized form of mediated linguistic input and identified the syntactic, lexical, and prosodic features that align animated discourse with the core properties of Child-Directed Speech (CDS). Based on a qualitative comparative analysis of three culturally distinct animated series – Bing, Masha and the Bear, and Kùsik pen Pay-Pay – the findings demonstrate that animated speech systematically reproduces central mechanisms associated with early language organization, including syntactic simplification, lexical repetition, and prosodic salience. At the same time, the analysis revealed that these universal CDS characteristics are realized differently across linguistic and cultural contexts. Although all three animated environments reproduce core CDS principles, they adapt them through distinct communicative strategies: the British model prioritizes predictability and emotional regulation, the Russian model foregrounds expressive experimentation and conversational dynamism, whereas the Kazakh model relies on rhythmic and melodic structures rooted in oral tradition. These distinctions indicate not a mechanical imitation of caregiver speech, but its culturally adapted realization within mediated discourse.

The study further demonstrates that children's animation functions as a mediated discourse in which universal mechanisms of early speech perception intersect with nationally specific models of discourse organization. The recurrence of predictable syntactic patterns, lexical recycling, and prosodic expressiveness supports perceptual clarity and early language processing. At the same time, animation cannot replace live adult-child interaction, as it lacks reciprocal feedback and situational adaptation. Nevertheless, it may function as a supplementary form of mediated linguistic input that reinforces regular exposure to patterned speech during early language acquisition. The inclusion of Kazakh-language material broadens the cross-linguistic scope of the research and extends discussion of mediated child-directed discourse beyond predominantly Indo-European contexts. The findings suggest that universal CDS principles may be realized within a typologically different linguistic system shaped by agglutinative structure, rhythmic repetition, and melodic traditions embedded in national culture. From a theoretical perspective, the study addresses an important gap in contemporary ontolinguistic research by offering an integrated linguistic description of animated discourse from a comparative-cultural perspective. Unlike studies focused

primarily on the psychological or educational effects of media content, the present research demonstrates that the structural organization of animated speech itself constitutes a legitimate object of independent linguistic inquiry.

The qualitative nature of the research defines its limitations. The study focused on structural description and interpretative analysis rather than experimental measurement of developmental outcomes. Future research may therefore benefit from corpus-based quantitative methods, instrumental acoustic analysis of prosodic features, and longitudinal studies examining the interaction between mediated and natural linguistic environments. Overall, children's animation can be understood as a systematically organized form of mediated linguistic input whose effectiveness depends less on explicit instructional content than on the patterned organization of syntax, vocabulary, and rhythm. By approaching animation not merely as entertainment but as a structured form of mediated discourse, this study expands the theoretical framework of language acquisition research and refines our understanding of how culturally organized linguistic input contributes to early language perception. Animation does not merely imitate early speech patterns; it restructures them within a culturally mediated communicative system.

BIBLIOGRAPHY

1. Harmati-Pap V., Vadasz N., Toth I., Kas B. Patterns of lexical and syntactic adjustment in early infant-directed speech related to language development in Hungarian // *Clinical Linguistics & Phonetics*. – 2025. – Vol. 39, №6–8. – P. 736–764. <https://doi.org/10.1080/02699206.2024.2374925>
2. Jones G., Cabiddu F., Barrett D.J.K., Castro A., Lee B. How the characteristics of words in child-directed speech differ from adult-directed speech to influence children's productive vocabularies // *First Language*. – 2023. – Vol. 43, №1. – P. 1–30. <https://doi.org/10.1177/01427237221150070>
3. Ismail N., Salehuddin S. Child-Directed Speech in Children's Media: A Case Study on Bing's Lexical and Syntactic Structures // *GEMA Online® Journal of Language Studies*. – 2025. – Vol. 25, №2. – P. 564–584. <https://doi.org/10.17576/gema-2025-2502-14>
4. Shi J., Gu Y., Vigliocco G. Prosodic modulations in caregiver speech facilitate word learning // *Developmental Science*. – 2023. – Vol. 26. – e13357. <https://doi.org/10.1111/desc.13357>
5. Kalashnikova M., Kember H. Prosodic cues in infant-directed speech facilitate young children's conversational turn predictions // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2020. – Vol. 199. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104916>
6. Аяпова Т.Т. Сөйлеу онтогенезі: бірінші тілдік тұлғаның қалыптасу негіздері: монография. – Алматы: Ұлағат, 2022. – 285 б.
7. Шункеева С.А., Абишева С.К., Жетписбаева М.А. К вопросу научно-методического обеспечения создания цифрового анимационного контента для детей раннего возраста на материалах казахского детского фольклора // *Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика»*. – 2022. – №3(107). – С. 175–182. <https://doi.org/10.31489/2022Ped3/175-182>
8. Van Haften L., Diepeveen S., van den Engel-Hoek L., de Swart B., Maassen B. Speech sound development in typically developing 2–7-year-old children // *International Journal of Language & Communication Disorders*. – 2020. – Vol. 55, №6. – P. 971–987. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12575>
9. Chomsky N. *Aspects of the theory of syntax*. – Cambridge (MA): MIT Press, 1965. – 251 p.
10. Bruner J. *Child's talk: learning to use language*. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 288 p.
11. Linebarger D.L., Vaala S.E. Screen media and language development in infants and toddlers: an ecological perspective // *Developmental Review*. – 2010. – Vol. 30, №2. – P. 176–202. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.006>
12. Shi R. Functional morphemes and early language acquisition // *Child Development Perspectives*. – 2014. – Vol. 8, №1. – P. 6–11. <https://doi.org/10.1111/cdep.12052>
13. Laalo K., Argus R. Linguistic recycling in language acquisition // *AILA Review*. – 2020. – Vol. 33, №1. – P. 86–103. <https://doi.org/10.1075/aila.00031.laa>
14. Реброва А.Д., Гегелова Н.С. Словотворчество в речи персонажа мультсериала «Маша и Медведь» // *Научный диалог*. – 2023. – Т. 12, №1. – С. 171–184. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2023-12-1-171-184>

15. Cychosz M., Edwards J. R., Bernstein Ratner N., Torrington Eaton C., Newman R. S. Acoustic-Lexical Characteristics of Child-Directed Speech Between 7 and 24 Months and Their Impact on Toddlers' Phonological Processing // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712647>
16. Han M., de Jong N.H., Kager R. Relating the prosody of infant-directed speech to children's vocabulary size // *Journal of Child Language*. – 2024. – Vol. 51. – P. 217–233. <https://doi.org/10.1017/S0305000923000041>

REFERENCES

1. Harmati-Pap V., Vadasz N., Toth I., Kas B. Patterns of lexical and syntactic adjustment in early infant-directed speech related to language development in Hungarian // *Clinical Linguistics & Phonetics*. – 2025. – Vol. 39, №6–8. – P. 736–764. <https://doi.org/10.1080/02699206.2024.2374925>
2. Jones G., Cabiddu F., Barrett D.J.K., Castro A., Lee B. How the characteristics of words in child-directed speech differ from adult-directed speech to influence children's productive vocabularies // *First Language*. – 2023. – Vol. 43, №1. – P. 1–30. <https://doi.org/10.1177/01427237221150070>
3. Ismail N., Salehuddin S. Child-Directed Speech in Children's Media: A Case Study on Bing's Lexical and Syntactic Structures // *GEMA Online® Journal of Language Studies*. – 2025. – Vol. 25, №2. – P. 564–584. <https://doi.org/10.17576/gema-2025-2502-14>
4. Shi J., Gu Y., Vigliocco G. Prosodic modulations in caregiver speech facilitate word learning // *Developmental Science*. – 2023. – Vol. 26. – e13357. <https://doi.org/10.1111/desc.13357>
5. Kalashnikova M., Kember H. Prosodic cues in infant-directed speech facilitate young children's conversational turn predictions // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2020. – Vol. 199. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2020.104916>
6. Ayapova T.T. Soileu ontogenezi: birinshi tildik tulganyn qalyptasu negizderi: monografia [Speech ontogenesis: foundations of the formation of the first language personality: monograph]. – Almaty: Ulagat, 2022. – 285 b. [in Kazakh]
7. Shunkeieva S.A., Abisheva S.K., Zhetpisbaeva M.A. K voprosu nauchno-metodicheskogo obespechenia sozdania cifrovogo animacionnogo kontenta dlia detei rannego vozrasta na materialah kazahskogo detskogo folklora [On the issue of scientific and methodological support of development of digital animation content for toddlers based on the materials of Kazakh children's folklore] // *Vestnik Karagandinskogo universiteta. Seria «Pedagogika»*. – 2022. – №3(107). – P. 175–182. <https://doi.org/10.31489/2022Ped3/175-182>. [in Russian]
8. Van Haaften L., Diepeveen S., van den Engel-Hoek L., de Swart B., Maassen B. Speech sound development in typically developing 2–7-year-old children // *International Journal of Language & Communication Disorders*. – 2020. – Vol. 55, №6. – P. 971–987. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12575>
9. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax. – Cambridge (MA): MIT Press, 1965. – 251 p.
10. Bruner J. Child's talk: learning to use language. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 288 p.
11. Linebarger D.L., Vaala S.E. Screen media and language development in infants and toddlers: an ecological perspective // *Developmental Review*. – 2010. – Vol. 30, №2. – P. 176–202. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.03.006>
12. Shi R. Functional morphemes and early language acquisition // *Child Development Perspectives*. – 2014. – Vol. 8, №1. – P. 6–11. <https://doi.org/10.1111/cdep.12052>
13. Laalo K., Argus R. Linguistic recycling in language acquisition // *AILA Review*. – 2020. – Vol. 33, №1. – P. 86–103. <https://doi.org/10.1075/aila.00031.laa>
14. Rebrova A.D., Gegelova N.S. Slovtvorchestvo v rechi personazha multseriala «Masha i Medved» [Word-making in the speech of a character from the animated series “Masha and the Bear”] // *Nauchnyi dialog*. – 2023. – T. 12, №1. – S. 171–184. <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2023-12-1-171-184> [in Russian]
15. Cychosz M., Edwards J. R., Bernstein Ratner N., Torrington Eaton C., Newman R. S. Acoustic-Lexical Characteristics of Child-Directed Speech Between 7 and 24 Months and Their Impact on Toddlers' Phonological Processing // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712647>

16. Han M., de Jong N.H., Kager R. Relating the prosody of infant-directed speech to children's vocabulary size // Journal of Child Language. – 2024. – Vol. 51. – P. 217–233. <https://doi.org/10.1017/S0305000923000041>

**Балалар анимациясындағы балаларға бағытталған медиа дискурстың тілдік ұйымдасуы:
онтолингвистикалық талдау**

Андатпа. Мақалада балалар анимациясы онтолингвистика аясында медиаланған тілдік кірістің құрылымдалған түрі ретінде қарастырылады. Қазіргі зерттеулер анимациялық медианың көбіне психологиялық және педагогикалық әсерлеріне назар аударғанымен, анимациялық дискурстың ішкі лингвистикалық ұйымдасуы жеткілікті деңгейде зерттелмеген. Зерттеудің мақсаты – әртүрлі мәдени және тілдік ортадағы анимациялық дискурстың балаларға бағытталған сөйлеудің (Child-Directed Speech, CDS, ББС) негізгі белгілерін қалайша қайта өндіретінін синтаксистік, лексикалық және просодиялық деңгейде анықтау. Зерттеуде сапалы дискурстық талдау, контент талдау және салыстырмалы просодиялық бақылау әдістері қолданылды. Зерттеу материалы ретінде әртүрлі тілдік және мәдени кеңістікті білдіретін үш анимациялық сериал алынды: «Bing» (Ұлыбритания), «Маша мен аю» (Ресей) және «Күшік пен Пай-пай» (Қазақстан). Әр сериалдан бес эпизод таңдалып, негізгі диалогтік фрагменттер синтаксистік, лексикалық, прагматикалық және просодиялық параметрлер бойынша қолмен транскрипцияланып, кодталды.

Нәтижелер балалар анимациясының ерте тілдік кіріске тән әмбебап сипаттарды – құрылымдық ықшамдылықты, лексикалық қайталамалылықты және айқын просодиялық ұйымдасуды – жүйелі түрде қайта өндіретінін көрсетеді. Сонымен бірге бұл белгілер әртүрлі тілдік ортада өзіндік сипатта жүзеге асады: британдық модель синтаксистік болжамдылық пен эмоционалдық реттеуге негізделсе, ресейлік модель экспрессивтік динамика мен морфологиялық ойын элементтерін алға шығарады; ал қазақ моделі ауызша фольклор дәстүрімен сабақтас ырғақтық қайталамалылық пен әуезді құрылымға сүйеніп, қазақ тіліндегі сөйлеу онтогенезінің сипатталған кезеңдерімен үйлеседі.

Зерттеу балалар анимациясының ББС қағидаларын бейнелей отырып, оларды мәдени тұрғыдан айқындалған коммуникативтік модельдерге бейімдейтін құрылымдалған медиаланған тілдік орта ретінде қызмет ететінін көрсетеді. Қазақ тіліндегі материалды енгізу арқылы жұмыс негізінен үндіеуропалық тілдермен шектеліп келген кросс-лингвистикалық зерттеулер аясын кеңейтіп, медиаланған балаларға бағытталған дискурсты дербес лингвистикалық зерттеу нысаны ретінде теориялық тұрғыдан түсіндіруге үлес қосады.

Кілт сөздер: онтолингвистика, балаларға бағытталған сөйлеу, медиа дискурс, сөйлеу онтогенезі, балалар анимациясы, просодия, кросс-лингвистикалық талдау.

**Медиированный детоориентированный дискурс в детской анимации:
сравнительное онтолингвистическое исследование**

Аннотация. В статье детская анимация рассматривается как структурированная форма медиированного языкового ввода в рамках онтолингвистики. Несмотря на то что современные исследования анимационных медиа преимущественно сосредоточены на психологических и образовательных эффектах, внутренняя лингвистическая организация анимационного дискурса остается недостаточно изученной. Цель исследования заключается в выявлении синтаксических, лексических и просодических особенностей анимационного дискурса, воспроизводящих ключевые свойства детоориентированной речи (Child-Directed Speech, CDS; далее – ДОР) в различных культурных и языковых контекстах. В исследовании применяются качественный дискурс-анализ, контент-анализ и сравнительное просодическое наблюдение. Материалом исследования послужили три анимационных сериала, представляющих различные языковые и культурные среды: «Bing» (Великобритания), «Маша и медведь» (Россия) и «Күшік пен Пай-пай» (Казахстан). В работе анализируются синтаксические, лексические и просодические особенности анимационной речи и оценивается их соотносительность с ключевыми свойствами ДОР.

Результаты показывают, что детская анимация систематически воспроизводит универсальные характеристики раннего языкового ввода, включая структурную упрощенность, лексическую

повторяемость и выраженную просодическую организацию. В то же время данные признаки реализуются по-разному в различных языковых средах: британская модель акцентирует синтаксическую предсказуемость и эмоциональную регуляцию; российская модель характеризуется экспрессивной динамикой и морфологической игрой; казахская модель интегрирует ритмическую повторяемость и мелодическую структуру, восходящие к устной фольклорной традиции и соотносимые с описанными этапами речевого онтогенеза казахского языка.

Исследование показывает, что детская анимация функционирует как структурированная медиализованная языковая среда, отражающая принципы ДОР и одновременно адаптирующая их к культурно специфическим коммуникативным моделям. Включение казахского языкового материала расширяет кросс-лингвистическое обсуждение за пределы преимущественно индоевропейских контекстов и способствует теоретическому осмыслению медиализованного детоориентированного дискурса как самостоятельного объекта лингвистического анализа.

Ключевые слова: онтолингвистика, детоориентированная речь, медиа дискурс, речевой онтогенез, детская анимация, просодия, кросс-лингвистический анализ.

Information about the authors

Abdykadyrova A.Z. – The Corresponding Author, PhD Doctoral Student, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: abdy.ainura@gmail.com, Kazakhstan, Almaty.

Tymbolova A.O. – Doctor of Philological Sciences, Professor, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: tymbolova@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.

Amangeldiyeva G.A. – PhD, Acting Associate Professor of T. Jurgenov Kazakh National Academy of Arts, e-mail: gulmiraamangeldiyeva2@gmail.com, Kazakhstan, Almaty.

Авторлар туралы мәлімет

Абдыкадырова А.З. – корреспондент-автор, PhD докторант, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, e-mail: abdy.ainura@gmail.com, Қазақстан, Алматы қ.

Тымболова А.О. – филология ғылымдарының докторы, профессор, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, e-mail: tymbolova@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Амангелдиева Г.А. – PhD, Т. Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясының доценті м.а., e-mail: gulmiraamangeldiyeva2@gmail.com, Қазақстан, Алматы қ.

Сведения об авторах

Абдыкадырова А.З. – автор-корреспондент, PhD докторант, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, e-mail: abdy.ainura@gmail.com, Казахстан, г. Алматы.

Тымболова А.О. – доктор филологических наук, профессор, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, e-mail: tymbolova@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.

Амангелдиева Г.А. – PhD, и.о. доцента Казахской национальной академии искусств имени Т. Жургенова, e-mail: gulmiraamangeldiyeva2@gmail.com, Казахстан, г. Алматы.

Г. ШӘДЕН¹, Р. КАРИМБАЕВА², А. ДАУЛЕТОВА³¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті²К. Сағадиев атындағы Халықаралық бизнес университеті³Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті

✉e-mail: gulzhanat_shaden@mail.ru

ИНКЛЮЗИВТІ ОРТАДА ҚАЗАҚ ТІЛІН ЭТНОМӘДЕНИ МАЗМҰНМЕН ОҚЫТУДЫҢ ТІЛТАНЫМДЫҚ НЕГІЗДЕРІ

Аңдатпа. Мақалада инклюзивті ортада қазақ тілін этномәдени мазмұн арқылы оқытудың тілтанымдық негіздері талданады. Зерттеудің өзектілігі әртүрлі қабылдау ерекшеліктері бар білім алушыларға тілдік норманы, сөз мағынасының қабаттылығын және ұлттық мәдени кодты бірлікте меңгертетін мазмұндық тетіктерді нақтылау қажеттігімен айқындалады.

Зерттеу жұмысының мақсаты – халықтық білімдерге сүйенген этномәдени тақырыптар негізінде оқытудың тілтанымдық моделін негіздеу. Осы мақсатқа сай этномәдени бірліктер мағыналық өріс ретінде жүйеленіп, атаудың уәжі мен мәдени семантикасы, мәтін тұтастығы мен прагматикалық реңкі оқу әрекетіне айналдырылады, сондай-ақ инклюзивті сыныпқа лайық қатысымдық мақсаттар айқындалады.

Зерттеу жұмысы теориялық тұрғыдан этнолингвистика, лингвомәдениеттану, мәтінтану мен лингвопрагматика қағидаттарына сүйенеді. Сонымен бірге А.Байтұрсынұлы ұсынған пайдалы білімді әрекет арқылы меңгерту ұстанымына назар аударылды. Талдау барысында сипаттамалаы, лексика-семантикалық, контекстік және салыстырмалы әдістер қолданылып, оқу мазмұны модельденді.

Эмпирикалық дереккөз ретінде жылқыға байланысты атаулар мен салт-дәстүрлер, антропонимдер, қымыз түрлері әрі оның технологиялық атаулары, қамшыға қатысты тұрақты тіркестер, киелі сандарға қатысты мақал-мәтелдер пайдаланылды. Осы материал негізінде лексикалық, мәтіндік, прагматикалық және мәдени-тілдік құзыреттерді бір мезгілде дамытуға бағытталған тапсырмалар жүйесі құрастырылды. Сонымен бірге орфоэпиялық, орфографиялық норманы сақтаудың мағына мен мәдени реңкті дұрыс жеткізудегі мәні нақты мәтіндер арқылы көрсетілді.

Жұмыстың ғылыми маңыздылығы этномәдени мазмұнды инклюзивті оқыту контексінде тілтанымдық тұрғыдан негіздеп, «мағына-уәж-қатысым» байланысын модель түрінде ұсынуымен айқындалса, практикалық құндылығы инклюзивті сыныпқа бейімделген тапсырмалар үлгісін, тірек сөз бен шағын мәтінге негізделген жұмыс тәсілдерін және мәдени-тақырыптық оқу материалының құрылымын ұсынуымен көрінеді.

* **Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Шәден Г., Каримбаева Р., Даулетова А. Инклюзивті ортада қазақ тілін этномәдени мазмұнмен оқытудың тілтанымдық негіздері // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – Б. 102-116. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.267>

* **Cite us correctly:**

Shaden G., Karimbaeva R., Dauletova A. Inkluzivti ortada qazaq tilin etnomadeni mazmunmen oqytudyn tiltanymdyq negizderi [Linguistic Foundations of Teaching Kazakh in an Inclusive Educational Environment through Ethnocultural Content] // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – B. 102-116. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.267>

Мақаланың редакцияға түскен күні 24.05.2026 / қабылданған күні 30.09.2026

Қорытындыларды инклюзивті сыныптағы қазақ тілі сабақтарында, оқу-әдістемелік құрал әзірлеуде, мұғалімдердің біліктілігін арттыру бағдарламаларында және мәдени-тақырыптық мәтіндер корпусын құрастыруда қолдануға болады.

Кілт сөздер: қазақ тілі, инклюзивті орта, этномәдени мазмұн, пайдалы білім, оқушы, сынып, этнос танымы.

Кіріспе

Қазақ тілін оқыту – тек тілдік бірліктерді таныту емес, оқушының ойлауын, дүниені тануын, қатысым мәдениетін қалыптастыратын тұтас үдеріс. Мектептегі қазақ тілі сабағында сөз мағынасы, сөйлем құрау, мәтін түзу сияқты дағдылар бір ғана «ережені меңгерту» деңгейінде қалмай, тіл арқылы құндылықты ұғындыру, ұстанымды дәлелдеу, пікірді қисынды жеткізу, өзгені тыңдау және түсіну сияқты қабілеттермен ұштасады. Сондықтан қазақ тілін оқытуда мазмұн мен әдіс өзара ажырамайтын бірлік: қандай мәтінмен жұмыс істейміз, сол мәтін қандай өмірлік тәжірибеге сүйенеді, оқушы соны қалай қабылдайды – осының бәрі тілдік нәтижеге тікелей әсер етеді.

Осы тұрғыдан келгенде, қазіргі мектеп кеңістігінде инклюзивті білім берудің орны айрықша. Инклюзивті орта әртүрлі білім алу қажеттілігі бар балалардың бір сыныпта тең дәрежеде қатысуына, оқу мазмұнының қолжетімді ұйымдастырылуына негізделеді. Мұндай жағдайда қазақ тілі сабағының міндеті күрделене түседі. Бір жағынан, тілдік норманы жүйелі меңгеруді сақтау қажет; екінші жағынан, әр оқушының қабылдау қарқыны, тілдік тәжірибесі, сөйлеу дағдысы, назар тұрақтылығы, мәтінді түсіну деңгейі әртүрлі болатынын ескеру керек. Мұндай жағдайда тілдік материалды бір ғана үлгімен ұсыну инклюзивті ортада жеткіліксіз. Сондықтан мазмұнды беру тәсілдері, тапсырма түрлері және бағалау өлшемдері көпнұсқалы болып, әр оқушының оқу қажеттілігіне икемделуі шарт.

Міне, осы тұста этномәдени мазмұн қазақ тілін оқытудың тілтанымдық негізін күшейтетін пәрменді арқау бола алады. Этномәдени мазмұн - тілдің ішкі мағыналық жүйесін ұлттық тәжірибемен байланыстыратын тірек қабат. Жылқыға қатысты таным, қамшыға байланысты заттық-әлеуметтік мән, жұмбақ сандардың символдық өрісі, халық астрономиясындағы атаулар мен бағдарлау ұғымдары - бұлардың бәрі қазақ тіліндегі сөз тіркесі, тұрақты орам, метафора, бағалаушы бірліктер, прагматикалық ишара сияқты құбылыстарды табиғи контексте танытады. Яғни этномәдени мәтін тілдік деректі «жалаң» бермей, уәжін ашып, мағынаны өмірлік көрініспен бекітеді.

Инклюзивті білім беруде этномәдени мазмұнды қамтудың артықшылығы да осында: ол оқушыны тек тілдік міндетке емес, түсінікті әрі мәні бар жағдаятқа жетелейді. Біріншіден, этномәдени мазмұн мотивацияны күшейтеді: оқушы өзіне таныс немесе қызық дүниені тіл арқылы тануға ұмтылады, бұл тілдік белсенділікті арттырады. Екіншіден, мұндай мазмұн көпарналы түсіндіруге қолайлы: мәтінді ықшамдау, тірек сөз ұсыну, сурет-сызба арқылы көрсету, диалог құрастыру, қысқа жауаппен шектеу сияқты бейімдеу амалдары мазмұнның өз табиғатына қайшы келмейді. Үшіншіден, этномәдени бірліктер қатысымдық ахуал тудырады: сұрақ қою, түсіндіру, дәлелдеу, келісу-келіспеу, салыстыру, қорытындылау тәрізді сөйлеу әрекеттері табиғи түрде іске қосылады.

Осы себепті инклюзивті ортада қазақ тілін оқыту мазмұнын жаңғырту мәселесі бүгінгі білім кеңістігінде ерекше мәнге ие. Тілдік білімнің сапасы тек ережені меңгерумен өлшенбейді, ол оқушының мәтінді түсінуі, мағынаны ажыратуы, дәлелді ой айтуы және әртүрлі жағдаятта тілдік таңдау жасай алуымен айқындалады. Инклюзивті сыныпта бұл талап одан әрі күрделенеді, өйткені бірдей мәтін мен бір типті тапсырма барлық оқушыға бірдей қолжетімді бола бермейді. Демек, тіл үйрету мазмұны әрі мағыналық тұрғыдан бай әрі әдістемелік жағынан икемді болып, оқушының танымдық мүмкіндігі мен қатысымдық тәжірибесіне бейімделуі тиіс.

Зерттеудің өзектілігі осы тұста этномәдени мазмұнның тілтанымдық әлеуетімен байланысты. Жылқы, қамшы, жұмбақ сандар, халық астрономиясы сияқты ұлттық білімдер тілдегі уәжділік, бейнелілік, бағалауыш реңк, тұрақты тіркес пен дискурстық қалыптарды табиғи контексте танытады және оқушыға мағынаны нақты жағдаят арқылы ұғынуға мүмкіндік береді. Сонымен қатар цифрлық кеңістікте мәтін өндіру мен тарату жылдамдаған сайын ұлттық мазмұнды дәл, жауапты әрі дерекке сүйеніп ұсынудың маңызы күшейіп отыр. Осы жағдай этномәдени материалды жүйелі сұрыптау, оның мағыналық құрылымын тілтанымдық тұрғыдан ашу және инклюзивті сыныпқа лайықтап көпнұсқалы оқыту шешімдерін құрастыруды күн тәртібіне шығарады.

Зерттеудің мақсаты – этномәдени мазмұнға негізделген мәтіндер мен тілдік бірліктердің (тұрақты тіркестер, күрделі құрамды етістіктер, бағалауыш құрылымдар, мәдени семалар) қазақ тілін инклюзивті ортада оқытудағы қызметін айқындап, оларды қолжетімді ұсынудың әдістемелік үлгісін негіздеу. Осы мақсатқа сай зерттеу этномәдени материалдың тілдік құрылымын нақты дерек арқылы сипаттауды, мәтінді деңгейлеп ұсыну мен тапсырманы көпнұсқалау қағидаларын белгілеуді және бағалаудың баламалы түрлерін ұсынуды көздейді. Нәтижесінде қазақ тілін оқытуда мазмұндық дәлдік пен мәдени репрезентативтілік сақталып, сонымен бірге инклюзивті сыныпқа тән қолжетімділік талаптары орындалатын әдістемелік шешімдер ұсынылады.

Зерттеу әдістері мен материалдар

Бұл зерттеудің ғылыми-теориялық негізі қазақ тіл біліміндегі этнолингвистика, тіл мәдениеті және лингвомәдениеттану бағыттарында қалыптасқан қағидаларға сүйенеді. Этнолингвистикалық ұстаным тілдік бірлікті жалаң грамматикалық немесе сөздік мағына шеңберінде ғана емес, халықтың дүниетанымы, тұрмыс-салт тәжірибесі, әлеуметтік қатынастары және табиғатпен байланысы арқылы түсіндіруге жол ашады. Осы тұрғыдан алғанда, этномәдени мазмұн қазақ тілін оқытуда қосымша «тақырыптық материал» емес, тілдің мағынасын, уәжін және мәдени семантикасын табиғи контексте ашатын негізгі дереккөз қызметін атқарады. Сондықтан зерттеуде этномәдени мазмұнды іріктеу мен мағыналық түсіндіру тіл деректерін мәдени тәжірибемен сабақтастыра отырып талдауға, яғни бірліктің атауы мен қызметін, қолданылу орнын және мәнмәтіндегі реңкін бірге көрсетуге бағытталды [1, 195-б.].

Инклюзивті ортада мұндай тілтанымдық бағдардың әдістемелік маңызы ерекше. Этномәдени бірліктерді меңгертуде мағынаны бірден «дайын анықтама» түрінде бермей, оны қабаттап ашу, тірек сөздер ұсыну, қысқа әрі түсінікті контекстпен бекіту, көрнекі құралмен сүйемелдеу сияқты тәсілдер оқушының қабылдау мүмкіндігіне икемделеді. Соның нәтижесінде этномәдени мазмұн тілдік дағдыны қалыптастырудың ғана емес, барлық оқушыны мағыналы жағдаятқа тартып, қатысымға түсіретін тиімді ортаға айналады.

Н.Уәли еңбектеріндегі мәдени код туралы тұжырымдар, әсіресе мәдени семантикадағы «жабық кодтарды ашу» мәселесі этномәдени мазмұнмен жұмыстың маңызды теориялық тірегі болып табылады. Ғалым тілдік бірліктердің бір бөлігі оқушыға бірден ұғынылатын ашық мағынамен берілетінін, ал енді бір бөлігі мәдени аялық білімді қажет ететін көмескі қабатпен келетінін көрсетеді. Сондықтан мұндай бірліктерді оқытуда жасырын жатқан мағынаны көрінетін деңгейге шығарып, қысқа түсіндірме мен нақты контекст арқылы «кодын ашу» қажет болады [2, 48-б.].

Бұл ұстаным инклюзивті ортада қазақ тілін этномәдени мазмұн арқылы оқытумен тікелей үйлеседі. Себебі мәдени астары бар сөздер мен тұрақты үлгілерді тек тілдік норма тұрғысынан ғана қарап қою жеткіліксіз, оларды оқу жағдаятына сай әрі оқушыға түсінікті етіп ұсыну маңызды. Сол үшін мәтінді ықшамдап беру, тірек сөздер ұсыну, мысалды көбейту, көрнекі сүйемел қолдану сияқты тәсілдер арқылы түсінуді қолдайтын түсіндіру жолдары кеңейтіледі. Нәтижесінде этномәдени мазмұн инклюзивті сыныпта оқушыны

бөгемей, керісінше мағынаға жетелейтін, тілдік әрекетке тартатын тиімді ресурсқа айналады.

Ағылшынтілді зерттеулерде инклюзивті білім берудің нәтижелілігі көбіне сабақты алдын ала бірнеше нұсқамен жобалауға тәуелді екені айтылады. Яғни оқу материалы әртүрлі оқушыға бірдей қолжетімді болуы үшін мазмұнды беру, тапсырманы орындау және нәтижені көрсету жолдары әр алуан жоспарланса, оқудың сапасы мен оқушының сабаққа қатысуы жақсарады. Сонымен бірге бұл тәсілдің тиімділігі мұғалімнің арнайы даярлығына және оны нақты пәннің мазмұны мен сынып жағдайына дұрыс бейімдей алуына тікелей байланысты [3, 221-б.].

Бұл тұжырым инклюзияны тек жеке оқушыға бейімдеу әрекеті ретінде емес, оқу үдерісін тұтастай жаңаша ұйымдастыратын жүйе ретінде түсінуге жетелейді. Яғни оқу материалының ұсынылу тәсілі, тапсырманың құрылымы, оқушының жауап беру форматы және бағалау жолдары бір мезгілде өзгеріп, сыныптағы әртүрлі қажеттілікті ескеретін орта қалыптастыруы қажет.

Инклюзивті білім беруді зерттеудегі екінші негізгі бағыт мұғалімнің ұстанымы мен кәсіби дайындығына тікелей байланысты. 55 елдің дерегіне сүйенген кеңейтілген метаталдау мұғалімдердің инклюзияға жалпы көзқарасы көбіне оң екенін, бұл ұстанымның уақыт өте жақсара түсетінін көрсетеді. Дегенмен оны тұрақты түрде күшейтетін шешуші факторлар ретінде арнайы даярлық, практикалық тәжірибе, мектептің ресурстық қолдауы және жүйелік деңгейдегі ұйымдастыру шарттары аталады [4, 108-б.].

Елдік деңгейдегі эмпирикалық деректерге сүйенген жүйелі шолулар мұғалімдердің инклюзивті білім беруге қатысты ұстанымы біркелкі еместігін көрсетеді. Соның ішінде ең тұрақты оң ықпал ететін фактор ретінде арнайы даярлық пен ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылармен жүйелі жұмыс тәжірибесі жиі аталады. Демек, соңғы жылдардағы ағылшынтілді еңбектер инклюзияның нәтижелі болуы мұғалімнің дайындық сапасына, оқу мазмұнын көп арна арқылы түсіндіруге және бағалауды икемді ұйымдастыруға тікелей байланысты екенін айқындап береді [5, 61-б.].

Орыстілді ғылыми кеңістікте инклюзивті білім беру мәселесі көбіне әлеуметтік-психологиялық және институционалдық қырлар арқылы сипатталады. Мәселен, ата-аналардың қанағаттануын салыстырмалы талдаған зерттеу инклюзияға қатысты қоғамда қалыптасқан «қауіп» туралы түсініктердің барлығы бірдей нақты дерекпен дәлелдене бермейтінін, ал ата-ана бағасының мектептегі нақты тәжірибе мен ақпарат алмасудың ашықтығына қарай өзгеретінін көрсетеді [6, 70-б.].

Мұғалім мәселесін талдаған зерттеулер инклюзивті білім беруді қабылдау деңгейі мен мұғалімнің кәсіби қанағаттануы өзара байланысты екенін көрсетеді. Инклюзияны қолдайтын, ерекше білім беру қажеттілігі бар оқушылармен жұмыс істеуге өзін дайын сезінетін мұғалімдер әдетте өз еңбегінің мәнін жоғары бағалап, жұмысынан көбірек қанағат табады. Керісінше, жүктеме шамадан тыс болып, әдістемелік әрі әкімшілік қолдау жеткіліксіз болса, мұғалімнің кәсіби жайлылығы төмендеп, инклюзивті тәжірибені тұрақты жүргізу қиындай түседі. Сондықтан жұмыс көлемін реттеу, қолдау қызметін күшейту және мектеп ішіндегі кәсіби өзара ықпалдастық мәдениетін қалыптастыру инклюзивті оқытудың сапасына тікелей әсер ететін негізгі шарттардың бірі ретінде қарастырылады [7, 65-б.].

Соңғы жылдары инклюзивті тәжірибені бағалауға арналған өлшемдер мен көрсеткіштерді нақтылайтын еңбектер көбейіп отыр. Бұл зерттеулер инклюзияның сапасын жалпы ұстаныммен немесе ниетпен ғана емес, сабақтағы қолжетімділік, қатысу деңгейі, оқу нәтижесі, қолдау тетіктерінің тиімділігі сияқты айқын критерийлер арқылы тексеру қажеттігін алға шығарады. Соның нәтижесінде «инклюзияны өлшеу» мәселесі теориялық талқылаудан практикалық бағалауға, яғни нақты дерекпен дәлелдеуге бағытталған жүйеге айналып келеді [8, 39-б.].

Әлемдік ғылыми еңбектерде қалыптасқан ортақ түйін қазақ тілі сабағындағы инклюзивті оқытуға тікелей бейімделеді. Инклюзияны тек «тақырыпты жеңілдету» деп түсіну жеткіліксіз, өйткені негізгі міндет мазмұнды барынша түсінікті ету үшін оны ұсыну арналарын көбейту, тапсырма нәтижесін көрсету жолдарын түрлендіру, бағалауды қолжетімді ұйымдастыру және мұғалімнің әдістемелік амалдарын кеңейту болып табылады. Бұл ұстаным тақырыптың өзектілігіне сай келеді, себебі этномәдени бірліктердің мағынасы мен уәжі оқушыға тек мәтін арқылы ғана емес, тірек сөздермен, көрнекі сызбамен, қысқа диалогпен, үлгі жауаппен және деңгейленген тапсырмалармен ұсынылғанда толық ашылады.

Отандық әдістеме ғылымында қазақ тілін ұлттық құндылықтар негізінде оқыту идеясы тілді тек пән ретінде меңгертумен шектелмей, оны тұлғаның өмірлік тәжірибесімен, қоғамдық жауапкершілікпен және этикалық бағдарымен бірлікте қалыптастыруға бағытталған тұғырнама ретінде орнығып келеді. Осы бағытта Ақымет Байтұрсынұлының «тірі білім» туралы ұстанымы білім мазмұнын өмірмен байланыстырмайынша, оқу әрекеті нәтижелі болмайтынын көрсетіп, ұлттық құндылықтарға табан тіреген мазмұнды білім сапасын арттырудың негізгі тетігі ретінде тануға мүмкіндік береді. Мұнда қоғамдық мүдде мен білім алушының жеке мүддесі үйлесетін, оқушыны әрекетке, ойға, жауапкершілікке жетелейтін оқу жағдаяттарын нақтылау маңызды. Сонымен бірге қазақ тілін жаңаша оқытуда Байтұрсынұлы жүйелеген тіл салаларының сабақтастығын сақтай отырып, оны заманауи талаппен жетілдіру қажеттігі айқындалады. Бұл идеялар Абайдың «мұлахаза қылу», «мұхафаза қылу» сияқты ой еңбегіне негізделген амалдарымен де үндесіп, білімді жалаң баяндаудан гөрі оқушыны өз ойын таразылауға, дәлелдеуге, қорытынды жасауға үйрететін оқу әрекетін алға шығарады. Демек, ұлттық құндылықтарға сүйенген қазақ тілін оқыту оқушының қатысымдық құзыреттілігін күшейтумен қатар, креативті ойлауын, ізденімпаздығын, нақты мәселенің шешімін табуға бейімділігін дамытатын тұтас әдістемелік бағдар ретінде бағаланады [9, 183-б.].

Ғалым З.Ерназарова қазақ тілін оқытуды тілдің тек қатысымдық қызметімен шектемей, оны оқушының дүниетанымын қалыптастыратын мәдени-танымдық жүйе ретінде қарастыру қажет екенін атап көрсетеді. Бұл ұстанымға сай тілді меңгерту барысында ұлттық құндылықтар, аксиологиялық концептілер және тіл мен мәдениеттің тарихи байланысы оқу мазмұнына жүйелі түрде енгізілуі тиіс. Өйткені оқушы әлемді сол тілдің мағыналық өрісі арқылы танып, ұлттық дүниетаным мәдениетін бойына сіңіреді. Демек, қазақ тілін оқытудың тілтанымдық негіздері құндылықтармен сабақтас мазмұнды ғылыми тұрғыдан саралап, оны оқушы қабылдауына лайықтап ұйымдастыруды талап етеді [10, 202-б.].

Зерттеудің эмпирикалық базасы ретінде этномәдени мазмұнды тілдік дерек арқылы жүйелеуге және мәдени семантиканы ашуға мүмкіндік беретін материалдар алынды. Нақтырақ айтқанда, тілдік бірліктердің этнос болмысымен байланысын «Адам-Қоғам-Табиғат» өрістерінде жинақтаған академик Ә.Қайдардың үш томдық этнолингвистикалық сөздігі және Н.Уәлидің тілтанымдық зерттеулерінде қарастырылған мәдени код пен мәдени семантикаға қатысты тұжырымдар негізгі дереккөз қызметін атқарды. Әсіресе халықтық астрономия мен қамшыға байланысты атаулар, тұрақты үлгілер және мағыналық астарлары бар бірліктер іріктеліп, талдау нысанына енгізілді. Материалды талдауда сипаттамалы және түсіндірмелі әдіс, лексика-семантикалық және контекстік талдау, мәдени-уәждік интерпретация, сондай-ақ оқытуға бейімдеу мақсатында деңгейлеп ұсыну қағидасына сүйенген әдістемелік модельдеу қолданылды. Нәтижесінде этномәдени бірліктердің мағыналық құрылымы айқындалып, оларды инклюзивті ортада қазақ тілін оқыту мазмұнына түсінікті әрі жүйелі енгізудің тілтанымдық негізі нақтыланды.

Талдау мен нәтижелер

Қазақ дүниетанымында *жылқы* – төрт түліктің төресі ғана емес, жеті қазынаның бірі, тектілік пен еркіндіктің нышаны. Қазақтың салт-дәстүрінде, әдеп-ғұрпында, өмірлік жүріп

өткен тарихында және ұлттың болмысында жылқы малының орны ерекше екендігін ескере отырып, бала өмірінің кейбір кезеңдерін қазақ табиғатына жақын мысалдармен түсіндіре білген [11, 87-б.]. Сондықтан этномәдени мазмұн арқылы оқытуда жылқыға қатысты атауларды жай «сөздік бірлік» ретінде емес, ұлттық сана мен рухани болмыстың кілті ретінде таныту қажет. Жылқыға байланысты ұғымдар тұрмыс-салтпен, әдет-ғұрыппен, өнермен, мінез-құлық өлшемімен астасып, қазақтың мәдени жадында орныққан. Осы тұста жануар атауының адамға ұқсатылып қолданылуы да кездейсоқ емес: ол халықтың әлемді тану тәсілін, ұлттық менталитетін айқын көрсетеді. Мысалы, баланы «құлыным» деп еркелету – жылқының сүйкімділік, пәктік, жанға жақындық реңкін бала бейнесімен қабыстыру; «жылқы жасы» деп ер жігіттің 20-30 жас аралығын атау – жастық күш-қуатты, ширақтықты, іске бейімділікті жылқы табиғатымен салыстыру. Тіпті «бала туса жылқышы ма, қойшы ма?» деудің өзінде ұл мен қызға қатысты мәдени жіктеу, әлеуметтік рөлдер туралы ұғым аңғарылады: мұндағы «жылқышы» - ұлдың, «қойшы» - қыздың ишаралы атауы ретінде орныққан.

Осы этномәдени қабатты ашудың ең нәтижелі жолы – жылқыға қатысты атаулардың мәдени семантикасын көрсетіп, олардың тілдегі қызметін талдау. Қазақ антропонимиясында жылқы атауларының мол ұшырасуы да соның дәлелі: Жылқыбай, Жылқыбек, Жылқышыбек, Жылқыайдар сияқты есімдер жылқыны бақ-береке, қуат-қайрат, мәртебе нышаны ретінде танумен байланысты. Құлыншақ, Жабағы тәрізді аттарда еркелету мен тілектестік мәні, Қаратай, Торытай, Бозтай, Ақтай, Көктай, Кертай, Еркедай, Амантай секілді есімдерде жылқы түсі мен «тай» ұғымы арқылы жасалған бейнелілік пен ырым мәні астарласады.. *Құнанбай, Құнантай, Дөненбай, Дөненбай, Бестібай* сияқты есімдер жылқы жасына қатысты атауларды адамның жасампаз шағымен, азаматтық кемелмен ұштастырып, «өмірдің қуаты артсын» деген тілекке айналдырады. Демек, жылқыға қатысты атауларды оқыту – сөзді жаттату емес, сол сөздердің артындағы мәдени кодты танытып, тіл мен дүниетанымның бірлігін дәлелдеу; осы арқылы оқушының ұлттық-мәдени құзыретін тереңдету болып табылады.

Жылқыға қатысты *халықтық өлшемдер* - этномәдени мазмұн арқылы оқытудың өте қолайлы материалы, өйткені олар тілдік бірлікті өмірлік тәжірибемен тікелей байланыстырады. Инклюзивті ортада қазақ тілін оқытуда бұл өлшемдерді ең әуелі «тіл-мәдениет-таным» байланысын ашатын түсінікті мәтін ретінде ұсынып, кейін нақты тілдік мақсатпен бекітуге болады. Мысалы, *ат шаптырым жер, тай шаптырым жер, бие сауым уақыт* тіркестерін үйреткенде, оқушы тек шамамен қанша шақырым/сағат екенін біліп қоймай, қазақтың кеңістік пен уақытты табиғи шаруашылық тәжірибе арқылы өлшегенін аңғарады. Сабақта бұл бірліктерді салыстыру тапсырмаларына (алыс-жақын, ұзақ-қысқа), сөйлем құрауға, диалогқа түсіруге, мәтіннен тауып мағынасын түсіндіруге, карта/сағатпен сәйкестендіруге болады. Қолжетімділік үшін ақпаратты шағын блоктарға бөліп, бейне, сурет, пиктограмма, уақыт сызығы, қарапайым кесте сияқты көрнекілікпен сүйемелдеу тиімді. Осылайша әртүрлі қабылдау арнасы бар білім алушыға түсінік бірдей жетеді. Сондай-ақ сөйлеу әрекетінде қолдану үшін үлгі тіркестер беріледі: *«Үйіміз мектептен тай шаптырым жерде», «Бие сауым уақытта келемін», «Ат шаптырым жерге бару керек»* сияқты сөйлемдер арқылы оқушы этномәдени бірлікті қазіргі тұрмыстық коммуникацияға икемдеп үйренеді.

Жылқы саны арқылы байлықты өлшеу, сый-сыяпат пен айыпты «бір жылқы, бес жылқы, бір үйір жылқы» деп есептеу сияқты деректер де оқытуда мәдени семантиканы тереңдететін қуатты мазмұн болады. Мұны инклюзивті ортада қолданғанда бастысы - «бай» ұғымын дәріптеу емес, тарихи-мәдени өлшем ретінде түсіндіру: дәстүрлі қоғамда жылқы экономикалық құндылық қана емес, әлеуметтік мәртебе, жауапкершілік, келісім мен бітімнің өлшемі қызметін атқарған. Сабақта осы мазмұн арқылы сан мен мөлшерді білдіретін тілдік үлгілерді, салыстыру құрылымдарын, себеп-салдар байланысын, сондай-ақ

қонақ күту мен сый ұсынуға қатысты әдеп нормаларын табиғи мәтін негізінде меңгертуге болады. Оқушыға бірлік, сан, өлшемге қатысты тілдік өрісті бір тақырып аясында жинақтап беру материалды жүйелеп, түсінуді жеңілдетеді. Тарихи дерек қызығушылықты оятады, ал тілдік үлгілер нақты мәнмәтінде берік орнығады. Нәтижесінде жылқыға қатысты өлшемдер мен есеп жүйесі оқушы үшін тек этнографиялық ақпарат болып қалмай, қазақ тіліндегі уақыт, қашықтық, мөлшер, бағалау, қатысым мәдениетін үйрететін функционалды құралға айналады [12, 77-б.].

Жылқыға қатысты *салт-дәстүрлерді* оқытуда негізгі ұстаным - атауларды құр жаттату емес, олардың артындағы мәдени семантиканы ашып, сол мағынаны мәтін ішінде және нақты қатысым жағдаятында қолдана білуге жеткізу. Талдауға алынған ғұрыптарда әрекет атаулары, рәсімге қатысты атаулар, ырымдық бірліктер, бата-тілек формулалары, бағалауыш сөздер бір арнаға тоғысып, тұтас дискурс түзеді. Инклюзивті ортада бұл материалдың тиімділігі – рәсім қадамдарының анық болуы әрі оқиғалық желінің көзге елестеп тұруы. Сондықтан мәтінді шағын бөліктерге бөліп, тірек сөздермен ұсыну және қысқа сөйлеммен қайта айтқызу арқылы әртүрлі қабылдау ерекшелігі бар білім алушыға оны бірдей қолжетімді етуге болады [1-кесте].

Осылайша тілдік бірліктер тек ақпарат ретінде емес, тілдік әрекетке айналып, оқушы оларды түсіндіру, сұрау, тілек айту, шақыру, ереже айту сияқты сөйлесім мақсаттарында қолдануға дағдыланады.

1-кесте – Жылқы қатысты салт-дәстүрлерді оқытуға бейімдеу: тілдік нысан мен коммуникативтік мақсат

Дәстүр атауы	Тілдік нысан (нені меңгертеді)	Коммуникативтік мақсат	Сабақтағы қысқа тапсырма
<i>Айғырдың жалын майлау</i>	рәсім лексикасы, бата-тілек, киелілік ұғымы	Түсіндіру, тілек айту	“Не үшін жасалады?” деген сұраққа 3 сөйлеммен жауап жазу, бата үлгісін құрау
<i>Ат майын сұрау</i>	өтініш формалары, сыпайы сөйлеу, себеп айту	Сұрау, келісу/келіспеу	Рөлдік диалог: ат сұрау, жауап беру, алғыс айту
<i>Ат жүйрік</i>	ырымға қатысты лексика, шартты мағына	Түсіндіру	“Егер..., онда...” үлгісімен ырымды түсіндіріп сөйлем құрау
<i>Ат тұмар</i>	сенім, қорғаныш мәні, магиялық түсінік	Сипаттау, түсіндіру	Тұмардың неге тағылатынын қысқаша баяндау, “тіл-көз” ұғымын түсіндіру
<i>Ашамайға мінгізу</i>	оқиға желісі, тәрбие дискурсы, құттықтау сөздер	Өңгімелеу, құттықтау	“Алдымен-кейін-соңында” үлгісімен рәсім қадамын реттеп айту
<i>Бие байлау, Қымызмұрындық</i>	еңбек-әрекет атаулары, тілек айту формулалары	Түсіндіру, жоспарлау	Шақыру мәтінін жазу, қымызға бата айту формасын беру
<i>Жылқы күзеу</i>	ереже, тыйым, іріктеу лексикасы	Ереже айту, дәлелдеу	“Нені күзейді/нені күземейді?” дегенді себеппен түсіндіріп жазу

1-кестеден байқағанымыздай, «Айғырдың жалын майлау» рәсімін үйреткенде, ең әуелі мәтіндегі негізгі ұғымдарды тірек сөз ретінде бөліп алған жөн. Мысалы, *биебау*, *құрық*, *ноқта*, *желі*, *бата-тілек*, *сарымай*, *жал-кекіл* сияқты сөздер рәсімнің тілдік қаңқасын құрайды. Бұдан кейін оқушыға рәсімнің ішкі мағынасын ашатын мәдени семантиканы түсіндіреміз: айғырдың жалы күш-қуатпен, үйдің құты мен берекесі мал басымен

байланысты деген ұғым бар. Бұл жерде тілдік нәтиже – оқушы «киелілік», «құт-береке», «тілек» сияқты абстракт ұғымдарды нақты әрекетпен байланыстырып, мәтін мәнін терең түсінеді. Ал коммуникативтік нәтиже – бата айту, тілек білдіру, рәсімді түсіндіріп беру сияқты қатысым әрекеттерін орындай алады.

«Ат майын сұрау» дәстүрі инклюзивті оқытуда ерекше тиімді, себебі ол диалог құруға өте ыңғайлы. Мұнда сыпайылық формалары, өтінішті жұмсарту, себепті мәдени түрде айту, алғыс білдіру сияқты тілдік нормалар табиғи көрінеді. Оқушы өтінішті бір ғана сөйлеммен емес, жағдайға сай бірнеше нұсқамен айта білуге машықтанады, ал жауап беруші жақ келісу, кешірім сұрап бас тарту, балама ұсыну сияқты сөйлесім стратегияларын меңгереді. Бұл арқылы әлеуметтік-мәдени құндылықтың да мазмұны ашылады: *көңілін қалдырмау, қайырымдылық* секілді ұстанымдар тілдік амалдармен беріледі. Нәтижесінде оқушы тек дәстүрді танып қоймай, оны қатысымда қолданатын тілдік үлгілерді де игереді.

«Бие байлау», «Қымызмұрындық» сияқты дәстүрлер мәтін арқылы оқытуда ортақ әрекет пен ортақ тілек дискурсын береді. Мұнда шақыру айту, қонақ күту, көпке тілек тілеу, ортақ қуанышты бөлісу сияқты қатысымдық жағдаяттар бар. Сабақта оны қысқа шақыру мәтініне айналдырып, кейін сол шақыруды ауызша жеткізуге, қонақты қарсы алу диалогын құруға, *«алғашқы қымыз көпке бұйырсын»* мазмұнын әртүрлі тілдік нұсқамен айтып көруге болады. Ал «Жылқы күзеу» дәстүрі арқылы ереже мен тыйым тілін үйретуге жол ашылады: неге кей жылқы күзеледі, кей күзелмейді дегенді себеп-салдарлық құрылыммен түсіндірту оқушының логикалық сөйлеуін дамытады.

Осы құрылым бойынша оқыту нәтижесі екі бағытта көрінеді: біріншіден, оқушы дәстүр атауларын мағынасымен бірге меңгеріп, ұлттық мәдени кодтың тілде қалай берілетінін түсінеді; екіншіден, сол бірліктерді қатысымда жұмсап, түсіндіру, өтініш айту, шақыру, тілек білдіру, ереже жеткізу сияқты коммуникативтік әрекеттерді орындай алады.

Қымызға қатысты атауларды оқытуда ең әуелі «қымыз» ұғымын бір ғана тағам атауы емес, қазақтың тұрмыс тәжірибесі мен мәдени жадын жинақтаған концепт ретінде танытамыз.

Мәтінде қымыздың жасалу жолы, қадір-қасиеті, тарихы және түрлері өзара байланысып беріледі, сондықтан оқушы оны тұтас жүйе ретінде қабылдайды. Бұл материал қымызға қатысты мағыналық өрісті кеңейтеді, қымыздың ұлттық құндылық ретіндегі орны туралы танымды тереңдетеді және мәтінді түсіну дағдысын дамытады. Инклюзивті сыныпта мәтінді шағын бөліктерге бөліп, әр бөлікке тірек сөздер беріп, қысқа сөйлеммен қайта айтқызу тиімді болады. Осы тәсіл оқушының қабылдау ерекшелігіне қарамастан мазмұнды түсініп, оны өз сөзімен жеткізуіне жағдай жасайды.

Қымыз атауларының жүйесі де кездейсоқ емес, олардың басым бөлігі қымыздың жетілу деңгейі мен уақыт өлшеміне негізделген. *Бесті қымыз* төрт-бес түн сақталып, ашуы толық жеткен қымыз ретінде беріледі; *дөнен қымыз* ашытқаннан кейін төрт түнеген, бабына келген, дәмі ерекше жетілген түрі деп сипатталады; *құнан қымыз* екі-үш күн сақталған, толық ашыған қымыз ретінде танытылады. Мұнда жылқы жасына қатысты атаулардың қымызға телінуі тілдік-танымдық байланысқа сүйенеді: «құнан-дөнен-бесті» бір жағынан жылқы жасын білдірсе, екінші жағынан қымыздың *пісуі, бабына келуі, қуаты* сияқты сапалық өзгерісті межелейді. Демек атаулардың мәдени емантикасы уақыт пен сапаны бір өріске біріктіріп тұр. Оқытуда осыны ашып көрсету өте нәтижелі: оқушы атауды жаттамайды, атаудың жасалу уәжін түсінеді де, сөз мағынасы «ішкі логикамен» есте қалады.

Қорабалы қымыз бен *түнмел қымыз* қымыздың жасалу әрекетін білдіреді: бірінде қорға күн сайын сүт қосылып жиналады, екіншісінде ескі қымыздың үстіне саумал құйылып келесі күні бабына келеді. *Уыз қымыз* бие құлындағаннан кейінгі алғашқы сүттен жасалатынын айту оқушыға «уыз» ұғымын табиғи контексте ұғындырады, ал *сары қымыз* маусымдық өзгеріске байланысты қоюланып, түсі өзгередінін меңзейді. Оқытуда «қашан?», «қандай сүттен?», «қалай дайындалады?» деген үш сұрақты тұрақты үлгі етіп алып, оқушыға

атауды қысқа анықтамамен айтқызу, кейін мәтіннен соны дәлелдету пайдалы. Коммуникативтік мақсат ретінде оқушы қымыз түрлерін сипаттап айтуға, салыстыруға, таңдауының себебін түсіндіруге үйренеді. Нәтижесінде қымыз атаулары жаттанды тізім болып қалмай, мәдени танымды кеңейтетін және қатысымда еркін қолданылатын тілдік құралға айналады [12, 119-б.].

Көшпелі ортада кең тараған байырғы құралдың бірі – *қамшы*. Күнделікті қолданыста “қарапайым бұйым” болып көрінгенімен, қамшыға қатысты ұғымдарда мәдени жад, символдық мән, танымдық қабат терең сақталған. Сондықтан этномәдени мазмұн арқылы оқытуда қамшыға қатысты тілдік бірліктерді жай атау ретінде емес, мәдени семантикасы бар білімдер жүйесі ретінде меңгертуге болады. Мұнда қамшы тек құрал емес, әлеуметтік қатынасқа ықпал ететін белгі, мәртебе нышаны, тыйым-ырыммен астасқан танымдық объект ретінде танылады. Осы тұрғыдан қамшы туралы мәтін оқушыны тілдің ар жағындағы мәдени себеп-салдарды аңғаруға, сөздің уәжін тануға, тарихи мағына мен қазіргі қолданыстың айырмасын түсінуге жетелейді.

Этномәдени мазмұн арқылы оқытуда қамшыға қатысты білімдер жүйесін құру үш тірекке сүйенеді: қамшыға қатысты тіркестер мен сөз орамдары, қамшы түрлерінің атаулары, сондай-ақ қамшының мәдени семантикасы.

Біріншіден, қамшыға қатысты тіркестер мен өрнекті орамдар оқушыға тілдің бейнелілік қуатын, прагматикалық реңкін танытады, өйткені қамшы бұйрық ету, тыйым салу, ескерту, намысқа тию, мәртебе таныту сияқты әрекеттердің ишаралы белгісі қызметін атқарады. Осы ұғым тілде өлшемді де, бағыт-бағдарды да таңбалайды: *қамшы бойындай* тәрізді өлшемдік тіркес пен *қамшылар жақ* сияқты бағдар атауы соның айғағы. Қамшы сөзі мақал-мәтелдер мен тұрақты орамдардың ұйытқысына айналып, әлеуметтік тәжірибені ықшам сөзбен жеткізеді: *ағаш қамшы көп болар, аттанарда жоқ болар* тіркесі «жайшылықта көп те, керекте табылмайтын» жайды меңзейді, ал *қамшының сабы сынды, қамшы таянды* сияқты орамдар «қайғылы қазаны» аңғартады. Сол себепті үлкендер «қамшы таянбас болар» деп балаларға алдын ала ескертіп отырады, яғни тіркес тек мағына беріп қоймай, тәрбиелік-прагматикалық қызмет те атқарады. Тіпті ертедегі танымда бала түнде мазасызданып жылай берсе, «алыста жүрген әкесінің не атасының қамшысы тиді, жақында келіп қалар» деп жору қамшының тек зат емес, байланыс пен ишараның, тосын белгі мен үміттің символына айналғанын көрсетеді.

Екіншіден, қамшы түрлерінің атауларын жүйелеу оқыту үдерісінде лексиканы құр жаттатпай, мағыналық өріс ретінде меңгертеді. Қамшы атаулары жұмсалу орнына қарай ат қамшы, арба қамшы, түйе қамшы, соқа қамшы болып бөлініп, заттың қызметі мен қолданыс жағдаятын бірден танытады; ал өріміне қарай *төрт таспа, бес таспа, он екі таспа, сегіз өрім, қырық өрім* сияқты атаулар жасалу тәсілі мен беріктігін білдіретін технологиялық белгіге айналады. Аймақтық қолданыста *бес таспа қамшыны бесқасқа* деу немесе *қырғыз өрім, қырық сегіз таспа* тәрізді нұсқалардың кездесуі атаудың уәжі дәстүрмен сабақтасатынын көрсетеді. Осындай жіктелім арқылы оқушы сөзді тізім ретінде емес, қызмет-құрылым-мән» байланысында үйренеді, атаудың уәжін түсінеді және қамшыға қатысты сөздерді нақты жағдаятта дәл қолданатын мәдени-тілдік құзырет қалыптастырады [13, 148-б.].

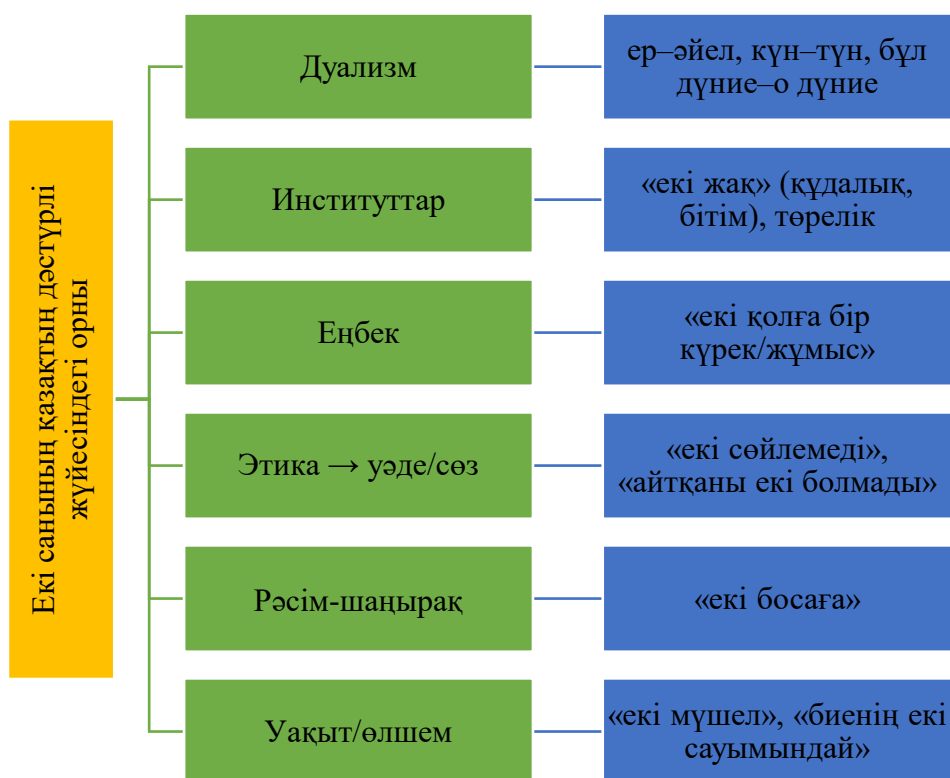
Үшіншіден, прагматикалық және мәтіндік құзырет нығаяды: оқушы қамшы туралы мәтінді түсіндіріп беру, себеп-салдарды көрсету, мағына дамуын баяндау, дәлелмен сөйлеу сияқты қатысымдық әрекеттерді орындайды. Нәтижесінде қамшыға қатысты тілдік материал оқушы үшін «этнографиялық дерек» болып қана қалмай, сөз мағынасының терең қабатын ашатын, тарихи жады мен қазіргі қолданысты сабақтастыратын тілтанымдық құралға айналады.

Этномәдени мазмұн арқылы оқытуда қазақтың *киелі сандар жүйесін* оқу үдерісіне енгізу өте тиімді, өйткені сан атаулары оқушыға бірден таныс әрі қызықты «танымдық

ілмек» болады. Инклюзивті ортада бұл тәсіл әсіресе пайдалы: оқушы санды құр есеп ретінде емес, *мәдени белгі* ретінде қабылдап, мәтінді тезірек түсінеді, өз тәжірибесімен байланыстырады, сөйлеуге батылырақ кіріседі. Қазақ тіліндегі мақал-мәтелдер мен фразеологизмдер - халықтың тарихи жады мен дүниетанымын сақтаушы мәдени код, ал сол кодтың өзегінде сан есімдер айрықша семиотикалық жүк арқалайды. Яғни сан есімдер тек «сандық мөлшер» емес, әлеуметтік рөлдер мен құндылықтарды, этикалық бағдарды, кеңістік-уақыттық модельдерді білдіретін рәміз ретінде қызмет етеді.

Осыны «екі» саны арқылы нақты көрсетуге болады. Мысалы, *«екі кештің арасында»* тіркесі дәстүрлі танымда уақыт өлшемін ғана емес, сол мезгілдегі әлеуметтік тәртіп пен көңіл күйді де аңғартады. «Екі кеш» дегені қарапайым «екі мезгіл» емес, *«ел орынға отырған шақ»* пен *«ел жатқан шақтың»* арасы сияқты түннің екі сәтін меңзейді. Бұл уақыт аралығы ауыл өмірінде өте сезімтал кезең саналған: ел тынышталып, үй-ішінің күйі орнығып, сыртқы жүріс-тұрыс азаюы тиіс. Сондықтан дәл осы мезетте біреу беймезгіл жүрсе, жұрттың көңілі алаңдап, «бір оқыс жағдай болды ма?» деген астарлы күдік пайда болады. Демек, тіркестің мәдени семантикасы уақытты өлшеумен ғана шектелмей, қауымдық бақылау, тыныштыққа құрмет, тәртіпке бағыну сияқты әлеуметтік ұстанымдарды да бірге береді [13, 320-б.].

Оқытуда бұл материалды қатысымдық мақсатқа жақындату үшін «екі» санының әр саладағы қызметін салыстыра көрсету нәтижелі болады: бір жерде ол дуалистік ойлауды (ер-әйел, күн-түн), бір жерде әлеуметтік институттарды (құдалық, бітім), бір жерде этикалық норманы (уәде, сөз), енді бір жерде уақыт-өлшемді (екі кештің арасында, бие сауым) таңбалайды. Оқушы *«екі кештің арасында»* тіркесін талдай отырып, мәтіннің астарын ашуды, себебін түсіндіруді, жағдаятқа лайық сөйлеуді үйренеді. Инклюзивті ортада тапсырманы шағын қадаммен беруге болады: алдымен тіркес мағынасын өз сөздерімен айту, кейін «неге жұрт алаңдайды?» деген сұраққа қысқа жауап жазу, соңында өмірлік жағдаятқа сай диалог құрастыру. Осылайша тілдік бірлік оқушының мәдени танымын кеңейтіп қана қоймай, сөйлесім әрекетіне айналады [1-сызба].



1-сызба - «Екі» санының дәстүрлі қазақ қоғамындағы орны

Зерттеу барысында қол жеткізген ғылыми нәтижелерді былайша топтауға болады. Біріншіден, этномәдени мазмұн арқылы қазақ тілін оқытуда жылқыға қатысты атаулар, жылқымен байланысты салт-дәстүрлер, адам есімдері, қымыз түрлері, қамшы лексикасы және киелі сандар жүйесі мағыналық өріс ретінде жүйеленіп, тілтанымдық тұрғыдан сараланды. Оқушы сөздің мәдени семантикасын түсінеді, атаудың уәжін ұғынады, орфоэпиялық және орфографиялық норманы сақтаудың мәнін түсінеді. Қамшыға қатысты мақал-мәтелдер мен тұрақты орамдардағы бейнелілік, қымыз атауларындағы уақыт-дәм-қуат межелері, «екі кештің арасында» тәрізді тіркестердегі уақыт пен әлеуметтік тәртіптің астасуы мәтін негізінде анықталады да, ұлттық таныммен байланысы түсіндіріледі. Нәтижесінде *мәніс білім* мен *әдіс білімнің* бірлікте меңгерілуіне қол жеткізіледі [9, 189-б.].

Екіншіден, қатысымдық мақсаттар негізінде оқушының тілдік құзыреттілігі артады және біртіндеп шыңдалады. *Лексикалық құзырет артады*: оқушы тақырыпқа қатысты атауларды дәл таңдап, қысқа анықтама беруге, мағыналық айырмасын ажыратуға дағдыланады. *Прагматикалық және мәтіндік құзырет артады*: түсіндіру, салыстыру, дәлелдеу, баяндау, диалог құрастыру барысында тілдік бірліктерді жағдаятқа сай қолдана біледі, себеп-салдар байланысын сақтап сөйлейді. Инклюзивті ортада мәтінді шағын бөліктерге бөліп беру, тірек сөздермен сүйемелдеу, қысқа сөйлеммен қайта айтқызу арқылы түсіну деңгейі артады, ал өз ойын еркін әрі анық жеткізу қабілеті шыңдалады.

Қорытынды

Тұжырымдай келгенде инклюзивті ортада қазақ тілін этномәдени мазмұн арқылы оқыту тілдік бірлікті құр ереже ретінде емес, ұлттық тәжірибе мен мәдени жадтың таңбасы ретінде меңгертеді. Мұнда оқыту мазмұны жылқыға қатысты атаулар, салт-дәстүрлер, адам есімдері, қымыз түрлері, қамшыға қатысты лексика-фразеология және киелі сандар жүйесі сияқты тақырыптар арқылы кеңейеді. Осындай материалдар сөздің уәжін, мағыналық қабаттылығын, бейнелілік пен прагматикалық реңкті айқын көрсетеді: бір сөз не тіркес тек атау емес, белгілі бір құндылықты, әлеуметтік тәртіпті, этикалық бағдарды, уақыт-кеңістік моделін де бірге білдіретінін оқушы түсінеді. Сондықтан тілтанымдық негіз ретінде лексика-семантикалық өріс, уәждеме, мәтін тұтастығы, дискурстық қызмет, норманың қолданыстағы рөлі бір арнаға біріктіріліп, тілдік құбылыстар нақты мәтін мен жағдаятта дәлелмен ашылады.

Этномәдени мазмұнды жүйелі енгізу оқушыны тілдің «ішкі логикасын» тануға жетелейді және қатысымдық әрекеттерді табиғи түрде дамытады. Жылқымен байланысты дәстүрлеріндегі бата-тілек, өтініш, шақыру, ереже айту үлгілері; қымыз атауларындағы уақыт-дәм-қуат межелері; қамшыға қатысты тұрақты орамдар мен мақал-мәтелдердегі бағалауыштық; киелі сандарға байланысты фразеологизмдердегі астарлы мән - бәрі оқушыны түсіндіру, салыстыру, дәлелдеу, баяндау, диалог құрастыру сияқты әрекеттерге алып келеді. Нәтижесінде лексикалық құзырет артады, өйткені оқушы атауды дәл таңдап, мағынасын қысқа әрі нақты жеткізуге дағдыланады, ал мәтіндік және прагматикалық құзырет те күшейеді. Тілдік бірліктерді жағдаятқа сай жұмсап, себеп-салдарды байланыстырып сөйлей алуымен қатар, дыбыстау мен жазу дәлдігі мағына мен мәдени реңкті дұрыс жеткізудің шарты екенін оқушы нақты мәтін арқылы ұғынады.

Инклюзивті ортада этномәдени мазмұнның ең үлкен артықшылығы – оқытуды оқушыға жақындатып, түсінуді жеңілдететін тірек белгілерінің молдығы. Оқиғалық желінің көзге елестеуі, тірек сөзбен сүйемелдеу, мәтінді шағын бөліктерге бөлу, қысқа сөйлеммен қайта айтқызу сияқты тәсілдер әртүрлі қабылдау ерекшелігі бар білім алушыға бірдей мүмкіндік береді. Мұндай сабақта оқушы тек тіл үйренбейді, өз мәдениетіне деген құрмет сезімін күшейтеді, ортақ құндылық арқылы сыныппен байланыс орнатады, сөйлеуге сенімі артады. Демек, этномәдени мазмұн инклюзивті оқытудың гуманистік мәнін тереңдетіп, оқу ортасын игіліктендіреді. Тіл арқылы мәдени түсіністік күшейеді, оқушының қатысымға қосылуы жеңілдейді, ал тілдің тірі қолданысы білім алушының тәжірибесіне айналады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қайдар Ә. Қазақтар ана тілі әлемінде: (этнолингвистикалық сөздік). 3-т. Табиғат. – Алматы: Сардар, 2013. – 608 б.
2. Уәли Н. Сөз мәдениетінің теориялық негіздері. 2-басылым. – Алматы: Асыл, 2025. – 424 б.
3. Almeqdad Q. The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis // Cogent Education. – 2023. – №1(47). – P. 221-8191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
4. Guillemot F., Lacroix F. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis // International Journal of Educational Research Open. – 2022. – №3. – P. 100-175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
5. Lacruz-Pérez I., Sanz-Cervera P. Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review // Education Sciences. – 2021. – №2(11) – P. 58-68. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
6. Волосникова Л., Игнатжева С. Учитель в инклюзивном классе: взаимосвязь отношения к инклюзии с удовлетворенностью работой // Вопросы образования / Educational Studies. – 2022. – №2. – С. 60-87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87>
7. Большаков Н., Долгова Е. Инклюзивное образование в пространстве постсоциализма: сравнительный анализ родительской удовлетворенности // Вопросы образования / Educational Studies. – 2022. – №1. – С. 54-74. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-54-74>
8. Алехина С., Быстрова Ю. Использование в конкурсных процедурах критериев оценки инклюзивных практик на основе доказательного подхода // Психологическая наука и образование. – 2023. – №3 (28). – С. 33-46. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303>
9. Дәулетбекова Ж. А. Байтұрсынұлының «тірі білім» теориясы мен әл-Фараби және Абай ілімдерінің сабақтастығы: қазақ тілін оқыту әдістемесі // ҚазҰУ Хабаршысы. Педагогикалық ғылымдар сериясы. – 2024. – №2 (79). – Б. 180-190. <https://doi.org/10.26577/JES20247902015>
10. Ерназарова З. Қазақ тілін оқытудың аксиологиялық бағыты // ҚазҰУ Хабаршысы. Филология сериясы. – 2018. – №2 (170). – Б. 201-209. <https://philart.kaznu.kz/index.php/1-FIL/article/view/2235>
11. Саурықова Ж.М., Құрманбекова А.С., Елубаева Р.С. М.Ж. Көпеев шығармашылығындағы педагогикалық көзқарастардың берілу ерекшеліктері және тарихи сабақтастығы // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2025. – №3 (137). – Б. 78-90. <https://doi.org/10.47526/2025-3/2664-0686.235>
12. Ғабитханұлы Қ. Қазақтың дәстүрлі дүниетанымының тілдегі көрінісі: монография. – Алматы: ЖК «Жаксылыков», 2025. – 240 б.
13. Уәли Н. Тілтанымдық зерттеулер. Бірінші кітап. – Алматы: Асыл ЖК, 2025. – 424 б.

REFERENCES

1. Qaidar A. Qazaqtar ana tili aleminde: (etnolingvistikalıyq sozdik). 3-t. Tabıgat [Kazakhs in the world of their native language этн ethnolinguistic dictionary т 3-т табиғат nature]. – Almaty: Sardar, 2013. – 608 b.[in Kazakh]
2. Uali N. Soz madenietinin teorıalyq negizderi [Theoretical foundations of word culture]. 2-basylym. – Almaty: Asyl, 2025. – 424 b.[in Kazakh]
3. Almeqdad Q. The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis // Cogent Education. – 2023. – №1(47). – P. 221-8191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
4. Guillemot F., Lacroix F. Teachers' attitude towards inclusive education from 2000 to 2020: An extended meta-analysis // International Journal of Educational Research Open. – 2022. – №3. – P. 100-175. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100175>
5. Lacruz-Pérez I., Sanz-Cervera P. Teachers' attitudes toward educational inclusion in Spain: A systematic review // Education Sciences. – 2021. – №2(11) – P. 58-68. <https://doi.org/10.3390/educsci11020058>
6. Volosnikova L., Ignatzheva S. Uchitel v inkluzivnom klasse: vzaimosvıaz otnoshenia k inkluzii s udovletvorennostiı rabotoi [Teacher in an inclusive classroom the relationship between attitudes

- towards inclusion and job satisfaction] // Voprosy obrazovania / Educational Studies. – 2022. – №2. – S. 60-87. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-2-60-87> [in Russian]
7. Bolshakov N., Dolgova E. Inkluzivnoe obrazovanie v prostranstve postsocializma: sravnitelnyi analiz roditelskoi udovletvorennosti [Inclusive education in the post-Socialist space a comparative analysis of parental satisfaction] // Voprosy obrazovania / Educational Studies. – 2022. – №1. – S. 54-74. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-54-74> [in Russian]
 8. Alehina S., Bystrova Iu. Ispolzovanie v konkursnyh procedurah kriteriev ocenki inkluzivnyh praktik na osnove dokazatel'nogo podhoda [The use of criteria for evaluating inclusive practices based on an evidence-based approach in competitive procedures] // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. – 2023. – №3 (28). – S. 33-46. <https://doi.org/10.17759/pse.2023280303> [in Russian]
 9. Dauletbekova Zh. A. Baitursynuly'nyn «tiri bilim» teoriasy men al-Farabi zhane Abai ilimderinin sabaqtastygy: qazaq tilin oqytu adistemesi [A. Baitursynuly's theory of “living knowledge” and the continuity of the teachings of Al-Farabi and Abai methods of teaching the Kazakh language] // QazUU Habarshysy. Pedagogikalyq gylymdar seriesy. – 2024. – №2 (79). – B. 180-190. <https://doi.org/10.26577/JES20247902015> [in Kazakh]
 10. Ernazarova Z. Qazaq tilin oqytudyn aksiologialyq bagyty [Axiological direction of teaching the Kazakh language] // QazUU Habarshysy. Filologia seriesy. – 2018. – №2 (170). – B. 201-209. <https://philart.kaznu.kz/index.php/1-FIL/article/view/2235> [in Kazakh]
 11. Sauryqova Zh.M., Qurmanbekova A.S., Elubaeva R.S. M.Zh. Kopeev shygarmashylygyndagy pedagogikalyq kozqarastardyn berilu erekshelikteri zhane tarihi sabaqtastygy [Features of the transmission and historical continuity of pedagogical views in the work of M.Zh. Kopeev] // Iasau universitetinin habarshysy. – 2025. – №3 (137). – B. 78-90. <https://doi.org/10.47526/2025-3/2664-0686.235> [in Kazakh]
 12. Gabithanuly Q. Qazaqtyn dasturli dunietanymynyn tildegi korinisi: monografiya [Reflection of the traditional Kazakh worldview in the language: monograph]. – Almaty: ZhK «Zhaksylykov», 2025. – 240 b. [in Kazakh]
 13. Uali N. Tiltanymdyq zertteuler. Birinshi kitap [Linguistic research. First book]. – Almaty: Asyl ZhK, 2025. – 424 b. [in Kazakh]

Лингвистические основы обучения казахскому языку в инклюзивной среде на основе этнокультурного содержания

Аннотация. В статье анализируются лингвистические основы обучения казахскому языку в инклюзивной среде на материале этнокультурного содержания. Актуальность исследования обусловлена необходимостью уточнить такие содержательные механизмы обучения, которые позволяют учащимся с различными особенностями восприятия осваивать языковую норму, многослойность значения слова и национальный культурный код в их единстве.

Цель работы - обосновать лингвистическую модель обучения на основе этнокультурных тем, опирающихся на народные знания. В соответствии с поставленной целью этнокультурные единицы систематизируются как смысловые поля; мотивация номинации и культурная семантика, текстовая целостность и прагматическая окраска переводятся в плоскость учебных действий; определяются коммуникативные цели, релевантные инклюзивному классу.

Теоретической базой исследования выступают положения этнолингвистики, лингвокультурологии, текстологии и прагматики, а также принцип А. Байтурсулы о необходимости усвоения «полезного знания» через действие. В работе применяются описательный, лексико-семантический, дискурсивный, контекстный и сравнительный анализ; выполняется моделирование учебного содержания.

Эмпирическую основу составили наименования и обряды, связанные с лошадью, антропонимы, типы кумыса и технологические термины, лексика и фразеология, связанная с плетью (камшой), а также пословицы, фразеологизмы и устойчивые выражения, отражающие систему сакральных чисел. В результате предложена система заданий, развивающая одновременно лексическую, текстовую, прагматическую и культурно-языковую компетенции, и на конкретных

текстах показана роль соблюдения орфоэпической и орфографической нормы в точной передаче смысла и культурной коннотации.

Научная значимость работы заключается в лингвистическом обосновании этнокультурного содержания в контексте инклюзивного обучения и в представлении связи «значение - мотивация - коммуникация» в виде модели. Практическая ценность проявляется в разработке образцов заданий и приемов работы на опоре ключевых слов и коротких текстов, а также в предложении структуры культурно-тематического учебного материала.

Выводы могут быть использованы на уроках казахского языка в инклюзивных классах, при подготовке учебно-методических материалов, в программах повышения квалификации учителей и при создании корпуса культурно-тематических текстов.

Ключевые слова: казахский язык, инклюзивная среда, этнокультурное содержание, полезное знание, ученик, класс, этническое мировоззрение.

Linguistic Foundations of Teaching Kazakh in an Inclusive Educational Environment through Ethnocultural Content

Abstract. The article examines the linguistic foundations of teaching Kazakh in an inclusive educational setting through ethnocultural content. The study is relevant because it clarifies content-based mechanisms that help learners with diverse perceptual and learning profiles master language norms, the layered nature of word meaning, and the national cultural code as an integrated whole.

The aim is to substantiate a linguistically grounded instructional model built on ethnocultural themes rooted in folk knowledge. Ethnocultural units are organized as semantic fields, while the motivation of naming and cultural semantics, textual coherence, and pragmatic coloring are transformed into learning actions. Communicative objectives appropriate for an inclusive classroom are specified.

The theoretical framework draws on ethnolinguistics, linguistic cultural studies, text linguistics, and pragmatics, and follows A. Baitursynuly's principle that "useful knowledge" is acquired through purposeful action. The study employs descriptive, lexical-semantic, discourse, contextual, and comparative analyses and models instructional content.

The empirical base includes horse-related names and rituals, anthroponyms, types of kumys and related technological terms, lexicon and phraseology associated with the whip (kamshy), and proverbs and idioms reflecting the system of sacred numbers. The article proposes a task system that develops lexical, textual, pragmatic, and cultural-linguistic competencies. It further shows, through concrete texts, how adherence to orthoepic and orthographic norms supports accurate meaning and culturally marked connotations.

The scholarly contribution is a linguistic rationale for ethnocultural content in inclusive education and a coherent "meaning-motivation-communication" model. Practical value lies in sample tasks and techniques based on keywords and short texts, and a proposed structure for culturally themed learning materials.

The findings can be used in inclusive Kazakh language classes, in developing teaching resources, in teacher professional development, and in compiling a corpus of culturally themed texts.

Keywords: Kazakh language, inclusive environment, ethnocultural content, useful knowledge, learner, classroom, ethnic worldview.

Авторлар туралы мәлімет

Шәден Г.Б. – корреспондент-автор, PhD докторант, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, e-mail: gulzhanat_shaden@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Каримбаева Р.Ж. – аға оқытушы, К. Сағадиев атындағы Халықаралық бизнес университеті, e-mail: rahash2003@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Даулетова А.С. – филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Қожә Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, e-mail: ainash.dauletova@ayu.edu.kz, Қазақстан, Түркістан қ.

Information about authors

Shaden G.B. – *The Corresponding Author, PhD Doctoral Student, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: gulzhanat_shaden@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.*

Karimbayeva R.Zh. – *Senior Lecturer, K. Sagadiyev International Business University, e-mail: rahash2003@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.*

Dauletova A.S. – *Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: ainash.dauletova@ayu.edu.kz, Kazakhstan, Turkestan.*

Сведения об авторах

Шаден Г.Б. – *автор-корреспондент, PhD докторант, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, e-mail: gulzhanat_shaden@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.*

Каримбаева Р.Ж. – *старший преподаватель, Международный университет бизнеса имени К. Сагадиева, rahash2003@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.*

Даулетова А.С. – *кандидат филологических наук, старший преподаватель, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: ainash.dauletova@ayu.edu.kz, Казахстан, г. Туркестан.*

ӘДЕБИЕТТАНУ

ӘОЖ 821.512.122 (09); МҒТАР 17.01.11

<https://doi.org/10.47526/3107-3085.21>Д.Б. МУХАМАДИЕВ¹, С.К. СЫЗДЫКОВ¹, Б.С. БЕГМАНОВА²✉¹Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті²Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті

✉e-mail: bibizhan.begmanova@mail.ru

АҚЫН ЕРЖАН ӘДІЛБЕКОВ ПОЭЗИЯСЫНЫҢ НЕЙРОПОЭТИКАЛЫҚ ЖӘНЕ
НЕЙРОЭСТЕТИКАЛЫҚ АСПЕКТІЛЕРІ

Аңдатпа. Зерттеу мақалада қазіргі қазақ поэзиясындағы жаңашыл үрдістердің бірі ретінде сөз зергері, ақын Ержан Әділбеков поэзиясы нейропоэтика мен нейроэстетика ұғымдары контекстінде зерделенді. Зерттеудің мақсаты – ақын поэзиясындағы поэтикалық құрылымдардың нейропоэтикалық және нейроэстетикалық аспектілерін анықтап, олардың оқырман санасындағы қабылдану ерекшеліктерін ғылыми тұрғыдан сипаттау. Осыған орай нейропоэтика мен нейроэстетиканың теориялық-әдіснамалық негіздерін жүйелеу; ақын поэзиясындағы образдық жүйе мен көркемдік тәсілдердің психоэстетикалық ықпалын талдау; поэтикалық мәтін мен оқырман санасы арасындағы өзара байланысты айқындау міндеттері белгіленді.

Зерттеудің өзектілігі әдеби мәтінді тек дәстүрлі поэтикалық, құрылымдық немесе стильдік деңгейде ғана емес, оқырман санасында қалыптасатын когнитивтік, эмоциялық және психоэстетикалық қабылдау тетіктерімен сабақтастыра талдауға бағытталуымен айқындалады. Зерттеу материалы ретінде Е. Әділбековтің поэзиялық жинақтарындағы эмоциялық-экспрессивтік, дыбыстық-ырғақтық құрылымы айқын өлең мәтіндері іріктелініп алынды.

Зерттеу мақалада герменевтикалық, когнитивтік және сипаттамалы-фонетикалық талдау әдістері қолданылды. Талдау барысында аллитерация, ассонанс, ырғақ, пауза және символдық құрылымдардың оқырман қабылдауына ықпал ететін поэтикалық факторлар екені айқындалды. Мақалада «нейропоэтика» және «нейроэстетика» ұғымдары тікелей нейрофизиологиялық эксперимент ретінде ғана емес, көркем мәтіннің когнитивтік және эмоциялық қабылдану модельдерін түсіндіретін теориялық-методологиялық ұстаным ретінде қарастырылды.

Қазіргі гуманитарлық ғылымдардағы антропоэзеттік, когнитивтік және пәнаралық парадигмалар көркем мәтін мен адам санасының өзара байланысын тереңірек зерделеуді қажет етеді. Осы тұрғыдан алғанда, поэтикалық туындыны қабылдау үдерісі эстетикалық ықпалмен қатар менталдық және нейрокогнитивтік деңгейлерде жүзеге асатын күрделі құбылыс ретінде тұжырымдалады.

***Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:**

Мухамадиев Д.Б., Сыздыков С.К., Бегманова Б.С. Ақын Ержан Әділбеков поэзиясының нейропоэтикалық және нейроэстетикалық аспектілері // *Yassawi Journal of Philology*. – 2026. – №3 (3). – Б. 117-131. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.21>

***Cite us correctly:**

Muhamadiev D.B., Syzdykov S.K., Begmanova B.S. Aqyn Erzhan Adilbekov poeziasynyn neiropoetikalyq zhane neuroestetikalyq aspektleri [Neuropoietic and Neuroesthetic Aspects of the Poetry of Erzhan Adilbekov] // *Yassawi Journal of Philology*. – 2026. – №3 (3). – Б. 117-131. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.21>

Мақаланың редакцияға түскен күні 03.02.2026 / қабылданған күні 30.09.2026

Соңғы жылдары әлемдік әдебиеттану, эстетика және нейрогуманитаристика салаларында нейропоэтика мен нейроэстетика бағыттарының қарқынды дамуы көркем туындының адам миына, ойлау жүйесіне, эмоциялық күйіне және эстетикалық қабылдауына ықпалын кешенді тұрғыдан зерттеуге мүмкіндік туғызып отыр. Бұл бағыттар көркем мәтіннің поэтикалық құрылымы мен оқырман санасындағы когнитивтік реакциялар арасындағы өзара байланысты айқындауға жол ашады. Осы ғылыми үдеріс аясында ақын Е. Әділбеков поэзиясындағы образдар мен семантикалық қабаттар оқырман санасында когнитивтік-эмоциялық белсенділікпен байланысты қабылдау әсерін қалыптастыратыны сараланды.

Зерттеудің ғылыми жаңалығы Е. Әділбеков поэзиясын алғаш рет нейропоэтикалық және нейроэстетикалық тұрғыдан кешенді қарастыруында. Зерттеу нәтижелері қазақ поэзиясын зерделеуде заманауи пәнаралық әдістердің ғылыми-теориялық мәнін айқындайды.

Кілт сөздер: поэзия, нейропоэтика, нейроэстетика, когнитивтік поэтика, дыбыстық паттерн, эмоциялық қабылдау, оқырман реакциясы.

Кіріспе

Қазіргі гуманитарлық ғылымдар жүйесінде әдебиетті адам санасының күрделі қызметімен, психологиялық қабылдау ерекшеліктерімен және менталдық тәжірибесімен байланыстыра қарастыру үрдісі барған сайын өзектілікке ие болуда. Әдеби мәтін енді тек эстетикалық құндылық немесе мәдени мұра ретінде ғана емес, адам санасында жүзеге асатын когнитивтік, эмоциялық және эстетикалық процестердің тоғысқан кеңістігі ретінде пайымдалады. Мұндай көзқарас әдебиеттанудың зерттеу аясын кеңейтіп, көркем шығарманы оқырман қабылдауы тұрғысынан зерделеуге мүмкіндік береді. Осы үдерісте поэзия ерекше орын алады, себебі поэзиялық мәтін тілдік ықшамдылығымен, бейнелік тығыздығымен және эмоциялық қуатымен адам санасына тікелей әсер ететін көркемдік форма ретінде танылады.

Антропоцентристік парадигманың орнығуы әдебиеттануда пәнаралық бағыттардың дамуына жол ашты. Көркем мәтінді когнитивтік лингвистика, психология, нейроғылымдармен байланыстыра зерттеу әдебиет табиғатын тереңірек түсінуге мүмкіндік берді. Осы тұрғыдан нейропоэтика мен нейроэстетика бағыттарының қалыптасуы заңды құбылыс деп білеміз.

Бұл зерттеуде «нейропоэтика», «нейроэстетика» ұғымдары поэтикалық мәтіннің когнитивтік қабылдануы, эмоциялық және эстетикалық әсер ету механизмдерін әдеби-теориялық тұрғыдан түсіндіруге арналған пәнаралық модель ретінде қолданылды. Осыған байланысты зерттеу эмпирикалық нейроғылыми деректерге емес, мәтіннің когнитивтік және эстетикалық ықпалын әдебиеттанулық талдау аясында қарастыруға бағытталғанын атап өткенді жөн санаймыз. Тұжырымыз дәйекті болуы үшін зерттеуші ғалым, ақын, аудармашы М.В. Фаликманның: «Нейропоэтика, нейрокогнитивтік поэзия сияқты когнитивтік зерттеулердің жаңа бағыттарына сәйкес оқырман санасы мен танымына әсер ететін поэтикалық мәтіндерді нейропоэтика мен нейроэстетика аясында зерттеу қазіргі заман талабынан туындайтын басты міндеттердің бірі деп санаймыз» [1, 349-б.], – деген ғылыми тұжырымы зерттеу мақаламызда қарастырып отырған мәселелердің өзектілігін көрсетеді. Бұл бағыттар поэзияның адам санасына қалай әсер ететінін, көркем бейнелердің қандай психологиялық және эстетикалық реакциялар тудыратынын ғылыми тұрғыдан түсіндіруге ұмтылады. Нейропоэтика мен нейроэстетика поэзияны тек мәтіндік құрылым ретінде емес, қабылдау сәтінде жүзеге асырылатын менталдық әрекет ретінде қарастырады.

Нейропоэтика поэтикалық тілдің когнитивтік қызметін, яғни поэзиядағы образдар, метафоралар, символдар мен ритмдік құрылымдардың оқырман санасында қалай өңделетінін зерттейді. Поэтикалық мәтінді оқу барысында адам миында ассоциациялық ойлау, эмоциялық реакция, өткен тәжірибені еске түсіру және қиялды іске қосу процестері қатар жүреді. Бұл үдерістер поэзияны қабылдаудың күрделі табиғатын көрсетеді. Неміс ғалымдары

К.Г. Хугентоблер мен Я. Людке: «Нейрокогнитивтік поэтика моделі (Neurocognitive Poetics Model (NCPM)) әдебиетті түсіну кезінде нейрокогнитивтік және эмоциялық процестер туралы деректерді біріктіруге бағытталған» [2, 5-б.], – деп, өздерінің бірлескен ғылыми зерттеу еңбектерінде нейропоэтиканың оқырман санасында қабылдану механизмдерін талдай отырып, поэзияның ойлау мен сезінуге бірдей ықпал ететін ерекше көркемдік жүйе екенін атап өтеді.

Нейроэстетика эстетикалық қабылдаудың нейropsychологиялық негіздерін зерттеуге бағытталады. Поэтикалық мәтіннің оқырман санасына ықпал етіп, әсер туындататынын ресейлік зерттеуші ғалым А. Лурия: «...адамның ақыл-ой әрекеті... ақпаратты (мәтінді) қабылдау, өңдеу, сақтау белсенділігіне жауап береді» [3, 101-б.], – деп, көркем мәтіннің оқырманға әсері тек мағыналық деңгейде емес, эмоциялық және эстетикалық тәжірибе арқылы жүзеге асатынын тұжырымдайды. Поэзия оқырманда эстетикалық ләззат, ішкі толғаныс, кейде мазасыздық немесе тыныштық сезімін тудырады. Бұл сезімдер адам санасында белгілі бір психологиялық реакциялар арқылы қалыптасады. Нейроэстетика осы реакциялардың ықпалын түсіндіруге және поэзияның эстетикалық табиғатын тереңірек ашуға мүмкіндік береді.

Қазақ әдебиеттануында поэзияны зерделеу мәселесі дәстүрлі түрде эстетика, поэтика және әдеби дәстүр аясында қарастырылып келді. Дегенмен қазіргі қазақ поэзиясының мазмұндық және формалық күрделенуі жаңа ғылыми әдістерді қажет етеді. Қазіргі ақындар шығармашылығында ішкі психологиялық күй, экзистенциялық ойлар, эмоциялық шиеленіс пен символдық бейнелер жиі кездеседі. Мұндай поэтикалық құрылымдар оқырманды тек мағынаны түсінуге ғана емес, оны сезінуге, ішкі күйзелісті бастан кешіруге жетелейді. Сондықтан қазіргі қазақ поэзиясын нейропоэтикалық және нейроэстетикалық тұрғыдан пайымдау қазіргі уақыт талабынан туындап отырған қажеттілік деп білеміз. Ақын Е. Әділбеков поэзиясын нейропоэтикалық, нейроэстетикалық контекст аясында зерделеу маңызды құбылыс.

Сөз зергері Е. Әділбеков өзінің поэзиялық туындыларында ұлттық дүниетаным, менталдық құндылықты темірқазық ретінде ұстана отырып, бейнелік ойлау мен эмоциялық әсерге мән беріп, мағына үстеп, поэтикалық мәтінді оқырман санасына әсерлі түрде жеткізуге ұмтылады. Тұжырымымыз дәйекті болуы үшін ақын, әдебиеттанушы ғалым Ж. Аймұханбеттің ақын Е. Әділбековтың «Қасиетті қара апам» атты кітабының алғы сөзінде жазған: «Қара өлеңнің қадірін бір кісідей сезініп, ақындық жауапкершілікті терең түйсінген Е. Әділбековтің қаламынан туған жырлар поэзиядағы мәңгілік тақырыптарды өзіндік ерекшелікпен арқау етуімен маңызды. ...Өлеңдері – өмірдің өзінен алынған, ақын жүрегіне ұялаған қымбат құндылықтарды терең тебіреніс, үйлесімді үндестікпен ұсынған рухани дүниелер» [4, 5-б.], – деген ғылыми мәні зор пікірін тілге тиек еткенді жөн деп санаймыз.

Е. Әділбеков өлеңдеріндегі образдар нақты бір мағыналық шеңбермен шектелмей, оқырманның жеке тәжірибесімен, ішкі эмоциялық күйімен астасып жатады. Бұл поэзияны қабылдау барысында әр оқырман өзіндік интерпретация жасап, мәтінмен жеке деңгейде байланыс орнатады. Сөз зергері Е. Әділбеков поэзиясындағы символдық құрылымдар мен метафоралық өрістер эстетикалық әсермен қатар, когнитивтік белсенділікті де талап етеді. Өлең жолдары оқырманды ойлануға, ішкі диалог құруға, поэтикалық кеңістікті санада қайта қалыптастыруға жетелейді. Мұндай ерекшеліктер Е. Әділбеков поэзиясын нейропоэтикалық және нейроэстетикалық тұрғыдан зерттеудің ғылыми негізін айқындайды. Поэтикалық мәтін мен оқырман санасының өзара әрекеті ақын шығармашылығында айқын көрініс тауып, поэзияның психоэстетикалық әлеуетін ашуға мүмкіндік береді. Бұл қаламгердің поэтикалық әдісінің бір көрінісі деп білеміз.

Е. Әділбеков өлеңдеріндегі образдар нақты бір мағыналық шеңбермен шектелмей, оқырманның жеке тәжірибесімен, ішкі эмоциялық күйімен астасып жатады. Бұл поэзияны қабылдау барысында әр оқырман өзіндік интерпретация жасап, мәтінмен жеке деңгейде

байланыс орнатады. Сөз зергері Е. Әділбеков поэзиясындағы символдық құрылымдар мен метафоралық өрістер эстетикалық әсермен қатар, когнитивтік белсенділікті де талап етеді. Өлең жолдары оқырманды ойлануға, ішкі диалог құруға, поэтикалық кеңістікті санада қайта қалыптастыруға жетелейді. Мұндай ерекшеліктер Е. Әділбеков поэзиясын нейропоэтикалық және нейроэстетикалық тұрғыдан зерттеудің ғылыми-теориялық негізін айқындайды. Осы контексте зерттеуші ғалымдар Г.Қосымова мен А. Нукееваның экспрессивтік поэтикаға қатысты тұжырымдары көркем мәтіндегі тілдік-дыбыстық ұйымдасу мен эмоциялық қабылдау арасындағы байланыстарды модельдеуде әдіснамалық тұрғыдан маңызды орын алады [5, 22-б.]. Аталған зерттеу экспрессивтік құралдардың (қайталама, аллитерация, ассонанс, интонациялық құрылымдар) поэтикалық мәтіннің эмоциялық әсерін күшейтіп қана қоймай, оқырманның қабылдау жүйесінде когнитивтік өңдеу мен эстетикалық реакцияны қатар іске қосатынын дәлелдейді. Осы тұрғыдан алғанда, Е. Әділбеков поэзиясындағы дыбыстық-ырғақтық құрылымдар тек көркемдік тәсіл ретінде емес, оқырман санасында нейроэстетикалық қабылдауды белсендіретін когнитивтік-эмоциялық механизм ретінде түсіндіріледі. Атап айтқанда, аллитерация мен ассонанс арқылы қалыптасатын фонетикалық өрнек мәтіннің интонациялық динамикасын күшейтіп, поэтикалық бейненің психоэстетикалық әсерін тереңдетеді. Сондықтан аталған ғалымдар Г. Қосымова мен А. Нукееваның ғылыми тұжырымдары бұл мақалада формалды сілтеме ретінде емес, поэтикалық мәтіндегі экспрессивтік құрылымдардың когнитивтік өңделуін түсіндіретін және Е.Әділбеков поэзиясындағы нейропоэтикалық модельді негіздеуге мүмкіндік беретін теориялық-әдіснамалық тірек ретінде қолданылады.

Зерттеу жұмысы ақын Е. Әділбеков поэзиясын көркем мәтіннің қабылдану табиғаты тұрғысынан қарастырып, поэтикалық образдардың эстетикалық және психологиялық қызметін айқындауға бағытталған. Зерттеу материалы ретінде Е. Әділбековтің әр жылдары жарық көрген поэзиялық жинақтары және оның шығармашылығына арналған ғылыми еңбектер алынды. Өлең мәтіндері көркем жүйе ретінде қарастырылып, поэтикалық құрылым, бейнелік ерекшелік және эстетикалық әсер тұрғысынан іріктелініп алынды.

Зерттеу әдістері мен материалдар

Бұл зерттеудің материалдық негізін ақын Е.Әділбековтің әр жылдары жарық көрген поэзиялық кітаптары мен жинақтарға енген өлең мәтіндері құрайды [4; 6; 7; 8; 9]. Сонымен қатар белгілі әдебиеттанушы ғалым, филология ғылымдарының докторы, профессор, халықаралық «Алаш» әдеби сыйлығының иегері Ж. Аймұхамбет [4, 5-б.], зерттеуші Д. Бакдәулетұлы [10, 5-6-бб.] және өзге де әдебиетші қауым өкілдерінің ақын поэзиясына қатысты ғылыми мақалалары басшылыққа алынды.

Зерттеу барысында ақын поэзиясы тұтас көркем жүйе ретінде қарастырылып, жекелеген өлеңдер поэтикалық құрылымы, бейнелік табиғаты және эстетикалық ықпалы тұрғысынан іріктеліп алынды. Мәтін таңдауда хронологиялық принциппен қатар, поэтикалық ой тереңдігі, образдық күрделілік және эмоциялық әсер қуаты негізгі өлшем ретінде алынды. Бұл тәсіл ақын шығармашылығын тұтас көркемдік жүйе ретінде зерделеуге мүмкіндік береді.

Зерттеу әдістемесінің теориялық негізін қазіргі әдебиеттануда орныққан антропоцентристік, когнитивтік және пәнаралық бағыттар құрайды. Әдеби мәтінді адам санасының қызметімен байланыстыра қарастыру поэзияны тек тілдік құрылым емес, қабылдау, сезіну және эстетикалық әсер ету үдерісі ретінде зерттеуге жол ашады. Осы тұрғыдан нейропоэтика мен нейроэстетика ұстанымдары әдіснамалық тірек ретінде алынды.

Бұл зерттеуде «нейропоэтика», «нейроэстетика», «нейрокогнитивтік әсер» ұғымдары тікелей нейрофизиологиялық эксперимент нәтижелерін білдіретін категориялар емес, поэтикалық мәтінді қабылдаудың когнитивтік-интерпретациялық моделін сипаттайтын әдеби-теориялық ұстанымдар ретінде қолданылды. Осыған байланысты мақаладағы «оқырман санасына әсер етеді», «эмоциялық реакция туғызады», «нейрокогнитивтік ықпал

қалыптастырады» деген тұжырымдар көркем мәтіннің қабылдануын әдеби-теориялық тұрғыдан пайымдайтын ғылыми болжам сипатында қарастырылады. Сонымен қатар нейропоэтика мен нейроэстетика поэзияның ассоциациялық, эмоциялық және эстетикалық қабылдану ерекшеліктерін түсіндіретін пәнаралық гуманитарлық модель ретінде бағаланады.

Мақалада сипаттамалы-талдамалы әдіс негізгі зерттеу тәсілі ретінде қолданылды. Бұл әдіс арқылы Е.Әділбеков поэзиясындағы поэтикалық образдар, метафоралар мен символдық құрылымдар жүйелі түрде сипатталып, олардың эстетикалық қызметі айқындалды. Сипаттамалы талдау барысында ақынның «Махамбеттің монологы», «Ақ киімді ақсақал», «Ана зары» өлеңдеріндегі дыбыстық қайталаулар, ассонанс пен аллитерация үлгілері нақты мәтіндік негізде сараланды. Бұл поэтикалық мәтіннің дыбыстық ұйымдасу ерекшеліктерін айқындауға мүмкіндік береді.

Герменевтикалық әдіс көркем мәтіндегі символдық құрылымдарды түсіндіруге негіз болды. Бұл талдау арқылы символдық бейнелердің көпқабатты мағынасы мен ұлттық мәдени кодтармен байланысы анықталды.

Когнитивтік талдау поэтикалық образдардың ассоциациялық өрісін және олардың оқырман санасында тудыратын эмоциялық белсенділік механизмдерін айқындауға бағытталды. Ақын поэзиясындағы бейнелердің қабылдануы ассоциациялық ойлау мен қиял белсенділігі арқылы жүзеге асатыны осы тұрғыдан зерделенді. Нейроэстетикалық талдау поэзиялық мәтіннің эмоциялық-эстетикалық әсер ету табиғатын қарастыруға бағытталды. Бұл ретте ырғақ, дыбыстық үйлесім, интонация және бейнелік тұтастықтың оқырман эмоциясына ықпалы ескерілді. Сонымен қатар зерттеуде Е. Әділбеков поэзиясы қазіргі қазақ поэзиясындағы ортақ үрдістермен салыстырмалы түрде қарастырылды. Бұл әдіс ақын шығармашылығының көркемдік ерекшеліктерін нақтылауға және оның поэтикалық жүйесін кең контексте бағалауға мүмкіндік берді.

Зерттеу барысында дәстүрлі поэтикалық талдау мен заманауи пәнаралық әдістер ұштастырылды. Бұл синтез көркем мәтінді тек формалық немесе мазмұндық деңгейде емес, қабылдау және интерпретация үдерісімен бірлікте қарастыруға мүмкіндік берді.

Осылайша, қолданылған әдістер поэзиялық мәтінді тек тілдік құрылым ретінде емес, адам санасында жүзеге асатын эстетикалық және психологиялық құбылыс ретінде зерделеуге жол ашты. Бұл зерттеудің ғылыми дәйектілігін арттырып, алынған нәтижелердің теориялық маңызын қамтамасыз етеді деп санаймыз.

Талдау мен нәтижелер

Ақын Е. Әділбеков поэзиясының нейропоэтикалық және нейроэстетикалық қырлары оның көркемдік жүйесінің ішкі заңдылығы ретінде айқындалады. Нейропоэтика ұғымын ғылыми айналымға енгізген америкалық ғалымдар Ф. Тернер мен Э. Пеппель поэзияның ырғақтық құрылымының адам миының нейрондық белсенділігімен тығыз байланысты екенін зерделеді [11]. Аталған ғалымдардың зерттеулеріне сүйенсек, өлең жолдарындағы ырғақ пен дыбыстық қайталаулар оқырман санасының белсенділігін арттырып, эмоциялық әсер қалыптастыратыны тұжырымдалды. Сонымен қатар нейроэстетиканың негізін қалаушылардың бірі, ағылшын ғалымы С. Зеки көркем шығарманың оқырманға эмоциялық тұрғыдан әсері мидың белгілі бір аймақтарын белсендіретінін зерделеді [12, 224-б.]. Ғалым С. Зеки өлеңнің оқырман қауымға әсері тек интеллектуалдық тұрғыдан ғана емес, нейроэстетикалық мәнге ие екенін тұжырымдады. Ғалымдар Ж.Фоконье мен М. Тернердің «коцептуалдық араласу» (conceptual blending) атты бірлескен авторлықтағы теориясы бойынша шығармалардың, ондағы поэтикалық бейнелер мен метафоралардың оқырман санасында тигізер ықпалы ғылыми тұрғыдан дәлелденген [13]. Нейроэстетика ұстанымдары аясында поэзиялық образдардың эстетикалық қабылдануы мен эмоциялық интерпретациясы өзара байланыста қарастырылатын теориялық құбылыс ретінде сипатталады. Мұндай тәсіл поэзияны көркем қабылдау үдерісін тереңірек түсіндіруге мүмкіндік береді. Жоғарыда аталған шетелдік зерттеушілердің тұжырымдарына сай, ақын Е. Әділбеков поэзиясы да дәл

осы заңдылықтарды қазақы дүниетаным арқылы жүзеге асыратынын аңғарамыз. Сөз зергері туындыларындағы ырғақ, дыбыс үйлесімі және архетиптік образдардың оқырман санасына нейрокогнитивтік деңгейде ықпал ететінін тұжырымдаймыз.

Ақын өлеңдері оқырман санасында бірден логикалық ұғынуға емес, алдымен сезімдік қабылдауға, ішкі толғанысқа әсер етуімен ерекшеленеді [10, 5-б.]. Бұл құбылыс поэзияның тек мазмұн жеткізуші құрал емес, адам санасының терең қабаттарына ықпал ететін эстетикалық тетік екенін көрсетеді. Осы тұрғыдан алғанда, сөз шебері Е. Әділбеков поэзиясын нейропоэтика мен нейроэстетика ұстанымдары арқылы талдауға мүмкіндік береді.

Талқылау барысында байқалған басты ерекшелік – ақын поэзиясындағы образдық жүйенің рационалдыктан гөрі интуитивті қабылдауға бағдарлануы. Өлең жолдары ішкі күйді, көңіл толқынын, сана қозғалысын бейнелеуге бағытталған. Мұндай поэтикалық құрылым оқырман қабылдауында белгілі бір деңгейде эмоциялық әсер туғызады деп санаймыз. Нейропоэтикалық тұрғыдан бұл құбылыс поэзияның қабылдану сәтінде іске қосылатын менталдық тетіктерімен тығыз байланысты.

Ақын Е. Әділбеков өлеңдеріндегі кейіпкерлер, образдар жүйесі көбіне архетиптік сипатта көрініс табады. Уақыт, табиғат, жалғыздық, үнсіздік, жақсы мен жаман, жарық пен көлеңке және тағы басқа ұғымдар ақын поэзиясында тек символдық мағынада емес, эмоциялық әсер ету құралы ретінде қолданылады [10, 6-б.].

Ақын Е. Әділбековтің «Ақ киімді ақсақал» атты өлеңінде:

Ақ киімді ақсақал,
Ұялап иман өңіне.
«Ақылым, балам, құлақ сал:
Аңсама атақ, бақ-шаһар,
Жұлдызың жансын!», – деді де,
Тіледі ақ жол, сәт-сапар,
Түсімде аян берді де.
Алақан жайдым: «Әумин!», – деп,
Ақ бата өлең тегін бе?!
Ақ киімді ақсақал,
Оранған сәлде басына.
Боз атқа мінген тулатып,
Аялдап аз-кем қасымда.
Аяндап кетті бір уақыт,
Ақ киімді ақсақал [4, 37-б.].

Бұл өлең жолындағы бейнелер оқырман санасында бұрыннан қалыптасқан мәдени-танымдық кодтармен сабақтасып, терең сезімдік әсер қалдырады. Мәселен, өлең жолдарындағы «ақ киімді ақсақал», «ақыл», «ақ жол», «ақ бата» сияқты ұғымдардағы ашық дауысты дыбыстардың қайталануы мәтінде жұмсақ, сабырлы интонация қалыптастырып, тыныштық пен рухани үйлесім әсерін күшейтеді. Бұл фонетикалық құрылым поэтикалық мазмұнның лирикалық-пәлсапалық реңкін айқындайды.

Жоғарыдағы өлең жолдарындағы дыбыстық қайталаулар (ассонанс, аллитерация) поэтикалық ырғақ пен эмоционалдық әсерді күшейтетін негізгі құрал ретінде қызмет етеді. Мәселен, жұмсақ дауыстылардың басымдығы баяу, сабырлы интонация тудырса, қатаң дауыссыздардың жиіленуі ішкі ширығу мен экспрессивтілікті арттырады. Бұл құбылыстарды тұтастай алғанда поэзияның фонетикалық құрылымы оқырманның эмоциялық қабылдауына ықпал ететін когнитивтік-эстетикалық механизм ретінде сипаттауға болады.

Ж. Фоконье мен М. Тернердің «концептуалдық араласу» (conceptual blending) теориясы тұрғысынан қарастырғанда, ақын поэзиясында нақты және символдық кеңістіктердің тоғысуы байқалады. Мысалы, «Ақ киімді ақсақал» өлеңіндегі ақсақал бейнесі бір мезетте

нақты кейіпкер әрі рухани архетип қызметін атқарады. Оқырман санасында осы екі мағыналық кеңістіктің қабысуы нәтижесінде күрделі эмоциялық-ассоциациялық модель қалыптасады. Осы тұрғыдан алғанда, поэтикалық бейненің мұндай екіжақты (нақты және символдық) қабылдануы мәтіннің интерпретациялық мүмкіндігін кеңейтіп, оқырман санасында көпқабатты ассоциациялық құрылымның қалыптасуына жағдай жасайды деп пайымдауға болады. Нейроэстетика ұстанымдары аясында мұндай көркем образдардың эстетикалық әсері мен эмоциялық қабылдау ерекшеліктері өзара байланыста қарастырылатын теориялық мүмкіндік ретінде сипатталады.

Сөз зергері Е. Әділбеков поэзиясындағы тағы бір маңызды мәселе – ырғақ пен дыбыстық (ассонанс, аллитерация) үйлесімнің эмоциялық қабылдауға тікелей ықпалы. Е. Әділбеков өлеңдерінде ішкі ырғақ, дыбыс қайталаулары, пауза мен үнсіздік элементтері поэтикалық мазмұнды күшейтіп, оқырман сезіміне әсер етеді.

«Махамбеттің монологы» өлеңінде оқырман қауымның шығарманы, оның смантикалық мәнін кедергісіз қабылдай алу ерекшелігін ескергенін аңғарамыз.

...Ақ білектің күшімен,
Ақ найзаның ұшымен.
Ата жаумен алыстық,
Ат үстінде қарыстық.
Атамекен, ел үшін,
Алтын бесік жер үшін... [6, 13-б.], – деп толғайды.

Немесе:

...Қайран да, қайран Нарыным,
Қайғырып, қатты налыдым.
Құлы боп неге барасың,
Қатыгез жалған тағдырдың?!
Қуаты қайда қалыңның,
Қымбат шыбын жаныңның.
Қайтқаныма қарымың.
Қалың елім қайрайтын,
Қайнасын шабыт, дарыным.
Қоздатайын рух беріп,
Қорқыттың қобыз сарынын.
Құдайым қуат сыйласа,
Қайтарам жаудың арынын... [7, 15-б.], – десе,
Толғайда, толғай, толғайды,
Толғасам көңілім толмайды.
Толағай теңіз дүние,
Тобырға қалың мұң-қайғы.
Ау, Исатай, Исатай!
Тірліктің түбі балдай-ды,
Тамсантар тіл мен таңдайды.
Тазы боп шалғың келсе де,
Түлкідей алдап, арбайды.
Тауға да, тасқа ұр басынды,
Түбі ажал алмай қймайды.
Таусылған күні талқаның,
Тағдыр да қолын бұлғайды.
Тұрағың мамық топырақ,
Тірілсең, өлсең шұрайлы.

Толассыз төксе ақ жауын,
Торғай да ықтар тоғайды,
Тәккапарға садағам,
Такқұмарлар оңбайды...
...Текті атаның тұқымы,
Тұнығымен тыныстап,
Тұлпар мініп ту ұстап,
Туған елін қорғайды,
Тұлғалы ұл сендей тумайды.
«Тура биде туған жоқ»,
«Туғанды биде иман жоқ»,
Тыныштық қашан орнайды?! [8, 7-б.], – дейді.

Аталған шығармадағы дауысты «а» дыбысының (ассонанс); «т», «қ» дауыссыз дыбыстарының (аллитерация) қайталану жиілігі айқын байқалады. Мысалы, «қайран», «қалың», «қуат», «қайрайтын», «қоздатайын», «толғайда, толғай, толғайды», «тамсантар тіл мен тандайды», сияқты ұғымдар құрамындағы қатаң «қ» дауыссызы интонациялық ширығу мен ішкі қарсылық, күреске ұмтылу эмоциясын күшейтеді. Бұл дыбыстың артикуляциялық жағынан да қысқа, өткір айтылуы мәтіндегі экспрессивтілікті арттырады. Ал ашық «а» дауысты дыбысының (ақ, ата, ат, атамекен, алтын) жиі қайталануы поэтикалық ырғақты кеңейтіп, мәтіннің әуезділігін жұмсартады және эмоциялық созылыңқылық әсерін қалыптастырады. Сонымен қатар дауыссыз, қатаң «т» дыбысының қайталануы динамикалық қозғалыс пен ішкі кернеуді күшейтіп, өлеңнің фонетикалық құрылымында контрастық әсер тудырады.

Осы тұрғыдан алғанда, аталған дыбыстық қайталаулар поэтикалық мәтіннің фонетикалық ұйымдасуын ғана емес, оның эмоционалдық-эстетикалық қабылдану сипатын да айқындайды. Бұл құбылысты нейропоэтикалық тұрғыдан дыбыстық паттерндердің оқырман эмоциясын белсендіруге ықпал ететін когнитивтік-эмоциялық механизм ретінде интерпретациялауға болады деп пайымдаймыз. Ақынның бұл поэтикалық стилі оның поэзияның нейроэстетикалық табиғатын айқындайды, себебі ырғақ пен дыбыс эмоциямен тікелей байланыста қабылданады. Ақын осы мүмкіндікті көркемдік деңгейде шебер пайдаланады.

Зерттеу барысында ақын поэзиясының оқырман қабылдауында бірізді емес, көпқабатты әсер тудыратынына көз жеткіздік. Бір өлең әртүрлі оқырманға әрқилы эмоциялық күй сыйлауы мүмкін. Бұл поэзияның ашық құрылымға ие екенін және мағынаның қабылдаушы санасында қайта жасалатынын көрсетеді. Мұндай ерекшелік нейропоэтикаға тән, себебі поэзиялық мәтін дайын мағынаны ұсынбай, сананы әрекетке шақырады. Ақын өлеңдерінің ұзақ уақыт есте сақталуы да осы қасиетпен тығыз байланысты деп санаймыз.

Талқылау нәтижесінде ақын Е.Әділбеков поэзиясындағы эстетикалық әсердің бір сәттік емес, ұзақ мерзімді екені айқындалды. Өлеңді оқығаннан кейінгі ойға шомылу, ішкі толғаныс, қайта оралып оқу қажеттілігі нейроэстетикалық ықпалдың белгісі ретінде көрінеді. Бұл құбылыс поэзияның адам психикасына терең сіңетінін және эстетикалық тәжірибенің тұрақты элементіне айналатынын дәлелдейді. Ақын поэзиясының осындай қасиеті оны қазіргі қазақ поэзиясындағы ерекше құбылыс ретінде танытады.

Бақылау нәтижелері ақын поэзиясының қазақы дүниетаныммен терең сабақтастығын да көрсетеді. Өлеңдердегі ойлау жүйесі, бейнелердің табиғи болмысы, сезімнің ішкі иірімдері ұлттық эстетикалық танымға жақын. Бұл ерекшелік нейропоэтикалық әсердің ұлттық менталитетпен үйлесімді жүзеге асуына мүмкіндік береді. Ақын поэзиясы заманауи ғылыми ұғымдармен талданғанымен, оның негізінде дәстүрлі қазақы сезіну мен ойлау жүйесі жатқанын байқауға болады.

Талқылау барысында поэзиядағы эмоциялық әсердің тек жағымды күймен шектелмейтіні де анықталды.

Мысалы, «Қыршын ғұмыр» өлеңінде:

Қырқылған қанатынан қыршын ғұмыр,
Тыңдашы жоқтау айтқан жыршыңды бұл.
Шынары Шығысымның құлағанда,
Көк аспан күңіреніп күрсінді бір.

Көгімнен жұлдыз ағып, ай тұтылды,
Қашырды бейбіт жатқан жау құтымды.
Бабадан мирас болған мыңдаған жыл,
Ұрлады бостандықтай бақытымды...

Көңілді торлағанда таудай қайғы,
Кеудемде бота мұңым қан жылайды.
Жарылды жанартау боп ет жүрегім,
Намысым қайралғанда найзағайлы.

Бойлайық бостандықтың қадіріне,
Есімі ел есінде әлі міне.

Бұл күнде бас иеді ел тағзым етіп,
Ер жүрек қайсар қыздың қабіріне... [4, 54-б.].

Өлең жолдарындағы «қыршын ғұмыр», «қырылған қанат», «жарылды жанартау», «найзағайлы намыс» сияқты қатаң, ұяң, үнді дауыссыздарға құрылған бейнелі тіркестер динамикалық ырғақ пен трагедиялық экспрессияны арттырып, поэтикалық мәтіннің эмоциялық әсерін арттырады. Бұл поэзиядағы дыбыстық құрылымның ұйымдасу принципі тек фонетикалық деңгеймен шектелмей, мәтіннің когнитивтік-эмоциялық қабылдану механизмдеріне тікелей әсер ететінін көрсетеді.

Жалпы алғанда, зерттеу мақаламызға арқау болған сөз зергері Е. Әділбеков поэзиясын саралай отырып, оның ақындық қабілеті мен шеберлігін пайымдадық. Ақын шығармалары оқырман санасына ерекше ықпал ететін көркемдік құрылымға ие және эстетикалық, аксиологиялық, дидактикалық құндылықтарды сіңіру барысында нейропоэтикалық, нейроэстетикалық әлеуетке ие екеніне көз жеткізілді. Бұл ерекшелік оның поэзиясын қазіргі әдеби үдерісте ғылыми тұрғыдан жаңаша қырынан қарастыруға мүмкіндік береді және зерттеудің теориялық маңызын арттырады деп пайымдаймыз.

Зерттеу барысында ақын Е. Әділбеков поэзиясының нейропоэтикалық және нейроэстетикалық тұрғыдан күрделі, көпқабатты көркемдік жүйеге ие екеніне көз жеткізілді. Ақын шығармаларында поэтикалық бейнелер тек эстетикалық функция атқарып қана қоймай, оқырман санасында белгілі бір менталдық және эмоциялық процестерді жүзеге асыратын механизм ретінде көрініс табады. Бұл нәтижелер поэзияның адам психикасына әсер ету әлеуетін ғылыми тұрғыдан пайымдауға мүмкіндік береді.

Зерттеу барысында анықталған негізгі нәтижелердің бірі – ақын поэзиясындағы бейнелердің қабылдану сатысы алдымен сезімдік деңгейде жүзеге асатыны. Өлең мәтінін оқу кезінде оқырман алдымен эмоциялық әсерді басынан кешіреді. Ақынның бейнелі тілі, ішкі ырғаққа құрылған туындылары оқырманды рационал тұрғыдан ойлаудан бұрын ішкі түйсікке бағыттайды.

Зерттеу нәтижелері ақын поэзиясында эстетикалық әсердің бір бағытты емес, динамикалық сипатта екенін көрсетті. Өлеңдердегі мағына бірден ашылмайды, қайта оқу, ойға оралу арқылы тереңдей түседі. Бұл ерекшелік нейроэстетикалық әсердің уақытқа тәуелді екенін аңғартады. Ақын өлеңдері оқырман санасында ұзақ сақталып, кейінгі қабылдауларда жаңа эмоциялық және мағыналық реңктерге ие болады. Мұндай қасиет поэзияның когнитивтік емес, тәжірибелік өнер түрі екенін айқындайды.

Ақын Е. Әділбеков поэзиясындағы дыбыс, ырғақ және пауза элементтерінің эмоциялық қабылдаудағы маңызын да нақтылады. Автор өлеңдерінде дыбыстық үйлесім ерекше рөл атқаратыны сараланды. Оған жоғарыда келтірілген автор өлеңдері нақты мысал бола алады. Е.Әділбеков өлеңдеріндегі ұйқас, дыбыс қайталаулары, тыныс белгілер арқылы берілетін паузалар оқырманның эмоциялық күйіне әсер етіп отыратынына көз жеткіздік.

Ақынның «Ана зары» атты монологқа құрылған туындысынан үзінді келтірейік:

Қайда кетті?..

Қайратым, қайран бала?!

Жаңаауылда, әлде жаз жайлауда ма?

Айдарынан жел ескен айбозым-ау,

Қай қалада?..

Жүрсің сен қай далада?!... [9, 113-б.]

Бұл жолдардан қаламгердің оқырманға деген нейроэстетикалық әсерінің тағы бір мысалын көреміз. Өлеңіндегі «қайда кетті?», «қайратым, қайран бала?», «қай қалада?», «қай далада?» сияқты қатаң «қ», «к» дауыссыздарына негізделген риторикалық қайталаулар ішкі күйзеліс пен эмоциялық ширығудың жоғары деңгейін көрсетеді, сөйтіп экспрессивті интонацияны күшейтеді. Мәтінді нейропоэтикалық, нейроэстетикалық тұрғыдан қабылдаумен қатар, оны физиологиялық деңгейде де сезініп, түйсінетінін аңғарамыз.

Зерттеу нәтижесінің бір маңызды қыры – ақын поэзиясының ұлттық дүниетаныммен сабақтастығы. Зерттеу барысында анықталғандай, поэтикалық бейнелер қазақы болмысқа, табиғатпен үндес ойлауға, ішкі толғанысқа құрылған. Бұл ерекшелік нейропоэтикалық әсердің ұлттық менталитетпен үйлесімді түрде жүзеге асатынын дәлелдейді. Сөз зергерінің «Қасиетті, қара апам», «Аңыз дала», «Абыз дала», «Күй-құдірет», «Ер Түріктің тәуелсіз көк бөрісі» [4], «Ақ бесігім – туған жер», «Көк бөрі қазағым», «Ер Қабанбай-Дарабоз» [6] сияқты өлеңдерінің атауынан-ақ ұлттық дүниетанымның болмысын танып, рухын сезінеміз. Ақын шығармаларындағы эмоциялық тереңдік қазақ оқырманы үшін таныс сезімдер арқылы беріледі, сол арқылы эстетикалық қабылдау күшейеді. Себебі: «Поэзияның адамзатқа ұзақ уақыт бойы серік болуы оның адам танымына, сезіміне терең әсер еткенін айғақтайды» [14, 1230-б.].

Практикалық тұрғыдан алғанда, зерттеу нәтижелері ақын Е. Әділбеков поэзиясын қазіргі әдебиеттану мен білім беру саласында қолданудың жаңа мүмкіндіктерін ұсынады. Белгілі бір шығарманы нейропоэтикалық және нейроэстетикалық тұрғыдан талдау әдісі көркем мәтінді талдау барысында оқырман қауымға өз көмегін беретін тәсілдердің бірі деп санаймыз. Бұл тәсіл оқырманның мәтінді тек мазмұндық тұрғыдан емес, қабылдау, сезіну, эмоциялық ықпал, әсер тұрғысынан да түсінуіне мүмкіндік береді. Өлеңді тек мазмұндық тұрғыдан ғана талдап қоймай, оны сезіну, ішкі әсерін байқау, эмоциялық ықпалын саралау арқылы оқырманның әдебиетке деген қызығушылық арттыруға болады.

Зерттеу нәтижелері нейропоэтика мен нейроэстетиканың қазақ әдебиеттануындағы қолданылу мүмкіндігін нақтылай түседі. Бұл ұғымдар поэзияны тек мәтін ретінде емес, адам санасымен байланыстағы құбылыс ретінде зерделеуге мүмкіндік береді. Ақын Е. Әділбеков поэзиясын талдау арқылы алынған нәтижелер осы әдістің тиімділігін көрсетіп, болашақ зерттеулерге теориялық негіз болады деп тұжырымдаймыз.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері ақын Е. Әділбеков поэзиясының көркемдік қуатын ғылыми тұрғыдан дәлелдеп қана қоймай, оның адам санасына әсер ету мүмкіндігін де көрсетеді. Бұл пікірімізге зерттеуші Д. Бақдәулетұлының: «Сөз зергері Е. Әділбековтің ақындық дарыны мен шеберлігінің тағы бір қыры – оқырманға эстетикалық, психологиялық, танымдық (когнитивті) тұрғыдан әсер ете алуында» [10, 5-б.], – деген ғылыми тұжырымы дәлел болады.

Е. Әділбековтің поэзиялық туындылары эстетикалық қабылдаудың, эмоциялық толғаныстың және ішкі рухани тәжірибенің тұтас жүйесі ретінде көрінеді. Бұл ақын

поэзиясының нейропоэтикалық және нейроэстетикалық әлеуетін айшықтайды деп пайымдаймыз.

Қорытынды

Зерттеу барысында ақын Е. Әділбеков поэзиясының нейропоэтикалық және нейроэстетикалық аспектілері жан-жақты талданды. Ақын шығармашылығында қолданылатын поэтикалық бейнелер, композициялық шешімдер, символдық және метафоралық ерекшеліктер оқырманның санасына когнитивтік және эмоциялық тұрғыдан қаншалықты әсер ететіні зерделенді. Бұл сөз зергері Е. Әділбеков поэзиясының қазіргі әдебиеттану ғылымында жаңа әдістемелік бағыт ретінде қарастырылуына негіз болды. Нейропоэтикалық және нейроэстетикалық талдау тәсілдері ақын шығармашылығын тек мазмұндық немесе формалық тұрғыдан ғана емес, оның психоэстетикалық ықпалын саралауға мүмкіндік береді.

Зерттеу барысында поэзияны талдаудың когнитивтік, әдеби-теориялық және пәнаралық тәсілдері үйлестірілді. Бұл әдіс поэтикалық мәтіндегі бейнелік құрылымдардың оқырман санасында ассоциациялық байланыстар тудыру, эмоциялық әсер қалыптастыру және эстетикалық қабылдауды белсендіру үдерістерін айқындауға мүмкіндік берді.

Ақын Е. Әділбеков поэзиясындағы дыбыстық құрылым, ырғақ және бейнелік жүйе арасындағы сабақтастық мәтіннің қабылдану ерекшелігін күшейтетін маңызды фактор ретінде көрініс табады. Бұл байланыс поэзияның эстетикалық әсерін тек тілдік деңгейде емес, қабылдау мен интерпретация деңгейінде де түсіндіруге негіз болады деп пайымдаймыз.

Осылайша, зерттеу поэзиялық мәтінді когнитивтік және эстетикалық қабылдау тұрғысынан қарастыру оның көркем табиғатын тереңірек ашуға мүмкіндік беретінін көрсетеді. Мұндай тәсіл қазіргі әдебиеттануда поэзияны пәнаралық тұрғыдан зерделеудің теориялық және әдіснамалық негіздерін кеңейтеді.

Ақын Е. Әділбеков поэзиясының ерекшелігі оның ұлттық дүниетаныммен үйлесімділігінде. Өлеңдердегі табиғат бейнелері, кеңістік пен уақыт концепциялары, адам мен әлем арасындағы ішкі үйлесім қазақ эстетикалық ойлау жүйесінің негіздерін сақтай отырып, оқырманға ұлттық мәдени кодтар арқылы эмоциялық және когнитивтік әсер береді. Бұл тұжырым нейроэстетикалық тәсіл арқылы ақын поэзиясының ұлттық ерекшелігін зерттеуге мүмкіндік беретін маңызды дәлел болып саналады.

Зерттеу практикалық тұрғыдан да маңызға ие. Сөз шебері Е. Әділбеков өлеңдерін талдау арқылы алынған нәтижелер «Қазақ әдебиеті», «Әдебиет теориясы» пәндері және «Өлеңтану», «Өлең өрімі» курстарында пайдалануға болады. Бұл білім алушылар, жалпы оқырман қауымның әдеби талдау дағдыларын арттырып қана қоймай, эстетикалық сезімін, шығармашылық ойлау қабілетін дамытады.

Зерттеу қорытындысы көрсеткендей, ақын поэзиясының эмоциялық тереңдігі кейде жағымды сезімдермен ғана шектелмейді. Кейбір өлеңдерде мұң, ішкі қақтығыс, қайғы немесе тосқауылдық жағдайлар басым көрінеді. Алайда бұл эмоциялық жағдайлар эстетикалық қабылдауда катарсистік әсер береді, оқырманды ішкі толғанысқа жетелейді, ой мен сезімді үйлестіруге мүмкіндік туғызады. Мұндай әсерлер нейропоэтикалық тұрғыдан оқырман санасында ұзақ уақыт сақталады, бұл поэзияның психоэстетикалық тиімділігін арттырады. Сонымен қатар зерттеу ақын шығармашылығындағы композициялық құрылымдардың психологиялық әсерін дәлелдеді. Фрагментарлық композициялар, үзінділік ырғақтар, бейнелердің психологиялық тереңдігі оқырманға когнитивтік қайта өңдеуді және эмоциялық резонансқа түсуге мүмкіндік береді. Бұл ерекшелік ақын Е. Әділбеков поэзиясын қазақ әдебиетіндегі заманауи эстетикалық зерттеудің нысаны ретінде қарастыруға жол ашады.

Қорытынды барысында төмендегідей тұжырымдарға қол жеткіздік:

– ақын Е. Әділбеков поэзиясы эмоциялық және когнитивтік ықпалдардың өзара үйлескен жүйесі арқылы оқырман санасында терең эстетикалық тәжірибе қалыптастырады;

– әрбір өлең жолы эмоциялық әсер туғызып, оқырманды ой мен сезімнің өзара әрекеттеуіне шақырады;

– ақын өлеңдеріндегі дыбыс, ырғақ, композициялық, бейнелік элементтер поэзияны тек көркем мәтін ғана емес, санамен байланысқан күрделі эстетикалық құндылық құбылысы ретінде қызмет етеді.

Қорытындылай келе, сөз зергері Е. Әділбеков поэзиясында нейропоэтикалық және нейроэстетикалық ықпалдың көпқабатты сипаты байқалатыны тұжырымдалды. Зерттеу нәтижелері поэзиялық мәтіннің тек тілдік құрылым емес, оқырман санасында жүзеге асатын когнитивтік және эмоциялық интерпретация үдерісі екенін көрсетеді. Поэтикалық бейнелердің көпқабатты қабылдануы мәтіннің мағыналық мүмкіндігін кеңейтеді. Осы тұрғыдан поэзияны талдау әдеби-теориялық және пәнаралық гуманитарлық модель шеңберінде жүзеге асатын күрделі интерпретациялық процесс ретінде сипатталатыны анықталды. Ақын өлеңдерінде эмоция мен ой біртұтас көркем жүйе ретінде әрекет етіп, оқырман санасында эстетикалық тәжірибенің қалыптасуына негіз болатыны айқындалды. Ақын Е. Әділбеков поэзиясының когнитивтік және эмоциялық қабылдау механизмдерімен сабақтас эстетикалық әсер қалыптастыратыны тұрғысынан бағаланды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Фаликман М.В. Нейропоэтика как область когнитивных исследований // Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. – 2017. – Выпуск №14. – С. 349–368.
2. Hugentobler K.G., Ludtke J. Micropoetry Meets Neurocognitive Poetics: Influence of Associations on the Reception of Poetry // Psychology of Language. – 2021. – Vol. 12. – P. 3–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737756>.
3. Лурия А. Основные проблемы нейролингвистики. – Москва: Либроком, 2009. – 256 с.
4. Әділбеков Е. Қасиетті қара апам. – Алматы: Алгоритм, 2023. – 248 б.
5. Қосымова Г.С., Нукеева А.М. Көңіл-қош жырларындағы экспрессивтік тәсілдер // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2025. – №4 (138). – Б. 20–28. <https://doi.org/10.47526/2025-4/2664-0686.270>
6. Әділбеков Е. Өмір-өлең. – Алматы: Daір, 2025. – 108 б.
7. Жастықтың оты жалындап: Жас ақындардың жыр жинағы / Құраст.: С. Құсанбаев. – Өскемен: «С. Аманжолов атындағы ШҚМУ» баспасы, 2004. – 186 б.
8. Тарбағатай ақындары жырлайды / Құраст.: С. Тыныбаев. – Өскемен: “Шығыс-Баспа” баспасы, 1999. – 220 б.
9. Суырлының сұлу саздары / Құраст.: Ә. Мәселұлы. – Өскемен, 2014. – 312 б.
10. Бақдәулетұлы Д. Ақын Ержан Әділбеков шығармашылығындағы ұлттық аксиологиялық аспектілер // Тұғырлы Тарбағатай. – 18.10.2024. – №42 (8503). – Б. 5-6.
11. Turner F., Poppel E. The neural lyre: Poetic meter, the brain, and time // Poetry. – 1983. – №142 (5). – P. 277–309.
12. Zeki S. Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain. – New York: Oxford University Press, 1999. – 224 p.
13. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. – New York: Basic Books, 2002. – 440 p.
14. Wassiliwizky E., Koelsch S., Wagner V., Jacobsen T., Menninghaus W. The emotional power of poetry // Social Cognitive and Affective Neuroscience. – 2017. – №12(8). – P. 1229-1240. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx069>.

REFERENCES

1. Falikman M.V. Neiropoetika kak oblast kognitivnyh issledovani [Neuropoetics as a field of cognitive research] // Trudy Instituta russkogo iazyka im. V.V. Vinogradova. – 2017. – Vypusk №14. – S. 349–368. [in Russian]

2. Hugentobler K.G., Ludtke J. Micropoetry Meets Neurocognitive Poetics: Influence of Associations on the Reception of Poetry // *Psychology of Language*. – 2021. – Vol. 12. – P. 3–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.737756>.
3. Luria A. Osnovnye problemy neirolingvistiki [The main problems of neuro-linguistics]. – Moskva: Librokom, 2009. – 256 s. [in Russian]
4. Adilbekov E. Qasietti qara apam [Holy Black granny]. – Almaty: Algorifm, 2023. – 248 b.
5. Qosymova G.S., Nukeeva A.M. Konil-qosh zhyrlaryndagy ekspressivtik tasilder [Expressive Techniques in 'Köñil-qosh' Poems] // *Iasaui universitetinin habarshysy*. – 2025. – №4 (138). – B. 20–28. <https://doi.org/10.47526/2025-4/2664-0686.270> [in Kazakh]
6. Adilbekov E. Omir-oleñ [Life is a poem]. – Almaty: Dair, 2025. – 108 b. [in Kazakh]
7. Zhastyqtyn oty zhalyndap: Zhas aqyndardyn zhyr zhinagy [The fire of youth is burning: a collection of poems by young poets] / Qurast.: S. Qusanbaev. – Oskemen: «S. Amanzholov atyndagy ShQMU» baspasy, 2004. – 186 b. [in Kazakh]
8. Tarbagatai aqyndary zhyrlaidy [The poets of Tarbagatai read poetry] / Qurast.: S. Tynybaev. – Oskemen: “Shygys-Baspa” baspasy, 1999. – 220 b. [in Kazakh]
9. Suyrlrynyn sulu sazgary [Beautiful songs of Suyrly] / Qurast.: A. Maseluly. – Oskemen, 2014. – 312 b. [in Kazakh]
10. Baqdauletuly D. Aqyn Erzhan Adilbekov shygarmashylygyndagy ulttyq aksiologialyq aspektiler [National axiological aspects in the work of the poet Yerzhan Adilbekov] // *Tugyrlly Tarbagatai*. – 18.10.2024. – №42 (8503). – B. 5-6. [in Kazakh]
11. Turner F., Poppel E. The neural lyre: Poetic meter, the brain, and time // *Poetry*. – 1983. – №142 (5). – P. 277–309.
12. Zeki S. Inner Vision: An Exploration of Art and the Brain. – New York: Oxford University Press, 1999. – 224 p.
13. Fauconnier G., Turner M. The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. – New York: Basic Books, 2002. – 440 p.
14. Wassiliwizky E., Koelsch S., Wagner V., Jacobsen T., Menninghaus W. The emotional power of poetry // *Social Cognitive and Affective Neuroscience*. – 2017. – №12(8). – P. 1229-1240. <https://doi.org/10.1093/scan/nsx069>.

Neuropoietic and Neuroesthetic Aspects of the Poetry of Erzhan Adilbekov

Abstract. This research article examines the poetry of Yerzhan Adilbekov – a master wordsmith and poet – as an example of an innovative trend in contemporary Kazakh poetry and it analyzes it within the context of neuropoetics and neuroaesthetics. The aim of the study is to identify the neuropoietic and neuroaesthetic aspects of poetic structures in the poet's work and to scientifically describe the characteristics of their perception in the reader's consciousness. In this regard, the following objectives were set: to systematize the theoretical and methodological foundations of neuropoetics and neuroaesthetics; to analyze the psychoaesthetic impact of the imagery system and artistic techniques in the poet's poetry; and to determine the interrelationship between the poetic text and the reader's consciousness.

The relevance of the study is defined by its orientation toward analyzing literary texts not only at the traditional poetic, structural, or stylistic levels but also in connection with the cognitive, emotional, and psychoaesthetic mechanisms of perception formed in the reader's consciousness. As research material, poetic texts from E. Adilbekov's poetry collections were selected based on their distinctly expressive emotional content and sound-rhythmic structure.

The study employs hermeneutic, cognitive, and descriptive-phonetic methods of analysis. The analysis revealed that alliteration, assonance, rhythm, pause, and symbolic structures are poetic factors that influence the reader's perception. In this article, the concepts of “neuropoetics” and “neuroaesthetics” are considered not merely in terms of direct neurophysiological experiments, but as theoretical and methodological frameworks that explain the cognitive and emotional models of literary text reception.

The anthropocentric, cognitive, and interdisciplinary paradigms prevailing in the contemporary humanities necessitate a deeper investigation of the interrelationship between literary texts and human consciousness. From this perspective, the process of perceiving a poetic work is conceptualized as a complex phenomenon that unfolds not only at the aesthetic level but also at the mental and neurocognitive levels.

In recent years, the rapid development of neuropoetics and neuroaesthetics in the fields of world literary studies, aesthetics, and neurohumanities has created opportunities for a comprehensive investigation of the influence of literary works on the human brain, the cognitive system, emotional states, and aesthetic perception. These directions open pathways to clarifying the interrelationship between the poetic structure of a literary text and the cognitive responses in the reader's consciousness. Within the scientific process, the analysis demonstrated that the imagery and semantic layers in the poetry of E. Adilbekov generate a perceptual effect associated with cognitive-emotional activity in the reader's consciousness.

The scientific novelty of the research lies in the fact that it provides the first comprehensive neuropoetic and neuroaesthetic examination of E. Adilbekov's poetry. The results of the study clarify the scientific and theoretical significance of contemporary interdisciplinary methods in the study of Kazakh poetry.

Keywords: poetry, neuropoetics, neuroaesthetics, cognitive poetics, sound pattern, emotional perception, reader response.

Нейропоэтические и нейроэстетические аспекты поэзии поэта Ержана Адильбекова

Аннотация. В данной исследовательской статье поэзия мастера слова и поэта Ержана Адильбекова рассматривается как одна из новаторских тенденций современной казахской поэзии в контексте понятий нейропоэтики и нейроэстетики. Цель исследования – определить нейропоэтические и нейроэстетические аспекты поэтических структур в творчестве поэта и научно описать особенности их восприятия в сознании читателя. В связи с этим были поставлены следующие задачи: систематизировать теоретико-методологические основы нейропоэтики и нейроэстетики; проанализировать психоэстетическое воздействие системы образов и художественных приёмов в поэзии автора; выявить взаимосвязь между поэтическим текстом и сознанием читателя.

Актуальность исследования определяется его направленностью на анализ литературного текста не только на традиционном поэтическом, структурном или стилистическом уровне, но и в сопряжении с когнитивными, эмоциональными и психоэстетическими механизмами восприятия, формирующимися в сознании читателя. В качестве исследовательского материала были отобраны поэтические тексты из сборников стихотворений Е.Адильбекова, отличающиеся выраженной эмоционально-экспрессивной и звуко-ритмической структурой.

В исследовании применялись герменевтический, когнитивный и описательно-фонетический методы анализа. В ходе анализа было выявлено, что аллитерация, ассонанс, ритм, пауза и символические структуры являются поэтическими факторами, оказывающими влияние на восприятие читателя. В статье понятия “нейропоэтика” и “нейроэстетика” рассматриваются не только как непосредственный нейрофизиологический эксперимент, но и как теоретико-методологическая установка, объясняющая когнитивные и эмоциональные модели восприятия художественного текста.

Антропоцентрические, когнитивные и междисциплинарные парадигмы, господствующие в современных гуманитарных науках, требуют более глубокого изучения взаимосвязи художественного текста и человеческого сознания. С этой точки зрения процесс восприятия поэтического произведения концептуализируется как сложное явление, осуществляемое не только на эстетическом, но и на ментальном и нейрокогнитивном уровнях.

В последние годы интенсивное развитие нейропоэтики и нейроэстетики в области мирового литературоведения, эстетики и нейрогуманитаристики открывает возможности для комплексного изучения влияния художественного произведения на мозг человека, систему мышления, эмоциональное состояние и эстетическое восприятие. Данные направления открывают пути к выявлению взаимосвязи между поэтической структурой художественного текста и когнитивными реакциями в сознании читателя. В рамках этого научного процесса было проанализировано, что образы и семантические пласты в поэзии Е.Адильбекова формируют перцептивный эффект, связанный с когнитивно-эмоциональной активностью в сознании читателя.

Научная новизна исследования состоит в том, что поэзия Е.Адильбекова впервые рассматривается комплексно с нейропоэтической и нейроэстетической точки зрения. Результаты исследования раскрывают научно-теоретическое значение современных междисциплинарных методов в изучении казахской поэзии.

Ключевые слова: поэзия, нейропоэтика, нейроэстетика, когнитивная поэтика, звуковой паттерн, эмоциональное восприятие, читательская реакция.

Авторлар туралы мәлімет

Мухамадиев Д.Б. – филология ғылымдарының кандидаты, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, e-mail: dauren-7725@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Сыздықов С.К. – PhD, аға оқытушы, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, e-mail: sake.sakebaev@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Бегманова Б.С. – корреспондент-автор, филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, e-mail: bibizhan.begmanova@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Information about the authors

Mukhamadiyev D.B. – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, e-mail: dauren-7725@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.

Syzdykov S.K. – PhD, Senior Lecturer, Abai Kazakh National Pedagogical University, e-mail: sake.sakebaev@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.

Begmanova B.S. – The Corresponding Author, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, e-mail: bibizhan.begmanova@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.

Сведения об авторах

Мухамадиев Д.Б. – кандидат филологических наук, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, e-mail: dauren-7725@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.

Сыздықов С.К. – PhD, старший преподаватель, Казахский национальный педагогический университет имени Абая, e-mail: sake.sakebaev@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.

Бегманова Б.С. – автор-корреспондент, кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный женский педагогический университет, e-mail: bibizhan.begmanova@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.

М.Р. БАЛТЫМОВА¹, М.Р. БАЛТЫМОВА²✉, Ә.Т. ТОЛЫСБАЕВА³¹Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті²Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті³Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті

✉e-mail: mbr74@mail.ru

СЫРЫМ БАТЫР БАСТАҒАН ҰЛТ-АЗАТТЫҚ ҚОЗҒАЛЫСЫНЫҢ ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІНДЕ БЕЙНЕЛЕНУІ

Аңдатпа. XVIII ғасырдың соңы мен XIX ғасырдың басында патша үкіметінің қазақ жерін отарлау саясаты белең алды. Отаршылдыққа қарсы алғашқы әрі маңызды көтерілістер ұзақ жылдарға созылды. Ұлт-азаттық сипат алған сондай наразылықтың бірі – Сырым Датұлы бастаған көтеріліс. Бұл мақаланың мақсаты 1783-1797 жылдары патшаның отарлау саясатына қарсы күрестің басшысы, батыр Сырым Датұлы бастаған ұлт-азаттық қозғалыстың көркем әдебиетте бейнеленуін талдауға арналған. Қазақ тарихында маңызды орын алатын бұл көтерілістің басшысы би, шешен Сырымның ерлігі мен батырлығын халық ақындары тарихи жырларға арқау етті, ақын Ғұмар Қараш «Сырым батыр», Ығылман Шөреков «Исатай – Махамбет» дастанында көркемдікпен жырлады. Ұлттық әдебиеттегі батыр туралы аңыз-әңгімелер мен тарихи жырлардың қатары кеңестік дәуір тұсында Ғабит Мүсіреповтің «Болашаққа аманат» атты тарихи пьесасымен толықты. Сонымен қатар Ғ. Мүсіреповтің «Ұлпан» романындағы Сырым батырдың кісе белдігі туралы сюжет те батыр образын толықтыра түседі. Еліміз тәуелсіздік алғаннан кейін жазушы, драматург Рақымжан Отарбаевтың «Сырым батыр» пьесасы мен көрнекті жазушы Қажығали Мұханбетқалиұлының «Тар кезең» романында батырдың сом тұлғасы көркемдікпен бейнеленді. «Тар кезең» тарихи романында жазушы тарихымыздағы күрделі оқиғаларды, белгілі тұлғаларды зерделеп, тарихи шындықтың көркемдік шешімін бейнелеген. Сонымен қатар Сырым Датұлы туралы бірнеше публицистикалық және ғылыми мақалалар жазылды. Зерттеудің міндеті – аталған туындыларға талдау жасай отырып, тарихымызда маңызды орын алатын Сырым Датұлы бастаған ұлт-азаттық қозғалысының көркем әдебиетте бейнеленуі арқылы тарихи шындықтың көркемдік шешімін зерделеу. Зерттеу тарихи шығармалардың ұлттық жадыны жаңғыртуға қосатын үлесін саралауымен өзекті. Мақалада Сырым Датұлы бастаған ұлт-азаттық қозғалыс пен елдік үшін күрескен тарихи тұлғалар туралы туындыларға салыстырмалы талдау жасалады. Ұсынылған материалдарды қазақ әдебиетінің тарихынан элективті курстар оқуда пайдалануға болады.

Кілт сөздер: Сырым Датұлы, ұлт-азаттық қозғалыс, тарихи шығарма, тарихи шындық, көркемдік шешім.

* Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Балтымова М.Р., Балтымова М.Р., Толысбаева Ә. Сырым батыр бастаған ұлт-азаттық қозғалысының қазақ әдебиетінде бейнеленуі // *Yassawi Journal of Philology*. – 2026. – №3 (3). – Б. 132-146. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.424>

*Cite us correctly:

Baltymova M.R., Baltymova M.R., Tolysbaeva A. Syrym batyr bastagan ult-azattyq qozgalysynyn qazaq adebietinde beinelenui [The Depiction of the National Liberation Movement Led by Syrym Batyr in Kazakh Literature] // *Yassawi Journal of Philology*. – 2026. – №3 (3). – B. 132-146. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.424>

Мақаланың редакцияға түскен күні 23.07.2025 / қабылданған күні 30.09.2026

Кіріспе

XVIII ғасырдың аяғы мен XIX ғасырдың басында патша үкіметінің қазақ жерін отарлау саясаты белең алғаны белгілі. Отаршыл империя қазақ жерлерінде бекіністер салып, жергілікті халықты атамекен қонысынан ығыстыра бастады. Отарлау саясатының ашықтан-ашық жүргенін Қазақстанның әрбір өңірінен нақты мысалдар келтіре отырып сөз етуге болса, соның бірі батыс өңірдегі ел жағдайы. Мәселен, Оралда казак әскерлеріне шұрайлы жерлерді бөліп беру халықтың жаппай наразылығын тудырды. Осындай әділетсіздікке және отаршылдыққа қарсы көтерілістер ұзақ жылдарға созылды. Ұлт-азаттық сипат алған сондай наразылықтың бірі – Сырым Датұлы бастаған көтеріліс. Қазақ тарихында маңызды орын алатын бұл көтерілістің басшысы би, шешен Сырым батырдың ерлігі мен батырлығын халық ақындары тарихи жырларға арқау етсе, ақын Ғ. Қараш «Сырым батыр» атты тарихи жырда, Ы. Шөреков «Исатай – Махамбет» дастанында көркемдікпен жырлады. Ұлттық әдебиеттегі батыр туралы аңыз-әңгімелер мен тарихи жырлардан кейін кеңестік дәуірде Ғ. Мүсіреповтің «Болашаққа аманат» атты тарихи пьесасы жарық көрді. Туындыда қол бастаған Сырым батырдың елі мен жері үшін қаймықпай күрескені, халқымыздың болашағы мен бостандығы жолында ханға да, патшаға да қарсы тұрып, небір қиыншылыққа мойымай бас көтергені көркем суреттеледі.

Сонымен қатар Ғ. Мүсіреповтің «Ұлпан» романындағы Сырым батырдың кісе белдігі туралы сюжет те батыр образын толықтыра түседі. Сырым батырдың жиеншары Есеней би ұлы нағашысының кісе белдігін бала кезінде сыйға алып, өмірден өтер шағында үлкен құрметпен еліне қайтарады. Кіші жүз елі батырдың кісе белдігін әкелген Ұлпанды құрметпен қарсы алады. Жазушы осы оқиғаны көркемдікпен суреттей отырып, батырға деген халық ықыласының шексіз екендігін сипаттайды.

Еліміз тәуелсіздік алғаннан кейін жазушы, драматург Р. Отарбаевтың «Сырым батыр» пьесасы жарық көрді. Бұл туындыда ұлт-азаттық қозғалысқа дайындық барысы, Сырым батырға хиуалықтардың келіп қосылуы арқылы көтерілістің еларалық сипат алғаны суреттеледі.

Көрнекті жазушы Қ. Мұханбетқалиұлының ширек ғасыр бойы жазылған «Тар кезең» романы – Сырым батырдың сом тұлғасын, батыр әрі би образын көркемдікпен бейнелеген кесек туынды.

Зерттеу әдістері мен материалдар

Зерттеу материалы ретінде классик жазушы, драматург Ғабит Мүсіреповтің «Болашаққа аманат» атты тарихи пьесасы, жазушы, драматург Рақымжан Отарбаевтың «Сырым батыр» пьесасы мен көрнекті жазушы Қажығали Мұханбетқалиұлының «Тар кезең» романы алынды.

Мақаланы жазу барысында анализ және синтез, контент-анализ, жүйелеу, сипаттамалық әдіс және т.б. қолданылды.

«Болашаққа аманат» және «Сырым батыр» тарихи пьесалары мен «Тар кезең» тарихи романындағы Сырым батыр бастаған ұлт-азаттық қозғалысының көркем бейнеленуін зерттеу үшін осы шығармаларға контент-анализ жасалып, тарихи тұлғалардың көркем бейнесіне және сол кезеңдегі тарихи оқиғаларға сипаттама берілді. Алдымен осы туындылардағы ұлт-азаттық қозғалыстың тууына себеп болған оқиғалар, тарихи тұлғалардың көркем бейнелері жүйеленді. Тарихи туындыларда зерттеушілік бастау бар, авторлар тарихтың өткенін ой елегінен өткізу арқылы өздерінің тарихқа деген көзқарасын көрсетуге ұмтылады, халықтың өткен өмірі туралы тарихи деректерді көркем шындыққа айналдырады. Тарихи шығарма өз бастауын әдебиет пен тарихтан алады. Академик С. Қирабаевтың пікірінше: «Тарих пен әдебиет – ежелден-ақ егіз ұғым. Көркем әдебиеттің ғасырлар бойғы тәжірибесі оларды тіпті туыстырып жіберді» [1, 21-б.]. Профессор Ж. Дәдебаев «Өмір шындығы және көркемдік шешім» атты зерттеуінде тарихи туындыларды қолданылған фактілері мен құжаттарына байланысты деректілігі тұрғысынан қарастырып, көркем бейнені жасау принциптерін

зерттейді [2, 14-б.]. Мақалада автор тарихи қозғалыстың алдыңғы қатарлы қоғамдық қайшылықтарын, әлеуметтік қозғалыс үдерісіндегі характерлері мен типтерін талдауға ұмтылады.

Талдау мен нәтижелер

Қазақ әдебиетінде қаһарман батырлар туралы көркем туындылар көптеп жазылды. Олардың алғашқы нұсқалары ауыздан-ауызға тарап ауызша жетсе, кейінгілер тасқа басылып, хат арқылы жетті. Ұлттық әдебиеттен үлкен орын алатын сондай шығармалардың бірсыпырасы – Сырым Датұлы мен ол бастаған көтеріліс жөнінде жазылған туындылар.

Сырым батырдың ерлігі мен батырлығы туралы тарихи жырларда халық ақындары батырдың сом тұлғасын жасауға барынша көңіл бөлген. Халық ханнан емес, елі мен жерін шапқыншы жаудан қорғаған батырлардан үлкен медет күткен. Халық ұғымындағы батырлар отқа салса жанбайтын, суға салса батпайтын ғажайып кейіпкерлер ғана емес, олар алып күш иелері ретінде де танылады. Сондықтан да халық қай кезеңде де ханына емес, батырларына үміт артқан.

Сырым батыр туралы жазылған Ғ. Мүсіреповтің «Болашаққа аманат» және Р. Отарбаевтың «Сырым батыр» тарихи пьесалары, Қ. Мұханбетқалиұлының «Тар кезең» романының «ұқсастығы – тарихи мәліметтердің бұрмалаусыз қолданылғандығы» [3].

1785 жылдың орта кезінде барон Игельстром Ресеймен бітімге үндеп, Кіші жүздің болыс-билерін халықтық мәні бар жиынға шақырады. Осы халық жиынында Сырым батыр ханға қарсы сөз сөйлеп, «қазақ-қырғыз халқының тыныштығы үшін хан өкіметінің қажетсіздігі былай тұрсын, тіпті зиянды» екендігін дәлелдеп, Ордада (Кіші жүзде) өкімет билігін жою керек деп ұсыныс жасайды.

Сырымның ел басқару жүйесіндегі хандықтың азып-тозғанына қарсылығы, қазақ халқында оған дейін қалыптасқан жүйені қайта жаңғыртып, Халық кеңесін құруы – оның бейнесін толықтыра түсетін көркем детальдар.

Алайда қазақтың тағдырын шешу жат билігінде болғандығына И.И. Неплюев пен А. Тевкелевтің хан сайлау мәселесіндегі қайшылықты көзқарастары дәлел. Тевкелев орданы тәртіпке шақыруды оңайлату үшін бас ханды сайлауды ұсынса, Тевкелев қазақ біртұтастыққа бірікпес үшін әр жүздің ханы болуын тиімді деп есептеген. Және бұрынғы хан сайлау дәстүрі бұзылып, хандық дәрежені патшаның бекітуі орын алған. Сондықтан да халық барлық хан сайлау дәстүрімен Орта жүз, Кіші жүз қосылып сайланса да Нұралының хандығы Ресей патшасынан бекігендіктен оны ханның бетіне кемшілік ретінде басып отырады. Отаршыл Ресей қазақ хандарын өзіне кіріптар етудің түрлі айла-шарғыларын жасаған. Билікке ұмтылған бірнеше адамға астыртын қолдау көрсету арқылы өз үстемдігін сақтаған. Мәселен, 1748 жылы Кіші жүзде екі хан Нұралы мен Батыр сұлтан билігі жүрген. Сонымен қатар патша үкіметі ханның балаларын аманатқа алып отырған. Себебі қазақ даласын тұтас иемденуге ұмтылған империялық жүйеге бір орталыққа бағынған Қазақ мемлекетінің қажеті жоқ еді. Абылай хан дүние салғаннан кейін соңғы хандық жүйенің әлсіреуі, қазақтың өмір сүру дағдысының бұзылып, жұтқа ұшыраудың көбеюі, ел тұтқасын ұстаған тұлғалардың халықты жат пиғылдан қорғау орнына отаршылармен мүдделес болып, елдің басында ерік, малында билік қалмауы жағдайды ушықтырды. Халық ханнан да, патшадан да күдер үзіп, ашық қарсы айтылған ой-пікірлерімен қоса, әлі де болса ел билеушілер арқылы патша билігінен әділеттік күтті.

Бодандық бұғауын қазақтың ел билеушілерін өзара қырғикабақ етіп аңдыстыру саясаты арқылы біртіндеп бекіте түскені Сырым заманында тіпті айқын көрінеді. Бастапқыда Нұралы хан да Ресейге толық сенбей, балаларын аманатта ұзақ қалдырмауға тырысқан. Інісі Ералы екеуінің пікірлес екендігін сезген И.И. Неплюев: «Екеуі де қазір бізге салқын қарайды, яғни алдағы уақытта ханға да, сұлтанға да сенуге болмас», - деген [4, 18-б.].

Алайда тарихи деректерге сүйенсек, өз бауырларымен басында өзара сыйластық, түсіністікте болған Нұралы хан бірте-бірте отаршылдық үкіметтің мақсатты икемдеу

саясатына көндігіп, «ашса алақанында, жұмса жұдырығында» болатын халге жеткен. Ішкі келіспеушілікті, мысалы Батыр хан мен Нұралы хан арасындағы текетіресті шебер пайдаланған билік «Сырым башқұрттармен бірігіп сізбен соғыспақшы» деп сөз тарату арқылы араздықты қоздырған. Ханды бірте-бірте өз талаптарын орындаушыға айналдыру амалдарын жан-жақты қарастырған өкімет оны тұрақты жалақы алатын өкіл ретінде пайдаланған. Әсіресе, башқұрт-қазақ қақтығыстарын өзіне қару еткен. Бұл туралы Т. Ауатанұлы нұсқасындағы «Сырым батыр» жырында былай беріледі:

«Елдің бассыз болмағы –
Басқара білмес ханынан.
Дау-жанжалдың болмағы
Жүгініске келгенде,
Төрелей білмес қазыдан.
Байтақ жатқан халықтың
Ханға несіп болмағы –
Зиянды хан заңынан» [4, 58-б.].

1771-1772 жылдары қалмақтан босаған Жайықтың ішкі бетін қоныстауға рұқсат етілмеуі, патша үкіметінің казак-орыстарды қазақтарға қарсы пайдалануы, Нұралы ханның казак руларын сыртынан сатуы жағдайды ушықтырады.

Ғ. Мүсіреповтің «Болашаққа аманат» атты шығармасын оқып отырғанда батырлығымен ел қорғаған, әділ билігімен дауды шешкен Сырым бидің төрелігіне тәнті болумен бірге оның ақылшысы да, намысын қайрап қайрағы да үйіндегі Торғын болғанына көзіміз жетеді. Торғын бейбіт күнде дастарханын жайып, қымызын сапырып отырған бәйбіше болса, қысылтаяң кездерде атқа қонып, қолына қару ұстай білген жауынгер, қазақ халқының қаһарман да қайсар қыздарының бірі екендігін оның іс-әрекеттері нақтылай түскен. Алғашқы кездесуден-ақ өзі туралы үлкен ұғым қалыптастырған Торғын бейнесі шығармада жан-жақты ашылған. Оның: «Сырым-ау, сен де қайғыдан жасып қалатын ба едің? Қайғы-мұң дегендерді езіп ішсең де пайдасы болғанын көрген кісі жоқ. Баста әрі! Кім қапы кетпейді?!» [5, 18-б.], - деген сөзі басына ауыр күн туғанда батырды қайрап, ширатып отыратын үйіндегі жары Торғын екенін растайды. Драматург: «Батыр дерлік ірі денелі де емес. Бірақ батыр. Сұлу болмаса да сүйкімді әйел. Құдай сақтап бала жасынан жүргені шаң тұрмаған таза жанды адам болу керек. Сондықтан ешкімнен зұлымдық күтпейді, ешкімді жатсырамай, бар адалдығын алдына тосып, сенен де соны күтеді. Бұл жан сұлулығы. Көркем айтылған ой ұлы, ойландыра алған көркемдік ұлы дегенді бір ақыннан оқығаным бар еді» [5, 21-б.], - деп Сырым мен Торғынға жоғары баға береді. Губернатор Игельстром Сырым мен Торғынды бірге қабылдайды. Губернатор мен атаманның Торгун Манаевна деп Торғынның асты-үстіне түсіп бәйек болуы, оны көрген сайын өзін бақытты санауы – қазақ әйелдерінің бойындағы асыл қасиеттерін паш етіп тұрғаны белгілі. Тұңғыш кездесіп отырған губернатордың айтуынша, Сырым – батыр дейтіндей алып тұлғалы емес, бірақ батыр. Ал Торғын – бір қарағанда қарапайым қазақ әйелі. Драматург сол қарапайым қазақ әйелінің бойындағы ұлылықты сипаттау арқылы қазақ қыздарының бойындағы асыл қасиеттерді ашуға тырысқан. Ол – жан тазалығы, ар тазалығы, адамзатты өзіне дос санайтын, досын жатқа қимайтын халқымыздың табиғи болмыс-бітімі. Қысылып-қымтырылмай алғаш көрген ұлықпен еркін сөйлесіп отырған Торғынның бойында аңқаулықпен бірге ержүрек қайсарлық та бар. Оның қайсарлығы – Сырыммен бірге ханның қырықтан аса тұтқынын қоса алып кеткені.

Ал Қ. Мұханбетқалиұлының «Тар кезең» романында Торғынға көп көңіл бөлінбеген, алайда бір эпизодтың өзінен-ақ батырдың жары туралы түсінік қалыптасса, ұлттық әдебиеттегі әйел-аналардың образын шебер сомдаған Ғ. Мүсіреповтің пьесасында Торғынның бейнесі жан-жақты ашылған деуге негіз бар. Шекара күзетіндегі ақ патша әскерінің жандайшаптары суға түсіп жүрген қыз-келіншектерді тұтқындап алып кеткенде,

Торғынның күзетшілерге дес бермей ханның алдына баса-көктеп кіріп баруы, губернатордың оған бір көргеннен жоғары баға беруі – Торғын бейнесін толықтыратын эпизодтар.

Қ. Мұханбетқалиұлының романында Сырымның жары – Ұлбала бәйбіше. Жазушы оның Сырым батырдың тылдағы қорғаны екенін бір эпизодпен суреттеген. Батыр жоқта үйге келген қонақтарына азаматының бар-жоғын білгізбей, алыстан келіп жатқан қадірлі қонақтардың дәрежесіне қарай сый-құрметін көрсетіп жатқан Ұлбала бәйбіше де көпті көрген көреген аналарымыздың бірі. Қайныларының қалжыңымен «қара қатын» атанып кеткен Ұлбала бәйбішені оқырман бір-ақ рет көргенмен, оның ісінен ол туралы мол мағлұмат ала алады.

Пьесада тоналған керуеннің заттарының біразы ханның төңірегінен табылғанын жоққа шығару мақсатында керуенді Сырым тонады деп, айғақ заттарды оған аударуға тырысқан ойы жүзеге аспай қалады. Осы сәтте ханның арызын жоққа шығарып, Жабағы сұлтанның кіріп баруы – ханның әділ төреліктен, билігінен тайғанының мысалы. Оның: «Өсектің тұқымы Жәдіктің тұқымын қашанғы тонай бересіндер? Ақталшы кәне мына күбірнатордың алдында! Біздің де күніміз туар! Тоқтай тұр әлі!» [5, 22-б.], - деген сөзі кейіпкерлер арасындағы қақтығыстың өрши түскендігін байқатып тұр. Арыздана келген Жабағының губернатордың алдында ханға сес көрсетіп, оның бетінен алуы, ханның арызын жалғанға шығаруы – хандық биліктің уақыты өтіп жатқанын аңғартатын көркемдік деталь.

Керуеннің Сырым Текеде жүрген кезде тоналғанын білетін губернаторға ханның арызынан гөрі Жабағының арызы көңілге қонымды болғаны жасырын емес. Сырымның «мен хандықпен сыйыса алмаймын» деп ел-жұрттың көзінше айтқан сөзі ханның жанына батқаны шындық. Сондықтан Нұралының губернаторға арызданып, Сырым керуен тонады, өрт салды, хан сайлауында хандықпен сыйыса алмаймын деді деген ойларына қарсы дау айта келгені рас. Алайда соңғы екі жылда Ресей шекарасына он жеті рет шабуыл жасап, алты рет керуен тонағанын мойындап тұрғаны ақылға сыймайды. Автор бұл жерде ханның өзін алдап соғатын губернатордың сұңғылалығына көңіл бөлгенге ұқсайды. Нұралы мен Сырымның арасының ашылуы, олардың бір-бірімен келісе алмауы бұған дейін жазылған халық жырларында да ашық көрінгені белгілі.

Патша мен хан, сұлтандар мен атамандар көпшен санаспаған тұста елдің ерге қарайтыны жасырын емес. Ел ерге қарағанда, Сырым батырдың атқа қонуы – халықтың, елдің тілеуімен ұштасып жатқандығының айғағы.

Сахналық қойылым болғандықтан пьесада қимыл-әрекеттер көбірек қолданылған. Халық кеңесі құрылған соң халық Сырымды төраға етіп сайлайды. Ол өзіне Жетірудан Таңқыбай, Байұлынан Базарбай, Әлімнен Танаш тәрізді үш рудан орынбасар тағайындайды. Осы оқиға туралы тарихи деректерде: «Халық жиналысы атақты көсемнің сөзін қуанышпен құттықтап, Ордада (Кіші жүзде) хан өкіметін жоюға бірауыздан қаулы алды», - деп жазылған [6, 23-б.]. Пьесада хан Сәмекенің үлкен баласының қызын Бөкейге айттырып құдаласқанымен, ол наразылық білдіріп: «Осы бәледен сіз болмасаңыз, басқа бір пенде құтқара алар емес. Мен өмір бойы босай алмайтын тұтқынына түскелі отырмын» [5, 30-б.], - деп Сырымнан көмек сұрай келеді. Сахналық қойылымға негіз болған осындай оқиғаның бірі – Жабағының жанжалы. Халық кеңесінің сотына арызданып келген Жабағы Қоңырбайдан «жыртық көзінді» деп боқтағаны үшін тоғыз қайтарып алмақ. Төреге тіл тигізгені үшін айыбын ала алмаған ол Шекаралық сотқа арыздануға бел буады.

Бес жылдың ішінде бірде-бір керуен тоналмауы, қазақ, орыс, башқұрт, қалмақтардың өзара жауласпауы, он бес мектеп салып, бес соттың жұмыс істеуі, хан-сұлтан, ру басы байлардың қолданылмай жатқан артық жерінен «халық қорығын» жасап, елге көмек беруі, бас бостандығын сұраған төлеңгіттерді хан қызметінен босатуы – Сырым бидің ерен ерлігі мен атқарған қызметінің нәтижесі. Сырымның Халық кеңесін құрғанда берген антына адалдығы тек жеке басының емес, қазақ халқының антқа адалдығын байқатар эпизод. «Уәде – Құдайдың аты» деп түсінетін халық үшін ант пен аманатқа деген адалдық олардың ұлттық

ерекшелігі, мінез-құлқы мен, таным-түсінігін аша түседі. Пьесадағы Игельстромның: «Дұрысы мынау – хандар билеген заманда үлкен бұзықтықтың көбісін сол хандар бастайтын да, жаласын қара қазаққа жабатын» [5, 31-б.], - деген сөзінде шындық жатыр.

Ғ. Мүсірепов ел ішіндегі өзекті мәселелерді бір ғана эпизодқа сыйғызып отырған. Сондай мысалдың бірін төрелер мен төлеңгіттер арасындағы келіспеушіліктен көруге болады. Еркебай мен Серкебай төрелер «Құмды көлдегі» бір ауыл төлеңгітті айдап әкеткенде, жеті жігіт бір-бір атты мініп қашып кетеді. Олар Сырымға барып тығылады деген оймен төрелер жігіттерді іздеп келгенде олар да бұлардың үстінен түседі. Бұл оқиғадан ұғатынымыз хандар мен төрелердің бұрынғы қалыптасқан өмірлерінен айырлығысы келмейтіндігі, адам жұмсап үйренгендігі болса, төлеңгіттердің әрекеті өз өмірлеріне көңілі толмағандықтан, ендігі жерде оған көне алмайтындықтарын наразылықпен білдіре бастағандығы. Төрелердің ұғымынша оларға қара жұмыс істеуге болмайды, олардың шаруашылықтарын төлеңгіттер реттеп отыру керек. Міне, осындай жайттардан халық ішіндегі наразылықты көруге болады. Драматург осы мысал арқылы Сырымның төңірегіне жиналғандардың күн санап өсіп келе жатқандығына, ханнан қашқандардың Сырымнан пана тапқандығына назар аударады. Бір қарағанда ұсақ-түйек оқиға тәрізді көрінген осындай оқиғалар пьесаның негізгі идеясына, автордың айтпақ ойына қызмет етеді. Төлеңгіттердің наразылығы хандық дәуірдің өткендігін айғақтап тұрғандай.

Уфада тұратын наместник – генерал-поручик Пеутлингке жолдаған полковник Шмаревтің жарлығында халық кеңесінің жойылуы, кіші жүзде Әбілқайыр мұрагерлерінің хандықты қайта жаңғыртуы туралы айтылған еді. Алайда Сырым бастаған Халық кеңесінің мүшелері елдігімізді құртқан хандықты жоюға анттасып жатыр еді. Шығарманың: «Халқымыздың өзін-өзі басқаратын осы ұлы арманын орындап шығуға өз өміріміз жетпесе, болашақ үрім-бұтаққа аманат етеміз! Аманат етеміз! Аманат етеміз!» [5, 40-б.], - деп аяқталуы Сырым бастаған көтерілістің хандықты құлатпай тынбайтындығына сендіреді. Себебі ант пен аманатқа аса жауапкершілікпен қарайтын қазақ үшін анттан таюға, аманатқа қиянат жасауға әсте болмайды.

Ғ. Мүсіреповтің пьесасы сахнаға ыңғайлап жазылғандықтан, мұнда Сырымның өміріне қатысты аңыз-әңгімелердің бәріндегі оқиғаларды қолдануға уақыт тарлық еткен. Алайда автор негізгі мәселені жадында ұстаған. Ол – Сырымның артынан халықты ерте алғандығы, елі мен жері үшін басын тауға да, тасқа да ұрғандығы, қазақтың болашағы мен бостандығы жолында ханға да, патшаға да қарсы тұра білгендігі, қазағы үшін не қиыншылыққа да даяр болғандығы.

Сырымның майдан даласындағы ерлік пен батырлық қырын толықтыратын туындының бірі – Р. Отарбаевтың «Сырым батыр» пьесасы [7]. Оқиға Сырымның тапсыруымен бес жүз қылышты соғып жатқан ұста дүкеніне басталады. Автор XVIII ғасырдағы еліміздің Батыс өңіріндегі тарихи оқиғаларды көркемдікпен сипаттаған. Көтерілісте қол бастаған Сырымның темір торға қамалуы тарихи дерекке сүйеніп суреттеледі. Р. Отарбаев мұнда Сырым батырдың шақыруымен бес мың әскер хиуалықтардың келіп қосылуы арқылы ұлт-азаттық қозғалыстың кең етек жайғанына назар аударған.

Ал, Батыс Қазақстандағы ұлт-азаттық көтерілістерді ұзақ жылдар бойы зерттеп, Сырым батырдың өмірі мен шығармашылығына қатысты материалдар мен деректерге құрылған Қ. Мұханбетқалиұлының «Тар кезең» романына XVIII ғасырдағы сол өңірдегі тарихи оқиғалар арқау болды. Бұл тұста Елек пен Жайық бойын мекендеген қазақ халқы ата-бабасы мекен еткен атақонысынан ығыстырылып, екі жақты талауға түскені тарихи мәліметтерден белгілі.

Осы кездегі елдің хал-жағдайы мен ауыр тұрмысы халық ақындарының Сырым батыр туралы жырларында да кеңінен жырланған еді, жазушы да осы шындыққа баса көңіл бөлген. Ол ел мен жер мәселесі тұрған жерде еш нәрседен аянбайды да, қорықпайды да. Жайық казак-орыстары, башқұрттар мен Еділ қалмақтарының талауына түсіп, Нұралы ханның

тығырыққа тірелгені, патшалық Ресейге бағынып, оның отарына айналған қазақ халқының тар кезеңге тап болғаны тарихи негізде нанымды суреттелеген.

Жеті тараудан тұратын романның бірінші тарауы Ресейдің астанасы Санкт-Петербургтегі тарихи оқиғадан басталады. Оқырман II Екатеринаның сән-салтанаты келіскен патша сарайындағы қабылдауына тап болады. Жазушы патшайымның қабылдауына жиналған әрбір кейіпкеріне тәптіштеп сипаттама береді. Бұдан алғаш кездескен кейіпкерлердің барлығы дерлік алдағы негізгі оқиғаға тікелей араласатын жандар болғандықтан автор олар туралы толыққанды мәлімет берген: «Императрица бұларды Петр ағзамның аруағына бағышталған әйгілі қызылкүрең залда қабылдайтын болған екен. Барон мұны іштей ырым ғып, жақсылыққа жорыды. Өйткені басқасын былай қойғанда, колонналарының өзі аршыған жұмыртқадай кіршіксіз ақ мәрмәрден тұрғызылып, қабырғаларына қан түстес күреңқызыл барқыт тұтылған; ал төбесіндегі әлкей-күлекейлері мен әшекейлі айшықтары кіріп келгенінде көзінді тұндыратын бұл залда, әйгілі Петр ағзамның залында аса көп кісі қабылдана бермейтін. Сондықтан осы залда қабылдауды барон ерекше ықылас-пейілдің белгісіндей көрді» [8, 6-б.]. Сән-салтанаты келіскен сарайды мұқият суреттеуге себеп болған нәрсе – ол қазақ халқының болашақ тағдыры. Жазушы осында жиналған әрбір кейіпкердің қазақ тағдырына тікелей араласатын билік иелері екенін назарда ұстап отырған.

Мәселен, Мемлекеттік әскери коллегия президенті Григорий Александрович Потемкин мен оның қабылханасына (аудиенциясында) келген генерал-майор Осип Андреевич Игельстромның мансаптарының өзі-ақ олардың атқаратын қызметтерін айғақтап тұрғандай. Жазушы бұл оқиғаның 1785 жылы өткенін нақты көрсету арқылы шығарманың тарихилығына назар аудартып отыр. Ал Сыртқы істер коллегиясының екінші басшысы Александр Андреевич Безбородкоға берілген: «Иә-ә... патшайым анамыздың оған шексіз сенетіндігі соншалық, граф Безбородко қызметке ұсынған адам өтпей қалған емес. Өзі де сақ кісі ғой, қолына алған әрбір ісін жеті рет өлшеп барып, бір-ақ кеседі» [8, 12-б.], - деген сипаттама оқырманға ол туралы толыққанды мәлімет береді.

Бұл оқиға Санкт-Петербургте өткенмен оның қазақ халқына тікелей қатысты екендігін жазушы Игельстромның ұсыныс-тілектері арқылы растауға тырысқан. Осындай мысалдың бірі – Польша жерінде жүрген инфантерия генералы Игельстромның Императрицаның қабылдауында болып, өзінің ұсыныстарын айтуы. Үшінші тарауға негіз болған оқиға қазақтардың жеңілісімен аяқталған. Төртінші тарау генерал-поручик Игельстромның келген бойда іске қызу кірісуімен басталады. Жазушы Игельстромның көзқарасын жеке адамның емес, патшалық империяның қазаққа деген көзқарасының өзгеруі ретінде алған. Себебі ол – патшайымның жіберіп отырған сенімді өкілі. Ендеше бір империяның сенімді өкілі аузынан шыққан сөзді сол елдің жиынтық қорытынды пікірі ретінде қабылдауға негіз бар. Жаңа Ұлықтың өзінің қол астындағы халықпен санасуы тынышы кеткен елді сабасына түсіргендей әсер береді. Дегенмен қазақта «аузы күйген үрлеп ішеді» деген аталы сөз бар. Романға негіз болған оқиғалардың тарихи құжаттармен үндесіп отыратындығы шығарманың деректілік сипатын аша түскен. Төртінші тарау қазақ халқына жіберетін өкілдермен кездескен Ұлықтың ұлы жиынымен аяқталса, бесінші тарауға сол өкілдердің қазақ ішіне келуімен дами түскен. Алтыншы тарауда Байбақты Сырымның үйінде генерал-губернатордың атына хат дайындағанынан құлағдар болсын деген оймен Кете Көккөз би, Беріш Қара, Есентемір Сасықбай батырлар, Таз Құлжабай би, Таманың ел ағалары, ағайынды Қадыр мен Садырлар Нұралы ханның алдына барады. Сырымның бейнесін толықтыра түсетін оқиғаның бірі Тұрманбет бидің қазанаттың тұқымынан қалған қарақасқа бестіні мінгізіп жіберуі. Қара Байбақты Баймырзаның «Қамысқұлақ» атанған бәйгіторысының екі құлағы бірдей бүрік болып қалуы жануардың иесін қорғап, құлағын оққа тосуынан екенінен батырдың астындағы атының да киелі екеніне көзіміз жете түседі. Жетінші тарауда Ордадағы жиырма бес рудың жиырмасының ақсақалы қой қойып, Сырымның мөрімен бекітілген хатпен танысқан соң

ғана Игельстромның жүзі жадырағанын көреміз. Тарихи оқиғаларды бейнелеудегі жазушы тілі жөнінде әдебиеттанушы ғалым Ш. Елеуқенов ресмиліктің басым екенін айтады [9, 232-б.].

Сырым би Алаша хан, Қасым хан, Есім хан, Әбілхайыр хан тұсындағы қазақтың жай-күйін ойлау арқылы Нұралының билікті көксеуден, қарақан басын ойлаудан артпай отырғанын тілге тиек ету арқылы хандық биліктің тозып бара жатқандығын дәлелдей түскен. Сондықтан олар қыркүйекте шақырылған Халық кеңесінде Кіші жүздің билігін үш биге сеніп тапсыруды ұсынады. Алты ата Әлімнің бас биі Сегізбай, он екі ата Байұлы Шеркеш Тұрманбет, Жетірудің биі Табын Тіленші халықтың қалауымен ұсынылады. Сырым билердің ғана шешімімен шеше салмай, қараша халықтың да пікірін тыңдап, ашық жиында әңгіменің басын ашып алады. Бұл «Халық қаһарланса, хан тұра алмайды тағында!» дегенді көрсетеді. Нұралының қарашасымен хан болатынын ойдан шығарғанына отыз жылдың жүзі болғаны да жасырын емес. Тұрманбет би үш жүздің билігін ұстаған Үйсін Төле, Қаракесек Қаз дауысты Қазыбек, Алшын Әйтеке билердің де Әз Тәукедей ұлы ханға есеп беріп отырғанын ескертіп, енді төбе би Сырым биді сайлауды ұсынады.

Төбе би ретінде Сырым Датұлының кесек шешімдер қабылдағаны романда суреттеледі. Халық алдында коллегиялық ассессор Меңдияр Бекчурин Смирнов отряды ұстап алып кеткен 66 адам мен Назаров отряды ұстап алып кеткен 102 адамның тізімін көрсетіп, адамдарын ертең-ақ шығарып алуға болатынын айтты. Тізімдегі 168 адамның орнына Таналықтан әкелген жәсірлерді айырбас жүргізеді. Меңдияр қазақтардың ант беруін талап еткенде Сырым батыр: «Меңдияр мырза! Ант бере қоярлықтай, сіздермен әлі сөзіміз пісіп болған жоқ біздің. Жайық бойындағы өріс-қоныстарымыздың жәйі шешілмей тұрып, біз әзірге анттаса алмаймыз!» - деп, жиыннан кейін белгілі адамдарын Орынборға елшілікке жіберетінін айтып: «біріншіден, мына Жайық бойындағы казак-орыстардың озбырлығына біржола тыйым салсын! Екіншіден, Жайықтың Бұхар беті қазақтарға қайтарылсын және қыс аса қатты болған жылдарда Самар бетке шығуға де келісіммен, рұқсат берсін! Сонда ғана анттасуға болады!» - деген шешімімен Бекчуринді бөгеіп тастады [8, 572-б.].

Байбақты Сырым бастаған Халық кеңесі осылайша тығырықтан шығуға, халықты аман сақтап қалуға жауап тапқандай болды. «Тар кезеңге тап келген ел тізгіні – төреден кеткенмен, жатқа кеткен жоқ; бәрібір осы елдің өз игі жақсыларының қолына көшті!.. Қолтума «Кеңестерің» құтты болсын! Өмірлі болсын! Игіліктеріңе қызмет қылсын, халайық! - деп еді... Телегейдей толқыған қалың ел бір сәтте, бір деммен: Әумин!!!» - дегенде кең дала да әуелі кеуде кере бір дем алып, сонсоң... терең күрсінгендей болды» [8, 573-б.]. Осы кеңестен кейін Тұрманбет би бастап барған топ елге аса зор қуанышпен оралды. Сырымның ұрыс заңын меңгергендігі бұл мәселені де мұқият шешу керектігін түсінеді.

Жазушы Сырымның төңірегінде жүрген би-шешендердің ақыл-кеңестерін орынды келтіре білген. Солардың бірі – Ысық Қаратау, екіншісі – Кете Көккөз болса, олардың халық кеңесінің басшысы Байбақты Сырымға кеңесші ретінде сайлануы да сондықтан. Батырдың аты өлмейді, оның есімі қазақ халқымен бірге жасайды.

Тарихи оқиғаға құрылған романда тарихи сипаттың басымдығымен бірге «Сырым батыр» жырымен үндес келетін тұстары да жетерлік. Жоғарыда сөз болған қазақ әдебиетіндегі ірілі-ұсақты туындылардың барлығы жинала келіп, қазақ халқы елі мен жері үшін еңбек еткен арыстары мен халықтың мұңын мұңдап, жоғын жоқтаған ардақты азаматтарын ешқашан ұмытпайтындығын байқатады.

Бұл күрес жалпы мемлекетке, күллі халыққа төнген қауіпті жоюға бағытталған жорық болатын. Қазақтың ел ретінде жер бетінен жойылып кетпес үшін жүргізілген майдан ел басшыларынан, билерден, батырлардан ішкі алауыздықты тыйып, күш біріктіруді, барлық күш-қайратты жұмылдыруды талап етті. Жазушы Қазақ хандығының үнемі сыртқы жаулардың Жоңғар қоңтажылары, біресе Орта Азия әмірлері, енді біресе Ресей патшалары тарапынан жасалған шапқыншылығына тойтарыс берумен болған қиын тағдырын да қатар

суреттеп кетеді. Романда қалың елдің қасіретін көрсетуден гөрі халықты сол қасіретке ұрындан сақтау үшін жанкештілік көрсетіп, сол қиын-қыстау заманда елді басқарып, күреске ұйымдастырған хандар мен би-сұлтандар, батырлардың мемлекетті тәуелділіктен, халықты бодандықтан сақтап қалуға сіңірген өлшеусіз еңбегін көрсетуді мұрат еткен.

Жазушы Қ. Мұханбетқалиұлының романында сол тұстағы ел іші жағдайынан мол мағлұмат алуға болады. Романға негіз болған ең өзекті мәселе – ел мен жер тағдыры. Көшпенді халық үшін шалқыған жайлауы мен шұрайлы жерінен айрылу – өлім алдында тұяқты серпуге шамасы келмеумен барабар. Жерінен айырылса малдың жайлауы қоса кеткелі тұр. Малдан айырылдым дегенше аштан өлдім десейші. Мал шаруашылығымен айналысатын қазақ үшін басқа табыс көзі жоқ. Малың базарға айдап, жүн-жұрқасы мен төрт түліктің терісін күнделікті қажеттеріне айырбас жасайтын қазақтың жер дауы бүгінгі күнге дейін біткен емес.

Орынбордағы үлкен ұлық орнынан түсіп, Петербордан жаңа ұлық келгенше казак-орыстардың қазақ ауылдарын шаппақ болған пиғылы онсыз да үреймен жүрген қазақ халқын тығырыққа тіреді. «Орынбор мен Текенің казак-орысы қосылып, қазақты шабуға аттанғалы жатыр!» деген хабар жеткенде қыс ауасында елдің күйі де, жайы да кететіні белгілі еді. Алайда суық хабар келген соң, ел есі барда қамдануға кірісті. Он екі ата Байұлының ауылдары Жем, Сағыздың жоғары жағына қарай көштің бетін түзесе, Қобда мен Елек бойын жағалап отырған Жетіру Бестамақ пен Сағаға қарай үдерді. Ел басына күн туған осындай қысылтаяң сәт ат үстіндегі азаматтарды сынға салды. «Қайда безіп барамыз осы біз? Ата-бабадан қалған құйқалы қоныс, қара жұртты тастай қашқанда, қайда барып ұшпаққа шықпақпыз? Басымызға зауал төнген екен деп, бір қатты қайырымға да келмей, кете береміз бе, осылай?! Өйтсек, шыр етіп дүниеге келген, кіндігің кесіліп, кірің жуылған мына жердің киесі кешер ме?! Енді қайттік! Қайтеміз енді, япыр-ау?!» [8, 577-б.] - деп ауыр ойдың құрсауына түскен Сырым би елді тығырықтан шығаратын амал іздеді. Жалғыздың үні шықпасын түсінген би Қарақамысқа бес Сұлтансиықтың белгілі кісілерін шақырып, ту бие сойды. Жақсылар мен жайсаңдар бас қосқан осы жиында екі мың үйлі Байбақтыны алдымен көшіру керектігін Малайсары би ұсынды. Бидің көздегені ел аман, жұрт тынышта бала-шағаны жыраққа, тыныш жерге қоныстандырып қою болатын. Бала-шаға, от-орманының тыныштығына көзі жеткен жігіттердің көңіл-күйі орнында болатынын түсінген би алдымен көшу керектігін ұсынған болатын. Бұл жиында көтерілген келесі мәселе – орыс шебіне ашық шабуылдап жүрген батырлардың сақ болуы. Себебі олардың аттары ел арасына жайылып, аттары мәлім болып қалғандығы.

Сырым бастаған халық қозғалысы бір жағынан сыртқы күшке бағытталса, екіншісі қазақ билігіндегі әділетсіздікті жоюға деген тегеурінді ұмтылыс болады. 1875 жылы Сырымның қолы Орал бекінісінің төменгі жағында қазақтың Байбақты, Тама, Табын руларының қазақтар басып алған жерлері үшін қиян-кескі соғыстар жүргізді. Бұл қозғалыс Жайық пен Ембі өзендері арасында көшіп-қонып жүрген руларды да қамтыды. Әрине, бір жағынан, хандық билікті сақтау жолындағы ықпалды топтардың өз мүддесін көздеп, ел ішінде іріткі салуы Сырым көтерілісінің кең қанат жаюына мүмкіндік бермеген. Азаттық күресінің нәтижесінде биліктің орнын ауыстырумен мәселе шешілмеді. Кіші жүз ханы Есім хан өлтірілген соң, Сырым Датұлы көтерілісті тоқтату туралы шешім қабылдап, өзі хандық кеңес құрамына кіргенімен, өзге сұлтандардың қудалауына ұшырап, Хиуа хандығына кетуге мәжбүр болған. Алайда сан жылдар бойы ел бостандығы мен тәуелсіздігі үшін күресін тоқтатпаған батыр халық жадында рухы биік тұлға тұрғысында жатталған.

Романның үшінші тарауына негіз болған оқиғалардың негізі өзегі – ата-баба қонысы төңірегінде өрбісе, осы тараудың финалы Айшуақтың жеріне қатысты шабуыл болып табылады. Нұралы ханның інісі Айшуақ сұлтанның Салындылы, Түйемойын, Қырық арба, Сақарлы, Қазан кеткен қоныстары шекара сызығына жақын орналасқандықтан, олардың жылқысы да осы төңірекке жайылатын. Алайда жас офицер Назаровтың жылқыларыңды

шепке жақын жайлатып, казактардың жылқыларын иемденесіндер деген жаласымен Айшуақ сұлтанның тұтқындалуы, Әбілхайырханның ұлы Апақтың осы шайқаста қаза табуы – жер үшін болған шешуші шайқастар болып көрініс тапқан. Айшуақтың тұтқынға алынуы бұл тараудың шешуші оқиғасы болса, қазақ халқының жеңілісі отаршыл империяның отаршылдық әрекеттерінің көрінісі ретінде шынайылықпен бейнеленген. Ел мен жер мәселесіне қатысты романдағы келесі оқиға – жаз жайлау мен қыс қыстаудың ру-руға бөлінетіндігі, әр рудың меншікті жеріне екінші біреудің қол салуға болмайтындығы.

Қ. Мұханбетқалиұлы романының төртінші тарауында Байбақтылар мен Сұлтансиықтар Жемнің жоғары жағынан былтырғы іздерімен төмен түсіп келе жатса, олардың жайлауына Хан Ордасы мен Нұралы төңірегіндегілір жайғасып алған. Сырым бидің елі Жекенді мен Қамыскөл маңына аялдап, сол жерде үлкен кеңес өткізеді. Бұл келелі жиын ханның қытығына тиіп, «Балақтағы биттің басқа шығайын дегені» ғой... Құтырғандары ғой!!!» - деп, Нұралы тіпті күйініп кетті. Сөйтіп ол да ел ағаларымен, батырлармен, билермен ақылдаспақ болып өзіне шақырады. «Қалайда білікті уысымнан шығармаймын!», «Қайтсем де бұл елді бір өзім ғана билеймін!» деп отыз жылдан астам уақыттан бері ақсақалдармен ақылдаспай, орысқа әбден арқасын сүйеп алған хан өз қателігін біледі.

Жазушы тығырыққа тірелген ханның мүшкіл халін оның түсімен ашуға тырысқан. Бір емес, бірнеше рет түсіне кіріп, өмірі шошып оялатын түсінен үріккен ол, оның шешімін таба алмай дал болады. Ойы он саққа бөлінген Нұралы хан дел-сал күй кешеді. Оның ел ағаларын жинап ақсақалдардан ақыл сұраған екі сауалы мынау еді. Біріншісі, қай жерді жаз жайлап, қыс қыстаса да Ханның өз еркі емес пе? Сұлтансиықтың балаларының қонысына қонсам, не айып шамы бар. Ел алдында абыройымды төкпесін, жайлауын босатып-ақ берейін осыған көмектесіндер дегенге ойысса, екінші тілегі мүлде басқа еді. Ол ханның сыртынан үш атаның билері бас қосып жасасқан бәтуаларын орысқа жіберуі жөнінде.

Бірінші мәселе жөнінде Кердері Намаз би Хан иеміздің бір жолғы ауыртпалығын біздің Кердері балалары көтерер! деген шешім жасайды. Ал «Үш атаның бірқатар билері бас қосып, әлдеқандай бір бәтуа жасасыпты!» деп шала бүлініп, сол үшін орыстан әскер шақыртудың басы артық екенін баса айтып, «Орысқа сенсең, өкінумен өтесін; суға сүйенсең, түбіне кетесің!» деп бұрынғылар тегін айтпағанын тілге тиек етеді. Ханның Сұлтансиыққа тісі қайраулы екенін білген Алаша руының ақсақалы Сыпыра би: «Сөз қуған бәлеге жолығады», «Үндемеген үйдей бәледен құтылады», - дегенді ескертеді.

Романдағы ел мен жер тағдырына қатысты келесі мәселе Нұралы ханның губернатор Игельстромға жазған хатының төңірегінде өрбиді. Бүкіл жұрттың ықыласы тіл табысу жағында екенін, ол үшін тұтқын айырбастауға қазақ жағы әзір екенін айтып хат жазса, Нұралы хан керісінше, патша наместнигін қазақ руларына қарсы айдап салуға тырысады. Сырым батырдың көздегені ел мен жерді басқыншылардан құтқару болса, қолындағы биліктен айырылмауды ойлаған Нұралының ойы басқа жақта. Бұл кезде губернатордың ел ішіндегі ахуалды түзеуге құлшына кіріскенінің арқасында Нұралының ойы жүзеге аспай қалады. Бірақ ол осы хаты арқылы өзінің түпкі мақсатын байқатып алғаны рас.

«Тар кезең» тарихи романында жеке адамның өмірінен гөрі тұтас ұлттардың тағдыры алдыңғы планға шыққан. Ел мен елдің, белгілі топтардың арасындағы қайшылықтарға негізгі себеп жер екендігін еске алатын болсақ, қазақ халқы бүгінгі кең даламызды сақтап қалуда қаншама шапқыласқан ұрыстарды басынан өткергендігі белгілі. Ғалым Г. Орданың пікірінше: «Романың негізгі жетістігінің бірі – бұған дейін бұратана, көшпелі атанған қазақ халқына деген көзқарастың өзгеруі. Оған бірден-бір себепкер – ұлықтың алдына қазақ атынан барған өкілдердің сөз саптауы мен ұсыныстары, өздерінң бойынан сан ғасырдан бері қалыптасқан озық мәдениеттің үлгісін көрсете білуі деп айтуға негіз бар» [10, 5-6.].

Жазушы Қ. Мұханбетқалиұлы «Тар кезең» романын жазуға үлкен дайындықпен келген. Тарихи туынды дерекке құрылатыны белгілі. «Тар кезең» романын жазу барысында автордың қазақтың XVIII ғасырдағы отаршылдық езгіге қарсы күресінің басшысы, әрі би, әрі

батыр Сырым Датұлы туралы ұзақ жылдар бойы зерттеу жүргізгеніне «Сырым Датұлы» (2004) атты жинағы [11], бірқатар тарихи тұлғалар жөніндегі зерттеу еңбектері енгізілген «Тоғысар арнамыз бір толғанғанда...» атты кітабының [12] жарық көруі дәлел. Жазушы тарихи деректерді баяндау барысында көркемдіктен бұрын, деректілігіне мән беруі уақыт пен кеңістік категорияларының кез келген көркем шығармаға қарағанда тарихи туындыларда кең аумақты, әрқилы болып келетінінің айғағы.

Сырым Датұлының тарихи тұлғасы мен 1783-1797 жылдардағы ұлт-азаттық қозғалыс тарихын зерттеу XIX ғасырдан бастау алады. Сырым батыр бастаған ұлт-азаттық қозғалыс тақырыбы этнограф жазушы А.И. Левшиннің 1832 жылы Санкт-Петербургте шыққан «Описание киргиз-казацких или киргиз-кайсацких орд и степей» атты еңбегінде қарастырылған. Зерттеуде Сырым Датұлы қозғалысының тарихы және сол замандағы қазақ даласының табиғаты, шаруашылығы туралы мәліметтер берілген. Батыр туралы монографиясында зерттеуші С.М. Мәшімбаев: «Қазақ мемлекетінің құрылуына өз үлесін қосқан және патшалық Ресейдің отарлық саясатына қарсы күрескен алғашқы тарихи тұлға Сырым Датұлы болды» [13, 118-б.], - деп жоғары баға береді. Ел арасында батырлығымен, төрелік айтуымен қатар шешендік қасиетімен танылғандығы туралы ғалым А.С. Қосжанов: «Асылында Сырым Датұлын сөз қылғанда оның үш түрлі қасиетін атап өту ләзім. Бірінші – батырлығы, екінші – шешендігі, үшінші – оның билік айтқан би ретінде көрінуі. Сырым батыр атынан айтылған шешендік сөздерді түріне қарай: шешендік мысқыл, шешендік айтыс және нақыл деп негізінде үш салаға бөлуге болады» [14, 6-9 бб.]. Оның шешендік қасиеті бір зерттеуге жүк боларлықтай салмақты тақырып.

Тәуелсіздік жолы – ұзақ жол, оның қиын асулары, биік белестері бар. Солардың бәріне қол жеткізу үшін адастырмас бағдар, қайтпас қайрат, қажымас жігер керек. Тәуелсіздік жолында күрескен, ел еркіндігін аңсаған ел билеушілер мен батырлар тұлғасының әдебиеттегі көркем бейнесі тарихи шығармаларда көрініс тапқан.

Еліміздің тарихында орын алған көтерілістер, жорықтар мен тарихи тұлғалардың әдебиетіміздегі көркем бейнеленуі мәселесі отандық және шетелдік ғалымдардың зерттеу еңбектерінде көрініс тапқан. Зерттеушілер Қобыланды батыр [15], Едіге батыр [16] туралы қаһармандық жырларды, XX ғасырдағы қазақ әдебиетіндегі, соның ішінде Х. Есенжановтың «Ақ Жайық» трилогиясындағы тарихи тұлғалардың көркем бейнесін суреттеп, тарихи оқиғалардың өзектілігі мен маңыздылығын зерделейді [17]. Бұл тарихи туындыларды зерттеудің жаңа деңгейге көтерілгені көрсетеді.

Сырым Датұлының халықты отарлық езгіден құтқару жолындағы саяси көрегендігінің бірі Халық кеңесін құрып, дала демократиясын жандандыруы еді. «Тар кезең» романының көркемдік түйіні – жатжерліктердің отарлық басқыншылығына қарсы қазақ халқы тарихындағы алғашқы Халық кеңесі атты басқару жүйесінің болғанын және халықтың тағдырымен санаспаған хандық басқарудың ұлттық тарихымыздан мәңгі аластатылғанын дәлелдеу. Екі ғасырдан кейін бұл Кеңесті жандандыру туралы шешім қабылданды, Президентіміз Ұлттық құрылтайда сөйлеген сөзінде: «жаңа институт ретінде Қазақстан Халық Кеңесін құруды ұсынып, жаңа органның қызметінде қазақ мемлекеттілігін және Қазақстан Республикасының тәуелсіздігін нығайтқан Қазақстан халқы ассамблеясы мен Ұлттық құрылтай функцияларының стратегиялық сабақтастығын сақтау өте маңызды деп санаймын», - деді [18].

Бұл ел қамын жеген бабалар ісінің ұрпақтар сабақтастығына ұласқанын көрсетеді. Көркем әдебиеттегі азаттық үшін күрес тақырыбы елдік, ерлік, батырлық, отансүйгіштік ұғымдарының көркемдік сипатымен ұласып кетеді.

Зерттеу нәтижесінде Сырым батыр бастаған ұлт-азаттық қозғалысы қазақ әдебиетінде бірнеше туындыда бейнеленгені анықталды. Атап айтқанда, Ғ. Қараштың «Сырым батыр» тарихи жырында, Ы. Шөрековтің «Исатай – Махамбет» дастанында Сырым батырдың қол бастаған көтерілістегі ерлігі мен батырлығы жырланса, Ғ. Мүсіреповтің «Болашаққа аманат»

және Р. Отарбаевтың «Сырым батыр» атты тарихи пьесаларында, Қ. Мұханбетқалиұлының «Тар кезең» тарихи романында Сырым батыр бастаған қозғалыс тереңдей сипатталған. Ел тарихын көркем әдебиетте бейнелеу арқылы қаламгерлердің тарихи тұлғалардың көркем бейнесінің жасалуына үлес қосқандығы анықталды. Авторлар тұлғалардың қатысуымен болған оқиғаны суреттеп қана қоймайды, сонымен қатар тарихи оқиғаны жасауға итермелеген себептерді, мотивтерді көрсеткені зерделенді.

Қорытынды

Жоғарыда сөз болған тарихи туындылардың барлығы жинала келіп, қазақ халқының елі мен жерін қорғаған арыстары мен халықтың мұңын мұндап, жоғын жоқтаған ардақты азаматтарын және олардың ел еркіндігі үшін күрескендерін ешқашан ұмытпайтынын байқатады. Сырым батырдың беделі ханнан да үстем болғаны «Хан – қарашасымен» екенін еске салса, артында сүйенер халқы болмаған жағдайда ханның да құны көк тиын екендігін түсінеміз. Қазақ әдебиетіндегі тарихи туындылардың барлығына дерлік арқау болған мәселе – ел мен жер тағдыры. Қазақ қаламгерлері өз шығармаларында тәуелсіздікке қол жеткізу, елдің мәңгілігін сақтап қалу жолындағы тарихи оқиғаларды арқау етті. Ұлттығымызды сақтап қалудың бірден-бір жолы – ата-баба мұрасы болып табылатын кең байтақ елімізге иелік ету. Қазақ тарихында болған атышулы тарихи оқиғалар мен шапқыншылықтар кезінде, ел басына күн туған қысылтаяң шақта атамекенімізді жаудан қорғау үшін батырлар мен балуандар, баһадүрлер мен қаһармандар атқа қонып, елдің тыныштығын күзеткен. Қазақ тарихи романдарының бас кейіпкерлерінің барлығы дерлік – елі мен жері үшін жанкешті ерлік еткен тарихи тұлғалар.

Тарихи туындылардағы уақыт пен кеңістік мәселесі тарихи уақыт категориясы ұғымымен сабақтасып жатады. Себебі тарихи шығарманың бір ерекшелігі жазушы өзінің суреттеп отырған кезеңіндегі негізгі тарихи шындықты бейнелеуге күш салады, бұл автордың тарихтың қай беттерін парақтауға мән бергенімен байланысты.

Сырым бабаның тарихи тұлғасының көркемдік бейнесі және ол бастаған ұлт-азаттық қозғалыс тақырыбы тәуелсіздік жолындағы халқымыздың азаттық күресінің құрамдас бөлігі, оның қайыспаған қайраткер ерлерінің бейнесі ретінде әдебиеттен өз орнын алды. Оның тарихы болашақ ұрпақ үшін әрқашанда үлгі өнеге, тәрбие алар сабақ болып қалмақ.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қирабаев С. Ұлт тәуелсіздігі және әдебиет. – Алматы: Ғылым, 2001. – 448 б.
2. Дәдебаев Ж. Өмір шындығы және көркемдік шешім. – Алматы: Ғылым, 1991. – 208 б.
3. Өтеміс И. Басты шығармам – «Тар кезең» // Ақтөбе. – 2014, 11 желтоқсан. – №153-154.
4. Мұқтар Ә.К. Нұралы хан және Сырым батыр. Тарих. Тағдыр. Тұлғалар. – Қостанай: Қостанай мемлекеттік университеті, 1997. – 115 б.
5. Мүсірепов Ғ. Болашаққа аманат. Тарихи драма // Жұлдыз. – 1981. – №1. – Б. 16-40.
6. Елеуенов Ш. Қазіргі тарихи романдардағы тарихи шындық пен көркемдік шешім // Жұлдыз. – 2016. – №8. – Б. 159-170.
7. Отарбаев Р. Айна-ғұмыр. Пьесалар. – Астана: Фолиант, 2013. – 512 б.
8. Мұханбетқалиұлы Қ. Тар кезең. – Алматы: Мереке, 2012. – 584 б.
9. Елеуенов Ш. Шығармалары. Т.1. Тәуелсіздік көзімен. – Астана: Фолиант, 2011. – 536 б.
10. Орда Г. Тар кезең тағылымы // Егемен Қазақстан. – 2014, 3 қыркүйек. – Б. 5.
11. Сырым Датұлы: жинақ / Құраст. Қ. Мұханбетқалиұлы, Қ. Орынғали. – Алматы: Арыс, 2004. – 318 б.
12. Мұханбетқалиұлы Қ. Тоғысар арнамыз бір толғанғанда... Әдеби сын-мақалалар, зерттеулер, ой-толғаныстар. – Алматы: Балауса, 2010. – 319 б.
13. Мәшімбаев С.М. Сырым Датұлы (1742-1802 жж.): монография. – Алматы: Қазақ университеті, 2015. – 122 б.
14. Қосжанов А.С. Сырым Датұлын әрі шешен, әрі би ретінде зерттеу: заң ғыл. канд. ... дис. – Алматы, 1995. – 145 б.

15. Pangereyev A.Sh., Borash B.T., Shokum G.T., Baltymova M.R., Rysmaganbetova G.D., Aliyev B.B. Koblandy batyr: from the epic image to the historical person // Academia Brasileira de Ciências. – 2017. – Vol. 89, №3. – P. 2307-2319.
16. Assanov Z.A., Pangereyev A.S., Baltymova M.R., Borash, B.T., Idrissova E.T. «Edigey» as the common heritage of the Turkic people: Historical basis of the epos // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol.11, №14. – P. 6395-6408.
17. Amangalieva A.E., Soylemez O. The Image of Historical Figures in the Novel by Kh. Yessenzhanov // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2023. – №2(128). – P. 65-78. <https://doi.org/10.47526/2023-2/2664-0686.06>
18. Мемлекет басшысы Қасым-Жомарт Тоқаевтың Ұлттық құрылтайдың бесінші отырысында сөйлеген сөзі. – Қызылорда, 20 қаңтар 2026 ж. [Электронды ресурс]. URL: <https://akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyyn-ulttyk-kuryltaidyyn-besinshi-otyrysynda-soylegen-sozi-2005352> (қаралған күні 22.01.2026)

REFERENCES

1. Qirabaev S. Ult tauelsizdigi jane adebiet [National Independence and Literature]. – Almaty: Gylym, 2001. – 448 b. [in Kazakh]
2. Dadebaev J. Omir shyndygy jane korkemdik sheshim [Reality of Life and Artistic Interpretation]. – Almaty: Gylym, 1991. – 208 b. [in Kazakh]
3. Otemis I. Basty shygarmam – «Tar kezen» [My main work is «Narrow stage»] // Aqtobe. – 2014, 11 jeltoqsan. – №153-154. [in Kazakh]
4. Muqtar A.K. Nuraly han jane Syrym batyr. Tarih. Tagdyr. Tulgalar [Nuraly Khan and Syrym batyr. History. Fate. Persons]. – Qostanai: Qostanai memlekettik universiteti, 1997. – 115 b. [in Kazakh]
5. Musirepov G. Bolashaqqa amanat [A Trust for the Future]. Tarihi drama // Juldyz. – 1981. – №1. – B. 16-40. [in Kazakh]
6. Eleukenov Sh. Qazirgi tarihi romandardagy tarihi shyndyq pen korkemdik sheshim [Historical truth and artistic solution in the modern Kazakh novel] // Juldyz. – 2016. – №8. – B. 159-170. [in Kazakh]
7. Otambaev R. Aina-gumyr. Piesalar [The mirror is life. Plays]. – Astana: Foliant, 2013. – 512 b. [in Kazakh]
8. Muhanbetqaliuly Q. Tar kezen [Narrow stage]. – Almaty: Mereke, 2012. – 568 b. [in Kazakh]
9. Eleukenov Sh. Shygarmalary. T.1. Tauelsizdik kozimen [Works. T.1. Through the eyes of Independence]. – Astana: Foliant, 2011. – 536 b. [in Kazakh]
10. Orda G. Tar kezen tagylymy [The lessons of a narrow period] // Egemen Qazaqstan. – 2014, 3 qyrkuiek. [in Kazakh]
11. Syrym Datuly: jinaq [Syrym Datuly: collection] / Qurast. Q. Muhanbetqaliuly, Q. Oryngali. – Almaty: Arys, 2004. – 318 b. [in Kazakh]
12. Muhanbetqaliuly Q. Togysar arnamyz bir tolqanganda... Adebi syn-maqalalar, zertteuler, oi-tolganystar. [Channel convergence at full saturation... Literary criticism-articles, research, reflections]. – Almaty: Balausa, 2010. – 319 b. [in Kazakh]
13. Mashimbaev S.M. Syrym Datuly [Syrym Datuly] (1742-1802 jj.): monografia. – Almaty: «Qazaq universiteti», 2015. – 122 b. [in Kazakh]
14. Qosjanov A.S. Syrym Datuly ari sheshen, ari bi retinde zertteu: zan gyl. kand. ... dis. [The study of Syrym Datuly as both an orator and a dancer: dis.]. – Almaty, 1995. – 145 b. [in Kazakh]
15. Pangereyev A.Sh., Borash B.T., Shokum G.T., Baltymova M.R., Rysmaganbetova G.D., Aliyev B.B. Koblandy batyr: from the epic image to the historical person // Academia Brasileira de Ciências. – 2017. – Vol. 89, №3. – P. 2307-2319.
16. Assanov Z.A., Pangereyev A.S., Baltymova M.R., Borash, B.T., Idrissova E.T. «Edigey» as the common heritage of the Turkic people: Historical basis of the epos // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol.11, №14. – P. 6395-6408.
17. Amangalieva A.E., Soylemez O. The Image of Historical Figures in the Novel by Kh. Yessenzhanov // Iasau universitetinin habarshysy. – 2023. – №2(128). – P. 65-78. <https://doi.org/10.47526/2023-2/2664-0686.06>
18. Memleket basshysy Qasym-Jomart Toqaevtyyn Ulttyq quryltaidyyn besinshi otyrysynda soilegen sozi [The Address Delivered by the Head of State, Kassym-Jomart Tokayev, at the Fifth Session of the

National Kurultai]. – Qyzylorda, 20 qantar 2026 j. [Electronic resource]. URL: <https://akorda.kz/kz/memleket-basshysy-kasym-zhomart-tokaevtyn-ulttyk-kuryltaydyn-besinshi-otyrysynda-soylegen-sozi-2005352> (date of access 22.01.2026) [in Kazakh]

The Depiction of the National Liberation Movement Led by Syrym Batyr in Kazakh Literature

Abstract. At the end of the 18th century and the beginning of the 19th century, the Russian Empire's colonization policy in Kazakh lands intensified. The first major uprisings against colonialism lasted for many years. One of the most significant national liberation uprisings was the movement led by Syrym Datuly. The aim of this article is to analyze the representation in fiction of the national liberation movement of 1783-1797 led by Datuly, who headed the struggle against the tsarist colonial policy. His heroism and bravery became the subject of historical poems by folk poets. The poet Gumar Karash celebrated him in the historical poem "Syrym Batyr", while Ygyрман Shorekuly depicted his image with artistic depth in the epic poem "Isatay – Makhambet". The body of legends and historical poems about the batyr was enriched by Gabit Musirepov's historical play "Legacy for the Future". Moreover, the episode concerning Syrym Batyr's war belt in Musirepov's novel "Ulpan" further deepens and enlivens the hero's character. His image continued to be artistically developed in the play "Syrym Batyr" by Rakhymzhan Otarbayev and in the novel "Time of Turmoil" by the renowned Kazhyghali Mukhanbetkaliuly. In addition, several journalistic and scholarly articles were written about Datuly. The objective of the study is, through the analysis of aforementioned works, to examine the artistic interpretation of historical truth as reflected in fiction depicting the national liberation movement led by Datuly, which holds an important place in our history. The relevance of the research lies in its contribution to assessing the role of historical works in revitalizing national memory. The article provides a comparative analysis of works about the national liberation movement led by Datuly and historical figures who fought for the country's independence. The materials presented in the article can be used in elective courses on the history of Kazakh literature.

Keywords: Syrym Datuly, national liberation movement, historical work, historical truth, artistic solution.

Отражение национально-освободительного движения под предводительством Сырым батыра в казахской литературе

Аннотация. В конце XVIII – начале XIX века царская политика колонизации казахских земель приобрела активный характер. Первые крупные и значимые восстания против колониального гнёта продолжались в течение многих лет. Одним из таких протестов, носивших характер национально-освободительного движения, было восстание под предводительством Сырыма Датұлы. Целью данной статьи является анализ изображения в художественной литературе национально-освободительного движения 1783-1797 годов под предводительством батыра Сырыма Датұлы, возглавившего борьбу против колониальной политики царизма. Личность бия и оратора Сырым батыра сыграла важную роль в истории Казахстана. Его героизм и отвагу народные поэты воспели в исторических жыр-эпосах. Так, поэт Гумар Караш посвятил ему историческое произведение «Сырым батыр», а Ығылман Шорекұлы воспел его образ в поэме «Исатай – Махамбет». В советский период в ряду народных преданий и исторических жыров о батыре особое место заняла историческая пьеса Габита Мусрепова «Завет будущему» («Болашаққа аманат»). Более того, эпизод о боевом поясе Сырым батыра в романе Г. Мусрепова «Улпан» ещё глубже раскрывает и оживляет образ героя. После обретения независимости образ Сырым батыра получил дальнейшее художественное воплощение в пьесе драматурга Рахымжана Отарбаева «Сырым батыр», а также в романе «Смутное время» («Тар кезең») известного писателя Кажығалия Мұханбетқалиұлы. В историческом романе «Смутное время» писатель, исследуя сложные события нашей истории и образы известных личностей, раскрывает художественное воплощение исторической правды. Кроме того, были написаны публицистические и научные статьи, посвящённые Сырым Датұлы. Задача исследования заключается в том, чтобы, анализируя указанные произведения, рассмотреть художественное воплощение исторической правды через отражение в художественной литературе национально-освободительного движения, возглавляемого Сырым Датұлы, которое занимает важное место в нашей истории. Актуальность

исследования определяется тем, что оно позволяет оценить вклад исторических произведений в возрождение национальной памяти. В статье проводится сравнительный анализ произведений о национально-освободительном движении под руководством Сырым Датұлы и исторических личностях, боровшихся за независимость страны. Представленные в статье материалы могут быть использованы при изучении элективных курсов по истории казахской литературы.

Ключевые слова: Сырым Датұлы, национально-освободительное движение, историческое произведение, историческая правда, художественное решение.

Авторлар туралы мәлімет

Балтымова М.Р. – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, e-mail: mbr76@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Балтымова М.Р. – корреспондент-автор, PhD, Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік университеті, e-mail: mbr74@mail.ru, Қазақстан, Ақтөбе қ.

Толысбаева Ә.Т. – филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, e-mail: ademaui.tolysbayeva@ayu.edu.kz, Қазақстан, Түркістан қ.

Information about the authors

Baltymova M.R. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: mbr76@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.

Baltymova M.R. – the Corresponding Author, PhD, K. Zhubanov Aktobe Regional University, e-mail: mbr74@mail.ru, Kazakhstan, Aktobe.

Tolysbaeva A.T. – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: ademaui.tolysbayeva@ayu.edu.kz, Kazakhstan, Turkistan.

Информация об авторах

Балтымова М.Р. – кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби, e-mail: mbr76@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.

Балтымова М.Р. – автор-корреспондент, PhD, Актюбинский региональный университет имени К. Жубанова, e-mail: mbr74@mail.ru, Казахстан, г. Актөбе.

Толысбаева А.Т. – кандидат филологических наук, доцент, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: ademaui.tolysbayeva@ayu.edu.kz, Казахстан, г. Туркестан.

S. ÇOBANOĞLU^{ID}

Türkiye, Ankara

e-mail: sacidecobanoglu01@gmail.com**SÖZLÜ TARİH İLE HALK BİLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ: BURSA EFSANELERİ
TEMELİNDE KÜLTÜREL BELLEĞİN OLUŞUMU**

Özet. Tarihsel geçmişin yalnızca yazılı kaynaklar aracılığıyla değil, toplumların sözlü aktarım sürecinde oluşturduğu ve kuşaktan kuşağa aktardığı anlatılar yoluyla da yeniden yorumlandığı görülmektedir. Bu bağlamda sözlü tarih, geçmişe ilişkin bireysel ve toplumsal deneyimleri tarihsel bilgi üretim sürecinin bir parçası hâline getirirken; halk bilimi, sözlü gelenek ürünlerinin oluşum, yayılma, dönüşüm ve işlev süreçlerini inceleyerek bunların kolektif bellekteki yerini ortaya koymaktadır. Araştırmanın amacı, sözlü tarih ile halk bilimi arasındaki ilişkinin kültürel belleğin oluşumunda ve tarihsel geçmişin yeniden inşasındaki rolünü, tarihin yeniden inşası kuramı çerçevesinde değerlendirmektir.

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; sözlü tarih ve halk bilimi, inceleme nesneleri, araştırma yöntemleri, kaynakları, epistemolojik yaklaşımları ve tarihsel bilgi üretimindeki işlevleri bakımından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Kuramsal değerlendirmelerin uygulamalı boyutunda, Bursa kentinin kültürel belleğinde korunan Karagöz ve Hacivat, Gümüşlü Kümbet ve Kaditler Mezarlığı ile ilgili efsanevi anlatılar araştırma konusu olarak ele alınmıştır. Söz konusu anlatılar; tarihsel şahsiyet ve kimlik, olay, mekân, anlatısal dönüşüm ve kolektif bellek boyutları temelinde incelenmiş; sözlü ürünler aracılığıyla tarihin yeniden anlatılması ve kültürel belleğin oluşturulması süreçleri analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, sözlü tarih ile halk biliminin yalnızca veri toplama ve çözümleme bakımından birbiriyle ilişkili disiplinler olmadığı; aynı zamanda geçmişin anlamlandırılması ve kültürel belleğin oluşturulması konusunda birbirini tamamlayan epistemolojik yaklaşımlar sunduğu belirlenmiştir.

Sözlü tarih, anlatılardaki tarihsel deneyim ve tanıklık niteliğini ortaya koyarken halk bilimi, bu anlatıların kolektif bellek sürecinde geçirdiği dönüşümleri, taşıdığı simgesel anlamları ve üstlendiği toplumsal işlevleri açığa çıkarmaktadır. Araştırmanın bilimsel yeniliği, sözlü tarih ve halk bilimi verilerinin bütüncül biçimde incelenmesine yönelik “Sözlü Tarih ile Halk Biliminin Karşılaştırmalı Analiz Çerçevesi”ni ve efsanelerin tarihsel ve folklorik katmanlarının bütüncül bir yaklaşımla çözümlenmesini sağlayan “Efsanelerin Disiplinlerarası Analizine Yönelik Uygulamalı Model”i önermesidir.

Anahtar Kelimeler: Sözlü tarih, Halkbilimi (folklor), Sözlü gelenek, Efsane, Kültürel bellek, Hafıza mekânları, Bursa.

*** Bize doğru alıntı yapınız:**

Çobanoğlu S. Sözlü Tarih ile Halk Bilimi Arasındaki İlişki: Bursa Efsaneleri Temelinde Kültürel Belleğin Oluşumu // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3(3). – B. 147-165. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.393>

***Cite us correctly:**

Çobanoğlu S. Sözlü Tarih ile Halk Bilimi Arasındaki İlişki: Bursa Efsaneleri Temelinde Kültürel Belleğin Oluşumu [The Relationship Between Oral History and Folklore: The Formation of Cultural Memory Based on Bursa Legends] // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3(3). – B. 147-165. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.393>

Giriş

İnsanoğlu ilk çağlardan itibaren gruplar halinde yaşamak suretiyle bir sosyal yaşam yaratmış, çevresine yüklediği anlamla eşgüdümlü olarak soyut düşünceye ulaşmış, kültür yaratmaya başlamış ve elde ettiği bilgiyi sözlü kültür ürünleriyle nesilden nesile aktarmıştır. Folklor ürünleri, arkaik dönemlerden itibaren sözlü kültürle devamlılığını sürdürmüş, yazının bulunuşuyla birlikte metinlere dönüşmüşlerdir [1, s. 32].

Berger ve Lucmann'a göre insan eylemlerine yön veren en etkin unsur bilgidir. Nitekim geleneğin ortaya çıkışında bilginin büyük bir rolü vardır. Eylemlere yön veren bilgi tecrübeyle elde edilmekte, tecrübeyle elde edilen bilgi tortulaşarak söze dökülmekte ve tortulaşarak söze dökülen tecrübe bilgi de gelenek haline gelmektedir. Bu bağlamda geleneğin oluşumu sosyal hayat ve topluma bağlıdır. Bilginin icat edildiği düşüncesini savunan Berger, bu icadın sosyal bir inşa süresi içinde, üç aşamada gerçekleştiğini söylemektedir. Öncelikle bilgi, gündelik hayat içinde ortak kabullerle ortaya konur, ortaya konan bu bilgi zamanla alışkanlık haline dönüşür ve alışkanlık haline dönüşen bilgi kurumsallaşır. Örneğin avcı bir toplumun silahlarını kaybettiğini ve vahşi hayvanlarla sadece bedenleriyle mücadele etmek zorunda kaldıklarını düşünelim. Bu zorlu mücadele bu topluma bir tecrübe kazandıracaktır. Cesaret, kurnazlık, maharet gerektiren bu tecrübe, olayı yaşayan bireylerin bilincinde çok sağlam bir şekilde tortulaşacaktır. Tecrübe dil yoluyla toplumun diğer fertlerine aktarıldığında onlarda da aynı tortulaşma görülecektir. Tortulaşması sayesinde bireyler arasında derin bir bağ oluşturacaktır. Böylece tecrübe anonimleşmektedir. Ortak bilgi birikiminin parçası haline gelmektedir. Tecrübenin erişilebilir hale gelmesine *tecrübenin nesnelleşmesi* diyebiliriz. Nesnelleşen tecrübenin geleneğe katılması ya bir şiir yoluyla ya bir dinsel alegoriyle ya da bir ahlak dersiyle gerçekleşir. Kültürel birikim, nesnelleşerek yeni kuşak tarafından öğrenilir [2, s. 24].

Fen bilimleri ve sosyal bilimler tüm bu sözlü, yazılı ve elektronik kültür ortamlarında, tortulaşarak nesnelleşen bilgileri, kendi disiplinlerinin inceleme-araştırma yöntemleriyle derleyip toplamakta ve yine kendi disiplinlerinin bakış açıları doğrultusunda yorumlamaktadırlar. Teknolojide yaşanan gelişmelerle 21. yüzyılda geline nokta, mevcut birikiminin teknolojik araç-gereçler vasıtasıyla farklı konseptlere aktarımıdır. Dijital yaşama geçen insanlık artık hayatını kolaylaştıran en verimli aletle -cep telefonlarıyla- dolaşmaktadır. Çağın gerekleri doğrultusunda bugüne kadar sözlü kültürden derlenmiş yanı sıra yazılı kültüre aktarılmış tüm bilgiler, dijital ortama kodlanmakta yine farklı konseptlerle insanlığın yeni yaşam şeklinde yerini almaktadır [3, s. 38-39]. Günümüz yaşantısı, adeta bir dünya birlikteliğine dönüşmüş, çok disiplinli bir bakış açısına sahiptir. Bu yaşam şeklinin getirisi olarak 6.0 ekolojik toplum düzenine hazırlanan insanlığın mevcut problemlerin bilimsel çözümünde artık disiplinler arası bir bakış açısına ihtiyacı vardır.

Bir konuyu tek bir disiplinin görüş ve yaklaşımlarıyla ele almak yerine birden fazla disiplinin görüş ve yaklaşımlarına yer vererek farklı disiplinlerin kavram, yöntem ve kuramsal yaklaşımlarının etkileşimli biçimde kullanılmasıyla elde edilen bütüncül çerçeve olarak tanımlayabileceğimiz disiplinler arası bir disiplin içinde geliştirilmiş araştırma tekniklerini ve yaklaşım modellerini bir başka disiplinin kullanımına açarak yeni bakış açıları, bütüncül inceleme/çözümleme olanakları sunmaktadır [4, s. 14]. Bu anlamda tarih disiplinine yardımcı bir yöntem ya da bir inceleme tekniği olarak tanımlanan *sözlü tarih (oral history)* ile insanların biyolojik kalıtlarının ötesindeki ihtiyaçlar, doyumlar ve doyumsuzlukların şekillendirdiği ve insanların öğrenme yoluyla kazandığı, edindiği, inşa ettiği maddi ve manevi birikimi, değerleri, yönelimleri, duygu ve düşünce dünyaları, sosyal davranışları, teknolojileri ve sanatlarının tamamını ifade eden ve doğaya (nature) eklenmiş yaratmalar, donatmalar bütünü olan kültürel yapıyı inceleyen ve insanı daha iyi tanımayı amaç edinen *halkbilimi (folklor)* [5, s. 20] arasında gerek bakış açısı gerekse kullanılan yöntem ve tekniklerde bariz bir yakınlık görülmektedir. İnsanlığın geçmişini araştıran tarih bilimi ve insanlığın geleneklerini, göreneklerini araştıran halkbilimi, öznesi insan olan olay ve olguları inceleyen bilim dallarıdır. Sosyal bilimler alanında, özellikle insanlık tarihinin aydınlatılması yönündeki çalışmalarda disiplinler arasıyla önem verilmesi bir gereklilik durumundadır.

Bu çalışmada halkbilimi ile tarih disiplinine yardımcı bir yöntem olan sözlü tarih arasındaki yakın ilişkinin ortaya konulması suretiyle disiplinler arası bir çalışma örneği verilmesi amaçlanmıştır. İki aşamadan oluşan çalışmanın ilk aşamasında öncelikle halkbilimi ve sözlü tarih arasındaki mevcut ilişki: *kullanılan yöntem; çalışma konuları ile çalışma alanları ve takip edilen kuram* olmak üzere üç maddeyle tasnif edilerek incelenecektir. Çalışmanın ikinci aşamasında sözlü tarihin oluşturulmasında folklor ürünlerinden yararlanma bağlamında halkbilimi sahasının araştırma alanlarından biri olan efsaneler ele alınacaktır. Anlatım türleri tasnifinde anlatımalık türler kategorisinde yer alan efsaneler mitik bir tarihe, zamana, mekâna ve kimliğe yönelik olarak üretilebildikleri gibi belli bir tarihe, zamana, mekâna ve kimliğe yönelik olarak da üretilebilmektedir. Bu sebeple dönemlere, olaylara ve mekânların en eski hallerine tanıklık etmektedirler. Bu doğrultuda çalışmada Bursa şehri örnekleminde; tarihi kimlikler bağlamında, Karagöz, Hacivat efsanesi; tarihi bir olay bağlamında, Gümüşlü Kümbet efsanesi ve tarihi bir mekân bağlamında, Kaditler Mezarlığı efsanesi çalışma evreni olarak belirlenmiştir. Efsaneler, yer aldıkları yazılı ve sözlü kaynakların incelenmesi yöntemiyle karşılaştırılacak, folklor ile sözlü tarih ilişkisi ortaya konularak çalışma analiz tabloları dâhilinde sonuçlandırılacaktır.

Araştırma yöntemleri ve materyaller

Sözlü tarih ile halk bilimi arasındaki ilişkinin kültürel belleğin oluşumunda ve tarihsel geçmişin yeniden inşasındaki rolünü, tarihin yeniden inşası bağlamında tarihi yeniden kurma kuramı çerçevesinde değerlendirmek amacıyla yaptığımız bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş; sözlü tarih ve halk bilimi, inceleme nesneleri, araştırma yöntemleri, kaynakları, epistemolojik yaklaşımları ve tarihsel bilgi üretimindeki işlevleri bakımından karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Kuramsal değerlendirmelerin uygulamalı boyutunda, Bursa kentinin kültürel belleğinde korunan Karagöz ve Hacivat, Gümüşlü Kümbet ve Kaditler Mezarlığı ile ilgili efsanevi anlatılar araştırma konusu olarak ele alınmıştır. Söz konusu anlatılar; tarihsel şahsiyet ve kimlik, olay, mekân, anlatısal dönüşüm ve kolektif bellek boyutları temelinde incelenmiş; sözlü ürünler aracılığıyla tarihin yeniden anlatılması ve kültürel belleğin oluşturulması süreçleri analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda, sözlü tarih ile halk biliminin yalnızca veri toplama ve çözümleme bakımından birbiriyle ilişkili disiplinler olmadığı; aynı zamanda geçmişin anlamlandırılması ve kültürel belleğin oluşturulması konusunda birbirini tamamlayan epistemolojik yaklaşımlar sunduğu belirlenmiştir. Sözlü tarih, anlatılardaki tarihsel deneyim ve tanıklık niteliğini ortaya koyarken halk bilimi, bu anlatıların kolektif bellek sürecinde geçirdiği dönüşümleri, taşıdığı simgesel anlamları ve üstlendiği toplumsal işlevleri açığa çıkarmaktadır. Bursa örneğinde incelenen efsaneler, tarihsel olayları ve kişileri doğrudan aktaran anlatılardan ziyade, geçmişi toplumsal ihtiyaçlar, inançlar ve mekânsal bellek aracılığıyla yeniden yorumlayan kültürel belleğin önemli unsurları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, tarihsel gerçeklik ile folklorik anlatı arasındaki ilişkinin bir karşıtlık çerçevesinde değil; yeniden inşa, anlamlandırma ve bellekte sürekliliği sağlama süreçleri temelinde ele alınması gerektiğini ileri sürmektedir.

İnceleme ve Tartışma

1. Sözlü Tarih ve Folklor İlişkisi

İnsan, dili icat edinceye kadar doğayı taklit ederek çevresindeki varlıklarla ilişki kurmaya çalışmıştır. Hayatta kalmayı sağlamak için önce barınma ihtiyacını gidermiş, yaşamını kolaylaştıracak aletler yapmış, soyut düşünceye ulaşarak kültür yaratmaya başlamış, evrene anlam verme çabasıyla mitler, mitoslar, efsaneler üretmiştir. Tüm bu süreçte insan, çevresiyle iletişim halindedir. İletişim *sözlü kültür ortamı, yazılı kültür ortamı* [6, s. 232] ve *elektronik kültür ortamı* [7, s. 15] olmak üzere üç kültür ortamında sağlanmaktadır. Ong insan hafızasını bir *saklama kabına* benzetmektedir. İnsanlığın sözlü kültür döneminde, elde yazılı bir metin olmadığı için, üretilen düşüncenin saklama kabının sadece insan hafızası olduğunu söylemektedir [6, s. 4] . Yazının bulunmasına kadar geçen zamanda edinilen bilgi ve tecrübeler sözlü kültür yoluyla aktarılmıştır. Yazının bulunmasıyla saklama kabı, önemini yitirmemiş, bir yaratım mekanizması olarak varlığını sürdürmüş, ortaya konan yaratımlar ise kalıcılığının korunabileceği materyallerle desteklenmiş,

metinler haline getirilerek gelecek nesillere aktarılmıştır. Dursun Yıldırım tarihin farklı dönemlerinde yazıya geçirilmiş metinlerin sadece sözlü bir anlatımın kayda alınması yöntemiyle oluşmadığını, bir işin yapılması, bir yapının inşası, bir oyunun, eğlencenin, ibadet şeklinin icra edilmesi yoluyla oluşturulan yaratımların da kendi başlarına birer metin durumunda olduğunu söylemektedir. Yıldırım; bütün bu kültürel varoluşta metin haline getirilmiş her sözün, söylemi geliştirilmiş bir geleneği ifade ettiğini, söz dokumalarındaki olguların anlatıldıkları zamanın çok daha öncesini açıklayan tarih bilgilerini taşıdığını belirtmektedir. Tarih, bu sözlü ortamda başlamış; yazı, çok uzun zaman sözlü kaynaktan aldıklarını kaydetmiştir. Bu gerçeklikten yola çıkarak sözlü tarihin kaynağının kolektif bilincin ürünleri olduğu söylenebilir fakat bunlar ancak doğrulukları kanıtlandığı, zamanları belirlendiği takdirde bir belge niteliği kazanabilirler [8, s. 88-101].

Sözlü ve yazılı kültür varlıklarının birbirini dışlamadan, birbirini besleyerek diğer bir söyleyişle eşgüdümlü olarak varlığını sürdürmeye, üretilmeye ve yaşamaya devam ederken tüm kültür ortamları içinde insan, tecrübe ettiklerini unutmamak, tecrübe ettiklerinden aldığı derslerle geleceğe yön çizebilmek amacıyla yaşadığı döneme dair hayatın akışını değiştiren olayları kayda almaya başlamıştır. Böylece ilk kez Herodotos'un kullandığı *İstoria* sözcüğü ile tarih bilimi, insanların/insan topluluklarının başından geçenleri kaydetme yoluyla edinilen bilgi, toplumsal hafızanın korunmasında bir kayıt ve aktarım mekanizması olarak insanlık tarihindeki önemli yerini almıştır.

Zeki Velidi Togan maddenin, eşyanın geçmiş ve bugünkü durumundan bahseden her yazı ve her hikâye tarihtir demektedir. Böylece geçmişte meydana gelmiş doğal olaylar, tarih biliminin konusu edilebilir. Fakat burada bizim için tarih, daha çok insanlığın ya da milletlerin tarihidir. Bu açıdan tarih, sosyal yapının üyesi olması nedeniyle, insanlığın eylem ve düşüncelerini takip eden bilgidir [9, s. 2]. Halil İnalcık tarihi; bir belgeye dayalı, objektif ve bütüncül bir sosyal bilim olarak tanımlamaktadır. Tarihin görevinin birinci el kaynakları titizlikle inceleyerek geçmişi siyasi, iktisadi ve sosyal boyutlarıyla, dönemin şartları içinde yeniden inşa etmek olduğunu vurgulamaktadır [10, s. 159]. Refik Turan ise günümüz anlayışı içinde tarihi; toplumun zaman içindeki gelişme yönünü belirleyen, insanın kendi toplumu ile diyalog kurmasını ve bütünleşmesini sağlayan, ondaki toplum şuurunu canlı tutan bir kültür hazinesi olarak tanımlanmaktadır [11, s. 1].

Tarih disiplini, toplumların geçmişlerine yönelik olayları derleyip toplarken *tarih yazı ile başlar* sözü uyarınca genellikle yazılı kaynaklardan faydalanmıştır. Tarih disiplininin ilgilendiği önemli olaylar sadece yazılı kaynaklarda yer alan bilgilerle sınırlı kaldığında sıradan insanların yaşamları, gelenekleri, âdetleri, halk felsefeleri (dünya görüşleri) hakkındaki bilgilere ulaşmak pek mümkün olmamıştır. Bu anlamda yazılı kaynakların önemli bir kısmının devlet, yönetici sınıf, dinî kurumlar veya seçkinler tarafından üretilmiş olması nedeniyle bazı toplumsal kesimlerin tarihsel görünürlüğünün sınırlı kaldığı söylenebilir. Ancak bunun mutlak bir durum olmadığını belirtmek gerekir. Bu durumun nedenini sosyal bilimlerin başlangıcından 17. yüzyıla kadar uzanan sürede bilim camiasında kendine yer edinme mücadelesiyle açıklamak mümkündür. 17. yüzyılın klasik bakış açısına göre doğru bilgiye ulaşmanın yolu doğa bilimlerinden geçmektedir. Kartezyen felsefenin temsilcisi Descartes, tarih disiplininin ilgi çekici bir alan olduğunu söylemekte fakat bu disiplinin bir bilim olamayacağını iddia etmektedir. Bu iddiayı çürüten kişi Giambattista Vico'dur. Vico, insanlığın sözlü gelenekle getirdiği kültür ürünlerinin büyük önem taşıdığını belirtmiş, destan, masal, şiir gibi türlerin her ne kadar olağanüstü özellikler taşırsalar da belli bir gerçekliği ifade ettiklerini ve bu ürünleri bağlamlarıyla birlikte değerlendirmek, insana bu şekliyle anlam kazandırmak gerektiğini söylemiştir. En önemlisi de Vico, sosyal bilimleri tasnif etmiş ve bu tasnifte ifade ettiği bilime *Yeni Bilim* adını vermiştir [12, s. 8]. Vico'nun katkılarıyla bilimin sadece deney olmadığı, sistematik yöntem ve eleştirel denetimin varlığının önemli olduğu ortaya konulmuştur. Böylece doğa bilimleri gibi deney yapmayan, yasa üretmeyen başta tarih disiplini olmak üzere tanımlı/içeriği konusunda uzun zaman problem yaşayan halkbilimi ve bugün sosyal bilimlerin ana dalları olarak kabul edilen sosyoloji, psikoloji, antropoloji, etnoloji, arkeoloji disiplinleri resmiyet kazanmıştır. İnsanlığın sözlü gelenekle getirdiği birikimden faydalanarak sözlü

tarihi ortaya koymak mümkün olabilmektedir. Bu anlamda halkbilimi ve tarih bilimine yardımcı yöntemlerinden biri olan sözlü tarih çalışmalarının önemi özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren giderek artmıştır.

Stephen Caunce 1994 yılında yayınladığı *Oral History and the Local Historian (Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi)* adlı çalışmasında bu durumun nedenine geniş olarak yer vermektedir. Caunce; sözlü kayıt olmadan insan yaşantısının pek çok kesiminin yok olduğunu, gelişen teknolojiyle ulaşılan sanayinin süresini dolduğunda artlarında ne olduklarına vakıf olamadığımız, nasıl kullanıldıklarını bilmediğimiz, araca benzeyen birtakım tuhaf, enteresan kalıntılar bırakarak yitibildiğini ifade etmektedir. Şivelerin, dillerin kaybolduğuna, toplulukların yaşadıkları coğrafyalardan olup dağılabildiğine dikkat çekmekte ve belki bu hızlı değişimin bütünlüklü doğasının sözlü tarihin son birkaç on yılda önem kazanmasında etkili olduğuna değinmektedir [13, s. 15]. 1900'lü yılların ortalarına gelindiğinde tarih disiplini, resmi tarih oluşturmak amacıyla önemli olayların yazılı kaynaklarını ve somut belgelerini toplarken aslında bu yazılı belgelerle halk arasında nesilden nesile aktararak gelen sözlü tarih bilgilerinin birbirleriyle uyum gösterdiğini tespit etmiştir. Gerçek anlamda sözlü tarih çalışmalarının bu tespitle birlikte başladığı söylenebilir.

Sözlü tarih çalışmaları boyunca kavrama dair birçok tanım yapılmıştır. Somersan sözlü tarihi iki yönlü değerlendirmektedir. Birinci yönüyle sözlü tarih, araştırmacının kullandığı bir yöntemdir. İkinci yönüyle sözlü tarih, bir tarih yazma biçimidir. Yaşayan insanlarla yapılan mülakatlarla onların kendi geçmişleriyle, ait olduğu toplumun geçmişiyle, çevreleriyle, tanıdığı insanlarla ilgili anılarının toplanması ve kayda geçirilmesidir [14, s. 381].

Paul Thompson *Geçmişin Sesi Sözlü Tarih* adlı kitabında aslında sözlü tarihin, ilk tarih türü olduğunu söylemekte ve kökeninin tarih kadar eskiye dayandığına işaret etmektedir. Bir beceri olarak kabul edilen sözlü kanıtlardan yararlanma yönteminin günümüzde artık tarihçilerin başarılarından biri olarak kabul edilmediğini belirten Thompson örnek olarak Sorbonne Ecole Normale'yi vermektedir. Normale, 19. yüzyıl Fransa'sının önde gelen tarihçilerinden biridir ve Fransız devrimini anlatan *Histoire de la Revolution Française* adlı çok önemli kitap yazmıştır. Normale, Bastille'in düşüşünün ardından on yıl boyunca Paris'in dışında, kırsalda yaşayan insanlarla görüşmüş ve konuya dair sözlü kanıtlar toplamıştır. Kitabını kaleme alırken bu sözlü kanıtların yanı sıra kendi belleğinden, hafıza kayıtlarından, anılarından yararlanmıştır. Normale'nin bu çalışmayı yapmasındaki amaç resmî belgelerle halkın sözlü geleneğinde mevcut olan bilgileri karşılaştırmak ve siyasi bir muhakeme yapmaktır. Thompson bu noktada öncelikle sözlü gelenek üzerinde durmakta ve Normale'nin sözlü gelenek tanımını aktarmaktadır: *Sözlü gelenek diye tabir ettiğim şey insanların ağızlarında dolaşan, köy kahvesinde duyabileceğiniz, biriyle yiyeceklerin pahalılığı, imparatorun zamanları ve Devrim günleri üzerine sohbet ederken öğrenebileceğiniz ulusal gelenektir* tanımını vermektedir [15, s. 19]. Sözlü tarihin tanımı konusundaki tartışmalar devam ederken Caunce sözlü kaynakların kullanılması konusunda bu eylemin kendi başına bir amaç olmadığını, *sözlü tarih* adıyla anılan bir tarih türünün olamayacağını söylemektedir. Caunce sözlü tarih çalışmalarında sözlü kaynaklardan toplanan bilginin geçmişi anlamlandırma, bugünü daha iyi anlama ve geleceğe yön verme sürecine bir katkı olarak düşünülmesi gerektiğini ifade etmektedir [13, s. 21].

Türkiye'de sözlü tarihin ilk kez gündeme gelişi 1993 yılına rastlar. Türk Tarih Vakfı, Paul Thompson'u Türkiye'ye davet eder. İngiliz sözlü tarihçisi, Türkiye'de bir sözlü tarih atölyesi çalışması yapacaktır. Nitekim Thompson *Geçmişin Sesi (The Voice of the Past)* kitabıyla sözlü tarih alanında ses getiren bir bilim insanıdır. Bu atölyenin ardından 1990'lı yıllarda sözlü tarih konulu pek çok toplantı düzenlenir. 1995 yılında Open University profesörlerinden Joanna Bornat ile *Kadın Sözlü Tarih Çalışmaları Pilot Projesi* adı altında bir atölye çalışması gerçekleştirilir. Çalışmada Bornat, sözlü tarih alanının temel yayınlarını ve kurumlarını tanıtır [16, s. 305].

Folklor ve tarih disiplinine yardımcı yöntemlerinden biri olan sözlü tarih arasındaki yakın ilişkiyi disiplinlerarasılıkla *her iki disiplinde kullanılan yöntem; çalışma konuları ile çalışma alanları ve takip edilen kuram* olmak üzere üç başlık altında incelemek mümkündür.

1.1. Halkbilimi ve Sözlü Tarih Çalışmalarında Kullanılan Yöntem: Bir bilgi alanının kuramsal ve metodolojik çerçevesi olarak disiplin; ne tür sorular sorulacağını belirleyen, hangi yöntemlerin meşru sayılacağını tanımlayan ve kavram setini/terminolojisini oluşturan akademik olarak örgütlenmiş bilginin düzenlenme biçimidir. Tarih disiplini denildiğinde; arşiv kullanımı, kaynak eleştirisi, kronoloji, nedensellik ve yorum gelenekleri akla gelmektedir. Tarih disiplini geçmişe dair açıklama, yorum, nedensellik, yapı/olay ilişkisi kurmaya çalışır. İnsanlık tarihinin en eski dönemleri itibarıyla üretilen sözlü-yazılı kültür ürünlerinin tümü, folklorun araştırma alanları dâhilindedir. Bu anlamda yasal/popüler tarihin ve arşivlerin topluma sunmadığı hümanist yaklaşıma ulaşmayı sağlamak amacıyla, insan topluluklarının geçmiş yaşantılarıyla ilgili sözlü anlatımlarını derlemeye dayalı bir tekniği olarak *sessiz kalabalıkların tarihi* şeklinde adlandırılan sözlü tarih [17, s. 79]. halkbilimi ile ortak noktada buluşmaktadır.

Gambassitta Vico'nun insanlığın üretimi olan şiiri, dini, felsefeyi, her türlü insan ifadesini kültürel bağlamlarında değerlendirmek gerektiği hususu aslında hem halkbiliminde hem de sözlü tarih çalışmalarında uygulanmaktadır. Tarih biliminin yazılı kaynaklara dayalı olarak yaptığı çalışmanın yanı sıra zihinlerde yer eden anılardan, yaşanmışlıklardan, tecrübelerden hulasa sözlü gelenekle nesilden nesile aktarılmış bilgiden faydalanması halkbiliminin temel eğilimidir. Halkbilimi ile tarih bilimi, sözlü tarihin derlenmesi noktasında ortak bir araştırma yönteminde birleşmektedir. Halkbiliminde sahada derleme metotlarından biri olan *Görüşme (mülakat) yöntemi* tarih biliminde sözlü tarih yöntemiyle karşılaşmaktadır. Burada bakış açısındaki farklılığa dikkat edilmelidir. Halkbiliminde derleme yapmak, disiplinin amaçlarından biridir, derlemeyi çözümlmek ise bilimin başladığı yerdir. Örneğin bir masalı kayda almak halkbilimsel bir çalışma değildir, o masalı bağlamı, işlevi, sembolizmi ve tarihsel dönüşümü üzerinden yorumlamak ise halkbilimsel bir çalışmadır. Her halkbilimci derleme yapar fakat her derleme bilimsel bilgi üretmez. Bu bakımdan geçmişe ilişkin bilgiyi tanıkların anlatıları üzerinden üretmeye çalışan bir yöntem olarak sözlü tarih yönteminde temel soru *Bu kişi geçmişte ne yaşadı ve bunu nasıl hatırlıyor?* sorusudur.

Sözlü tarih; bireysel hafızaya dayanmakta, tanıklık, deneyim, hatırlama merkezli çalışmaktadır. Sözlü tarih görüşmeleri her ne kadar bireylerin kişisel deneyimlerini merkeze alsın da bu deneyimler toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlamlarından bağımsız değildir. Halkbilimi kültürün oluşum, aktarım, işlev, bağlam, performans, varyant, temsil, kimlik ve toplumsal anlam gibi çok sayıda boyutu inceler. Bu anlamda halkbiliminin temel sorularından biri *Bu anlatı toplum açısından ne işe yarıyor?* sorusudur. Halkbilimi; kolektif hafızaya odaklıdır, anlatı/ritüel/inanç/pratik merkezlidir; performans/ bağlam/varyantı ön planda tutar ve anlatının nasıl, neden aktarıldığıyla ilgilenir. Sözlü tarih bireysel hafıza üzerinden ilerlerken halkbilimi bireysel anlatıyı kolektif yapılar içinde okur. Aynı anlatı sözlü tarih için *tanıklık belgesi* oluştururken halkbilimi için *kültürel anlatı* oluşturabilir.

Bunu bir örnekle pekiştirirsek toplumun yaşadığı travmatik olaylar (deprem, salgın, savaş vs.) hafızayı bozan, zamanı bulanıklaştıran ve anlatıyı sembolleştiren olaylardır. Bu yüzden bir deprem sonrası bireylerle yapılan mülakat; tarihçi için *sorunlu bir kaynak*, halkbilimci için son derece *anlamlı bir kültürel metin* olabilir. Bir deprem tanığının *Yer yarıldı, insanlar kıyamet koptu sandı. O gün herkes günahlarını hatırladı. Depremden sonra hiçbir şey eskisi gibi olmadı* yorumunu yaptığını varsayalım. Sözlü tarih bu anlatıyı tanıklık olarak ele alacak fakat temkinli davranacak ve *Deprem ne zaman oldu? Gerçekten yer yarıldı mı yoksa bu bir mecaz mı? Anlatıcı olay sırasında neredeydi? O günle ilgili başka tanıklar ne diyor?* sorularını soracaktır. Sözlü tarih için bu anlatı travmatik bir olayın öznel tanıklığıdır ve doğrulanması gerekmektedir. Buradaki amaç hafızadaki abartıyı, unutmayı, geriye dönük anlamlandırmayı ayıklamak ve olayı tarihsel olarak yeniden kurmaktır.

Halkbilimi bu anlatıyı depremi açıklamak için değil, yaşananlarla baş edebilmek için kurulmuş bir kültürel çerçeve olarak ele alacak ve *'Kıyamet' benzetmesi neden seçildi? Deprem neden ahlaki bir dille anlatılıyor? Günah, ceza, kader söylemleri ne işe yarıyor? 'Hiçbir şey eskisi gibi olmadı' kalıbı hangi anlatılarda tekrar ediliyor?* sorularını soracaktır. Halkbilimi için bu anlatı,

travmatik bir olayın toplum tarafından nasıl anlamlandırıldığını anlamayı sağlamaktadır. Sözlü tarih travmayı *tarihsel bir olay*; anlatıyı *tanıklık* olarak kabul eder, *kıyamet* sözcüğünün kullanılmasını ise yanlış bir benzetme olarak yorumlaması muhtemeldir. Halkbilimi travmayı *kültürel bir kırılma*; anlatıyı *anlam üretimi* olarak kabul eder, *kıyamet* sözcüğünün kullanılmasını ise *sembolik açıklama* olarak yorumlar. İki alanda aynı anlatının *travma*, *anlatı*, *abartı/mecaz* ve *kıyamet* değişkenleri doğrultusunda yorumlanmasını şöyle bir tablo ile gösterebiliriz (Tablo 1).

Tablo 1 - travma, anlatı, abartı/mecaz ve kıyamet değişkenleri doğrultusunda yorumlanması

	Sözlü Tarih	Halkbilimi
Travma	Tarihsel olay	Kültürel kırılma
Anlatı	Tanıklık	Anlam üretimi
Abartı/mecaz	Sorun	Veri
Kıyamet	Yanlış benzetme olabilir	Sembolik açıklama

Travmatik anlatılarda halkbilimi *gerçeğe birebir uymayan anlatılar, duygusal ve kültürel gerçeği açığı çıkarır* düşüncesini benimser bu nedenle yanlış hatırlama, abartı, efsaneleştirme halkbilimi için elenecek şeyler değil, bilakis analiz malzemesidir. Travmatik olaylara ilişkin anlatılar, sözlü tarih açısından tarihsel tanıklık olarak değerlendirilirken halkbilimi bu anlatıları toplumsal hafızanın travmayla baş etme biçimleri olarak çözümler. Halkbilimi gelenekleri derlemek, sözlü tarih ise tarihi bir olayda arka cephede kalan, bireysel düşünceleri derlemek suretiyle bu kişisel tecrübelerin, anıların resmî tarihe destek veren/vermeyen yönleri ortaya koymaktadır.

Halkbiliminin derleme yöntemi ile sözlü tarihin bulunduğu ortak nokta, Ong'un saklama kabı adını verdiği insan hafızasıdır. Sözlü tarih, olayın *ne olduğunu*; halkbilimi, *olayın neye dönüştüğünü* düşünür. Bu noktada her iki alan da birbirini tamamlamaktadır bu nedenle afet çalışmaları, bellek çalışmaları, yas ve travma araştırmaları iki alanın bilinçli olarak birlikte kullanıldığı yerlerdir.

1.2. Halkbilimi ve Sözlü Tarihin Çalışma Konuları ile Çalışma Alanları: Halkbiliminde derlenen destan, mit, masal, memorat, efsane, menkıbe, deyim, atasözü vs. gibi halk edebiyatı ürünleri ve doğum, nişanlanma, evlenme, düğün, ölüm gibi geçiş dönemleri olguları, sözlü tarih çalışmalarında da derlenmekte ve elde edilen malzeme alanların bakış açılarına göre yorumlanmaktadır. Leo La Clare, 1973 yılında yayımladığı *Oral History in Canada: An Overview (Kanada'daki Sözlü Tarihe Genel Bir Bakış Gereklidir)* adlı makalesinde bu konuya dikkat çekmeye çalışmış ve sözlü tarihin birkaç ayırt edici özelliği üzerinde durmuştur. Kanada'da elit olmayan grupları belgelemek için yaygın olarak kullanılan sözlü tarih çalışmalarına dair pek çok bant kaydı röportaj olduğunu ifade eden Clare, bu röportajları yapanların ve koleksiyoncuların çoğunun akademisyen olmadığını, röportajların farklı dillerde yapıldığını belirtmekte ve bu durumun Kanadalıların sözlü tarihe dair ayırt edici bir görüşe sahip olmalarının bir sonucu olup olmadığını yanı sıra Kanada'da yapılan sözlü tarih çalışmalarıyla başka yerlerde yapılan sözlü tarih çalışmalarının karşılaştırılmasını olanaklı kılıp kılmadığını sorgulamaktadır [18, 87-88]. Erken bir dönemde konunun önemine dikkat çeken Clare bu çalışmasında hem sözlü tarih çalışmalarını kendi alanı içinde başka çalışmalarla karşılaştırmakta hem de disiplinlerarası bir bakış açısıyla sözlü tarih ile diğer disiplinler arasında genel bir karşılaştırma yapmaktadır.

Sözlü tarih çalışmalarıyla benzerlik gösteren halkbilimi çalışmalarından biri de halk hayatı (folklife) çalışmalarıdır. Halk hayatı konusunda çalışmalar yapan Jenkins halk hayatını; bir topluluğu diğerinden ayıran sosyal, sözlü, maddi özelliklerin kaydedilmesi ve bölgesel kimliğin incelenmesi şeklinde tanımlamaktadır. Jenkins, halk hayatı çalışmalarında araştırmacıların, belgelenmiş kayıtlara ya da kazılarda bulunmuş kanıtlara değil; sözlü geleneğe, toplumsal geleneklere, lehçelere, terminolojiye ve bugüne kadar varlığını sürdüren araç ve becerilere

güvenmeleri gerektiğini söylemektedir [19; 20, s. 303]. Diğer disiplinlerden farklı araştırma yöntemleriyle halk hayatı çalışmaları bu yönüyle sözlü tarih araştırmalarına katkıda bulunabilecek çalışmalardır.

Alanların bakış açılarına göre toplanan malzemenin yorumlanması da değişim göstermektedir. Örneğin bir köyde yapılan *eski düğünler* konulu bir araştırmada toplanan malzemede sözlü tarih; düğünün ne zaman yapıldığı, düğünde kimler olduğu, düğünün hangi sosyal şartlar altında gerçekleştirildiği ve düğün organizasyonunda değişimin ne zaman başladığı sorularına odaklanacaktır. Halkbilimi ise; düğün anlatısının hangi kalıplarla kurulduğu, söylemlerde hangi sembollerin tekrar edildiği, söylemlerin neyi meşrulaştırdığı, *eskiden* ifadesinin ne işe yaradığı sorularına odaklanacaktır. Aynı malzemede epistemolojik farklılık görülmektedir. Sözlü tarih, anlatının doğruluğunu, tutarlılığını, tarihsel bağlamını sorunsallaştırmakta; halkbilimi, anlatının doğruluğundan çok anlamını, işlevini, kültürel yönünü sorunsallaştırmaktadır.

Halkbilimi açısından *Bu gerçekten böyle miydi?* sorusundan çok *Böyle anlatılmasının nedeni nedir?* sorusu önem taşımaktadır fakat sözlü tarih ile halkbiliminin görüşme (mülakat) yöntemi, her ikisinin de sözlü anlatıyla çalışması ve yazılı olmayan hafızaya yaslanması bakımından benzerlik göstermektedir. Sözlü tarih, bireysel hafızayı tarihsel bilgiye dönüştürmekte; halkbilimi, bu hafızayı kültürel kalıplar içinde çözümlemektedir. Disiplinler arasılığın önemine vurgu yaparak sözlü tarihle folklor arasındaki yakınlığı ortaya koyan çalışma örneklerini çoğaltmak mümkündür. Sözlü tarih çalışmaları günümüzde de süratle devam etmektedir. Bu çalışmalar ışığında geliştirilen metodoloji, iki alanın ortaklığında disiplinler arası çalışmalar yapmayı mümkün kılmaktadır.

1.3. Halkbilimi ve Sözlü Tarih Çalışmalarında Takip Edilen Kuram: Halkbilimi ve tarih disiplininin yöntemlerinden biri olan sözlü tarih arasındaki yakın ilişki *Tarihi Yeniden Kurma Kuramı*nda da görülmektedir. Tarihi yeniden kurma kuramı; Grimm kardeşlerden *Jacob Grimme* aittir. Jacob Grimm, 1835'te *Teutonic Mytholog (Cermen Mitolojisi)* adlı çalışmasında eski Alman tanrı/tanrıçalarını canlandırmaya çalışmıştır. Grimm'in izlediği, elimizde geçmiş dönemlere ait çok az bilgi/kanıt vs. bulunduğu durumlarda daha fazla bilgi edinebilmek için folklor malzemesinden yararlanma tekniği diğer bir söylemle tarihi yeniden kurma paradigması pek çok bilim insanı tarafından örneklenmeye başlamıştır. Tarihi yeniden kurma ile yapılan en önemli çalışmalardan biri George Laurence Gomme'nin *Folklore As An Historical Science (Bir Tarih Bilimi Olarak Halkbilimi, 1908)* adlı çalışmadır [21]. Keltler öncesi kabile kültüründen günümüze taşınan halk masalları ve halk inançları arasındaki zaman evrelerini ilişkilendirerek sözlü anlatılarda destan/masal/efsanelerden yararlanarak tarihin yeniden oluşturulacağını örneklemeye çalışan Gomme'nin bu iddiası *Andrew Lang* tarafından eleştirilmiştir. *Lord Raglan* ve *Robert Lowie* tarihsel gelenekleri reddederken *Hector* ve *Chadwick* gibi isimler ve birçok bilim insanı, destanlarda tarihsel bir gerçeklik olduğunu, anlatıların özünü bu tarihsel gerçekliğin oluşturduğunu düşünmektedirler. Sözlü geleneğin tarihselliği konusundaki tartışmalar halen günümüzde de devam etmektedir [22, s. 205].

Dorson'un tespitlerine göre halkbilimsel ve tarihsel teknikleri birleştiren bazı Amerikan halkbilimciler arasında tarihi yeniden oluşturma konusunda yeni gelişmeler ortaya çıkmaktadır. Dorson; Amerikan halk tarihçisinin, Avrupalı ve Asyalı meslektaşlarına oranla yakın tarihle daha az ilgilendiğini belirtmekte ve önceki kuşağın bilgileri yeni kuşağa aktarılmadığına işaret etmektedir [20, s. 1-50]. Bu bağlamda William Lynwood Montell'in *The Saga of Coe Ridge: A Study of Oral History (Coe Ridge'in Öyküsü: Bir Sözlü Tarih Çalışması, 1970)* adlı çalışmasını örnek vermektedir. Montell, güney Kentucky'de dağ eteklerinde yaşayan ve Amerikan İç Savaşı'ndan sonra dağılmış bir zenci topluluğunun tarihini, eski yöre sakinleri ve çevrede oturan beyazlarla yaptığı görüşmelere dayanarak yeniden oluşturmuştur. Görüşmeler sonunda elde edilen sözlü veriler, tarihsel, şecerebilim ve etnografik bilgilerle doğrulandığında şaşırtıcı bir şekilde güvenilir oldukları ortaya çıkmıştır. Günümüzde de devam etmekte olan sözlü tarih çalışmaları, halkbilimi ile tarih disiplinleri arasında son yıllarda gelişen metodolojisiyle birlikte aşama kaydetmektedir [20, s. 207].

Sözlü tarih yönteminin kaynak, kronoloji, kuram takip ederek geçmişi açıklamaya çalışması; halkbiliminin bağlam, işlev, derleme ve kuram takip ederek kültürel anlam üretmesi, tarihi yeniden kurmanın iki farklı bakış açısı olarak kabul edilebilir. İki alanda aynı anlatının *hafıza*, *amaç*, *eskiden söylemi* ve *doğruluk* değişkenleri doğrultusunda yorumlanmasını şöyle bir tablo ile gösterebiliriz (Tablo 2).

Tablo 2 – *hafıza*, *amaç*, *eskiden söylemi* ve *doğruluk* değişkenleri doğrultusunda yorumlanması

	Sözlü Tarih	Halkbilimi
Hafıza	Bireysel tanıklık	Kolektif kalıp
Amaç	Geçmiş yeniden kurmak	Anlam ve işlev çözümlemek
Eskiden söylemi	Tarihsel dönem	İdealize edilen zaman
Doğruluk	Sorunsallaştırılan	İkincil önem taşıyan

Sosyal bilimler üzerinde çalıştığı malzemenin davranışındaki genel hatlar itibarıyla benzeştiği dil bilim, tarih, coğrafya, felsefe, sosyoloji, psikoloji, antropoloji, arkeoloji, etnoloji, eğitim bilimleri, yönetim bilimi, siyaset bilimi, iktisat, hukuk, demografi vs. bilim dallarını kapsamaktadır. Bunlar Francis Bacon'un kavramsallaştırmasıyla *humaniter disiplinler*dir. Bu bakımdan sosyal bilimler bir *çerçeve kavram*dır [23, s. 14-15]. Bu yönüyle düşünüldüğünde sözlü tarih ve halkbilimi arasındaki yakınlığı daha iyi görmek mümkün olabilir. Ortaya konan bilimsel problemlerin disiplinler arasıyla ele alınması ve problemlerin çözümünde iki alanın birbirine yardımcı olmasının hedeflenmesi fayda sağlayacaktır.

2. Sözlü Tarih ve Folklor İlişkisi Bağlamında Efsanelerin Oluşumunda Kültürel Bellek

Bellek; insanın yaşantısı boyunca öğrendiklerini, isimlendirdiklerini saklayabilme ve bunların geçmiş zaman ile ilişkisini kurabilme yetisidir. Bellek, tarihin gözden geçirilmesinde etkin bir rol oynar bu sebeple bellek konulu çalışmalar tüm sosyal bilimler alanlarında yapılmaktadır. Bireylerin bellekleri olduğu gibi toplumların da bellekleri vardır. Toplumsal bellek; ait olduğu toplumun tarihsel sürecinin sonucunda kültürel bir olgu etrafında teşekkül etmekte, o toplumun geleneklerini, inançlarını, hayatı algılayış biçimini ifade etmekte ve geçmişle günümüz arasında bağlantı kurmaktadır. Assman bu olguyu *kültürel bellek* olarak adlandırmış ve nesneler üzerinden hatırlamayı ifade eden bir anlam aktarımı olarak tanımlamıştır. Kültürel bellekte iletişim esastır. Grup belleği; mitler, şarkılar, atasözleri, kutsal metinler, danslar, yasalar gibi kimliği garanti eden bilgilerin bütünü durumundaki kültürden oluşmaktadır. Kültürün tarihi anlatılara ve efsanelere dayanan kuralcı/anlatısal ve yönlendirici/nakledici bir yönü vardır ve bu bireyin bir kimliğe sahip olmasını sağlar [24, s. 21, 91]. İşte bu doğrultuda üretilen folklor ürünlerinden biri de efsanelerdir. Efsaneler; tarihi bir kişilik ile ilgili veya belli bir coğrafi bölgeyi, belli bir mekânı ya da olayı konu alan kısa anlatılardır. Şükrü Elçin efsanelerin ilk devir insanların olağanüstü buldukları bu durumlar karşısında hissettiklerini, hayallerini, kendi yaşantılarına, bulundukları ve parçası oldukları doğaya, kullandıkları eşyalara aksettirmeleri sonucunda ortaya çıktığını dile getirmektedir [25, s. 314].

Efsaneler, mit ve masal gibi içlerinde mutlak surette olağanüstülük barındırmak durumunda değildirler, kültürel bellekte yaşar ve çağa ayak uydurarak ihtiyaca göre yeniden yaratılırlar. Connerton; belleğin sadece geçmişte yaşanmış olayların zihinde canlandırılmasıyla sınırlı kalmadığını, onun geçmişten çok yaşanan anın dinamiklerince belirlenen değişken bir süreç olduğunu ve belleğin yaşanan anın ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendiğini söylemektedir [26, s. 25-30]. Connerton'un bu tespiti, yaşanan çağa göre yeniden üretilen efsaneleri açıklamaktadır. Abrahams tarihçilikte olduğu gibi ilk yazılı edebi ürünlerin uzun süre sözlü kültürde taşındığına dikkat çekmekte destan, masal, efsane, halk hikâyesi, gazavatnâme, menkâbe, mesnevi gibi anlatılarda yapılacak kültürel analizlerin, hikâye çözümlemelerinin, tarih araştırmasını güçlü kılacağını, belirsiz kalan noktaların bu anlatılar vasıtasıyla giderilebileceğini vurgulamaktadır [27,

s. 3]. Köprülü, Anadolu Selçuklu tarihinin yerli kaynaklarından bahsederken bazı olayların tarihi kaynaklarda bulamadığımız nedenlerini, derinlerde kalmış birtakım gerçeklikleri, sözlü anlatılarda, en az yazılı kaynaklar kadar önem taşıyan destanî epik mahiyetteki halk romanlarında ve diğer sözlü edebî kaynaklarda bulabileceğimizi ifade etmektedir [28, s. 382]. Daha önceki bahislerimizde açıkladığımız gibi halkbilimi öncelikli olarak efsanelerin doğruluğuyla değil, kültürel unsurların bağlam, işlev ve performansı ile ilgilenmektedir. Her iki alan disiplinler arası bir yaklaşım sergileyerek araştırma sonuçlarını birbirine yardımcı olacak şekilde ortaya koyabilir.

Efsaneler sözlü kültürde üretilip sözlü iletişim ile aktarılır ve yazılı belgelere dayanmazlar çoğu zaman doğruluklarının ispatı da pek mümkün değildir; fakat her ne kadar onları tarihi gerçeklik olarak kabul edemesek de üretildikleri döneme dair birtakım gerçekliklerden yola çıktıklarını ve söz konusu gerçeklikleri bünyelerinde barındırdıkları söylenebilir. İlber Ortaylı sözlü kültür ürünleri hakkında kamuoyunu oluşturan araçlar arasında dedikodu kadar, meddahların anlattığı meddah hikâyelerinin, kıssahanların anlattıkları menkıbelerin, halk şairlerinin çalıp söylediği destanların da önemli olduğunu nitekim bunların toplumsal hayatın yazılı belgeler dışında kalan yönlerini dile getirdiklerini bu nedenle çeşitli grupların kanaatlerini anlamak bakımından önemli malzeme teşkil ettiklerini söylemektedir [29, s. 38]. Bu bakımdan efsane anlatımları/derlemeleri hem sözlü tarih hem de halkbilimi için önem arz etmektedir.

3. Sözlü Tarih ve Folklor İlişkisi Bağlamında Efsanelerin Oluşumunda Ortak Hafıza Mekânlarının Rolü

Toplumların geçmiş yaşantılarındaki kültürel değerlerini, savaşlarını, barışlarını veya travmaları (deprem, sel, yangın) gibi kolektif anılarını simgeleyen mekânları vardır. Bu mekânlar geçmiş yaşantılarda deneyimlenen kültürel içerikle birleşerek hafıza mekânları haline gelirler. Toplumun kimliğini ve deneyimlerini yansıtır. Assmann bu somut mekânların *mekânsal hatırlama çerçevesi* oluşturduğunu söylemekte ve mekânda kodlanan kültürel bellek göstergelerinin, icra edilen ritüellerle birleşerek kolektif hatırlamanın gerçekleştiği bir mikro evrenin yaratıldığını ifade etmektedir. Söz konusu mikro evrende bulunan birey, bulunduğu zamandan uzaklaşarak o mekânda gerçekleşen tarihi olayın gerçekleştiği ana geri dönmektedir [24, s. 47]. Nora; hafıza mekânlarını, kültürel ve tarihî kayıt yeri diğer bir söyleyişle *tarihin tarihi* olarak tanımlamakta ve bu bellek mekânlarının çok boyutlu bir buluşma noktası durumunda olduklarını söylemektedir [30, s. 10]. Nora'nın bellek mekânına verdiği rol aynı zamanda toplumsal tarih alanını kapsamaktadır. Yazılı kültüre dayalı merkezin bakış açısıyla ortaya konulan tarih anlayışı karşısında toplumun sosyal olaylar karşısındaki tutumu sözlü kültür metinleriyle korunmuştur. Tarih yazımında, yazılı vesikaların kullanılmasının yanı sıra folklor ürünlerinin de kaynak olarak kullanılması, bunların aktarım merkezi olan mekânların incelenmesi, tarih ve halkbilim alanlarının kesişme noktalarından biridir. Folklor, mekân ve sözlü tarih arasındaki ilişki, toplumsal/kültürel birikimin nesiller arası aktarımını sağlar [23, s. 27-28]. Sözlü kültürün doğası bu duruma uyum sağlamakta kolektif bellekte geçmiş ve gelecek arasındaki sınırları kaldırmaktadır. Zamanın dışında kalan bir *şimdi* kavramına paralel olarak hem geçmişi hem yaşanan anı hem de geleceği ifade eden bütün zamanlara hitaben anlatı, ritüeller vasıtasıyla mekânlarda kodlanmaktadır [31, s. 1002].

Bursa'da bulunan *Karagöz ile Hacivat Anıt Mezarı, Gümüşlü Kümbet Türbesi ve Kaditler Mezarlığı* şehrin hafıza mekânlarıdır. Mekânların hepsi bir efsaneye sahiptir. Ülkemizde Marmara Bölgesi'nde yer alan Bursa, Türkiye'nin dördüncü büyük şehri olup Osmanlı İmparatorluğu'nun kuruluş aşamasında başkent olarak seçilmiş ve Hüdavendigâr adıyla anılmıştır. Bu yönüyle çok uzun bir tarihi döneme tanıklık eden şehir gerek tarihi kimlikler gerekse tarihi mekânlar bakımından oldukça zengindir. Bir folklor ürünü olarak şehirdeki bu hafıza mekânlarına dair efsaneleri incelemek, halkbilimi ve sözlü tarih ilişkisini göstermek bakımından önem teşkil etmektedir.

Bu sebeple çalışmamızın bu kısmında *Karagöz İle Hacivat Anıt Mezarı Efsanesi, Tarihi Kimliklere Dair Efsane; Gümüşlü Kümbet Türbesi Efsanesi, Tarihi Bir Olaya Dair Efsane; Kaditler Mezarlığı Efsanesi, Tarihi Bir Mekâna Dair Efsane* olarak tasnif edilmiştir. Efsanelerin yazılı ve

sözlü kaynaklardan derlenmiş örneklerinin karşılaştırılması suretiyle folklor ile sözlü tarih ilişkisi ortaya konulmaya çalışılacaktır.

4. Ortak Hafıza Mekânı Karagöz ile Hacivat Anıt Mezarı Örnekleminde Tarihi Kimliklere Dair Efsane

Karagöz ile Hacivat ve Şeyh Kuşteri'nin kabirleri Bursa Çekirge Caddesi'nde yer almaktadır. Kabirler 1950 yılında anıt mezara dönüştürülmüşlerdir.

4.1. Yazılı Kaynaklarda Karagöz Efsanesi

Tarihi kaynaklarda Karagöz oyununun ortaya çıkışı hakkında birçok rivayet aktarılmaktadır. Esat Sabri Siyavuşgil bu rivayetlerden birini şöyle aktarmaktadır. Karagöz takma bir isimdir, onun gerçek adı Kambur Ahmed Bali Çelebi olup Samokof'ta yaşayan bir demircidir. Bursa'nın fethinden sonra Demirtaş köyüne yerleşir. Hacivat'ın asıl adı Hacı İvaz'dır. Orhan Bey, Bursa'da bir cami yaptırmak ister. Hacivat, Orhan Cami'nin mimarı olarak Karagöz de demir ustası olarak işe başlar. İki mukallit türlü söz oyunları ile şakalar yaparlar. İşçiler çalışamazlar. Cami zamanında bitmez. Orhan Bey bu durumu öğrenir ve Hacivat'ın tüm yalvarmalarına rağmen Karagöz'ü idam ettirir. Hacivat, Karagöz'ün idamından sonra hayata küser [32, s. 31].

Evliya Çelebi'nin aktardığı rivayet ise şu şekildedir. Hacivat'ın asıl adı Hacivat Efelioğlu Hacı Eyvad'dır. Halk arasında Yorkça Halil adıyla tanınmaktadır. Selçuklular döneminde ticaret yapmak için Mekte'den Bursa'ya gelmiştir. Karagöz'ün asıl adı ise Soyfozlu Bâli Çelebi'dir. Aslen çingenedir ve Kırkkilise'den Bizans tekfurı Konstantin'in habercisidir. Karagöz seyahat ederken Bursa'da Hacivat ile karşılaşır. Şakalaşmalarıyla herkesi güldürürler ve halkın sevdiği iki figür olurlar [32, s. 35].

4.2. Halkbilimi Alan Araştırmasında Kaynak Kişiden Derlenen Karagöz Efsanesi

Karagöz ile Hacivat efsanesi, 1989 yılında yapılan alan araştırmasında kaynak kişi Mustafa Ali Doruk'tan şöyle derlenmiştir:

“Karagöz Batı Trakya'da Samakol'da yaşayan bir demircidir. Önce Kırklareli'ne sonra da İstanbul'a geldi. Bizans İmparatoruyla tanıştı. İstanbul'da iş aradı. Bizans İmparatoru, onu Sultan Alâaddin'e gönderdi ama Karagöz burada da iş bulamadı. Geri döndü. Orhan Bey Bursa'yı fethettiğinde Karagöz ailesiyle Bursa'ya geldi. Demirtaş'a yerleşti. Orhan Gazi Bursa'da bir cami yaptıırıyordu. Caminin mimarı Hacı İvaz Ağa idi. Karagöz camide demircilik yapmaya başladı. Karagöz kaba bir adamdı ama akıllıydı. Hacivat kibar bir adamdı o da çok akıllıydı. İkisi de çok mukallitler. Arkadaş oldular. Karşılıklı komik sözler söyleyerek herkesi güldürdüler. Millet çalışmadı. Cami bitmedi. Orhan Bey gelip caminin inşaatına baktı. Hacivat'ı çağırdı. Caminin neden bitmediğini sordu. Hacivat cevap veremedi. İşçilerden biri *Hacivat'la Karagöz mukallitlik yapıyor ondan çalışmadık* dedi. Orhan Bey iki kafadara söylenenlerin doğru olup olmadığını sordu, cevap alamayınca da Karagöz'ü astırdı. Hacivat sırta kadem bastı. Herkes olanlara çok üzölmüşü. Karagöz'ün idamı halkı fena halde müteessir etmiş, gönöllerde kırgınlık yaratmışı. Orhan Bey de yaptığından çok pişman olmuşu. Hacivat'ı çağırttı. Meğer Hacivat, boynunun vurulacağından korkarak hacca gitmişı. Hacivat'ı haç yolunda Arap eşkiyaları kesmişler, eşyalarını da Şam'da satmaya götürmüşlerdi. Sihirli bir köpek bu katilleri yakalatmış. Hacivat'ın katilleri Mestaniye çarşısında idam edilmiş. Bu sihirli köpek de idam olunanların yanında can vermiş. Orhan Bey duyduklarına daha çok üzölmüş. Orhan Bey'e, Şeyh Kuşteri adında biri olduğunu, onun Karagöz ile Hacivat'ı tanıdığını söylediler. Kuşteri'yi çağırdılar. Kuşteri, Orhan Bey'e *Ben size Karagöz ile Hacivat'ı canlandıracağım* dedi. Kül ve zeytinyağını karıştırdı, çanağa koyup meşâle yaptı. Beyaz tölbendi gerdirip ardına geçti. Ayağındaki çelik pabuçları çıkardı. İki eline giydi. Başladı Karagöz ve Hacivat gibi Arapça Farsça konuşmaya. Bu hayâl oyunu, Orhan Gazi'nin çok hoşuna gitti. Oyun, Yıldırım Beyazıt zamanından daha ileri gitti, adı hayal oyunu olarak kaldı” [33, s. 134-138].

Göröldüğü gibi tarihi kayıtlar ile sözlü kaynağın anlatımı, kişiler, yer, zaman ve olay bakımından birbiriyle örtüşmektedir. Kaynak kişinin *Karagöz'ün idamı halkı fena halde müteessir etmiş, gönöllerde kırgınlık yaratmışı* şeklindeki cümlelerle anlatımına duygularını kattığı

görülmektedir. Sözlü kaynakta efsanenin pek çok kısmı renklendirilmiş, farklı bilgiler eklenmiş, önemli kısımlara özellikle dikkat çekilmiştir. Bu noktalar halkbilimi alanında yapılan bir derlemelerinin sözlü tarihe destek vereceği önemli noktalardır. Kaynak kişi efsaneyi anlatırken dönemin sözlü tarihini de özetlemektedir. Böylece hem halkbilimi alanında bir derleme örneği hem de sözlü tarih çalışması örneği vermekte ve her ikisinin de yararlanabileceği bir üretim ortaya koymaktadır.

5. Ortak Hafıza Mekânı Gümüşlü Kümbet Türbesi Örneğinde Tarihi Bir Olaya Dair Efsane

Gümüşlü Kümbet, Osmanlı Devleti'nin kurucusu Osman Gazi'nin türbesidir. Bursa'nın Tophane semtinde, Bey Sarayı kale surları içinde, saat kulesinin yanında yer almaktadır. Bizans döneminde Saint Elie Kilisesi olan türbenin en büyük özelliği metalden yapılmış sekizgen kubbesinin güneş vurunca parlamasıdır. Bu nedenle Osman Gazi buraya *Gümüşlü Kümbet* adını vermiş ve oğlu Orhan Bey'e *Oğlum, ben ölünce beni, bu gümüş gibi yalabırlanan (parlayan) kubbenin altına gömün* diyerek vasiyette bulunmuştur. Türbede Osman Gazi ve aile fertlerine ait 17 lahit bulunmaktadır.

5.1. Yazılı Kaynaklarda Gümüşlü Kümbet Efsanesi

İsmail Hakkı Uzunçarşılı Orhan Bey komutasındaki Osmanlı kuvvetlerinin Bursa tekfuruyla çok uzun zaman savaştıklarını, tekfurun Orhan Bey'e elçi gönderdikten sonra yapılan teslim ol çağrısının ardından Bursa'nın fethedildiğini söylemektedir [34, s. 117].

Âşık Paşazâde'nin *Osmanoğullarının Tarihi Tevârih-i Âl-i Osmân* adlı eserinde Osman Gazi'nin oğlu Orhan Bey'e, Gümüşlü Kubbe'ye gömülme konusundaki vasiyeti şöyle yer almaktadır: *Bu Bab Osman Gazinin, Oğlu Orhan Gazi'ye Vasiyetin Bildürür Evvel didi kim: 'Oğul Orhan! Ben öldüğüm vaktin beni Bursa'da şol Gümüşlü Kubbe altında koyasın' didi* [35, s. 34].

Konuyla ilgili bir başka kayıt Neşri'nin (2008) tarihinde mevcuttur ve şu şekilde aktarılmaktadır: *Vasıyyet-i Osmân Osmân oğlu Orhan'a vasiyyet itdi kim 'ben vefât itdiğüm vakt beni Bursa'da şol Gümüşlü Kubbe'nüñ altında koyasın' ve dahı vasiyyetüm sana budur kim 'bir kimse kim saña Hak ta'âlâ buyurmaduğı sözleri işrâb itse, kabûl itmeyesin' didi* [36, s. 135].

5.2. Halkbilimi Alan Araştırmasında Kaynak Kişiden Derlenen Gümüşlü Kümbet Efsanesi

Gümüşlü Kümbet efsanesi, 1989 yılında yapılan alan araştırmasında kaynak kişi Mehmet Önder'den şöyle derlenmiştir:

“Osman Gazi o vakitler Söğüt'te oturmaktadır. Çevresindeki Bizans kalelerini fetheder. Devlet kurar. Ama ille de Bursa'yı almak ister. Bursa tekfuruna savaş açar. Osman Gazi Bursa'yı çok seviyor, fethetmeden ölmek istemiyormuş. Gözüne uyku girmez olmuş. Gelvelakin Bursa Kale'si bir türlü düşmüyormuş. Şehir Aya Ellia Manastırı'nın etrafındaymış, her yanı surlarla çevriliymiş. Tekfur Bursuk inat bir kefareymiş. Halk aç susuz kaldığı halde teslim olmuyormuş. Muhasara on yıl sürmüş. Osman Gazi ihtiyarlamış, sıkıntısından nikris olmuş. Ölmeden Bursa Kalesi'ne bakmış oğlu Orhan'a son vasiyeti şöyle *Ben öliyorum artık! Sen halefimsin. Adil ve merhametli ol. Bu şehri kan dökmeden al. Beni de şu gümüş kubbeli manastırın altına defnedersin.* O akşam Osman Gazi, gözleri açık, ruhunu teslim etmiş. Orhan Gazi babasının vasiyetini tutmuş. Bursa Kalesi'nin içindeki halk artık açlıktan kırılıyormuş. Köse Mihal'i, Tekfur Bursuk'a göndermiş *Kan dökmek istemiyorum, teslim olsun* demiş. Tekfur sonunda teslim olmuş. Bursa fethedilmiş. Yıl 1326, aylardan Nisan... Bursa halkı, onları alkışlarla karşılamış. Orhan Gazi kazanlar kaynatmış, kendi eliyle halka yemek dağıttığı bile söylenir. Osman Gazi'nin cesedi çürümeden Söğüt'ten getirmişler. Aya Ellia Manastırı'nın gümüşlü kubbesi altına gömmüşler. Manastırı da cami yapmışlar. Bir vasiyet yerine getirilmiş, tarihe bir adalet ve merhamet destanı yazılmış” [33, s. 95-96].

Abdülkadir İnan bütün milletlerin tarihlerinin milli destan ve efsanelerle başladığını söylemektedir. Toplum, büyük devletler kuran hakanlar ve onlara yardım eden milli tanrıların menşeleri hakkında efsaneler yaratır. Ayinlerde okunan dualar, ilahiler, milli kahramanların maceralarını anlatan destanlar, masallar, toplumun halk felsefesini ifade eden atasözleri hatta bugün

bizim için manasız görünen hurafeler bile çok kıymetli materyallerdir. Bunlar yalnız bir milletin tefekkür tarihini ve onun uygarlaşma safhalarını değil, bütün insanlığın tefekkür tarihini anlatırlar. Bu tarihi öğrenmek bakımından efsaneler, destanlar, atasözleri vs. çok kıymetli materyallerdir [37, s. 191]. İnan'ın bu tespiti Gümüşlü Kümbet efsanesinde birebir görülmektedir. İnsanın sadece doğa bilimleri ile gerçeğe ulaşması mümkün değildir çünkü insan hayal kurabilen tek varlıktır, yaşadığı evrene anlam vermeye yardımcı olan bir yaratma gücüne sahiptir. Folklor ürünleri insanın muhayyilesindeki şuuru ortaya koyar ve tarih olmaksızın bu şuurun kayda geçirilmesi mümkün değildir.

Görüldüğü gibi tarihi kayıtlar ile sözlü kaynağın anlatımı, kişiler, yer, zaman ve olay bakımından birbiriyle örtüşmektedir. Kaynak kişinin *Bir vasiyet yerine getirilmiş, tarihe bir adalet ve merhamet destanı yazılmış* şeklindeki cümlelerle anlatımına duygularını kattığı görülmektedir. Kaynak kişi efsaneyi anlatırken dönemin sözlü tarihini özetlemek suretiyle hem halkbilimi alanında bir derleme örneği hem de sözlü tarih çalışması örneği vermekte ve her ikisinin de yararlanabileceği bir üretim ortaya koymaktadır.

6. Ortak Hafıza Mekânı Kaditler Mezarlığı Örneğinde Tarihi Bir Mekâna Dair Efsane

Kaditler Mezarlığı, Bursa'nın Yıldırım ilçesinde, Emir Sultan Cami ve Türbesi'nin çevresinde yer alan, tarihi bir mezarlıktır. 15. yüzyıl Osmanlı döneminde tarihlenen Kaditler Mezarlığı, Emir Sultan Mezarlığı olarak da bilinmektedir.

6.1. Yazılı Kaynaklarda Kaditler Mezarlığı Efsanesi

Hundi Hatun, Yıldırım Beyazıt'ın kızıdır. Çok iyi bir eğitim almış, inançlı bir Müslümandır. Hundi Hatun bir gece rüyasında Hz. Peygamber'i görür. Hz. Peygamber ona Bursa'nın manevi mimarı olarak kabul edilen, tasavvuf öğretileriyle hem halka hem de yaşadığı dönemdeki tüm sultanlara rehberlik eden Emir Sultan ile evlenmesini tavsiye eder. Rüya üç kez tekrarlanınca Hundi Hatun çok güvendiği Süleyman Ağa'yı, Emir Sultan'a gönderir. Emir Sultan, Süleyman Ağa daha kendisiyle konuşmadan Hundi Hatun'a bildirilenlere vakıf olduğunu, nikahlarının arşı alada kılındığı gibi dünyada da kılınacağını söyler ve Hundi Sultan ile Emir Sultan evlenirler [38, s. 19-20]. O sırada seferde olan Yıldırım Beyazıt, kızının kendisinden habersiz evlendiğini duyunca kızının ve damadının yakalanıp idam edilmesi için Süleyman Paşa'ya emir verir. Paşa, kırk silahlı adamı Emir Sultan'ın evine gönderir. Emir Sultan evine zorla girmeye çalışan bu kişilerin üzerine bir ayet okur ve kırk kişinin kırkı da kadid (cansız cenaze) olup can verirler. Molla Fenari kırk kaditi yıkayıp cenaze namazlarını kıldırır. Yedigari Şemsi'de kaydolunduğuna göre Yıldırım Sementi'ndeki Kadidler Mezarlığı adını bu olaydan almıştır [39, s. 24].

6.2. Halkbilimi Alan Araştırmasında Kaynak Kişiden Derlenen Kaditler Mezarlığı Efsanesi

Kaditler Mezarlığı efsanesi, 1989 yılında yapılan alan araştırmasında kaynak kişi Kazım Baykal'dan şöyle derlenmiştir:

“Yıldırım'ın Hundi Hatun adlı bir kızı vardı. İyi eğitimden geçmişti. Dilinde dua, kalbinde aşk-ı ilahî, yüzünde safiyet vardı. Hundi Hatun rüyasında Sevgili Peygamberimizi görür. Kendisine Emir Sultanla evlenmesi tavsiye olunur. Hundi Hatun utancından rüyasını kimselere söyleyemez. Üç gece üst üste aynı rüyayı görür. Emir Sultan'ın bundan haberi var mı diye merak eder hizmetçisini ona gönderir. Emir Sultan *Bu husus malumumuzdur* der. Neticede nikahları kıyılır. Dalkavuk bazı kimseler olayı Yıldırım Bayezid'e iletirler. Yıldırım her ikisinin de yakalanıp idam edilmesi için Emir Sultan'ın evine kırk silahlı süvari gönderir. Askerler eve giderken herkes onları caydırmak ister. Eve girdiklerinde Emir'in duasıyla askerlerin kırkı da kadid olur yani aniden can verirler. Bursa kadısı Molla Fenari bunları yıkar, cenaze namazlarını kıldırır. Yıldırım Sementi yakınlarındaki *Kadidler Kubbesine* gömülürler” [32, s. 178-179].

Fuat Köprülü tarihin, bir kronoloji sistemi, bir biyografi düzenlemesi, askeri ve siyasi hadiselerin tasviri şeklinde algılanması ve bu yönde tanımlanmasına karşı çıkmaktadır. Söz konusu tarih, bir edebiyat eserine konu olduğunda gerek sözlü tarihten yapılan alıntılarla gerekse yazarın bunu bizzat kendisinin tanıklığında kaleme almış olması vesilesiyle edebiyat eserinin bazen resmi

tarih yazılımını aşabileceğini söylemektedir¹. Her türlü anlatım türü efsane, masal, halk hikâyesi, fıkra, atasözü vs. hem sözlü tarih kaynakları hem de halkbiliminin inceleme alanıdır. Bu kültür ürünlerinin toplum yaşantısından etkilenilerek üretildikleri düşünüldüğünde yaşanan ve yazıya geçirilen tarihle uyumlu olma olasılıklarının yüksek olduğu görülür. Bir anlatımın birkaç versiyonun ya da varyantının olmasının ve bunların kaynak kişiler tarafından anlatılmasının büyük faydası vardır çünkü bu yolla versiyon/varyantlardaki ortak veya farklı noktaları tespit etmek ve gerçeklik hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olmak mümkün olmaktadır.

Görüldüğü gibi tarihi kayıtlar ile sözlü kaynağın anlatımı, kişiler, yer, zaman ve olay bakımından birbiriyle örtüşmektedir. Kaynak kişinin *Dilinde dua, kalbinde aşk-ı ilahi, yüzünde safiyet vardı* şeklindeki cümlelerle anlatımına duygularını kattığı görülmektedir. Kaynak kişi efsaneyi anlatırken dönemin sözlü tarihini özetlemek suretiyle hem halkbilimi alanında bir derleme örneği hem de sözlü tarih çalışması örneği vermekte ve her ikisinin de yararlanabileceği bir üretim ortaya koymaktadır.

Çalışmamızın bu bölümünde tarihi kimliklere dair Karagöz ile Hacivat Anıt Mezarı; tarihi bir olaya dair Gümüşlü Kümbet Türbesi ve tarihi bir mekâna dair Kaditler Mezarlığı efsanelerinin yazılı ve sözlü kaynaklardan derlenmiş örneklerinin, folklor ile sözlü tarih ilişkisi ortaya koymak amacıyla yaptığımız mukayeseli inceleme sonucunda elde ettiğimiz verilerle *hafıza türü, amaç, zaman algısı, doğruluk, kaynak, anlatıcı, yöntem, kuram, işlev, mekân, kahraman, varyant, değişim, katkı* değişkenleriyle oluşturduğumuz *Sözlü Tarih ve Halkbilimi Karşılaştırmalı Analiz Çerçevesi* tablosu şu şekildedir (Tablo 3).

Tablo 3 - Sözlü Tarih ve Halkbilimi Karşılaştırmalı Analiz Çerçevesi

Kategori	Sözlü Tarih	Halkbilimi
Hafıza Türü	Bireysel tanıklık ve deneyim	Kolektif bellek ve kültürel kalıp
Amaç	Geçmiş tanıklıklarla yeniden kurmak	Anlam ve işlev çözümlemek, geçmiş tanıklarla yeriden kurmak
Zaman Algısı	Kronolojik, tarihsel dönem	Mitik/idealize edilmiş zaman/kronolojik tarihsel dönem
Doğruluk	Eleştirel olarak sorgulama	İşlev öncelikli
Kaynak	Tanıklar, arşiv, yazılı belgeler	Derlemeler, anlatılar, performans
Anlatıcı	Tanık/özne merkezli	Taşıyıcı/toplum merkezli
Yöntem	Görüşme, kayıt, karşılaştırma	Derleme, motif ve yapı analizi
Kuram	Bellek çalışmaları, mikro tarih, Tarihi yeniden kurma	Yapısalcılık, işlevselcilik, Tarihi yeniden kurma
İşlev	Tarihsel bilgi üretmek	Değer ve norm aktarmak
Mekân	Somut tarihsel mekân	Sembolik/kültürel anlam/somut tarihsel mekân
Kahraman	Tarihsel şahsiyet	Tip/arketip/Tarihsel şahsiyet
Varyant	Tutarsızlık olarak sorgulama	Zenginlik olarak görme
Değişim	Hatırlama farkı/sapma	Doğal dönüşüm
Katkı	Folkloru tarihsel bağlama yerleştirme	Tarihi kültürel anlamla derinleşme

Tarihi kimliklere dair Karagöz ile Hacivat Anıt Mezarı; tarihi bir olaya dair Gümüşlü Kümbet Türbesi ve tarihi bir mekâna dair Kaditler Mezarlığı efsanelerinin incelenmesi sonucu elde ettiğimiz verilerle *olay/anlatı, kahramanlar, mekân, mekân, zaman, varyantlar, toplumsal işlev* değişkenleriyle oluşturduğumuz *Efsane Analizi İçin Disiplinler Arası Uygulama Şablonu* şu şekildedir (Tablo 4).

Tablo 4 – Efsane Analizi İçin Disiplinler Arası Uygulama Şablonu

İnceleme Boyutu	Sözlü Tarih Yorumu	Halkbilimi Yorumu
Olay/Anlatı	Tarihsel gerçeklik araştırma	Sembolik yapı analizi yapma
Kahramanlar	Tarihsel kişiler olarak değerlendirme	Tip/figür olarak işlevselleştirme/tarihsel kişiler olarak değerlendirme
Mekân	Tarihsel mekânın izini sürme	Kültürel ve simgesel anlam inceleme, tarihsel mekânın izini sürme
Zaman	Belirli tarihsel dönem	Mitik/belirsiz zaman, belirli tarihsel dönem
Varyantlar	Tutarlılık açısından inceleme	Motif çeşitliliği olarak değerlendirme
Toplumsal İşlev	Geçmiş hatırlama/belgeleme	Kimlik ve değer aktarımı

Efsane Analizi İçin Disiplinler Arası Uygulama Şablonu hem sözlü tarih hem de halkbiliminde ortak olarak kullanılabilir. Alan araştırmaları sonucu toplanan veriler disiplinler arası yaklaşımla birleştirilerek söz konusu folklor ürünü ayrıntılı bir incelemeye tabi tutulabilir. Bu şablon vasıtasıyla sözlü tarih verilerinin folklorik bağlamdan kopması, anlatının yalnızca tarihsel gerçeklik arayışına indirgenmesi ve anlatının taşıdığı sembolik, kültürel, işlevsel boyutların ikinci planda kalması engellenecektir. Aynı şekilde halkbilimi verilerinin tarihsel bağlamdan kopuk biçimde ele alınması, anlatının yalnızca sembolik ve işlevsel bir düzlemde incelenmesi ve tarihsel referanslarının, oluşum koşullarının ikinci planda kalması engellenecektir. Verilerin bir arada değerlendirmesi olgunun disiplinler arasıyla geniş bir perspektifte incelenmesini sağlayacaktır.

Bulgular

Sözlü tarih ile folklor arasındaki ilişkiyi Bursa'nın ortak hafıza mekânlarına dair efsaneler bağlamında ortaya koymayı amaçlayan çalışmamız altı ana başlık ve sekiz alt başlıktan oluşmaktadır.

Sözlü Tarih ve Folklor İlişkisi başlığımız altında iletişim yöntemleri olarak sözlü kültür ortamı, yazılı kültür ortamı, elektronik kültür ortamlarından yola çıkılarak insanlığın geçmişten bugüne yaptığı kayıtların önemine değinilmiş, Vico, Caunce, Clare La, Somersan, Thompson'un çalışmalarından örnekler verilerek sözlü tarih tanımlanmış ve açıklanmıştır. Disiplinler arasıyla önemine vurgu yapılarak sözlü tarih ile folklor arasındaki ilişki: *İki disiplinde kullanılan yöntem; İki disiplinde çalışma konuları ile çalışma alanları; İki disiplinde takip edilen kuram* şeklinde tasnif edilmiş, başlıklar dâhilinde iki disiplin arasında yakın ilişki bulgulanmıştır. İki alanda aynı anlatının *travma, anlatı, abartı/mecaz ve kıyamet ve hafıza, amaç, eskiden söylemi ve doğruluk* değişkenleri doğrultusunda yorum tabloları verilmiştir.

Sözlü Tarih ve Folklor İlişkisi Bağlamında Efsanelerin Oluşumunda Kültürel Bellek başlığı altında bellek ve efsanenin tanımı yapılmış ve efsanelerin geçmişten bugüne toplumsal yapıda harç görevi üstlenen, birleştirici, öğüt verici özelliklere sahip bir kültürel bellek taşıyıcısı olduğu bulgulanmıştır.

Sözlü Tarih ve Folklor İlişkisi Bağlamında Efsanelerin Oluşumunda Ortak Hafıza Mekânlarının Rolü ana başlığı altında hafıza mekânları tanımlanmış ve *Ortak Hafıza Mekânı Karagöz ile Hacivat Anıt Mezarı Örneğinde Tarihi Kimliklere Dair Efsane; Ortak Hafıza Mekânı Gümüşlü Kümbet Türbesi Örneğinde Tarihi Bir Olaya Dair Efsane; Ortak Hafıza Mekânı Kaditler Mezarlığı Örneğinde Tarihi Bir Mekâna Dair Efsane* adlı alt başlıklarda; hafıza

mekânları hakkında yazılı kaynaklardaki bilgilere ve sözlü kaynaktan derlenen efsane anlatımlarına yer verilmiştir. Kaynak kişilerin belli bir tarihi dönemi işaret ederek büyüklerinden aktarılacak suretiyle kendilerine ulaşan dönemin sözlü tarihini, hafıza mekânı örnekleminde özetledikleri, böylece kendileriyle yapılan mülâkatta hem folklor alanında bir derleme örneği hem de bir sözlü tarih çalışması örneği vererek iki disiplinin de yararlanabileceği bir üretim ortaya koydukları bulgulanmıştır.

Sonuç

Disiplinler arası yaklaşımı örneklemek amacını taşıyan bu çalışma iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada halkbilimi ve tarih arasındaki mevcut ilişki: *her iki disiplinde kullanılan yöntem; çalışma konuları ile çalışma alanları ve takip edilen kuram* olmak üzere üç maddede tasnif edilerek incelenmiştir. İkinci aşamada Bursa örnekleminde, tarihi kimlikler bağlamında Karagöz, Hacivat efsanesi, tarihi bir olay bağlamında Gümüşlü Kümbet efsanesi ve tarihi bir mekân bağlamında Kaditler Mezarlığı efsaneleri, yazılı ve sözlü kaynaklardan derlenmiş örneklerinin karşılaştırılması suretiyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular ışığında on dört değişkenin gözlemlendiği *Sözlü Tarih ve Halkbilimi Karşılaştırmalı Analiz Çerçevesi* tablosuyla alanlar arasındaki yakın ilişkiye dikkat çekilmiştir. Bulgulardan hareketle *Efsane Analizi İçin Disiplinler Arası Uygulama Şablonu* bir model olarak somutlaştırılmış her iki alanın kullanımına sunulmuştur.

Bu çalışma, sözlü tarih ile halkbilimi arasındaki ilişkinin yalnızca yöntemsel bir yakınlıkla sınırlı olmadığını, aksine kültürel belleğin tarihsel inşasında söz konusu ilişkinin epistemolojik bir gereklilik olarak değerlendirilebileceğini ortaya koymaktadır. Sözlü tarih, bireysel tanıklıklar aracılığıyla geçmişi yeniden kurarken, halkbilimi bu tanıklıkların kolektif anlam dünyasında nasıl biçimlendiğini, dönüştüğünü ve işlev kazandığını görünür kılar. Bu bağlamda, disiplinler arası yaklaşım bir tercih değil, analitik bütünlüğün sağlanabilmesi, kültürel belleğin çok katmanlı yapısının çözümlenebilmesi için zorunlu bir çerçevedir. Özellikle efsaneler gibi hem tarihsel izler taşıyan hem de kültürel kodlarla örülü anlatıların çözümlemesinde, sözlü tarih verilerinin folklorik bağlamdan koparılması, anlatıyı yalnızca tarihsel gerçeklik arayışına indirgemekte ve onun taşıdığı sembolik, kültürel ve işlevsel boyutların göz ardı edilmesine yol açmaktadır aynı şekilde halkbilimsel verilerin tarihsel bağlamdan kopuk biçimde ele alınması da anlatıyı yalnızca sembolik ve işlevsel bir düzleme hapsederek, onun tarihsel referanslarını ve oluşum koşullarını belirsizleştiren indirgemeci sonuçlar üretmektedir. Bu nedenle, her iki disiplinin veri, yöntem ve kuramsal araçlarını kesiştiren bütünleşik modellerin geliştirilmesi, kültürel belleğin çok katmanlı yapısını çözümlemeye yeni imkânlar sunacaktır.

Bundan sonraki çalışmalar için önerilebilecek en önemli yönelimlerden biri, sözlü tarih görüşmelerinin yalnızca içerik değil, performans, anlatı stratejileri ve söylem yapıları açısından da halkbilimsel çözümlemeye tabi tutulmasıdır. Aynı şekilde, halkbilimi derlemelerinin tarihsel eleştiri süzgecinden geçirilerek zaman, mekân ve özne ilişkilerinin yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Bu çift yönlü yaklaşım, anlatıların hem *ne söylediğini* hem de *nasıl ve neden söylendiğini* eşzamanlı olarak analiz etmeyi mümkün kılacaktır. Ayrıca dijital arşivleme, sözlü veri tabanları ve karşılaştırmalı anlatı haritaları gibi yeni metodolojik araçların kullanımı, disiplinler arası çalışmaları daha sistematik ve erişilebilir hale getirebilir. Sonuç olarak, sözlü tarih ile halkbilimi arasındaki etkileşim, yalnızca geçmişin yeniden inşasına değil, aynı zamanda kültürel kimliğin dinamik ve süreklilik arz eden doğasının anlaşılmasına da katkı sağlayacak kurucu bir araştırma zemini sunmaktadır.

KAYNAKÇA

1. Çobanoğlu S. Dede Korkut Etik İndeksi: Halk Felsefesi Halkbilimsel Metaetik Kuram. – Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları, 2025. – 1405 s.
2. Berger P. ve Lucmann T. Gerçeğin Sosyal İnşası Bir Bilgi Sosyolojisi İncelemesi / Çev. V. Saygın Ögüt. – İstanbul: Paradigma Yayıncılık, 2008. – 290 s.

3. Çobanoğlu S. Halkbilimi Metaverse Yeni Dünyaların Beşiğinde. – Çanakkale: Paradigma Akademi Yayınları, 2023. – 309 s.
4. Keskin A. Folklor ve Disiplinlerarasılık. – Ankara: Akçağ Yayınları, 2019. – 209 s.
5. Çobanoğlu Ö. Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş. – Ankara: Akçağ Yayınları, 2024. – 606 s.
6. Ong J. W. Sözlü ve Yazılı Kültür: Sözü Teknolojileşmesi / Çev. S. Postacıoğlu Banon. – İstanbul: Metis Yayınları, 1993. – 230 s.
7. Çobanoğlu Ö. Aşık Tarzı Kültür Geleneği ve Destan Türü. – Ankara: Akçağ Yayınları, 2000. – 410 s.
8. Yıldırım D. Tarih Yazımı ve Sözlü Kaynak Ortamı // İçinde: Türk Bitiği. – Ankara: Akçağ Yayınları, 1998. – S. 77-90.
9. Togan V. Z. Tarihte Usul. – Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1987. – 350 s.
10. İnalçık H. ve Erdoğan T. Tarihçilerin Kutbu'l-Aktabi Prof. Dr. Halil İnalçık ile Tarih Yazıcılığının Püf Noktaları Üzerine Bir Mülakat // Tarih Okulu Dergisi. – 2011. – S. XI. – S. 159-161.
11. Turan R. Kültür Alanındaki Gelişmeler // İçinde: Türkiye Cumhuriyeti Tarih (Komisyon), C. II. – Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, 2002. – S. 189-246.
12. Freund J. Beşeri Bilim Teorileri / Çev. B. Yediyıldız. VII Dizi-Sa. 116. – Ankara: Türk Tarih Kurumu, 1997. – 117 s.
13. Caunce S. Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi. – Ankara: Tarih Vakfı Yurdu Yayınları, 2001. – 235 s.
14. Somersan S. Sözlü Tarih, Araştırmacılık ve Tarih Yazımına Katılım, Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları. / Haz. S. Özbaran. – İzmir: Dokuz Eylül Yayınları, 1998. – 415 s.
15. Thompson P. Geçmişin Sesi Sözlü Tarih / Haz. A. Anadol. – Ankara: Tarih Vakfı Yurdu Yayınları, 1999. – 277 s.
16. Öztürkmen A. Sözlü Tarih'in Yerel Tarih Araştırmalarına Katkısı // Türk Folklor Araştırmaları Dergisi. – 2025. - №1(370). – S. 305-311. <https://doi.org/10.61620/tfa.62>
17. Erdilek N. Türkiye'de Göç Araştırmalarında Sözlü Tarih Metodu / Ed. A. İlyasoğlu, G. Kayacan. – Ankara: Tarih Vakfı Yurdu Yayınları, 2006. – S. 78-85.
18. Clare L. La. Oral History in Canada: An Overview. – Taylor&Francis, Ltd. On Behalf of The Oral History Association, 1973.
19. Jenkins J.G. Field-Work and Documentation in Folk-Life Studies // The Journal of The Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland. – 1960. – №90(2). – S.259-271.
20. Çobanoğlu S. Kültürel Ekolojik Kuram ile Yeni Bir Kavram Olarak 'Ekolojik Performans' Bağlamında Bursa Mesken Semti Halkhayatında: Lodos // Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi. – 2024. – №26(48). – S. 303-329. <https://dx.doi.org/10.21550/sosbilder.1573196>
21. Gomme L.G. Folklore As An Historical Science. – Methuen and Co, 1908.
22. Dorson R.M. Introduction: Concepts of Folklore and Folklife Studies, Folklore and Folklife / ed. R.M. Dorson. – Chicago: The University of Chicago Press, 1972. – 50 s.
23. Ersoy R. Sözlü Tarih Folklor İlişkisi Baraklar Örneği Disiplinler Arası Bir Yaklaşım Denemesi. – Ankara: Akçağ Yayınları. 2009. – 251 s.
24. Assmann J. Kültürel Bellek. Çev. Ayşe Tekin. – İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1997. – 368 s.
25. Elçin Ş. Halk Edebiyatına Giriş. – Ankara: Akçağ Yayınları, 2001. – 771 s.
26. Connerton P. Toplumlar Nasıl Anımsar? / Çev. A. Şenel. – İstanbul: Ayrıntı Yayınları, 1999. – 192 s.
27. Abrahams R. Story and History: A Folklorist View. Oral History Review, IX, Usa. – 1981.
28. Köprülü F. Anadolu Selçuklu Tarihinin Yerli Kaynakları // Belleten. – 1943. – C. 7, S. 27. –379-458.
29. Ortaylı İ. Osmanlı Toplumunda Yönetici Sınıf Hakkında Kamuoyunun Oluşumuna Bir Örnek // İçinde Menakıb-ı Mahmud Paşa-i Veli. Osmanlı İmparatorluğu İktisadi ve Sosyal Değişim Makaleleri I. – Ankara: Turhan Kitabevi, 2000. – S. 201-210.
30. Nora P. Hafıza Mekânları / Çev. M.E. Özcan. – Ankara: Dost Kitabevi Yayınları, 2006. – 263 s.
31. Avcı C. Atasözlerinde Nesnel Zaman Bir Sözlü Kültür Okuma Denemesi // Gaziantep University Journal of Social Sciences. – 2021. – №20(2). – S. 997-1011.
32. Siyavuşgil E.S. Karagöz Psiko-Sosyolojik Bir Deneme. – İstanbul: Maarif Matbaası, 1947. – 31 s.
33. Olgun Y. Tarihî Bursa Efsâneleri, Derleme-İnceleme: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. – Bursa: Uludağ Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1989. – 255 s.
34. Uzunçarşılı H. İ. Osmanlı Devleti'in Saray Teşkilâtı. – Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1988. – 587 s.

35. Aşıkoğlu A. Tevârih-i Âl-i Osman, Aşık Paşa-zâde Tarihi. Neşr. Ali Bey. – İstanbul: Matbaa-i Âmire, 1332.
36. Neşri M. Kitâb-ı Cihan-Nümâ Neşri Tarihi I. Yay. F. Reşit Unat ve M. A. Köymen. – Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1995. – 419 s.
37. İnan A. Epope ve Hurafe Motiflerinin Tarih Bakımından Önemi // İçinde: Makaleler ve İncelemeler I, Türk Tarih Kurumu Yayınları. – 1998. – S. 191-194.
38. Akbulut R. Emir Sultan. – Bursa: Hakimiyet Matbaası, 1962. – 80 s.
39. Algül H. Bursa'da Medfun Osmanlı Sultanları ve Emir Sultan. – İstanbul: Marifet Yayınları, 1992. – 311 s.

The Relationship Between Oral History and Folklore: The Formation of Cultural Memory Based on Bursa Legends

Abstract. It is seen that the historical past is reinterpreted not only through written sources, but also through the narratives that societies create in the process of oral transmission and transmit from generation to generation. In this context, while oral history makes individual and social experiences related to the past a part of the historical knowledge production process, folk science reveals their place in collective memory by examining the formation, spread, transformation and function processes of oral tradition products. The aim of the research is to evaluate the role of the relationship between oral history and folklore in the formation of cultural memory and Deconstruction of the historical past within the framework of the theory of reconstruction of history.

A qualitative research approach was adopted in the research; oral history and folk science were analyzed comparatively in terms of objects of study, research methods, sources, epistemological approaches and functions in the production of historical information. In the practical dimension of theoretical evaluations, legendary narratives related to Karagöz and Hacivat, Gümüşlü Kümbet and Kaditler Cemetery, preserved in the cultural memory of the city of Bursa, were considered as a research topic. The narratives in question are; historical personality and identity have been examined on the basis of event, space, narrative transformation and collective memory dimensions; the processes of retelling history and creating cultural memory through oral products have been analyzed.

As a result of the research, it has been determined that oral history and folklore are not only related disciplines in terms of data collection and analysis, but also offer complementary epistemological approaches to making sense of the past and creating cultural memory. The scientific novelty of the research is that it proposes the “Comparative Analysis Framework of Oral History and Folklore” for the holistic examination of oral history and folklore data and the “Applied Model for Interdisciplinary Analysis of Legends”, which allows the historical and folkloric layers of legends to be analyzed with a holistic approach.

Ауызша тарих пен фольклортану арасындағы байланыс: Бурса аңыздары негізінде мәдени жадының қалыптасуы

Андатпа. Тарихи өткен кезең тек жазба деректер арқылы ғана емес, қоғамның ауызша жеткізу үдерісінде қалыптастырған және ұрпақтан ұрпаққа жеткізген нарративтері арқылы да қайта пайымдалатыны байқалады. Осы тұрғыдан алғанда, ауызша тарих өткенге қатысты жеке және қоғамдық тәжірибелерді тарихи білім өндіру үдерісінің құрамдас бөлігіне айналдырса, фольклортану ауызша дәстүр үлгілерінің қалыптасу, таралу, трансформациялану және қызмет ету үдерістерін зерделеу арқылы олардың ұжымдық жадыдағы орнын айқындайды. Зерттеудің мақсаты – ауызша тарих пен фольклортану арасындағы байланыстың мәдени жадының қалыптасуы мен тарихи өткенді қайта құрудағы рөлін тарихты қайта құру теориясы аясында қарастыру.

Зерттеуде сапалық зерттеу тәсілі басшылыққа алынып, ауызша тарих пен фольклортану пәндік нысаны, зерттеу әдістері, дереккөздері, эпистемологиялық ұстанымдары және тарихи білім өндірудегі қызметтері тұрғысынан салыстырмалы түрде талданды. Теориялық пайымдаулардың қолданбалы аспектісінде Бурса қаласының мәдени жадында сақталған Қарагөз бен Хаживат, Күмүшлі күмбезі және Кадитлер зиратына қатысты аңыздық нарративтер зерттеу нысаны ретінде алынды. Аталған нарративтер тарихи тұлға мен бірегейлік, оқиға, кеңістік, нарративтік трансформация және ұжымдық жады өлшемдері негізінде қарастырылып, ауызша шығармалар арқылы тарихты қайта баяндалуы және мәдени жад қалыптастыртыру үдерісі талданды.

Зерттеу нәтижесінде ауызша тарих пен фольклортанудың тек дерек жинау және оны талдау тұрғысынан өзара сабақтас пәндер ғана емес, сонымен қатар өткенді пайымдау мен мәдени жадыны қалыптастыру мәселесінде бірін-бірі толықтыратын эпистемологиялық ұстанымдар ұсынатыны анықталды. Зерттеудің ғылыми жаңалығы – ауызша тарих пен фольклортану деректерін кешенді түрде талдауға бағытталған «Ауызша тарих пен фольклортанудың салыстырмалы талдау шеңберін», сондай-ақ аңыздардың тарихи және фольклорлық қабаттарын біртұтас тұрғыдан саралауға мүмкіндік беретін «Аңызды пәнаралық талдаудың қолданбалы үлгісін» ұсынады.

Кілт сөздер: тарихтың қайта баяндалуы, ауызша тарих, фольклортану, фольклор, ауызша дәстүр, аңыз, мәдени жады, жады кеңістіктері, Бурса.

Связь между устной историей и фольклористикой: формирование культурной памяти на материале легенд Бурсы

Аннотация. Историческое прошлое переосмысливается не только посредством письменных источников, но и через нарративы, формируемые обществом в процессе устной передачи и передаваемых из поколения в поколение. В этом контексте устная история, включает личный и общественный опыт прошлого в процесс формирования исторического знания, делает его неотъемлемой частью данного процесса; фольклористика же, исследуя процессы возникновения, распространения, трансформации и функционирования произведений устной традиции, выявляет их место в коллективной памяти. Цель исследования – оценить роль взаимосвязи устной истории и фольклористики в формировании культурной памяти и реконструкции исторического прошлого в рамках теории реконструкции истории.

В исследовании применён качественный подход; устная история и фольклористика были сопоставлены с точки зрения объектов исследования, методов исследования, источников, эпистемологических подходов и функций в процессе формирования исторического знания. В рамках прикладного аспекта теоретического анализа материалом исследования послужили сохранившиеся в культурной памяти города Бурсы легендарные нарративы о Карагёзе и Хадживате, мавзолее Гюмюшлю-Кюмбет и кладбище Кадитлер. Эти повествования были изучены с учётом таких аспектов, как историческая личность и идентичность, событие, пространство, нарративная трансформация повествования и коллективная память; проанализированы процессы нарративного воспроизведения истории и формирования культурной памяти посредством произведений устной традиции.

По результатам исследования установлено, что устная история и фольклористика не только взаимосвязаны с точки зрения сбора и анализа данных, но и предлагают взаимодополняющие эпистемологические подходы к осмыслению прошлого и формированию культурной памяти. Научная новизна исследования заключается в разработке «Концептуальной основы сравнительного анализа устной истории и фольклористики», предназначенной для целостного анализа данных устной истории и фольклористики, а также «Прикладной модели междисциплинарного анализа легенд», позволяющей в рамках целостного подхода анализировать исторические и фольклорные пласты легенд.

Ключевые слова: устная история, фольклористика (фольклор), устная традиция, легенда, культурная память, пространства памяти, Бурса.

Yazar hakkında bilgi

Çobanoğlu S. – Doktor, Akademisyen, e-mail: sacidecobanoglu01@gmail.com, Türkiye, Ankara.

Information about the author

Çobanoğlu S. – Doctor, Academician, e-mail: sacidecobanoglu01@gmail.com, Turkey, Ankara.

Автор туралы мәлімет

Чобаноглу С. – доктор, академик, e-mail: sacidecobanoglu01@gmail.com, Туркия, Анкара қ.

Сведения об авторе

Чобаноглу С. – доктор, академик, e-mail: sacidecobanoglu01@gmail.com, Турция, г. Анкара.

ТІЛ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

УДК 81:372.881; ГРНТИ 16.31.51
<https://doi.org/10.47526/3107-3085.426>Г.Г. ЕРКИБАЕВА ¹, Р.Н. БЕГАЛИЕВА ², Д.Б. ЕСИРКЕП ³¹Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави²Южно-Казахстанский педагогический университет имени У. Жанибекова³Университет Хаджи Байрама Вели[✉]e-mail: professor-erkibaeva@mail.ruРОЛЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПРИ ОБЩЕНИИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация. В статье рассматривается роль межкультурной коммуникации при общении на английском языке в условиях многоязычной образовательной среды. Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что исследование межкультурной коммуникации занимает центральное место в современной лингвистике. Цель исследования – анализ межкультурного взаимодействия студентов в процессе общения на английском языке с опорой на сравнительно-сопоставительное изучение казахской и английской культур, выявление общих и специфических черт речевого поведения, а также определение факторов, влияющих на формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Сейчас актуальность проблемы человеческого общения приобретает особую остроту, так как общение формирует людей, их мировоззрение, поведение, культурные ценности, знания, их деятельность.

В работе анализируются теоретические подходы к пониманию межкультурной коммуникации, сопоставляются культурные традиции казахского и английского народов. Методологическую основу исследования составили анализ научной литературы, сравнительно-сопоставительный метод, анкетирование и социометрический опрос студентов. В исследовании приняли участие обучающиеся специальностей «Английский язык», «Переводческое дело» и «Общая медицина». Полученные результаты свидетельствуют о недостаточном уровне знаний студентов в области культуры англоязычных стран и необходимости развития межкультурной компетенции.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных данных при разработке учебных курсов по межкультурной коммуникации и иностранным языкам.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, лингвокультурная компетенция, национальная культура, речевой этикет, обучение английскому языку.

*** Цитируйте нас правильно:**

Еркибаева Г.Г., Бегалиева Р.Н., Есиркеп Д.Б. Роль межкультурной коммуникации при общении на английском языке // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (141). – С. 166-180. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.426>

***Cite us correctly:**

Erkibaeva G.G., Begalieva R.N., Esirkep D.B. Rol mezhkulturnoi kommunikacii pri obshenii na angliskom iazyke [The Role of Intercultural Communication When Communicating in English] // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (141). – S. 166-180. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.426>

Дата поступления статьи в редакцию 11.04.2025 / Дата публикации 30.09.2026

Введение

В эпоху перемен фундаментальные традиции человеческой культуры приобретает особую актуальность и особое значение межкультурное, межгосударственное и межязыковое общение, а также освоение и совершенствование языковых средств коммуникации. Этот процесс взаимодействия проявляется в различных формах: от обмена культурными достижениями до личных контактов в научных и образовательных кругах, от деловых отношений и миграции до туризма.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что исследование межкультурной коммуникации занимает центральное место в современной лингвистике. Поэтому целью исследования является анализ межкультурного взаимодействия студентов в процессе общения на английском языке с опорой на сравнительно-сопоставительное изучение казахской и английской культур, выявление общих и специфических черт речевого поведения, а также определение факторов, влияющих на формирование межкультурной коммуникативной компетенции.

Задача исследования – комплексный анализ особенностей межкультурной коммуникации студентов в процессе общения на русском и английском языках, выявление культурно-специфических черт речевого поведения казахской и английской лингвокультур, а также определение уровня сформированной межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

XXI век характеризуется стремлением найти наиболее эффективные и сбалансированные модели сосуществования культур, языков и цивилизаций, отличающихся друг от друга по поликультурности и локальным особенностям. Для Казахстана, являющегося домом для представителей более 130 национальностей, племен, народов и народностей, этот поиск приобретает особую актуальность. Для развития и трансформации жизненных установок молодежи и социальных институтов в современном мире существенным фактором выступает межкультурное и поликультурное образование, взаимодействие, свобода и многообразная коммуникация. «Поликультура» подразумевает глубокий процесс – формирование единого мировоззрения на глобальном уровне, взаимное познание культур разных народов, создание атмосферы взаимоуважения и дружбы между людьми разных национальностей, а также плодотворное взаимодействие, которое ведет к счастливой жизни в многообразном и многоэтничном мире.

Межкультурная коммуникация, в первую очередь, характеризует особенности сознания и поведения, а также деятельность людей в конкретных сферах общественной жизни. Своеобразие культур есть форма бытия современного человечества.

Как отмечают З.М. Габуниа и Э.Ю. Улимбашева, при всей сложности объема межкультурной коммуникации можно выделить ряд наиболее важных аспектов, необходимых для формирования общей проблемы:

- а) нравственное воспитание – общечеловеческое и национальное как единый сплав;
- б) признание множества культур, то есть воспитание уважения к людям и их культурам независимо от их национальности, расы, вероисповедания;
- в) понимание (признание) взаимовлияния и взаимообогащения культур;
- г) одинаковые и равные права человека;
- д) решение возникших проблем путем согласия, без войны и агрессии;
- е) уважительное отношение к личности и окружающему миру;
- ж) сочувствие, терпимость, миропонимание как достижение и совершенство культуры и др. [1, с. 6].

Современную идею межкультурной коммуникации можно рассматривать как факт духовной интеграции народов.

Разнообразие культур, умение понимать и ценить их особенности, а также уважение к иным традициям и мировоззрениям создают предпосылки для мирного сосуществования и сохранения уникальной культурной идентичности каждой цивилизации.

В Казахстане традиционная русская культура занимает особое положение, являясь неотъемлемой частью жизни и профессиональной деятельности. На протяжении веков здесь бережно хранился и передавался бесценный опыт в области сохранения и возрождения религиозных обычаев. В современном мире, когда взаимодействие между различными языками и культурами достигло беспрецедентных масштабов, актуальность проблемы человеческого общения приобретает особую остроту, так как общение формирует людей, их мировоззрение, поведение, культурные ценности, знания и, как следствие, их деятельность. Именно поэтому вопросы межкультурной коммуникации находятся в центре внимания.

В данное время образовательные программы всё более акцентируют внимание на подготовке специалистов, обладающих широким спектром компетенций. Такой подход распространяется и на курсы межкультурной коммуникации.

Методологическую основу исследования составляют труды: З.М. Габуниа и Э.Ю. Улимбашевой [1], Т.Н. Лохтиной, В.И. Метелицы, В.И. Четвертакова [2], С.Л. Троянской [3], А.Е. Исакова [4], Е.Ю. Сысоевой [5], И.Н. Розиной [6], Е.А. Сокур [7], Я.В. Китовой [8], Ю.Б. Кузьменковой [9], Д. Дэвидсона [10] и др.

Так, Т.Н. Лохтина, В.И. Метелица, В.И. Четвертаков рассматривают коммуникативные и организационные особенности управленческой культуры, а работа С.Л. Троянской посвящена педагогической коммуникации: методологии, теории и практике; З.М. Габуниа и Э.Ю. Улимбашева доказывают, что межкультурная коммуникация является мирозозидающим фактом языка.

В учебном пособии Е.Ю. Сысоевой «Коммуникативная культура преподавателя вуза» предлагается материал по коммуникативной культуре преподавателя вуза. И.Н. Розина рассматривает роль педагогической коммуникации в электронной среде, а именно: теорию, практику и перспективы развития; работа А.Е. Исакова посвящена проблеме межкультурной коммуникации при общении на иностранном языке.

Проблема межкультурной коммуникации находятся в центре внимания и казахстанских ученых: Д.М. Кабеновой, Н.С. Бисалиевой; З.К. Сабитовой; Э.Д. Сулейменовой; А.М. Алдажаровой; Н.В. Дмитриук и Е.С. Мезенцевой; В.Д. Нарожной; Ж.А. Нуршаиховой [11-17] и др.

Так в работе Д.М. Кабеновой и Н.С. Бисалиевой показано развитие позитивной этноидентификации и культуры межэтнической коммуникации студентов на занятиях иностранного языка [11]; а З.К. Сабитова рассматривает речевое поведение: каким оно было раньше, а какое оно сейчас [12]; Э.Д. Сулейменова отмечает, что в Казахстане естественная двуязычная ситуация является основой лингвокультурного погружения [13]; работа А.М. Алдажаровой посвящена рассмотрению особенностей обучения второму языку, где отмечается необходимость сопоставления родной культуры и языка с изучаемым языком, формирования у обучающихся прочных ассоциативных связей между иноязычными словами и их эквивалентами на родном языке [14]; в статье Н.В. Дмитриук и Е.С. Мезенцевой рассматриваются особенности существования и функционирования русской языковой культуры на основании проведенных экспериментальных исследований с русскими респондентами, проживающими в России и в Казахстане [15]; статья В.Д. Нарожной посвящена исследованию этнокультурной специфики национального костюма как знака невербальной коммуникации. Костюмный комплекс обладает определенной знаково-смысловой: указывает на национальную и гендерную принадлежность, на переход из одной возрастной категории в другую, включение человека в систему родовых, этнических, сословных или служебных связей [16]; в работе Ж.А. Нуршаиховой сообщается о необходимости ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий и

направлений в условиях заинтересованности современного языкового образования проблемами диалога культур и воспитании межкультурной коммуникативной компетенции инофонов [17].

Группа авторов: Е.Р. Игнатова, Д.С. Толмачева, А.Е. Саденова, Шоу Джин Шен – рассматривают проблемы формирования межкультурной компетенции студентов-иностранцев, изучающих казахский и русский языки; большое внимание они уделяют различным методическим рекомендациям по обучению чтению, так как именно чтение выполняет не только познавательную функцию, но и способствует формированию межкультурной компетенции студентов, их коммуникации в новой языковой среде [18].

Современные исследования в области межкультурной коммуникации предлагают глубокие теоретические концепции, раскрывающие ее уникальные особенности.

Знание иностранных языков в современном мире является ключевым фактором для профессионального и личностного роста. Умение говорить на иностранном языке – это неотъемлемая часть образования успешных и образованных людей, которая все чаще фигурирует в вакансиях высших учебных заведений, отделов кадров и различных организаций, независимо от их статуса – государственного или частного. Владение иностранным языком предполагает не только глубокое знание лексики и грамматики, но и понимание ключевых моделей коммуникации, различных стилей и приемов. Необходимо также учитывать социальные нормы, культурные нюансы, а также историческое, этническое и языковое многообразие. Изучение иностранного языка обогащает духовный мир человека, расширяет его возможности мышления и самосовершенствования, позволяет выражать свои мысли и чувства кратко, точно и эмоционально. Чтобы постичь суть других людей, народов и культур, важно, прежде всего, познать себя, быть готовым к встрече с чужим мировоззрением и обладать развитыми коммуникативными способностями, в том числе умением передавать свои мысли различными языковыми формами. Именно поэтому создание продуктивного диалога между представителями различных культур зиждется на фундаменте доверия и стремления к взаимопониманию.

Понятие «межкультурная коммуникация» было введено в научный оборот американским антропологом Эдвардом Холлом. В соавторстве с лингвистом Джорджем Трейгером в середине прошлого века они выделили межкультурную коммуникацию как ключевую область для изучения в рамках самостоятельной научной дисциплины. Потребность в эффективной коммуникации с представителями различных культурных традиций стала основой для появления межкультурной коммуникации как специализированной дисциплины. Ее возникновение было обусловлено расширением сферы влияния США на мировой арене после Второй мировой войны, что поставило перед американскими дипломатами задачу налаживания плодотворных межкультурных связей. Несмотря на владение несколькими языками, у них не хватало понимания иноземных обычаев и менталитета, что мешало им налаживать эффективные контакты с представителями других культур. Чтобы преодолеть эту проблему, в 1946 году был учрежден «Институт международной дипломатической службы», призванный внедрить единые образовательные программы, готовившие специалистов к реальным задачам международной дипломатии.

В 1959 году Холл опубликовал работу «Молчаливый язык», где были представлены ключевые теоретические концепции, определившие направление развития дисциплины межкультурной коммуникации. Изучение межкультурной коммуникации с помощью междисциплинарных методов помогает нам разобраться в том, как индивиды с разными культурными и социальными особенностями ведут себя и взаимодействуют в ситуациях, где пересекаются разные культуры и группы. В этих взаимодействиях люди могут передавать друг другу разнообразные виды информации на различных глубинах понимания.

Соединяющая сила коммуникации проявляется в объединении людей, их воспитании и развитии, охватывая все аспекты жизни. Межкультурная коммуникация, направленная на конструктивный диалог, способствует взаимопониманию между представителями различных культур, снимает информационные барьеры и выступает как фактор культурного и языкового сближения, становясь ключевым элементом мирной и прогрессивной культуры.

В многонациональном государстве, где сосуществуют различные культуры и мировоззрения, истинность гуманистических ценностей, таких как самоотверженность, доброта, сострадание и дружба, сталкивается с серьезными испытаниями. В этой ситуации меняется и духовное и культурное пространство, что ярко демонстрируют религия и связанные с ней явления: религиозный экстремизм, терроризм и революционные движения, объявляющие себя главными угрозами мировому обществу и цивилизации.

В такой ситуации для студентов важно понимать, что модернизация в нашей стране все чаще интерпретируется с опорой на фундаментальные ценности: национальные, глобальные, религиозные. Такая тенденция, отчетливо прослеживаемая в современном обществе, в определенной степени обеспечивает независимость и прочность правового государства.

Коммуникация между культурами представляет собой уникальный вид коммуникации. Современная лингвистика не ограничивается лишь изучением языка и письменности, но и углубляется в мир человека, его восприятия, мышления, сознания, нравственных и духовных ценностей, а также его практической деятельности. В этой связи лингвистика создает языковую базу, которая формирует новые связи между словами, обогащая их смысловым, грамматическим и семантическим содержанием.

Изучение языка через призму наук о человеке и окружающем мире открыло новые горизонты для понимания сложной системы человеческого взаимодействия, включающей в себя не только язык, но и верования, стереотипы, традиции. Это привело к появлению и развитию целых междисциплинарных направлений, таких как социолингвистика, этнолингвистика, лингвокультурология, лингвострановедение и другие.

Изучение взаимосвязи языка и культуры – давняя традиция в исследовании русского языка и культуры. Научные труды свидетельствуют о том, что идея о тесной взаимозависимости национального языка и культуры была затронута еще в XVII веке. Однако лишь в конце XIX века эта проблема получила более глубокое и систематическое изучение в рамках научных исследований.

Лингвокультурологический подход к изучению межкультурной коммуникации предполагает двунаправленное движение: от отдельных языковых единиц к целой языковой культуре и наоборот, от культурных особенностей и культурно-познавательной сферы к конкретным языковым элементам.

Межкультурная коммуникация в данном контексте определяется гуманистическими ценностями, присущими каждой нации, а также особенностями текущего момента, социальными, политическими и культурными факторами, которые зависят от статуса участников общения, их возраста, культурного уровня и разного рода дистанций между ними.

Критерии определения культуры покажем в таблице 1.

Таблица 1 – Соотнесение эмпирических данных с критериями культуры

Эмпирический показатель	Процент	Интерпретация	Критерий культуры
1	2	3	4
Свободное владение языком	25%	Наличие базовой коммуникативной подготовки	Информационно-знаковый
Отсутствие владения языком	35%	Ограниченность межкультурной коммуникации	Коммуникативный

Продолжение Таблицы 1

1	2	3	4
Интерес к культуре	21%	Низкий уровень ценностной мотивации	Предметно-ценностный
Оценка традиций	60%	Восприятие культуры через поведенческие формы	Деятельностный
Осознание роли языка	28%	Недостаточная интеграция языка и культуры	Системообразующий

Также ученые выделяют различные подходы к пониманию культуры. Покажем эти подходы в схеме 1.

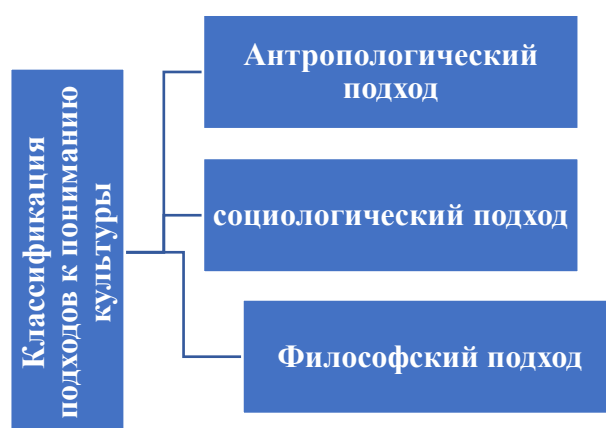


Схема 1 – Классификация подходов к пониманию культуры

То есть существует классификация подходов к пониманию культуры: антропологический, социологический и философский.

Антропологический подход изучает самоценность культуры каждого народа, ее уникальность, рассматривает культуру как основу образа жизни отдельного человека и всего общества, т.е. как способ существования общества.

В социологическом подходе культура осмысливается как фактор образования и организации жизнедеятельности общества, т.е. как совокупность общества материальных ценностей.

Понимание культуры с философской точки зрения акцентирует внимание на ее деятельностный аспект. Однако, эффективность любой деятельности, и вообще возможность ее осуществления, обусловлена лишь ее творческим и глубоким развитием.

Межкультурная коммуникация принимает многочисленные проявления, от формальных встреч, таких как переговоры между государственными органами или компаниями из разных стран с уникальными культурными традициями, до неформальных и спонтанных взаимодействий. Она проявляется в ходе туристических путешествий, на международных конференциях и академических форумах, в повседневных общественных ситуациях и во время деловой активности.

Влияние коммуникативного взаимодействия на выбор политического самовыражения и профессионального пути современных людей неоспоримо. Определить степень

формальности такого общения, исходя из вежливости, можно по ряду ключевых признаков ситуации речевого контакта:

- а) взаимоположение коммуникантов (равное, выше, ниже);
- б) степень социально-психологической дистанции (далекая, близкая);
- в) обстановка общения (официальная, неофициальная, непринужденная).

Анализируя этические особенности речевого общения англичан, следует обратить внимание студентов на способы оптимизации, которые включают знание собеседниками «речевых стратегий» или «стратегий общения» («discourse strategies» – L. Yamprez).

Пример правил и стратегий ведения беседы (по Г. Грайсу):

- 1) be relevant (говори по существу);
- 2) do not say that for which you lack evident (не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований);
- 3) be brief (будь краток);
- 4) avoid ambiguity (избегай двусмысленности).

В применении к речевой коммуникации принцип вежливости определяется как особая стратегия речевого поведения, направленная на предотвращение возможных конфликтных ситуаций, которая реализуется в процессе речи с помощью различных правил и тактических приемов.

Дж. Лич выделяет шесть таких правил, или, выражаясь его языком, максим:

- 1) максима такта: «Своди до минимума усилия других», «Старайся увеличить выгоду для других»;
- 2) максима великодушия: «Своди до минимума выгоду для себя», «Бери на себя все усилия»;
- 3) максима одобрения: «Не хули других»;
- 4) максима скромности: «Своди до минимума похвалу в свой адрес», «Хвали других»;
- 5) максима согласия: «Избегай разногласий», «Стремись к согласию»;
- 6) максима симпатии: «Будь благожелательным» [19, с.117].

Методы исследования и материалы

Культурные обычаи и традиции играют центральную роль в межкультурной коммуникации, выполняя не только роль инструментов познания, общения и воспитания, но также отражают особенности окружающего мира, передавая национальный дух, самобытность и устои поведения людей определенной культуры.

В рамках поставленной задачи, предполагавшей глубокое изучение определенных аспектов, нами была создана комплексная методология, включающая в себя наблюдение, сравнительно-сопоставительный анализ традиций англичан и казахов, а также анкетирование и социологические опросы. Такой многогранный подход позволил сформировать целостную картину англосаксонской культуры, отражающую их реальность, уклад жизни и обычаи.

В ходе всех этапов исследований, направленных на выявление особенностей межкультурной коммуникации в многоязычной студенческой среде, мы прибегали к методу наблюдения.

В настоящем исследовании были применены следующие методики анализа:

- в рамках теоретического исследования использованы следующие методы: изучение и анализ научной и педагогической литературы, посвященной рассматриваемой проблеме;
- изучение проводилось с использованием сравнительно-сопоставительного подхода, с фокусом на сравнении культурных традиций англичан и казахов.

В качестве инструментов исследования применялись эмпирические подходы, такие как социометрическое анкетирование, традиционное анкетирование и педагогическое наблюдение.

Для работы с педагогической информацией применяются статистические инструменты, включающие в себя анализ и обработку данных, собранных посредством социометрических опросов и анкетирования.

Анализ и результаты

Английская культура, пропитанная многовековыми традициями, отличается самобытностью и богатым наследием. Ее представители, как и любой народ, обладают определенным имиджем, который формируется, в том числе, благодаря их давним обычаям и традициям. Вежливость – одна из отличительных черт англичан, они всегда помнят о «Please» и «Thank you». Их образ жизни характеризуется дисциплиной и уважением к общественным нормам: на улице они не повышают голос, не толкаются в транспорте и всегда ждут своей очереди на остановках. При встрече англичане не приветствуют рукопожатием. В публичном пространстве они демонстрируют сдержанность, не позволяя эмоциям выплеснуться, даже в самых тяжелых ситуациях. Умение сохранять спокойствие и позитивный настрой в сложных обстоятельствах – их отличительная черта.

Чтобы повысить эффективность общения на английском языке в межкультурном контексте, мы рекомендуем студентам провести исследование и сравнить английские и казахские культурные обычаи. Они сделали такой анализ и представили их в таблице 2.

Таблица 2 – Английские и казахские традиции. сравнительный анализ

Критерий сравнения	Английские традиции	Казахские традиции
Чайные традиции	Чаепитие является важным элементом повседневной культуры. Традиционно чай употребляется несколько раз в день; во время чаепития обсуждаются социально значимые вопросы.	Чай занимает значимое место в повседневной и гостевой культуре. Принято приглашать на чай («шайға кел»), при этом чаепитие часто сопровождается подачей национальных блюд.
Семейные ценности и традиции	Сохраняется уважительное отношение к семейным традициям; распространены семейные встречи и праздничные собрания.	Семейные традиции имеют высокую социальную значимость; выражается уважение к старшему поколению (аксакалам). Семейные встречи проводятся регулярно.
Пищевые предпочтения (мясные блюда)	Национальная кухня включает разнообразные мясные блюда (баранина, говядина и др.), широко распространены традиционные рецепты и соусы.	Мясо занимает центральное место в национальной кухне; характерно широкое использование различных видов мяса в традиционных блюдах.
Животноводство и отношение к животным	Развито разведение сельскохозяйственных животных, включая овец и лошадей; популярно содержание домашних животных.	Традиционно развито кочевое скотоводство; большое значение придаётся разведению лошадей и овец. В культуре степных народов животные занимают важное хозяйственное и символическое место.
Многонациональный состав населения	Великобритания характеризуется этнокультурным разнообразием населения.	Республика Казахстан является многонациональным государством, в котором проживают представители более 130 этнических групп.
Кочевой образ жизни (исторический аспект)	Исторически английское общество характеризовалось преимущественно оседлым образом жизни.	Исторически казахский народ вел кочевой образ жизни с сезонными перекочёвками (жайлау — летние пастбища, кыстау — зимние стоянки).

Такой анализ способствует лучшему узнаванию культуры английского народа, тем самым способствует формированию межкультурной коммуникации на английском языке.

Для выявления межкультурной коммуникации на английском языке студентов Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави мы провели анкетирование среди студентов специальности «Английский язык» (67), «Переводческое дело» (67) и «Общая медицина» (66).

Анкетирование состояло из двух этапов.

Вопросы анкеты первого этапа.

1. Насколько хорошо владеете английским языком (могу говорить, могу переводить с помощью словаря, вообще не владею).

2. Что мешает коммуникации на английском языке?

3. Хотели бы владеть английским языком для общения?

В анкетировании участвовало 200 респондентов. Результаты анкетирования отразили в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты анкетирования

Вопрос	Варианты ответов
1. Насколько хорошо владеете английским языком?	А) Могу говорить – 50 (25%) Б) Могу переводить с помощью словаря – 80 (40%) В) Вообще не владею – 70 (35%)
2. Что мешает коммуникации на английском языке?	А) Нет языковой среды – 120 (60%) Б) Нет желания – 80 (40%)
3. Хотели бы владеть английским языком для общения?	А) Да – 80 (40%) Б) Нет – 120 (60%)

Результаты анкетирования показывают, что могут говорить на английском языке только 25% респондентов (скорее всего, это студенты специальности «Английский язык»), могут переводить с помощью словаря 40% – это, наверное, студенты специальности «Переводческое дело»; и ответили, что нет желания – 40% – это студенты специальности «Общая медицина».

Второй этап анкетирования содержал вопросы:

1. Хорошо ли вы знаете культуру английского народа?

2. Какие аспекты культуры английского народа вам нравятся?

3. Какие аспекты английского народа похожи с культурой казахского народа?

Таблица 4 – Результаты анкетирования по знанию культуры английского народа

Вопрос	Варианты ответов
1. Хорошо ли вы знаете культуру английского народа?	А) Очень плохо – 50 студентов (25%) Б) только некоторые аспекты – 80 (40%) В) Вообще не знаю – 70 (35%)
2. Какие аспекты культуры английского народа вам нравятся?	А) Гостеприимство – 100 (50%) Б) Соблюдение традиций – 100 (50%)
3. Какие аспекты культуры английского народа похожи с культурой казахского народа?	А) Чтят традиции – 80 (40%) Б) любят путешествовать – 120 (60%)

То есть студенты не очень хорошо знают культуру английского народа, тем не менее им нравятся гостеприимство и соблюдение традиций англичанами, а сравнивая аспекты культуры английского и казахского народов отмечают, что они похожи: англичане, как и казахи, чтят традиции и любят путешествовать.

Также нами был проведен социометрический опрос в 3-х общежитиях: «Туран» (93), «Филология» (94), «Общежитие № 3» (93).

Опрос был проведен среди 280 студентов.

Студентам были заданы вопросы:

1. Как вы думаете, нужно ли знание английского языка для межкультурной коммуникации?
2. Для чего нужна межкультурная коммуникация при общении на английском языке?
3. Интересуетесь ли вы культурой Англии?

Таблица 5 – Результаты социологического опроса

Вопрос	Варианты ответов
1. Как вы думаете, нужно ли знание английского языка для межкультурной коммуникации?	А) Нужно – 80 (29%) Б) Не считаю нужным изучать английский язык – 90 (32 %) В) Не задумывался над этим вопросом – 110 (39%)
2. Для чего нужна межкультурная коммуникация при общении на английском языке?	А) Для общения нужно знать не только язык, но и культуру нации – 80 (29%) Б) Не задумывался над этим вопросом – 40 (14%) В) Знание языка обязательно – 160 (67%)
3. Интересуетесь ли вы культурой Англии?	А) Да – 140 (50%) Б) Нет – 140 (50%)

Результаты социологического опроса покажем в 1-ой диаграмме.



Диаграмма 1 – Результаты социологического опроса

Анализ соцопроса

На вопрос: «Как вы думаете, нужно ли знание английского языка для межкультурной коммуникации?», 80 студентов (28%) ответили, что нужно, 30 студентов (11%) ответили: «не считаю нужным изучать английский язык», а 40 студентов (15%) – не задумывались над этим вопросом.

На вопрос: «Для чего нужна межкультурная коммуникация при общении на английском языке?» 80 студентов (28%) ответили, что для общения нужно знать не только язык, но и культуру нации, а 40 студентов (15%) не задумывались над этим вопросом.

На вопрос: «Интересуетесь ли вы культурой Англии?» 60 студентов (21%) ответили: «да» и 60 студентов (21%) ответили: «нет».

Таким образом, результаты социологического опроса показали актуальность нашего исследования, а именно, нужно развивать межкультурную коммуникацию, так как она характеризует уровень культуры нации в целом, тогда как межкультурная коммуникация на английском языке студентов Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Ясави оставляет желать лучшего.

Незнание национальных норм речевого этикета может стать причиной «культурного шока» или культурного конфликта. В этой связи следует отметить, что через фоновые знания культурно-исторического характера можно раскрыть во всей полноте значение и его адекватное восприятие со всеми присутствующими нюансами в актах межкультурной коммуникации.

Заключение

Проведённое исследование позволило конкретизировать теоретические положения лингвокультурологии через анализ эмпирических данных. Полученные результаты показали, что уровень межкультурной компетенции студентов характеризуется несбалансированностью языкового, ценностного и коммуникативного компонентов.

Анкетирование выявило, что значительная часть студентов демонстрирует формальное владение иностранным языком при недостаточном осознании его культурной функции. Низкий процент интереса к культуре изучаемого народа и слабая мотивация к использованию языка в межкультурном общении свидетельствуют о недостаточном развитии аксиологического компонента межкультурной коммуникации. Это подтверждает тезис теоретической части о том, что языковая компетенция без культурной рефлексии не обеспечивает полноценного межкультурного взаимодействия.

Анализ ответов, связанных с восприятием традиций и форм вежливости, показал преобладание бытового и стереотипного понимания культуры. Студенты чаще фиксируют внешние проявления этноэтикета (формулы приветствия, обращения, пожелания), однако не всегда осознают их ценностное и историко-культурное содержание. Таким образом, деятельностный уровень усвоения культуры опережает когнитивный и ценностный уровни.

Соотнесение полученных данных с положениями теоретического материала позволяет сделать вывод о том, что в образовательном процессе недостаточно реализуется принцип интеграции языка и культуры. Формирование коммуникативных навыков не сопровождается системным анализом культурных кодов, моделей вежливости и трансформации форм обращения в современном обществе.

На основе вышесказанного мы приходим к следующим выводам:

1. Необходимо усилить культурологический компонент в преподавании языка через анализ реальных коммуникативных ситуаций, включая сопоставление национальных формул вежливости и моделей обращения.

2. Следует включать в учебные программы задания, направленные на интерпретацию этноэтикета как ценностной системы, а не только как набора языковых клише.

3. Эффективным представляется использование сравнительно-сопоставительного метода (казахский – английский контекст), что способствует осознанию культурных различий и предотвращению коммуникативных сбоев.

4. Требуется формирование мотивационного компонента через обсуждение актуальных изменений в речевом поведении (переход от формальных к неформальным моделям обращения), что позволит студентам критически осмысливать трансформацию культурных норм.

Таким образом, исследование подтвердило, что межкультурная коммуникация студентов носит фрагментарный характер и требует методической корректировки образовательного процесса. Теоретические положения о национально-культурной специфике общения получают практическое подтверждение в результатах анкетирования и демонстрируют необходимость перехода от декларативного изучения культуры к её функциональному освоению в условиях реального общения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Габуния З.М., Улимбашева Э.Ю. Межкультурная коммуникация как мирозозидающий факт языка: учебное пособие по спецкурсу «Межкультурная коммуникация». – Нальчик: Изд-во КБГУ, 2005. – 176 с.
2. Коммуникативные и организационные особенности управленческой культуры: учебное пособие / сост. Т.Н. Лохтина, В.И. Метелица, В.И. Четвертаков. – Иркутск: Аспринт, 2020. – 201 с.
3. Троянская С.Л. Педагогическая коммуникация: методология, теория и практика. – Ижевск: УдГУ, 2011. – 148 с.
4. Исаков А.Е., Таран Я.В., Исакова Т.Ю. Межкультурная коммуникация при общении на иностранном языке // Молодой ученый. – 2022. – №47 (442). – С. 399–401.
5. Сысоева Е.Ю. Коммуникативная культура преподавателя вуза: учебное пособие. – Самара: Самарский университет, 2014. – 144 с.
6. Розина И.Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде: теория, практика и перспективы развития // Открытое образование. – 2004. – №2. – С. 277–286.
7. Сокур Е.А. Знание английского языка – основа успешного развития профессионала в финансово-банковском секторе // Наука и современность. – 2014. – №31. – С. 165–169.
8. Китова Я.В., Шарикова Ф.Н. Мотивация студентов к самостоятельной работе в изучении иностранного языка // Интегрированные коммуникации в спорте и туризме: образование, тенденции, международный опыт. – 2018. – Т. 2. – С. 7–9.
9. Кузьменкова Ю.Б. От традиции культуры к нормам речевого поведения британцев, американцев и россиян. – М.: Изд. дом ВШЭ, 2017. – 362 с.
10. Дэвидсон Д. Трансформативное обучение иностранным языкам. Теория и практика: пленарный доклад // XIV Конгресс МАПРЯЛ «Русское слово в многоязычном мире». – Нур-Султан, 2019. – С. 245–260.
11. Кабенова Д.М., Бисалиева Н.С. Развитие позитивной этноидентификации и культуры межэтнической коммуникации студентов на занятиях иностранного языка // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №4 (126). – С. 163–174. <https://doi.org/10.47526/2022-4/2664-0686.14>
12. Сабитова З.К. Речевое поведение: вчера и сегодня. – Алматы: Қазақ университеті, 2012. – 188 с.
13. Сулейменова Э.Д. Естественная двуязычная ситуация как основа лингвокультурного погружения // AATSEEL Conference. – Austin (USA), 2016. – 188 с.
14. Алдажарова А.М. Межкультурная коммуникация в обучении второму языку // Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе: международный сборник научных трудов (Казахстан – Венгрия). – Астана: KazServicePrint LTD, 2014. – С. 28–38.
15. Дмитриук Н.В., Мезенцева Е.С. Особенности функционирования русской языковой культуры в России и Казахстане // Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе: международный сборник научных трудов (Казахстан – Венгрия). – Астана: KazServicePrint LTD, 2014. – С. 16–21.
16. Нарожная В.Д. Семиотический статус предметов украшения одежды: аспекты межкультурной коммуникации // Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе: международный сборник научных трудов (Казахстан – Венгрия). – Астана: KazServicePrint LTD, 2014. – С. 67–73.
17. Нуршаихова Ж.А. Межкультурная коммуникация в обучении второму языку // Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе: международный сборник научных трудов (Казахстан – Венгрия). – Астана: KazServicePrint LTD, 2014. – С. 74–79.

18. Игнатова Е.Р., Толмачева Д.С., Саденова А.Е., Шоу Джин Шен. Чтение как аспект межкультурной коммуникации в процессе преподавания русского и казахского языков иностранным студентам // Проблемы межкультурной коммуникации в современном обществе: международный сборник научных трудов (Казахстан – Венгрия). – Астана: KazServicePrint LTD, 2014. – С. 80–96.
19. Leech G. Explorations in Semantics and Pragmatics. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1980. – 160 p.

REFERENCES

1. Gabunia Z.M., Ulimbasheva E.Iu. Mezhhkulturaia kommunikacia kak mirosozidaiushi fakt iazyka: uchebnoe posobie po spekursu «Mezhhkulturaia kommunikacia» [Intercultural communication as a world-creating fact of language: a textbook for the special course "Intercultural communication"]. – Nalchik: Izd-vo KBGU, 2005. – 176 s. [in Russian]
2. Kommunikativnye i organizacionnye osobennosti upravlencheskoi kultury: uchebnoe posobie [Communicative and organizational features of managerial culture: a textbook] / sost. T.N. Lohtina, V.I. Metelica, V.I. Chetvertakov. – Irkutsk: Asprint, 2020. – 201 s. [in Russian]
3. Troianskaia S.L. Pedagogicheskaja kommunikacia: metodologija, teorija i praktika [Pedagogical communication: methodology, theory and practice]. – Izhevsk: UdGU, 2011. – 148 s. [in Russian]
4. Isakov A.E., Taran Ia.V., Isakova T.Iu. Mezhhkulturaia kommunikacia pri obshenii na inostrannom iazyke [Intercultural communication when communicating in a foreign language] // Molodoi uchenyi. – 2022. – №47 (442). – S. 399–401. [in Russian]
5. Sysoeva E.Iu. Kommunikativnaja kultura prepodavatelja vuza: uchebnoe posobie [The communicative culture of a university teacher: a textbook]. – Samara: Samarski universitet, 2014. – 144 s. [in Russian]
6. Rozina I.N. Pedagogicheskaja kommunikacia v elektronnoi srede: teorija, praktika i perspektivy razvitiia [Pedagogical communication in an electronic environment: theory, practice and development prospects] // Otkrytoe obrazovanie. – 2004. – №2. – S. 277–286. [in Russian]
7. Sokur E.A. Znanie angliiskogo iazyka – osnova uspešnogo razvitiia professionala v finansovo-bankovskom sektore [Knowledge of English is the basis for the successful development of a professional in the financial and banking sector] // Nauka i sovremennost. – 2014. – №31. – S. 165–169. [in Russian]
8. Kitova Ia.V., Sharikova F.N. Motivacia studentov k samostoiatelnoi rabote v izuchenii inostrannogo iazyka [Motivation of students to work independently in learning a foreign language] // Integrirovannye kommunikacii v sporte i turizme: obrazovanie, tendencii, mezhdunarodnyi opyt. – 2018. – T. 2. – S. 7–9. [in Russian]
9. Kuzmenkova Iu.B. Ot tradicii kultury k normam rechevogo povedenia britancev, amerikancev i rossian [From cultural tradition to the norms of speech behavior of the British, Americans and Russians]. – M.: Izd. dom VShE, 2017. – 362 s. [in Russian]
10. Davidson D. Transformativnoe obuchenie inostrannym iazykam. Teorija i praktika: plenarnyi doklad [Transformative teaching of foreign languages. Theory and practice: a plenary report] // XIV Kongress MAPRIaL «Russkoe slovo v mnogoiazыchnom mire». – Nur-Sultan, 2019. – S. 245–260. [in Russian]
11. Kabenova D.M., Bisaliev N.S. Razvitie pozitivnoi etnoidentifikacii i kultury mezhetnicheskoi kommunikacii studentov na zaniatii inostrannogo iazyka [Development of positive ethnoidentification and culture of interethnic communication of students in foreign language classes] // Iasau universitetinin habarshysy. – 2022. – №4 (126). – S. 163–174. <https://doi.org/10.47526/2022-4/2664-0686.14> [in Russian]
12. Sabitova Z.K. Rechevoe povedenie: vchera i segodnia [Speech behavior: yesterday and today]. – Almaty: Qazaq universiteti, 2012. – 188 s. [in Russian]
13. Suleimenova E.D. Estestvennaja dvuiazychnaja situacija kak osnova lingvokulturnogo pogruzhenia [Natural bilingual situation as the basis of linguistic and cultural immersion] // AATSEEL Conference. – Austin (USA), 2016. – 188 s. [in Russian]
14. Aldazharova A.M. Mezhhkulturaia kommunikacia v obuchenii vtoromu iazyku [Intercultural communication in teaching a second language] // Problemy mezhhkulturnoi kommunikacii v sovremennom obshestve: mezhdunarodnyi sbornik nauchnyh trudov (Kazakhstan – Vengria). – Astana: KazServicePrint LTD, 2014. – S. 28–38. [in Russian]

15. Dmitriuk N.V., Mezenceva E.S. Osobennosti funkcionirovaniya russkoi iazykovoi kultury v Rossii i Kazahstane [The peculiarities of the functioning of Russian language culture in Russia and Kazakhstan] // Problemy mezhkulturnoi kommunikatsii v sovremennom obshestve: mezhdunarodnyi sbornik nauchnykh trudov (Kazakhstan – Vengria). – Astana: KazServicePrint LTD, 2014. – S. 16–21. [in Russian]
16. Narozhnaia V.D. Semioticheski status predmetov ukrasheniya odezhdy: aspekty mezhkulturnoi kommunikatsii [The semiotic status of items of clothing decoration: aspects of intercultural communication] // Problemy mezhkulturnoi kommunikatsii v sovremennom obshestve: mezhdunarodnyi sbornik nauchnykh trudov (Kazakhstan – Vengria). – Astana: KazServicePrint LTD, 2014. – S. 67–73. [in Russian]
17. Nurshaihova Zh.A. Mezhkulturnaia kommunikatsia v obuchenii vtoromu iazyku [Intercultural communication in teaching a second language] // Problemy mezhkulturnoi kommunikatsii v sovremennom obshestve: mezhdunarodnyi sbornik nauchnykh trudov (Kazakhstan – Vengria). – Astana: KazServicePrint LTD, 2014. – S. 74–79. [in Russian]
18. Ignatova E.R., Tolmacheva D.S., Sadenova A.E., Shou Dzhin Shen. Chtenie kak aspekt mezhkulturnoi kommunikatsii v processe prepodavaniya russkogo i kazahskogo iazykov inostrannym studentam [Reading as an aspect of intercultural communication in the process of teaching Russian and Kazakh languages to foreign students] // Problemy mezhkulturnoi kommunikatsii v sovremennom obshestve: mezhdunarodnyi sbornik nauchnykh trudov (Kazakhstan – Vengria). – Astana: KazServicePrint LTD, 2014. – S. 80–96. [in Russian]
19. Leech G. Explorations in Semantics and Pragmatics. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1980. – 160 p.

The Role of Intercultural Communication When Communicating in English

Abstract. This article examines the role of intercultural communication in English-language interaction within a multilingual educational environment. The relevance of the chosen topic is determined by the central place that intercultural communication research occupies in contemporary linguistics. The aim of the study is to analyze intercultural interaction among students in the process of English-language communication by conducting a comparative analysis of Kazakh and English cultures, identifying common and culture-specific features of speech behavior, and determining the factors that influence the development of intercultural communicative competence.

The issue of human communication is of particular urgency today, as communication shapes individuals' worldviews, behavioral patterns, cultural values, knowledge, and overall activity.

The article examines theoretical approaches to the conceptualization of intercultural communication and juxtaposes the cultural traditions of the Kazakh and English-speaking peoples. The methodological framework of the study comprises a review of scholarly literature, a comparative-contrastive method, questionnaire surveys, and sociometric assessments of students. The participants included undergraduate students enrolled in the programs of English Language, Translation Studies, and General Medicine programs. The findings indicate an insufficient level of students' awareness of the cultures of English-speaking countries and underscore the need for purposeful development of intercultural competence.

The practical significance of the study lies in the potential application of its findings to the design of curricula in intercultural communication and foreign language instruction.

Keywords: intercultural communication, linguocultural competence, national culture, speech etiquette, English language training.

Ағылшын тілінде байланыстыру кезіндегі мәдениетаралық коммуникацияның рөлі

Аңдатпа. Мақалада көп тілді білім беру ортасы жағдайында ағылшын тілінде сөйлесу кезінде мәдениетаралық қарым-қатынастың рөлі қарастырылады. Тандалған тақырыптың өзектілігі мәдениетаралық коммуникацияны зерттеудің қазіргі лингвистикада басты орын алатындығына байланысты. Зерттеудің мақсаты – қазақ және ағылшын мәдениеттерін салыстырмалы зерттеуге сүйене отырып, ағылшын тіліндегі қарым-қатынас процесінде студенттердің мәдениетаралық өзара

іс-қимылын талдау, сөйлеу мінез-құлқының жалпы және ерекше белгілерін анықтау, сондай-ақ мәдениетаралық коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруға әсер ететін факторларды анықтау. Қазір адами қарым-қатынас проблемасының өзектілігі – ерекше айқындыққа ие, өйткені қарым-қатынас адамдарды, олардың дүниетанымын, мінез-құлқын, мәдени құндылықтарын, білімін, қызметін қалыптастырады.

Зерттеу әдістері ретінде ғылыми әдебиеттерді талдау, салыстырмалы-салғастырмалы әдіс, сауалнама және социометриялық сауалнама қолданылды. Зерттеуге «Ағылшын тілі», «Аударма ісі» және «Жалпы медицина» мамандықтарының студенттері қатысты. Алынған нәтижелер студенттердің ағылшын тілді елдердің мәдениеті туралы білім деңгейінің жеткіліксіз екенін және мәдениетаралық құзыреттілікті дамыту қажеттігін көрсетеді.

Зерттеудің практикалық маңызы алынған нәтижелерді мәдениетаралық коммуникация және шет тілдерін оқыту курстарын жетілдіру барысында қолдану мүмкіндігінде жатыр.

Кілт сөздер: мәдениетаралық коммуникация, лингвомәдени құзыреттілік, ұлттық мәдениет, сөйлеу әдебі, ағылшын тілін оқыту.

Сведения об авторах

Еркибаева Г.Г. – автор-корреспондент, доктор педагогических наук, профессор, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: professor-erkibaeva@mail.ru, Казахстан, г. Туркестан.

Бегалиева Р.Н. – кандидат педагогических наук, и.о. доцента Южно-Казахстанского педагогического университета имени У. Жанибекова, e-mail: begaliyeva.rauan@okmpu.kz, Казахстан, г. Шымкент.

Есиркеп Д.Б. – PhD докторант, Университет Хаджи Байрам Вели, e-mail: diyafruz.yessirkep@gmail.com, Турция, г. Анкара.

Information about the authors

Yerkibayeva G.G. – The Corresponding Author, Professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: professor-erkibaeva@mail.ru, Kazakhstan, Turkistan.

Begaliyeva R.N. – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Associate Professor of O. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, e-mail: begaliyeva.rauan@okmpu.kz, Kazakhstan, Shymkent.

Yesirkep D.B. – PhD Doctoral Student, Haci Bayram Veli University, e-mail: diyafruz.yessirkep@gmail.com, Turkey, Ankara.

Авторлар туралы мәлімет

Еркибаева Г.Г. – корреспондент-автор, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қожа Ахмет Ясауи атыдағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, e-mail: professor-erkibaeva@mail.ru, Қазақстан, Түркістан қ.

Бегалиева Р.Н. – педагогика ғылымдарының кандидаты, Ө. Жәнібеков атындағы Оңтүстік Қазақстан педагогикалық университетінің доценті м.а., e-mail: begaliyeva.rauan@okmpu.kz, Қазақстан, Шымкент қ.

Есиркеп Д.Б. – PhD докторант, Хаджи Байрам Вели университеті, e-mail: diyafruz.yessirkep@gmail.com, Түркия, Анкара қ.

ӘОЖ 82.0:37.016; 82:37.016; МҒТАР 17.01.45
<https://doi.org/10.47526/3107-3085.422>П.М. АДИБЕВА¹, А.А. МУРАТБАЕВ², Ғ.Қ. ЖАПИШЕВА¹¹Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті²Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті

✉ e-mail: pakizat.adiyeva@ayu.edu.kz

ОРТА МЕКТЕПТЕ ҚАЗАҚ ӘДЕБИЕТІ ПӘНІН ИНКЛЮЗИВТІ ОҚЫТУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Аңдатпа. Мақаланың өзектілігі жаһандану дәуіріндегі білім беру парадигмасының өзгеруімен және қазақ әдебиеті пәнін оқытудағы инклюзивті тәсілдердің жеткіліксіз зерттелуімен айқындалады. Қазіргі таңда инклюзия тек физиологиялық ерекшеліктермен шектелмей, тілдік, әлеуметтік және психологиялық бейімделуді қажет ететін кең ауқымды тенденцияларды қамтиды.

Зерттеудің мақсаты – орта мектепте қазақ әдебиеті пәнін оқытуда ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың тұлғалық және мәдени дамуын қамтамасыз ететін тиімді әдістемелік модельді негіздеу. Осы мақсатқа жету үшін инклюзивті ортада көркем мәтінді қабылдау ерекшеліктерін анықтау, мұғалімдердің әдістемелік құзыреттілігін бағалау және оқыту стратегияларын сұрыптау міндеттері қойылды.

Зерттеу қазақ әдебиеті пәнін инклюзивті ортада оқытудың әдістемелік мүмкіндіктерін талдау және жүйелеу негізінде жүргізілді. Мақалада сабақ үдерісінде визуализация, деңгейлік тапсырмалар және интерактивті диалогтық технологияларды қолданудың мазмұндық және құрылымдық ерекшеліктері айқындалып, олардың оқушылардың оқу-танымдық белсенділігін қолдаудағы рөлі қарастырылды. Талдау нәтижелері аталған тәсілдердің инклюзивті білім беру жағдайында оқу материалының қолжетімділігін арттырып, оқушылардың жеке мүмкіндіктерін ескеруге жағдай жасайтынын көрсетеді. Жұмыстың ғылыми маңыздылығы инклюзивті білім беруді тек медициналық емес, пәндік-әдістемелік контексте (қазақ әдебиеті негізінде) қарастырып, жаңа инновациялық тәсілдерді теориялық тұрғыдан жүйелеуінде. Практикалық құндылығы зерттеу нәтижелерін жалпы білім беретін мектептердегі қазақ әдебиеті мұғалімдеріне арналған әдістемелік нұсқаулық ретінде, сондай-ақ педагогтердің біліктілігін арттыру курстарында қосымша материал ретінде қолдану мүмкіндігімен сипатталады. Талдау нәтижелері инклюзивті оқытудың көпкомпонентті стратегияларын сабақ үдерісіне интеграциялаудың тиімділігін дәлелдейді.

Кілт сөздер: инклюзивті білім беру, тиімді тәсілдер, әдеби шығармалар, педагогикалық стратегиялар, тең мүмкіндіктер, ынтымақтастық дағдылары.

* Бізге дұрыс сілтеме жасаңыз:

Адиева П.М., Муратбаев А.А., Жапишева Ғ.Қ. Орта мектепте қазақ әдебиеті пәнін инклюзивті оқытудың әдістемелік ерекшеліктері // *Yassawi Journal of Philology*. – 2026. – №3 (3). – Б. 181-193. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.422>

*Cite us correctly:

Adieva P.M., Muratbaev A.A., Zhapisheva G.Q. Orta mektepte qazaq adebieti panin inkluzivti oqytudyn adistemelik erekshelekteri [Methodological Features of Inclusive Teaching of Kazakh Literature in Secondary Schools] // *Yassawi Journal of Philology*. – 2026. – №3 (3). – B. 181-193. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.422>

Мақаланың редакцияға түскен күні 15.04.2025 / қабылданған күні 30.09.2026

Кіріспе

Педагогтер әлемдік деңгейде ерекше білім беру қажеттіліктері бар балаларды оқытуда нақты және дәлелденген практикалық әдістемелерді дамытуға ұмтылуда. Көп жағдайда жиі қайталанатын дәстүрлі тәсілдермен жұмыс жасау тиімді әрі техникалық тұрғыдан жеңіл көрінуі мүмкін. Алайда осы салада қызмет ететін мамандар басқа педагогтерге қарағанда анағұрлым сыни тұрғыдан ойлауға бейім болуы шарт. Ата-аналармен коллизиясыз байланыс орната отырып, мұғалімдер арнайы білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың қолайлы өмір сапасын қамтамасыз етуде шешуші рөл атқарады. Педагогтер өздерінің кәсіби қызметін трансформациялау үшін оқытуды жоспарлау және оны жүзеге асыру кезеңінде қолжетімді ең үздік ғылыми дәлелдерге сүйенуі қажет. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға арналған тиімді оқыту стратегиялары мен тәжірибелері туралы базалық негіздер ғалымдар тарапынан жан-жақты зерттеліп, ғылыми еңбектер жазылуда. Өкінішке орай, зерттеушілер ұсынған тұжырымдар мен мұғалімдер тікелей қолданатын практикалар арасында елеулі когнитивті алшақтық бар екені байқалады. Бұл диссонанстың бір бөлігі, көп жағдайда, мұғалімдерге қатысты зерттеу нәтижелерінің қолжетімсіздігінен немесе практикалық қолдану мүмкіндіктерінің төмендігінен туындайды. Ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларға білім беретін маман ретінде, педагогтер көптеген дидактикалық стратегиялармен таныс деп есептегенімізбен, олардың эмпирикалық тиімділігіне қатысты толыққанды сенімділік жетіспейді.

«Инклюзивті білім берудің фундаменталды мәні – ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беру кеңістігінде оқыту [1, 4-б.]». Алайда, бұл процесс оқушыларды тек физикалық тұрғыдан сыныпқа орналастыруды ғана білдірмейді. Керісінше, бұл бейімделген білім беру бағдарламасын, модификацияланған оқыту әдістемелерін, вариативті бағалау жүйесін және инклюзияны қамтамасыз ету шараларының толық жиынтығын енгізуді көздейді. Бұл іс-әрекеттердің барлығы сынып деңгейінде мұғалімге жан-жақты әдістемелік қолдау көрсетуді талап етеді. Қысқаша айтқанда, инклюзивті білім беру – бұл көпкомпонентті стратегия немесе ауқымды мега-стратегия. Инклюзивті білім беруді «интеграция» ұғымынан нақты ажырату қажет, өйткені біз интеграцияны ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы сыныптарға уақытша орналастыру ретінде дефинициялаймыз. Инклюзивті білім беру кейде негізгі білім беру деп те аталады, дегенмен бұл термин қазіргі терминологиялық айналымнан шығып барады. Шын мәнінде инклюзивті оқыту концепциясы жайлы тереңірек ойлансақ, көптеген адамдар денсаулық жағдайына байланысты белгілі бір физикалық мәселесі бар (мысалы, көру қабілеті шектелген жандар) тұлғаларды елестетеді. Мысалы, ғылыми зерттеулерде: «Мүмкіндігі шектеулі балалар – бұл белгілі тәртіпте белгіленген, туа біткен, тұқым қуалаушы аурулармен немесе зақымданудың салдарынан өмір сүру әрекетінде шектеулері бар, дене және (немесе) психикалық кемістіктері бар он сегіз жасқа дейінгі балалар [1, 8-б.]», - деп көрсетіледі.

Алайда инклюзивті оқытудың нақты мазмұны тек бұл емес. Инклюзивті білім беру – белгіленген аудиториядағы білім алушылардан қандай да бір әлеуметтік немесе когнитивті айырмашылығы бар оқушыларды бейімдеп оқыту жүйесі. Ондай ерекшеліктер тек оқушылардың физиологиялық жай-күйіне ғана қатысты емес. Біз осындай біржақты түсініктен арылуымыз қажет. Себебі жаһандану дәуіріндегі білім беру жүйесінде динамикалық түрде түрлі құбылыстар орын алуда. Мысалы, қазақ тілінде оқытпайтын сыныптардан қазақ тіліндегі оқу ортасына ауысқанда немесе шетелден келген азаматтар қазақ тілді сыныпқа алғаш рет келгенде, ол білім алушылар басқа құрдастарына қарағанда тілдік құзыреттілік деңгейі жағынан төмен болады. Бұл құбылыс әсіресе «Қазақ әдебиеті» пәнінде айқын байқалады. Бұл да – өзіндік бір ерекшелік. Қазіргі таңда ауыл мектептері мен қала мектептері арасындағы ресурстық айырмашылықтың бар екені жасырын емес. Оқушылар бірнеше жыл ауыл мектебінде білім алып, қалалық ортадағы мектепке келгенде өзін басқалармен салыстырып, өзінің академиялық кемшіліктерін сезініп, білім алу кезінде

психологиялық дискомфортқа тап болатын жағдайлар жиі кездеседі. Бұл да – ерекше қажеттіліктің бір түрі. Педагогтердің әрбір оқушының жеке жай-күйін терең түсініп, ерекше назар мен жеке көңіл бөлуді қажет ететіндер үшін арнайы уақыт арнауы, оларды әлеуметтендіру мақсатында жүйелі жұмыс жасауы – инклюзивті білім берудің негізі болып табылады. Инклюзивті білім беру идеясы екі негізгі факторды айқындайды. Біріншіден, егер дидактикалық әдістер дұрыс қолданылса, ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар академиялық және әлеуметтік жағынан дамып, олардың өзін-өзі бағалау деңгейі артады. Сонымен қатар, басқа оқушылар да академиялық прогреске қол жеткізіп, қоғамның әртүрлілігін бағалауға, әлеуметтік әділеттілік пен теңдікті мойындауға, сондай-ақ гуманистік қарым-қатынасты арттыруға дағдыланады. Екіншіден, қазіргі уақытта көптеген мемлекеттерде ЕБҚ бар оқушылардың жалпы ортада білім алу құқығы – жалпыға бірдей қабылданған аксиома.

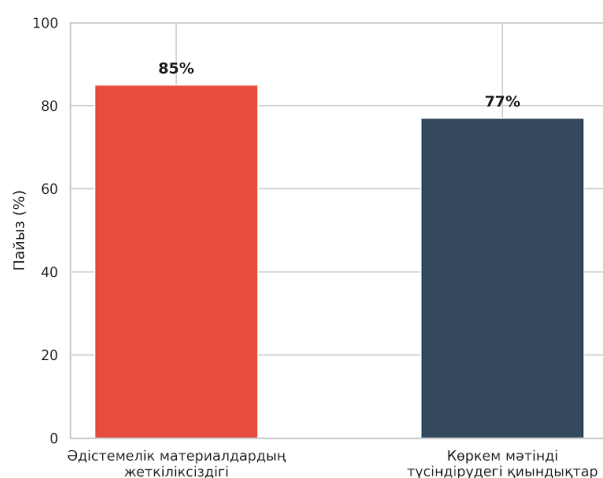
Инклюзивті білім беру мәселесі педагогика және әдістеме ғылымында жан-жақты қарастырылып, оның құқықтық, психологиялық-педагогикалық және ұйымдастырушылық аспектілері кеңінен зерттелген [2; 3; 4]. Алайда аталған еңбектердің басым бөлігі жалпы дидактикалық модельдерге немесе бастауыш білім беру деңгейіне бағытталып, жекелеген пәндерді, соның ішінде «Қазақ әдебиеті» пәнін инклюзивті ортада оқытудың пәндік-әдістемелік ерекшеліктері жүйелі түрде саралана бермеген. Мысалы, орта мектепте қазақ әдебиетін оқыту әдістемесіне арналған зерттеулерде нақты көркем шығармаларды талдау және оларды оқулыққа енгізудің тиімді жолдары ұсынылған [5; 6, 92-б.]. Дегенмен мұндай тәсілдер ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың мүмкіндіктерімен арнайы сабақтастырылмаған. Әсіресе, көркем мәтінді қабылдау, интерпретациялау және эмоционалдық-танымдық талдау үдерісін ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылардың когнитивтік және тілдік мүмкіндіктерімен сабақтастыру мәселесі жеткілікті деңгейде нақтыланбаған. Осы тұрғыдан алғанда, зерттеу нысаны инклюзивті білім берудің жалпы теориясы емес, орта мектептегі қазақ әдебиеті пәнін оқытудың нақты пәндік-әдістемелік моделін айқындау десек болады.

Зерттеу әдістері мен материалдар

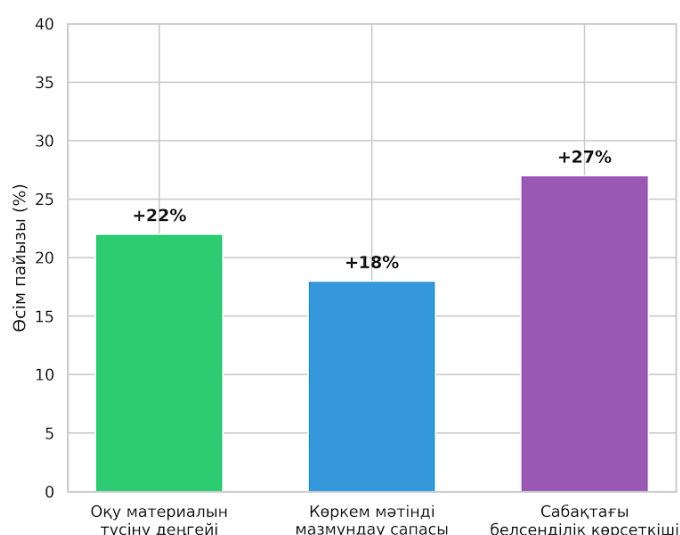
Білім беру жүйесінде әрбір оқушының жеке қажеттіліктерін ескере отырып, олардың мүмкіндіктерін барынша ашу – стратегиялық міндеттердің бірі. Инклюзивті білім беру дегеніміз – мүмкіндігі шектеулі балаларды жалпы білім беретін мектептер мен балабақшаларға тарту және оларға сапалы білім алуға жағдай жасау жүйесі мен процесі [1, 38-б.]. Бұл процесс ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды жалпы білім беру үдерісіне интеграциялау арқылы олардың толыққанды дамуына бағытталады [7, 19-б.]. Әсіресе, қазақ әдебиеті пәні оқушылардың рухани дүниесін байытып, ұлттық құндылықтарды тануға және шығармашылық рефлексия жасауға бірегей мүмкіндік береді.

Алайда көзі нашар көретін немесе психикалық дамуы тежелген оқушыларға қазақ әдебиетінің күрделі концептілерін меңгертуде спецификалық қиындықтар туындайды. Бұл кедергілер әдістемелік құралдардың тапшылығына және педагогтердің инклюзивті дидактиканы меңгеру деңгейіне тікелей байланысты [6, 102-б.]. Осыған орай, зерттеу жұмысында нақты эмпирикалық база қолданылды. Зерттеу барысында Алматы қаласындағы инклюзивті сыныптары бар үш мектептің қазақ әдебиеті мұғалімдерімен (барлығы 25 респондент) сауалнама жүргізіліп, 45 оқушының білім сапасына мониторинг жасалды (1-диаграмма). Педагогтерге жүргізілген сауалнама қазақ әдебиетін инклюзивті оқытуға байланысты кедергілерді, әдістемелік материалдардың қолжетімділігі мен негізгі қиындықтарды анықтауға бағытталды. Сауалнама онлайн форматта жүргізілді және ашық/жабық сұрақтарды қамтыды. Сауалнама нәтижесіне сәйкес респонденттердің 85%-ы қазақ әдебиетін инклюзивті оқытуға байланысты әдістемелік материалдардың жеткіліксіз екенін айтса, 77%-ы ерекше білім беруді қажет ететін оқушыларға көркем мәтінді түсіндіруде қиналатындарын көрсетті. Зерттеуге қатысқан 45 мектеп оқушысының оқу

сапасына жүргізілген мониторинг бейімделген әдісті қолданғанға дейінгі және одан кейінгі оқушылардың оқу жетістіктерін салыстыруға бағытталды. Мониторинг қорытындысы бойынша оқу материалын түсіну деңгейі орта есеппен 22%-ға, көркем мәтінді мазмұндау сапасы 18%-ға, оқушылардың сабақтағы белсенділік көрсеткіші 27%-ға артқаны анықталды (2-диаграмма). Әсіресе көру қабілеті бұзылған оқушыларда аудиоматериалдарды пайдалану мәтінді қабылдауды жеңілдетсе, психикалық дамуы тежелген оқушыларда көрнекілік пен рөлдік ойындар шығарманы түсіну деңгейін едәуір жақсартты. Алынған нәтижелер қазақ әдебиеті пәнінде инклюзивті оқытуға негізделген сараланған әдістердің оқу сапасын арттыруға және оқушылардың оқу-танымдық белсенділігін күшейтуге оң ықпал ететінін көрсетті. Зерттеуде дескриптивті талдау, педагогикалық эксперимент және көркем мәтінді адаптациялау әдістері пайдаланылды. Жиналған материалдар қазақ әдебиеті сабағындағы мәтінді қабылдау деңгейі мен оқушылардың психо-эмоционалдық ерекшеліктері арасындағы корреляцияны анықтауға мүмкіндік берді.



1-диаграмма – Педагогтер сауалнамасының нәтижесі (%)



2-диаграмма – Бейімделген әдістен кейінгі оқушылар жетістіктерінің өсімі (%)

Инклюзивті білім беру тек әлеуметтендіру құралы емес, ол әр оқушының әдебиет арқылы өзін тануына жағдай жасайтын әдіс [8, 29-б.]. ЮНЕСКО-ның анықтамасы бойынша, бұл үдеріс барлық білім алушылардың мәдениетке және қауымдастыққа қатысуын

арттыруды көздейді [9, 118-б.]. Біз бұл көзқарасты қолдай отырып, инклюзияны тек мектепке орналастыру емес, қазақ әдебиеті сабағындағы көркем мәтін арқылы оқушының эстетикалық талғамын қалыптастыру деп түсінеміз.

Қазақ әдебиеті сабағының мазмұны адамгершілік пен патриоттық құндылықтарды бойға сіңіруге негізделген. Ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға бұл құндылықтарды жеткізу үшін оқытудың тиімді әдістерін, атап айтқанда, аудио-визуалды құралдарды, бейімделген мәтіндерді және тактильді көрнекіліктерді пайдалану маңызды. Көркем шығарманы оқытудағы мұндай инновациялық тәсілдер инклюзивті сыныптағы барлық балалардың материалды сапалы меңгеруіне кепіл болады.

Талдау мен нәтижелер

Қазақстанда инклюзивті білім беру саясаты ҚР Оқу-ағарту министрлігінің қолдауымен дамып келеді. Мемлекет білім беру бағдарламаларын ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың мүмкіндіктеріне бейімдеп, педагогтердің инклюзивті білім берудегі біліктілігін арттыруға басымдық беруде. Ерекше оқытуды қажет ететін балаларды қоғамға бейімдеу мақсатында барлық оқушыларды бір сыныпта оқытады. Қажеттілігі бар балаға арнайы, қолайлы жағдаят тудыру үшін мұғалім түрлі әдістер пайдалану қажет.

Көзі нашар көретін оқушылар үшін ақпараттың көрнекі түрде берілуі қиынға соғады. Бұл оқушылар мәтіндерді баяу оқиды, ұзақ уақыт зейінін шоғырландыруда қиындық көреді [10, 98-б.]. Сондықтан, мұғалім оқу материалдарын есту арқылы қабылдауға да қолайлы етіп бейімдеуі керек.

Ал психикалық дамуы тежелген оқушылар үшін ақпараттың көлемін азайтып, оны қарапайым, қысқа сөйлемдермен беру маңызды. Мұндай оқушылар тапсырмаларды баяу орындайды, сондықтан оларға қосымша уақыт беру, ынталандырушы әдістерді қолдану қажет.

Мақалада біз барлық инклюзивті білім беруді қажет ететін балаларды емес, мектептерде жиі кездесетін оқушылардың мәселесін қарастыруға тырыстық.

Көзі нашар көретін оқушылардың оқу үдерісінде кездесуі мүмкін кедергілерді қарастырсақ. Көзі нашар көретін оқушыларға арналған арнайы әдеби материалдардың жетіспеушілігі – басты проблемалардың бірі. Қазақ әдебиетіндегі көлемді мәтіндер олардың қабылдауына қиындық тудырады. Сонымен қатар, көру қабілеті шектеулі оқушылар үшін мәтіннің шрифті, жарықтылық деңгейі және оқытудың көрнекілік құралдары үлкен маңызға ие.

Психикалық дамуы тежелген оқушылардың оқу қажеттіліктерін талдасақ. Психикалық дамуы тежелген оқушылар әдеби шығармаларды түсінуде, мәтіннің мазмұнын талдауда қиналады. Олардың эмоциялық және танымдық даму деңгейі сыныптағы басқа оқушылардан төмен болғандықтан, мұғалім оларға жеке тәсіл қолдануы қажет. Көбінесе, бұл оқушылар топтық жұмысқа толыққанды қатыса алмайды немесе өз пікірін еркін жеткізуде қысылып, шектеліп қалады.

Одан бөлек орта мектептерде бойында дислексия құбылыс кездесетін оқушылар бар. Дислексия – жалпы оқуға қабілеті сақтала отырып, оқу және жазу дағдыларын меңгерудің тандамалы бұзылуы [11, 24-б.]. Оқушылардың интеллектісі қалыпты, дамуы тұрақты, физиологиясы нормаға сәйкес болғанымен, мәтіндерді оқуда қиындықтар туындайды. Бұл құбылыс орта мектептің алғашқы сыныптарында пайда болады. Ол оқушылардың мынандай сипаты байқалады: оқу жылдамдығы төмен, дауыстап оқуда қателіктер жібереді, буындарды байланыстыра алмайды немесе тастап кетеді. Әдебиеттің негізі – мәтін. Мәтінсіз әдебиет болмайды. Сондықтан қазақ әдебиетін оқытуда оқушылармен жасалатын ең негізгі әрекет мәтінмен жұмыс болғандықтан, бойында дислексия құбылысы анықталған білім алушылармен көптеген жұмыстар жасалуы керек.

Зерттеудің теориялық бөлімінде жинақталған ақпарат негізінде практикалық жұмыстар жүргіздік. Соның нәтижесінде әр балаға қандай көмек көрсетіп, тиімділігі бойынша

эффективті болған бірнеше әдіс түрлерін ұсынбақып. Көзі нашар көретін оқушылармен жұмыс әдістері мейлінше баланың басқа жетілген қабілеттерін қамти алатын, сабақта да басқа балаларға кедергі тудырмайтын болу керек.

1. Дыбыстық қолдауды пайдалану. Көзі нашар көретін оқушыларға арналған тиімді тәсілдердің бірі – мәтіндерді аудио форматта ұсыну. Әдеби шығармаларды кәсіби дикторлар дауыстап оқыған жазбалар оқушылардың мәтінді қабылдауын жеңілдетеді. Мысалы, Абайдың қара сөздерін немесе поэмаларын тыңдау арқылы оқушы мәтіннің мазмұнын тез түсінеді. Қазіргі уақытта Ютуб платформаларында көптеген көркем шығармалардың аудио, бейне жазбалары сапалы жасалған. Электронды тақта арқылы балаларға бейне жазбаны көрсеткенде, көзі нашар көретін оқушы оның дыбысын тыңдау арқылы қабылдай алады.

Әр сыныпта оқытылатын әдеби шығармаларға Abai.TV арнасы дыбыстап жасаған арнайы анимациялық фильмдер сілтемесі 1-кестеде берілген.

1-кесте – Қазақ әдебиетінде қолдануға болатын анимациялық фильмдер тізімі

Сынып	Шығарма атауы	Сілтеме
6-сынып	«Жусан иісі» С. Мұратбеков [12, 78-б.]	https://youtu.be/b3UlaGGZn3k
8-сынып	«Күй аңызы» Т. Ахтанов [13, 192-б.]	https://youtu.be/IP0itd9Nwfk
9-сынып	«Шұғаның белгісі» Б. Майлин [14, 149-б.]	https://youtu.be/vTyynYLkrRk

2. Үлкейтілген шрифт пен көрнекі құралдарды қолдану.

Сабақ барысында пайдаланылатын оқу материалдарының шрифтті көзі нашар көретін оқушыларға бейімделуі қажет. Мұғалімдер арнайы компьютерлік бағдарламаларды, мысалы, экран үлкейту функцияларын және түрлі-түсті контрастты пайдалана алады. Бұл әдістер оқушының мәтінмен жұмыс істеуін айтарлықтай жеңілдетеді.

3. Брайль шрифтмен кітаптарды қолдану.

Егер оқушы Брайль жүйесін пайдалануға дағдыланған болса, мұғалім оқу материалдарын осы шрифт арқылы беруі тиіс. Қазіргі таңда қазақ әдебиеті шығармаларының Брайль шрифтмен жазылған нұсқалары аз болса да, оларды электронды форматқа аудару арқылы қолжетімділікті арттыруға болады. Бұл оқушының болашақта көру қабілеті нашарлауынан болатын қолайсыздықтардың алдын ала алады. Қазіргі таңда арнайы жазумен жазылған көптеген кітаптар қолданыста бар.

4. Тактильді оқу құралдарын пайдалану

Әдеби кейіпкерлердің мінез-құлқын немесе оқиға желісін талдағанда, көру қабілеті шектеулі оқушылар үшін тактильді карталарды немесе мүсіндер түріндегі құралдарды қолдануға болады. Бұл олардың шығарманы терең түсінуіне мүмкіндік береді. Пәнаралық байланысы көп бола бермейтін «еңбекке баулу» пәндерін оқыту барысында сыныптастарына өтініш білдіру арқылы арнайы мүсіндерді сабақ кезінде жасатуға да болады. Балалардың кейіпкерді терең түсінуімен қатар, жанындағы құрдастарына қолдау білдіруі де артады, оқушының шығармашылық қабілеті шыңдалады.

Психикалық дамуы тежелген оқушылармен жұмыс әдістерін мұғалімдер өз жұмыстарының барысында көп қолданады. Себебі қазіргі кезде ең көп кездесетін инклюзивті білім беруді қажет ететін оқушылар осы санатқа жатады.

1. Ақпаратты кезең-кезеңімен беру. Бұл оқушылар үшін ақпараттың күрделілігін азайтып, оны шағын бөліктермен түсіндіру қажет. Мысалы, ұзақ мәтінді қысқаша үзінділерге бөліп, әр бөлімнен кейін оқушылардың түсінігін тексеру арқылы оқытудың тиімділігін арттыруға болады.

2. Рөлдік ойындар мен драматизация. Психикалық дамуы тежелген оқушылар шығарманың мазмұнын өз бетімен түсінуде қиналуы мүмкін. Оларға әдеби кейіпкерлердің әрекеттерін сахналық қойылым арқылы көрсетуді ұсынамыз. Мысалы, Тынымбай Нұрмағамбетовтың «Анасын сағынған бала» [12, 62-б.] шығармасының толық мазмұны драмалық шығарма ретінде жазылмаса да, көрініс етіп қоюға ыңғайлы жазылған. Балаларды

рөлге бөліп, әңгімені толық, детальді меңгертуге болады. Барлық оқушылардың мәтінді сезінуі жеңілдейді. Одан бөлек арнайы драмалық үлгіде жазылған Дулат Исабековтың «Өпке» [13, 73-б.], Шахмардан Құсайыновтың «Томирис» [14, 94-б.] драмаларын да сахналауға, мектепішілік қойылым қойып, арнайы театр үйірмесін ашуға да болады.

3. Көрнекілік әдісін қолдану. Психикалық дамуы тежелген оқушылар ақпаратты көрнекі құралдар арқылы жылдам қабылдайды. Сабақта иллюстрациялар, бейнероликтер және сызбаларды қолдану олардың түсінігін жақсартуға көмектеседі.

4. Жеке жұмыс жоспарын құру. Мұндай оқушыларға жеке оқу жоспарларын құру маңызды. Мысалы, шығарманы талдау барысында олар үшін қосымша тапсырмаларды қарапайым, нақты әрі қызықты етіп әзірлеу қажет. Бұл тәсіл олардың өз бетінше жұмыс жасау қабілетін дамытады.

Сабақ барысында топтық жұмыстар жасау барлық пәнде қолданылады. Алайда, әдетте топқа бөлгенде балалар дұрыс емес жинақталып қалуы мүмкін. Сондықтан мұғалім инклюзивті білім беруді қажет ететін оқушысы болған жағдайда балалардың қабілеттерін ескере отыра, әрі олардың сезімдері мен еркіндіктерін шектемей, жұптастыруы қажет. Топтық жұмыстарды ұйымдастыруда мынадай ұсыныстар береміз.

Инклюзивті сыныптағы ерекше қажеттіліктері бар оқушыларды топтық жұмыстарға тарту олардың әлеуметтік дағдыларын дамытуға ықпал етеді. Мұнда келесі әдістер тиімді:

- Топтағы рөлдерді бөлу: Оқушылардың қабілеттеріне қарай міндеттерді бөліп беру. Мысалы, көзі нашар көретін оқушы мәтін оқудың орнына, тыңдаған мәтін бойынша пікір білдірумен айналыса алады.

- Топтық талқылаулар: Барлық оқушылардың ой-пікірін ескеру және әрқайсысының үлесін атап өту арқылы өзара құрмет қалыптастыру.

Осы маңызды тұстар мен тиімді әдістердің нәтижелі болуын бақылау үшін зерттеу кезінде мына әдістер қолданылды. Мысалы 2-кестеде қазақ әдебиеті сабағында жалпы білім беретін сыныпта, ал 3-кестеде ерекше білім беруді қажет ететін оқушы бар сыныпта қолдануға болатын бақылау, сауалнама жүргізу, әңгімелесу сияқты әдіс-тәсілдердің сипаттамасы берілген.

2-кесте – Қазақ әдебиетін жалпы білім беретін сыныпта оқытуда оқушылармен жүргізілген жұмыстар

Бақылау әдісі	Сауалнама жүргізу	Әңгімелесу әдісі
• Сабақ барысында оқушылардың көркем шығарманы түсінуі, мәтінмен жұмыс жасау дағдылары, кейіпкерлерді талдау және өз ойын жеткізу қабілеті бақыланды. Оқушылардың шығармашылық тапсырмаларды орындау деңгейі мен белсенділігі анықталды. • Мәтін бойынша сұрақ-жауап, жоспар құру, кейіпкерлерге мінездеме беру арқылы олардың талдау дағдылары бағаланды. Нәтижесінде оқушылардың басым бөлігі шығарманың негізгі идеясын анықтай алатыны байқалды. • Топтық жұмыс пен пікірталас әдістері қолданылғанда оқушылардың қызығушылығы артып, сабаққа қатысу белсенділігі жоғарылады.	• Сабақ соңында оқушылардан әдеби шығармаларды түсіну деңгейі, қолданылған әдістердің тиімділігі және өздеріне қызықты болған тапсырмалар туралы пікірлері алынды. • Сауалнама нәтижесі бойынша оқушылардың 75–80%-ы топтық жұмыс пен шығармашылық тапсырмаларды тиімді деп бағалады. • Кейбір оқушылар күрделі теориялық ұғымдарды (жанр, композиция, көркемдік тәсілдер) түсінуде қиындық бар екенін көрсетті. Бұл келесі сабақтарда қосымша түсіндіру жұмыстарын жүргізуге негіз болды.	• Оқушылармен жеке және топтық әңгіме барысында олардың әдебиет пәніне деген көзқарасы, қызығушылығы және шығарманы қабылдау ерекшеліктері талданды. • Әңгімелесу кезінде оқушылардың кейіпкерлер әрекетіне өзіндік баға беруі, өмірмен байланыстыруы байқалды. • Кейбір оқушылар көпшілік алдында пікір айтуға қиналатыны анықталып, оларды қолдау үшін ынталандыру және сенімділік қалыптастыру жұмыстары жүргізілді.

3-кесте – Қазақ әдебиетін инклюзивті оқытуда оқушылармен жүргізілген жұмыстар

Бақылау әдісі	Сауалнама жүргізу	Әңгімелесу әдісі
• Сабақ барысында көзі нашар көретін және психикалық дамуы тежелген оқушылардың материалды меңгеру деңгейі бақыланды. Мысалы, арнайы бейімделген тапсырмаларды орындау барысындағы жетістіктері мен қателіктері жазылып отырды. • Көзі нашар көретін оқушылар арнайы аудио материалдар мен үлкейтілген шрифт арқылы шығармаларды қабылдауда оң өзгеріс көрсетті. Мысалы, оқушы тыңдаған мәтіннің мазмұнын дәлірек жеткізе бастады. Психикалық дамуы тежелген оқушылар үшін рөлдік ойындар мен көрнекі құралдар пайдалану олардың шығарманы түсіну деңгейін 40%-ға арттырды.	• Сабақ соңында оқушылардан әдеби шығармаларды түсіну деңгейі мен қолданылған әдістердің тиімділігі туралы пікірлері сұралды. Сауалнама қарапайым және түсінікті сұрақтардан тұрды. • Сауалнама нәтижесінде оқушылардың әдеби шығармаларды қаншалықты жақсы түсінгені анықталды. Оқушылардың 80%-ы шығарманың негізгі идеясы мен мазмұнын түсінгенін, ал қалған 20%-ы кейбір қиындықтарға тап болғанын көрсетті. Мұндай деректер шығармаларды талқылау тәсілдерін жақсартуға мүмкіндік береді.	• Оқушылармен және олардың ата-аналарымен жеке әңгіме өткізіліп, оқыту үдерісінің артықшылықтары мен қиындықтары талқыланды. Бұл әдіс оқушылардың эмоционалдық жай-күйін түсінуге мүмкіндік берді. • Оқушылармен жеке әңгімелесу барысында олардың әдеби шығармаларды оқуға деген ынтасы мен эмоционалдық реакциясы талданды. 5-сынып оқушыларының 60%-ы әдебиетке қызығушылық танытқан, ал қалған 40%-ында өзін-өзі бағалау деңгейі төмен болғандықтан, қосымша қолдау қажеттілігі байқалды.

• Сауалнама әдісі оқушылардың әдеби шығармаларды түсіну деңгейі мен сабақтың тиімділігін жүйелі түрде өлшеуге мүмкіндік береді. Бұл әдіс нақты сандар мен пайыздық көрсеткіштер алуға көмектесті. Алайда сауалнама сұрақтарының сапасы оның нәтижелеріне тікелей әсер етеді, сондықтан келесі жолы сұрақтарды әртараптандыру ұсынылады.

• Әңгімелесу әдісі эмоционалдық және әлеуметтік аспектілерді тереңірек түсінуге мүмкіндік береді. Оқушылардың жеке мәселелері мен ата-аналардың пікірі сабақ процесін жетілдіруге құнды ақпарат берді. Бұл әдіс ерекше білім қажеттілігі бар оқушылар үшін өте пайдалы болды.

• Көзі нашар көретін оқушылар арнайы аудио материалдар мен үлкейтілген шрифт арқылы шығармаларды қабылдауда оң өзгеріс көрсетті. Мысалы, оқушы тыңдаған мәтіннің мазмұнын дәлірек жеткізе бастады.

• Психикалық дамуы тежелген оқушылар үшін рөлдік ойындар мен көрнекі құралдар пайдалану олардың шығарманы түсіну деңгейін 40%-ға арттырды.

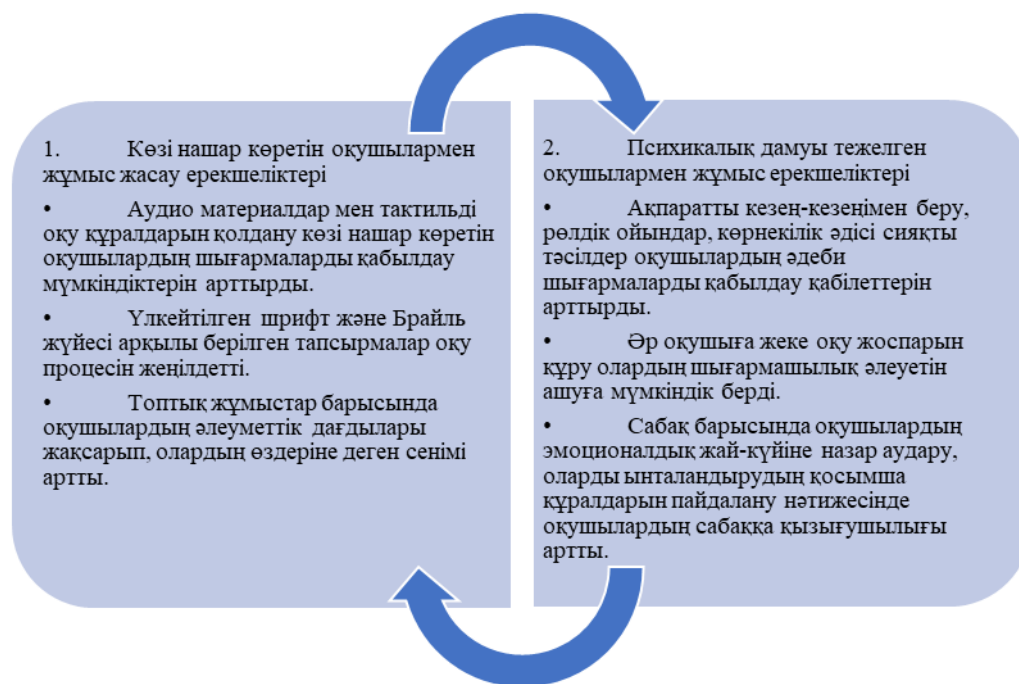
Қазақ әдебиеті – сырлы сезімнің, мөлдір өнердің пәні. «Әр ұлттың өнері, мәдени элементтер, эстетикалық түсініктер, ұлттық құндылыққа деген көзқарас сол халықтың өмір сүру жағдайларына, қажеттіліктеріне және өмір сүріп жатқан географиясы негізінде пайда болып, дами береді. Өнер барлық халықтарды, әсіресе бір текті халықтарды жақындастыру үшін ерекше күш болып табылады» [15, 321-б.]. Өнер арқылы, әдебиет арқылы тек түрлі халықтарды емес, кез келген ортаның ынтымақтастық ахуалын жақсартып, бірлікте жұмыс жасауға үндеуге болады. Яғни қазақ әдебиетін инклюзивті білім беру жағдайында оқыту арқылы қарым-қабілеті, өмірге деген көзқарасы әртүрлі оқушылар арасындағы байланысты нығайтып, барлық балаға теңдей, қолжетімді білім беруге мүмкіндік мол. Қазақ әдебиетінде, әсіресе халық ауыз әдебиетінде лирика да, әлеуметтік тақырыптар да көптеп кездеседі: «Сал-серілердің өлеңдері лирикаға толы. Әлеуметтік, саяси тақырыптағы да өлеңдер де жиі кездеседі» [16, 207-б.]. Тақырыптың кеңдігі, тереңдігі, оның қазіргі өмірмен байланысы оқушылардың функционалдық сауаттылығын арттырып қана қоймай, құндылыққа бағдарланған білім болары сөзсіз.

Қазақ әдебиеті пәнінде инклюзивті білім беру ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың оқыту үдерісіндегі басты проблемаларын шешуге және олардың толыққанды білім алуын

қамтамасыз етуге бағытталған. Мақалада талданған әдістер мен тәсілдер бұл бағыттағы он нәтижелерге қол жеткізудің нақты жолдарын көрсетті.

Талдау бойынша 4-кестеде оқушының ерекшелігін ескере отыра жұмыс жасау нәтижелері көрсетілген.

4-кесте – Талдау бойынша оқушының ерекшелігін ескере отыра жұмыс жасау нәтижелері.



Қорытынды

Қорытындылай келе, инклюзивті білім беру үдерісі әлем елдерінде ғылыми түрде зерттеліп, жалпы білім беру жүйесінің ажырамас бөлігіне айналды. Білім беру жүйесі бір орында тұратын құбылыс емес, ол үнемі уақытпен бірге дамып, жетіліп отырады. Сол себепті қазақ әдебиеті пәнінде ерекше білім беруді қажет ететін оқушылармен жасалатын жұмыстардың ғылыми-әдістемелік негізі болуы керек. Осыны ескере отырып, төмендегідей ұсыныстар білдіреміз:

1. Мұғалімдердің біліктілігін арттыру. Инклюзивті білім беруді сапалы жүргізу үшін мұғалімдер арнайы курстар мен семинарларда оқытылып, ерекше қажеттіліктері бар оқушылармен жұмыс жасау әдістерін меңгеруі қажет.

2. Оқу материалдарын бейімдеу. Ерекше қажеттіліктері бар оқушыларға арналған оқу-әдістемелік құралдарды әзірлеу маңызды. Бұл әсіресе, қазақ әдебиеті пәніндегі мәтіндерді аудио форматта немесе Брайль шрифтімен әзірлеуге байланысты.

3. Технологияларды қолдану. Қазіргі заманғы технологияларды, мысалы, экранды үлкейту бағдарламалары, мәтіндерді дыбыстау құралдары және электронды оқулықтарды тиімді пайдалану қажет.

4. Зерттеу жұмыстарын жалғастыру. Инклюзивті білім беру тәжірибесін үздіксіз зерттеп, жаңа әдістерді сынақтан өткізу керек. Мұндай зерттеулер ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың мүмкіндіктерін барынша кеңейтуге көмектеседі.

Зерттеу барысында инклюзивті ортада жұмыс істейтін мұғалімдерге қойылатын талаптардың жоғары екенін байқадық. Олар тек пәнді жетік меңгеріп қана қоймай, әртүрлі танымдық және физикалық мүмкіндігі бар балалармен жұмыс істей алатын педагогикалық шеберлікке ие болуы тиіс. Сонымен қатар, көркем шығармаларды талдау барысында барлық

оқушылардың әлеуетін ескеріп, оқыту формаларын саралап қолдануы маңызды деп есептейміз.

Қазақ әдебиеті – тек өлеңдер мен романдарды оқытатын пән емес, ол – сырлы сезім мен адамның нәзік жанын ізгілікке, мейірімге, адамгершілікке үндейтін ерекше сабақ. Сондықтан қазақ әдебиеті сабағында инклюзивті білім берудің тиімді әдістері арқылы ерекше қажеттіліктері бар оқушылардың білім алуына қолайлы жағдай жасау – қазақ тілі мен әдебиеті пәні мұғалімдерінің басты борышы. Мақаладағы әдістер оқушылардың танымдық қабілеттерін дамытып қана қоймай, олардың жеке тұлға ретінде қалыптасуына ықпал етеді. Осылайша, инклюзивті білім беру жалпы білім беру жүйесінің маңызды бөлігіне айналуы тиіс.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Искакова А., Мовкебаева З., Закаева Г. Инклюзивті білім беру негіздері: оқу құралы. – Алматы: Бастау баспасы, 2016. – 319 б.
2. Байменова Б.С., Өгенбаева Ж.Ж., Абрамкина О.А., Кударова Н.А. Инклюзивті білім беруді дамытудың шетел және отандық тәжірибесі // Gumilyov Journal of Pedagogy. – 2025. – №150. – Б. 138–148. <https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-138-148>
3. Makoelle T.M. Schools' transition toward inclusive education in post-Soviet Kazakhstan // SAGE Open. – 2020. <https://doi.org/10.1177/2158244020926586>
4. Butabayeva L., Sharma U., Forlin Ch., Abildina S., Ismagulova S., Nogaibayeva G. Validating the Teacher Efficacy for Inclusive Practice scale in the context of Kazakhstan // European Journal of Special Needs Education. – 2025. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2492091>
5. Жұмақаева Б. Қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі: оқулық. – Алматы: Қыздар ун-ті, 2015. – 242 б.
6. Адиева П.М. Рахымжан Отарбаев шығармашылығын орта мектепте оқыту // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2022. – №2 (124). – Б. 91–104. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.08>
7. Боранбаева С., Абдрахман С. Қазақстан Республикасында инклюзивті білім беруді енгізу мәселесі // «Инклюзивті білім беру жағдайындағы заманауи технологиялар» атты халықаралық онлайн-конференциясының материалдары, 21-22.01.2021 ж. – Алматы: Абай атын. ҚазҰПУ: Ұлағат, 2021. – 192 б.
8. Scott T.M., Barrett S.B. Using staff and student time engaged in disciplinary procedures to evaluate the impact of school-wide PBS // Journal of Positive Behavior Interventions. – 2004. – №61(1). – P. 21–27. <https://doi.org/10.1177/10983007040060010401>
9. Айтпаева А.К. Инклюзивное образование: учеб.пособие. – Алматы: Абай атын. ҚазҰПУ, 2014. – 216 с.
10. Englert C.S., Tarrant K.L., Mariage T.V. Defining and redefining instructional practices in special education: Perspectives on good teaching // Teacher Education and Special Education. – 1992. – №5(2). – P. 62–86; Stanovich P.J., Jordan A. Exemplary teaching in inclusive classrooms. Paper presented at the Annual Meeting of the Council for Exceptional Children. – Vancouver, Canada, 2000; McIntosh K., Herman K., Sanford A., McGraw K., Florence K. (2004). Teaching transitions: Techniques for promoting success between lessons // TEACHING Exceptional Children. – 2004. – №37(1). – P. 32–38. <https://doi.org/10.1177/088840649201500203>
11. South Africa Human Rights Commission: Report of the public hearing on the right to basic education. – Pretoria: South Africa Human Rights Commission, 2006.
12. Керімбекова Б., Мұқанова Ж. Қазақ әдебиеті. Жалпы білім беретін мектептің 6-сыныбына арналған оқулық. – Алматы: Мектеп, 2018. – 152 б.
13. Зайкенова Р. Қазақ әдебиеті. Жалпы білім беретін мектептің 8-сыныбына арналған оқулық. – Астана: Арман-ПВ, 2018. – 256 б.
14. Керімбекова Б. Мұқанова Ж. Қазақ әдебиеті. Жалпы білім беретін мектептің 9-сыныбына арналған оқулық. – Алматы: Мектеп, 2019. – 256 б.
15. Adiyeva P., Turan F. Türk Halklarının Folklorunda Müzik Aletleri ve Onlarla İlgili Mitik Anlatılar // Bilig. – 2016. – №78. – 309-326.

16. Adiyeva P., Turan F. Kazakların geleneksel tiyatrosunun baş aktörleri sal-seriler // Millî Folklor Uluslararası Kültür Araştırmaları Dergisi. – 2013. – №100. – 202-212.

REFERENCES

1. Iskakova A., Movkebaeva Z., Zakaeva G. Inklüzivti bilim beru negizderi: oqu quraly [Fundamentals of Inclusive Education: Textbook]. – Almaty: Bastau baspasy, 2016. – 319 b. [in Kazakh]
2. Baimenova B.S., Ogenbaeva Zh.Zh., Abramkina O.A., Kudarova N.A. Inklüzivti bilim berudi damytudyn shetel zhane otandyq tazhibesi [Foreign and domestic experience in the development of inclusive education] // Gumilyov Journal of Pedagogy. – 2025. – №150. – B. 138–148. <https://doi.org/10.32523/3080-1710-2025-150-1-138-148> [in Kazakh]
3. Makoelle T.M. Schools' transition toward inclusive education in post-Soviet Kazakhstan // SAGE Open. – 2020. <https://doi.org/10.1177/2158244020926586>
4. Butabayeva L., Sharma U., Forlin Ch., Abildina S., Ismagulova S., Nogaibayeva G. Validating the Teacher Efficacy for Inclusive Practice scale in the context of Kazakhstan // European Journal of Special Needs Education. – 2025. <https://doi.org/10.1080/20473869.2025.2492091>
5. Zhumaqayeva B. Qazaq adabietin oqytu adistemesi: oqulyq [Methods of teaching Kazakh literature: textbook]. – Almaty: Qyzdar un-ti, 2015. – 242 b. [in Kazakh]
6. Adieva P.M. Rahymzhan Otarbayev shygarmashylygyn orta mektepte oqytu [Teaching Rakhimzhan Otarbayev's creativity in high school] // Iasau universitetinin habarshysy. – 2022. – №2 (124). – B. 91–104. <https://doi.org/10.47526/2022-2/2664-0686.08> [in Kazakh]
7. Boranbaeva S., Abdrahman S. Qazaqstan Respublikasynda inklüzivti bilim berudi engizu maselesi [The problem of introducing inclusive education in the Republic of Kazakhstan] // «Inklüzivti bilim beru zhagdayyndagy zamanaui tehnologialar» atty halyqaralyq onlain-konferenciasynyn materialdary, 21-22.01.2021 zh. – Almaty: Abai atyn. QazUPU: Ulagat, 2021. – 192 b. [in Kazakh]
8. Scott T.M., Barrett S.B. Using staff and student time engaged in disciplinary procedures to evaluate the impact of school-wide PBS // Journal of Positive Behavior Interventions. – 2004. – №61(1). – P. 21–27. <https://doi.org/10.1177/10983007040060010401>
9. Aitpaeva A.K. Inklüzivnoe obrazovanie: ucheb.posobie [Inclusive education: training manual]. – Almaty: Abai atyn. QazUPU, 2014. – 216 s. [in Russian]
10. Englert C.S., Tarrant K.L., Mariage T.V. Defining and redefining instructional practices in special education: Perspectives on good teaching // Teacher Education and Special Education. – 1992. – №5(2). – P. 62–86; Stanovich P.J., Jordan A. Exemplary teaching in inclusive classrooms. Paper presented at the Annual Meeting of the Council for Exceptional Children. – Vancouver, Canada, 2000; McIntosh K., Herman K., Sanford A., McGraw K., Florence K. (2004). Teaching transitions: Techniques for promoting success between lessons // TEACHING Exceptional Children. – 2004. – №37(1). – P. 32–38. <https://doi.org/10.1177/088840649201500203>
11. South Africa Human Rights Commission: Report of the public hearing on the right to basic education. – Pretoria: South Africa Human Rights Commission, 2006.
12. Kerimbekova B., Muqanova Zh. Qazaq adabiet. Zhalpy bilim beretin mekteptin 6-synybyna arналqan oqulyq [Kazakh literature. Textbook for the 9th grade of a comprehensive school]. – Almaty: Mektep, 2018. – 152 b. [in Kazakh]
13. Zaikenova R. Qazaq adabiet. Zhalpy bilim beretin mekteptin 8-synybyna arналqan oqulyq [Kazakh literature. Textbook for the 8th grade of a comprehensive school]. – Astana: Arman-PV, 2018. – 256 b. [in Kazakh]
14. Kerimbekova B. Muqanova Zh. Qazaq adabiet. Zhalpy bilim beretin mekteptin 9-synybyna arналqan oqulyq [Kazakh literature. Textbook for the 9th grade of a comprehensive school]. – Almaty: Mektep, 2019. – 256 b. [in Kazakh]
15. Adiyeva P., Turan F. Türk Halklarının Folklorunda Müzik Aletleri ve Onlarla İlgili Mitik Anlatılar [Musical Instruments in the Folklore of Turkish Peoples and Mythic Narratives Related to Them] // Bilig. – 2016. – №78. – 309-326. [in Turkish]
16. Adiyeva P., Turan F. Kazakların geleneksel tiyatrosunun baş aktörleri sal-seriler [The leading actors in the traditional Kazakh theater are the sal-seriler.] // Millî Folklor. – 2013. – №100. – 202-212. [in Turkish]

Методические особенности инклюзивного преподавания казахской литературы в средней школе

Аннотация. В современных условиях развитие инклюзивного образования является одной из актуальных проблем в сфере образования. Инклюзивное образование – подход к организации образовательного процесса, направленный на обеспечение равного доступа всех учащихся к качественному образованию, в том числе детей с особыми образовательными потребностями. Анализ образовательной практики показывает, что в системе образования Республики Казахстан вопрос инклюзивного обучения связывается преимущественно с обучением детей с ограниченными возможностями здоровья. Если рассматривать эту проблему с глобальной точки зрения, можно заметить развитие новых тенденций. По мере увеличения числа детей с особыми образовательными потребностями в Республике Казахстан возрастает необходимость совершенствования теории и практики инклюзивного образования. Учебная дисциплина «Казахская литература» обладает значительным потенциалом для реализации принципов инклюзивного образования, поскольку способствует развитию языковой и культурной компетентности учащихся, их социализации и личностному развитию.

В статье рассматриваются методические подходы к инклюзивному преподаванию казахской литературы. Анализируются способы расширения кругозора учащихся посредством изучения литературных произведений, развития социальной и культурной компетентности учащихся, а также развития их творческих способностей и критического мышления. Кроме того, рассматриваются роль учителя в инклюзивном образовании, методы и стратегии обучения, а также виды ресурсной и педагогической поддержки, необходимых для обеспечения активного и равноправного участия учащихся в учебном процессе.

Ключевые слова: инклюзивное образование, эффективные подходы, литературные произведения, педагогические стратегии, равные возможности, навыки сотрудничества.

Methodological Features of Inclusive Teaching of Kazakh Literature in Secondary Schools

Abstract. Nowadays, the system of inclusive education is one of the most pressing problems in the field of education. Inclusive education is an educational process aimed at providing a full-fledged education for all students, including children with disabilities. It is no secret that in our country's education system the issue of inclusive education is limited only to children with physiological developmental disabilities. If we consider this problem from a global point of view, we can notice the development of new trends. As the number of children with special educational needs increases in our country, a comprehensive study of inclusive education is becoming more important. The subject of Kazakh literature is of particular importance for inclusive education, as it contributes to improving students' linguistic and cultural level and supporting their social and personal development.

This article discusses effective approaches to inclusive education in lectures on Kazakh literature. The article analyzes ways to broaden students' horizons through literary works, develop their social and cultural competencies, and improve their creative and critical skills. In addition, the article considers questions about the role of teachers in inclusive education, teaching methods and strategies, and the resources and support needed to ensure full student participation in the learning process will be considered.

Keywords: inclusive education, effective approaches, literary works, pedagogical strategies, equal opportunities, cooperation skills.

Авторлар туралы мәлімет

Адиева П.М. – корреспондент-автор, филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Қожас Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, e-mail: pakizat.adiyeva@ayu.edu.kz, Қазақстан, Түркістан қ.

Муратбаев А.А. – PhD докторант, Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, e-mail: muratbayev2109@gmail.com, Қазақстан, Алматы қ.

Жапишева Ф.Қ. – PhD докторант, Қожас Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, e-mail: galya_2022@mail.ru, Қазақстан, Түркістан қ.

Information about the authors

Adieva P.M. – *The Corresponding Author, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: pakizat.adiyeva@ayu.edu.kz, Kazakhstan, Turkistan.*

Muratbayev A.A. – *PhD Doctoral Student, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: muratbayev2109@gmail.com, Kazakhstan, Almaty.*

Zhapisheva G.K. – *PhD Doctoral Student, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: galya_2022@mail.ru, Kazakhstan, Turkistan.*

Сведения об авторах

Адиева П.М. – *автор-корреспондент, кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: pakizat.adiyeva@ayu.edu.kz, Казахстан, г. Туркестан.*

Муратбаев А.А. – *PhD докторант, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, e-mail: muratbayev2109@gmail.com, Казахстан, г. Алматы.*

Жапишева Г.К. – *PhD докторант, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: galya_2022@mail.ru, Казахстан, г. Туркестан.*

Zh. A. SULEIMENOVA¹, K.K. KERIMBAYEVA¹, N.A. YILDIZ²¹L.N. Gumilyov Eurasian National University²Haji Bayram Veli Ankara University

✉ e-mail: camila_81@mail.ru

**SUFI POETRY AS A TOOL FOR MOTIVATION IN SECOND LANGUAGE TEACHING:
THE EXPERIENCE OF USING YASSAWI HIKMETS**

Abstract. This article examines the pedagogical possibilities of using the Sufi poetry of Ahmet Yassawi, especially his hikmets, as an effective motivational tool in the context of second language teaching. Based on the cultural, educational, and linguistic value of spiritual poetry, the study examines the positive impact of using authentic and meaningful texts on students' foreign language learning. The proposed motivational method is particularly relevant in English language teaching, as meaningful texts that can integrate our traditions and customs into students' consciousness help them identify with their cultural environment and increase their affective and critical activity. Hikmets are recognized as an important component of the language learning process, developing meaningful emotional diversity and critical thinking skills with a deep moral and philosophical foundation. In addition, the article discusses specific pedagogical strategies for integrating hikmets into pedagogical practice, showing that they complement traditional language teaching methods.

The results of this study showed that spiritually and culturally rich poetic texts can be an invaluable tool in language teaching. An increase in student motivation, expansion of their vocabulary, and development of intercultural competence were also noted.

Keywords: Ahmet Yassawi, hikmets, Sufi poetry, motivation, English language, teaching through poetic texts, spiritual poetry, traditional method.

Introduction

“Globalization has led to increased internationalization and mobility of people resulting in impressive metamorphoses” [1, p. 371], including a growing demand for English language proficiency worldwide [2, p. 627]. This development gradually moved language teaching away from traditional teaching paradigms, which were limited to simply memorizing grammar and vocabulary, and gave new impetus to the development of contemporary linguistics. Ten to fifteen years ago, teachers made lessons monotonous, which in turn reduced students' motivation to study and negatively affected their interest. It is obvious that asking students various in-depth questions on the topic and listening to and discussing each answer capture their attention, keep them talking throughout the lesson, encourage them to think critically, and significantly increase their motivation to learn. This is confirmed by the fact that when feedback was received from the groups at the end of the lesson, they all unanimously noted that the lesson was very interesting, that everyone had the opportunity to express their own opinions and thoughts, and to speak in the language being studied. However, many teachers limit themselves to using traditional methods in the classroom. This obviously creates obstacles in the training of professionals in today's competitive era. To fill this

*** Cite us correctly:**

Suleimenova Zh.A., Kerimbayeva K.K., Yildiz N.A. Sufi Poetry as a Tool for Motivation in Second Language Teaching: The Experience of Using Yassawi Hikmets // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – B. 194-206. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.429>

Date of receipt of the article 14.09.2025 / Date of acceptance 30.09.2026

gap, modern education in the technological era must prioritize the use of teaching methods based on the development of intercultural competence, increasing students' intrinsic motivation, and encouraging their active participation in the learning process. Such pedagogical innovations, especially in the process of teaching a second language, often contribute to awakening students' personal interest, active emotional involvement in the lesson, and cultural self-awareness, which is why raising such topics is relevant in the competitive era. One of the most effective strategies for increasing student motivation is the use of authentic texts, which represent not only linguistic richness but also spiritual and cultural depth [3, p. 415]. That is, it is better to use not only teaching materials included in the curriculum but also literature written in poetic language full of deep meaning. Such texts, developing students' critical thinking, further increase their interest in the lesson. A lesson organized in the form of questions and answers, rather than a one-time practical exercise, will undoubtedly have a positive effect on increasing student motivation. Lessons organized and conducted according to this system may be the only proof of this. There are many literary works written in poetic language, and the question may arise as to which of them can be included in the educational process. After much deliberation, we decided to use the poetic legacy of the outstanding 12th-century Turkic poet and philosopher Ahmet Yassawi as a methodological resource. After thoroughly considering its merits and shortcomings, we were firmly convinced that this particular work would spark students' interest and enthusiasm for the lesson. We were particularly interested in the fact that this work, written in the ancient Turkic language, is a combination of Sufi spiritual teachings and folk poetic traditions, filled with deep moral and ethical meaning and written in accessible, allegorical language. It was obvious that only a literary heritage rich in national values would attract attention and inspire young people who today emulate Western culture. The work touches on concepts such as love for God, spiritual aspiration, mystical ecstasy, and the metaphysical transition from death to life. Diwani Hikmet touches on common themes of Islamic philosophy, such as inner enlightenment and existential truth, and conveys them sincerely and soulfully. In contrast to other culturally significant texts, Yassawi's Sufi poetry uniquely combines ethical aspects, emotional depth, and linguistic accessibility, making it particularly effective for motivating second language learners. The universal moral and spiritual values expressed in his wisdom, such as sincerity, patience, and the pursuit of truth, resonate with students' personal experiences and remain deeply rooted in their cultural identity. This combination of local authenticity and global significance allows learners to empathize emotionally with the material and view language learning as an important process of self-discovery rather than a purely academic task. Thus, integrating the wisdom of Yassawi into second language teaching not only promotes language development, but also strengthens intrinsic motivation and cross-cultural comprehension.

The study is based on contemporary theories of motivation for learning a second language, in particular, Dörnyei's [4] motivational model of second language learning (L2) and Gardner's [5] social-cognitive model. According to these concepts, successful language learning depends on students' intrinsic motivation, cultural identity, and positive emotional attitude toward the language being learned. In this context, Yassawi's wisdom serves as a genuine cultural stimulus that promotes the development of integrative and intrinsic forms of motivation. The spiritual and moral depth of the texts encourages students to associate language learning with personal growth and cultural belonging, which is consistent with the principles of self-determination theory [6], which identifies autonomy, competence, and relatedness as key motivational factors.

The main objective of this study is to explore the pedagogical potential of using Ahmet Yassawi hikmets as a motivational tool in second language teaching, especially English. The purpose of the study is to determine how spiritually and culturally rich poetic texts can increase students' intrinsic motivation and intercultural awareness while improving their language competence.

Research questions:

1. How can Yassawi hikmets be effectively integrated into second language teaching to increase student motivation?
2. What specific aspects of these spiritual texts contribute to students' emotional and cultural engagement in the learning process?
3. To what extent does the inclusion of hikmets influence students' linguistic and intercultural development?

Hypothesis: The integration of Yassawi hikmets increases student motivation and promotes intercultural understanding.

Considered one of the earliest and most influential works of Turkic mystical literature, this collection combines a religious-mystical atmosphere with the power of oral creativity. The synthesis of spirituality and the world in Yassawi's "Diwani Hikmet" is considered a reflection of a broader Sufi cosmology. Zh. Suleimenova notes: "Hikmets are a collection of sayings and teachings credited to the 12th-century Sufi mystic, poet and philosopher Ahmet Yassawi. The term hikmet originates from the Arabic word "hikmah," which means wisdom. Within Yassawi's teachings, hikmet refers to spiritual wisdom and insight that can be attained through the practice of Sufism. Yassawi's hikmets cover a wide range of topics, including the nature of God and divine love" [3, p. 413]. The wisdom of the Sufi poet Ahmet Yassawi has long played a crucial role in the spiritual and intellectual development of the Turkic peoples, strengthening his status as a learned Sufi thinker. Yassawi sincerely guided the Turkic communities toward a true and authentic understanding of Islamic teachings, creating the famous, sincere and memorable collection of poetic works "The Assembly of the Wise" [7, p. 14]. These works not only reveal the inner spiritual quests of the human soul but also provide ample opportunities for studying the linguistic heritage, cultural traditions, worldview, and cognitive system of Turkic societies. Their poetic structure improves memory, and their philosophical depth creates emotional appeal, thereby enhancing sustained interest in the content of the language. Including these texts in language education can really improve second language learning, making the learning process more personal and cultural. In addition, translating Yassawi's works can be translated into a second foreign language (e.g., learning a foreign language (e.g., English, Arabic or Turkish, etc.) helps students compare different cultural contexts and develop tolerance and openness.

One of the important issues in teaching English as a second language is awakening and maintaining students' enthusiasm and interest over a long period of time. For many students, English is perceived as a foreign, often "alien" cultural environment. The lack of culturally relevant information in teaching materials reduces students' receptive skills, leading to reduced classroom activity, disengagement, declining interest, and, ultimately, hindered language acquisition. In this regard, it is important to introduce not only linguistic richness into the learning process but also original texts that have cultural and spiritual significance. As we noted above, a striking example of such a source is the wisdom of Ahmet Yassawi. As Mammedova-Kekech mentioned in her article, Ahmet Yassawi is one of the scholars of the Turkic world who has left a mark on the history of literature. Researchers have evaluated his work «Diwani Hikmet» from the literary-historical perspective and concluded that it is a precious heritage of the Turkic peoples [8, p. 101]. In addition to its historical value, Yassawi's wisdom touches on eternal moral and philosophical issues, such as the pursuit of truth, sincerity, patience, selflessness, and spiritual perfection, and is therefore relevant today. In the field of second language acquisition, scholars believe that fluency, complexity, and accuracy are the main factors influencing the level of second language acquisition [9, p. 545]. Complexity, artistry, and accuracy are always key factors in spiritual texts. Regardless of how complex the meaning of spiritual texts may be, they help students think critically and express themselves. This contributes to the development of eloquence and expressiveness of speech. By analyzing such valuable, information-rich texts, students can engage in meaningful dialogues on ethical and existential topics and improve their language skills. This approach, in turn, contributes to success

in language teaching. Zh. Suleimenova emphasizes that wisdom texts not only shed light on complex life experiences but also play a formative role in the development of spiritual consciousness. In order to assimilate the values embedded in them, it is important not only to read but also to take a certain analytical approach [10, p. 257]. As evidence of this conclusion, it can be said that after the introduction of wisdom texts into the learning process, students' reading and critical reading skills improved, they were able to interpret texts in depth, make complex philosophical and ethical conclusions, try to express them in simple and understandable language, and answer logical questions.

The novelty of this study lies in the structured integration of the wise texts of Hoja Ahmet Yassawi into English language teaching through a quasi-experimental approach with measurable motivational and linguistic outcomes. While previous studies have examined language learning based on literature, this study uniquely combines culturally rooted spiritual texts with empirical statistical verification of increased motivation and the development of communication skills.

Research methods and materials

The study was conducted using a quasi-experimental mixed-method design. The study consisted of two components: a) Quantitative part – preliminary and final testing, motivation questionnaire; b) Qualitative part – observation of classes, reflective notes and student comments. The intervention was conducted over a period of 6 weeks and was integrated into the English language course curriculum. The study involved 28 first-year students (N=28) from the philological faculty who were studying English as a second foreign language. The students' language proficiency level was B1 (intermediate).

Data collection tools:

1. Motivation questionnaire. Likert scale of 20 questions, 5-point system (1 – ‘strongly disagree’, 5 – ‘strongly agree’). The indicators measured were: a) intrinsic motivation, b) cultural interest, c) active participation in classes, d) perception of the importance of learning/ Questionnaire reliability coefficient: Cronbach's alpha = 0.84

2. Assessment of language skills. The assessment was carried out using preliminary and final testing: a) reading, b) writing, c) speaking, d) listening. Each skill was assessed on an analytical scale from 0 to 20 points.

3. Observation protocol. The following indicators were recorded using a structured checklist: a) number of voluntary responses, b) frequency of participation in discussions, d) group interaction, g) emotional activity.

Data analysis. Quantitative data were analysed using the following methods: a) comparison of average scores, b) calculation of percentage increase, d) paired t-test.

Percentage calculation formula: $\text{Percentage} = (\text{Number of students showing improvement} / \text{Total number of students}) * 100$. The increase in motivation from 50% to 85% was based on the proportion of students who chose the answers ‘agree’ and ‘strongly agree.’

Statistical analysis results: The average motivation score on the pre-test was 3.1 points (SD = 0.52), and after the post-test, this score increased to 4.3 points (SD = 0.47). The average language skills score rose from 12.4 to 16.8. The statistical significance of these changes was confirmed by a paired t-test.

Increase in motivation: $t(27) = 4.21, p < 0.01$

Thought expression skills: $t(27) = 3.78, p < 0.01$

These indicators prove the statistical significance of the changes. The effect size was calculated using Cohen's d coefficient and showed a large practical effect ($d = 0.80$), demonstrating a significant improvement in student motivation.

In addition to statistical significance, the practical significance of the results was assessed using effect size calculations. The values obtained indicate a significant positive impact of the intervention on students' motivation and communication skills.

Thanks to this process, students learned to develop an active vocabulary, especially moral, ethical, and philosophical conclusions, thereby expanding their linguistic richness. Research has shown that lexical accuracy in a second language is closely related to the size of a person's vocabulary [11]. In addition, students strengthen their oral and written communication skills through various productive activities such as discussions, essays, and presentations, while developing critical thinking skills and building self-confidence. The integration of meaningful texts into the English language learning process serves as a powerful motivational tool, developing students culturally and spiritually. In addition to developing skills such as writing, reading, listening, and speaking, it also promotes a fundamental understanding of the culture of learning. As we noted above, the motivational approach develops students' intercultural competence, which, in turn, is in line with contemporary language pedagogy, which is becoming increasingly relevant, especially in the era of globalization, when the demand for learning English is growing. We have already mentioned that motivation is a decisive factor in learning a foreign language. Motivation is important not only in teaching, but also in everyday life. In other words, an experienced teacher can motivate students. Students, in turn, increase their internal motivation to learn the language not only for the sake of grades, but also for a deeper understanding of their own culture. The idea that language is taught only through simple exercises and the use of foreign literature provided by the curriculum is mistaken, as this approach is too formal and reduces student interest. Therefore, it is very important to include Yassawi's Sufi poetry in the teaching process to teach our culture and traditions. It can be a powerful motivational resource for students, such as honesty, simplicity, patience, and the pursuit of truth, especially for young people in the moral uncertainty of the modern world. Motivation can be understood as a driving need or desire that initiates, sustains, and directs behavior. Of course, Shakespeare, Goethe, and Hugo are classics. They can be considered as material. It can be difficult for students, especially at the beginner or intermediate level, to become emotionally involved in these works because the cultural context is foreign to them. Yassawi, on the other hand, is a local context with global significance that provides the closest area for developing motivation. When reading texts filled with spiritual and philosophical meaning, students perceive them not as a task to be completed, but as an exploration of ideas that correspond to their worldview and help them understand cultural value.

Working with wisdom also fosters a sense of cultural pride as students translate and interpret their works. Therefore, the inclusion of Hoja Ahmet Yassawi's works in the teaching process of a second foreign language is based not only on language learning but also on personal development, the development of cultural thinking, and the strengthening of conscious motivation.

Results and discussion

The results of the study showed a significant increase in motivation levels. While at the preliminary stage, 50% of students demonstrated high motivation, by the end of the experiment this figure had reached 85%. This increase was statistically significant ($p < 0.01$).

Percentages were calculated by dividing the number of students who scored 4 or 5 on a 5-point Likert scale by the total number of participants ($N = 28$) and multiplying the result by 100. Students who scored 4 points and above were classified as highly motivated.

Motivation was measured using a structured questionnaire consisting of 20 items based on a 5-point Likert scale (1 = strongly disagree, 5 = strongly agree). The questionnaire assessed students' intrinsic motivation, their interest in culture, and their engagement in learning English. Students' oral and written skills were assessed using an analytical rubric that evaluated coherence, lexical richness, grammatical accuracy, and clarity of thought. The same instruments were used before and after the six-week intervention.

The effective application of Ahmet Yassawi's wisdom in English language teaching requires thoughtful and purposeful integration into the overall curriculum. The goal is not limited to familiarizing students with poetic texts; it is based on using these works as dynamic tools for developing basic language skills in reading, writing, speaking, and listening, as well as developing

critical thinking, intercultural competence, and a deeper personal connection to the material. Depending on the students' level of knowledge and learning objectives, the proverbs can be used in both their original form and in translation. In reading and translation assignments, students are introduced to the content of the proverbs in their native language and/or in English. In this case, the English version of the proverbs translated by J. Trapman [12] can be used. Students are encouraged to read the texts, participate in discussions, translate individual passages, and identify the main ideas and themes. This process helps to enrich their vocabulary, improve their translation skills, and encourage them to reflect on the philosophical depth of the text. As Didon and Darcy note, the accuracy of vocabulary use in a second language is closely related to the breadth of a student's vocabulary [8]. For example, the line "Do no harm to others – even if it is in your thoughts. You will pay for every wound" allows students to explore lexical items such as harm, wound, cost, and their associated idiomatic and conceptual meanings.

Vocabulary and grammar exercises enable students to recognize verbs, adjectives, metaphors, archaisms, or regular expressions in the language, understand their meaning, and use them in new contexts. This helps to reinforce grammatical structures and activate newly acquired vocabulary. Grammar exercises based on Yassawi's spiritual and moral texts not only allow students to practice verb tenses, modal verbs, indirect speech, and syntax, but also deepen their understanding of cultural values, making the language learning process familiar and relevant to students. For example, during the training, exercises aimed at developing all skills were used, excerpts from which we have decided to present below:

1. Verb tenses. Choose a proverb translated into a foreign language. Underline the verbs, determine the tense, and rewrite the sentences in a different tense (for example, from past to future).

"He walked the path of truth and burned with love." → Rewrite in the present perfect tense:

"He walked the path of truth and burned with love."

2. Indirect speech. Give an excerpt from the hikmet verse of Yassawi (quote). Replace the word "truth" with "payment."

Direct speech: "Seek the truth, and you will find peace," said Yassawi.

Indirect speech: Yassawi said that if we seek the truth, we will find peace.

3. Modal verbs. Find ways to express advice, necessity, and possibility in the wise verse.

Rewrite the sentences using modal verbs.

"One must be humble before the Creator." → Use other modal verbs:

"One must be humble." / "You should be humble." / "You must be humble."

4. Lexical and grammatical transformations. Change the form of words in the text of the wise verse

(verb → noun, adjective → adverb, etc.)

Verb: to suffer → Noun: suffering

Adjective: humble → Adverb: humbly

Oral and discussion exercises based on pair or group discussions were aimed at developing oral communication, reasoning, and critical thinking skills, for example: "What values are expressed in these words of wisdom?", "How relevant is their message today?", or "Do you agree with the poet's point of view? Why or why not?"

To improve their writing skills, students wrote reflective essays and gave brief analytical answers to questions such as "What does this piece of wisdom mean to me?" and "What lesson did I learn from this poem?" These assignments not only improved their writing skills, but also helped them understand the content of the wisdom and form coherent arguments.

Cultural-cognitive comparison assignments were based on comparing Yassawi's wisdom with excerpts from Christian, Buddhist, Taoist, or secular Western philosophical texts presented in English. Through comparative analysis, students developed intercultural understanding and critical thinking skills, enabling them to recognize and appreciate universal human values across different cultural and linguistic traditions. Project-based learning deepened this engagement through

multifaceted assignments designed to develop a wide range of competencies. Students prepared a presentation in English on the life and teachings of Akhmet Yassawi, translated an excerpt from a wise poem with commentary, and created creative videos that dramatized or illustrated a selected poem. These projects developed collaboration, creativity, and research skills, and allowed students to transform a profound text into practical, understandable material. Through these endeavors, students sought to deepen their understanding of Yassawi's cultural and spiritual heritage by using English in authentic communicative situations. Pedagogical experience has shown that incorporating wise verses into English language teaching:

- increased student engagement and participation;
- facilitated language acquisition in a concrete and personal context;
- increased interest in and understanding of one's own culture through the study of a foreign language;

- contributed to the development of sustainable intrinsic motivation to learn English.

Ultimately, the use of wisdom in language teaching transformed English from a formal academic task into a culturally and spiritually meaningful path of self-discovery, linking language development with personal development and intercultural dialogue. The inclusion of Ahmet Yassawi's wisdom in the English language program had a positive impact on student motivation, language development, and cultural self-awareness. In contrast to lessons based on traditional teaching materials, students demonstrated a significant increase in interest and engagement in lessons that incorporated wisdom. Learning English through the lens of spiritual heritage provided a meaningful connection to both the content and the language, and student feedback indicated a desire to deepen their understanding of English and communication skills (Table 1).

Table 1 – Motivational process table

Ahmed Yasawi hikmets (spiritual-cultural text)	This serves as the foundational material for the lessons—a body of poetry imbued with profound philosophical and spiritual significance, intimately linked to students through its cultural and historical context
↓	
Personal and cultural relevance	When students recognize that the texts embody their own cultural and spiritual values, they perceive learning English as connected to their identity and heritage, rather than merely an abstract academic exercise
↓	
Emotional engagement	Material that holds personal significance elicits emotional responses such as interest, curiosity, and a motivation to comprehend its meaning. This, in turn, enhances attention and fosters intrinsic motivation.
↓	
Increased motivation to study English	Due to emotional engagement and personal relevance, students demonstrate increased willingness and motivation to study English, engage with texts, and actively participate in discussions.
↓	
Improvement of language skills and learning outcomes	As a consequence of heightened motivation and active engagement, language acquisition is enhanced, leading to improvements in vocabulary, grammar, speaking, reading, and writing skills in English

However, a number of difficulties arose. The archaic linguistic features and stylistic complexity of the original hikmet required preliminary adaptation and detailed explanations, which sometimes slowed down the pace of learning. In addition, some students noted the need for additional methodological support and guidance, experiencing difficulties in understanding the philosophical depth of the texts in their native language.

The motivational process diagram clearly demonstrates the profound content and cultural significance of incorporating Ahmet Yassawi's wisdom into the English language teaching system. It is evident that by strengthening personal and emotional connections through spiritually enriching texts, students' interest in the lesson increased and their engagement in learning significantly improved. This increase in motivation directly contributed to the development of language skills and overall academic performance. This trend is consistent with the general findings of educational research: students tend to start learning a foreign language with high motivation, eager to communicate, learn, and interact with new cultures. However, as the learning process progresses, characterized by the accumulation of knowledge, mastery of skills, and overcoming difficulties, motivation may decline, leading to lower attendance, reduced perseverance, and a further decline in motivation to learn. Therefore, motivation is widely recognized as a key factor for success in education, and its multifaceted nature has inspired various approaches in domestic and international philological research aimed at elucidating its structure and role in the learning process [13, p. 107]. In this context, wisdom served not only as a means of preserving culture but also as an effective pedagogical resource that sustained enthusiasm in the language learning process and developed language competence.

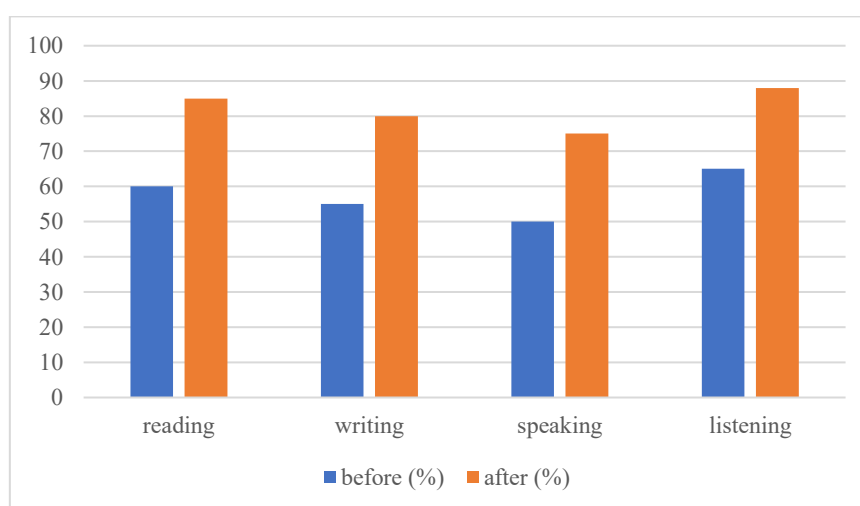


Figure 1 – Comparison chart of language skills before and after using hikmets

The comparative diagram shows that students' language skills improved overall after the inclusion of Ahmet Yassawi's wisdom in the teaching process (Figure 1). By including texts of cultural and spiritual significance in the learning process, we were able to make language learning more engaging and meaningful. As a result, students made significant progress in all core language skills: reading, writing, speaking, and listening. This showed how the inclusion of meaningful texts familiar to our culture and worldview increases motivation, promotes active participation in class, and ensures effective language learning outcomes. K.I. Hossain noted that ‘The literature-based learning (LBL) method emphasizes the importance of exposing students to authentic, culturally significant texts that engage them on several levels - linguistic, cognitive, and emotional - creating a context-rich approach to language education that helps students develop both linguistic and cultural competence’ [14, p. 4]. Based on this researcher's words, we can also note an improvement in students' cultural and linguistic competence when learning a language based on literary texts.

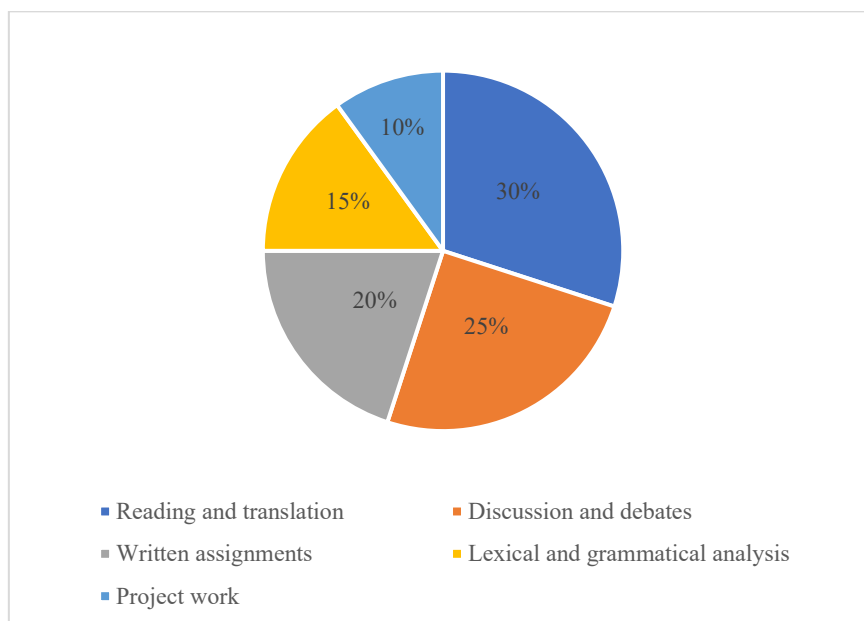


Figure 2 – Task type diagram

This diagram shows the various tasks based on the wisdom of Ahmet Yassawi used in the teaching process. The largest share - 30% - was allocated to reading and translation in order to understand the content and spiritual meaning of the texts. Discussions aimed at developing oral communication and critical thinking skills accounted for 25%. Written assignments accounted for 20%, and lexical and grammatical analysis assignments accounted for 15%. The remaining 10% was devoted to project work based on students' behavior in real-life situations (Figure 2).

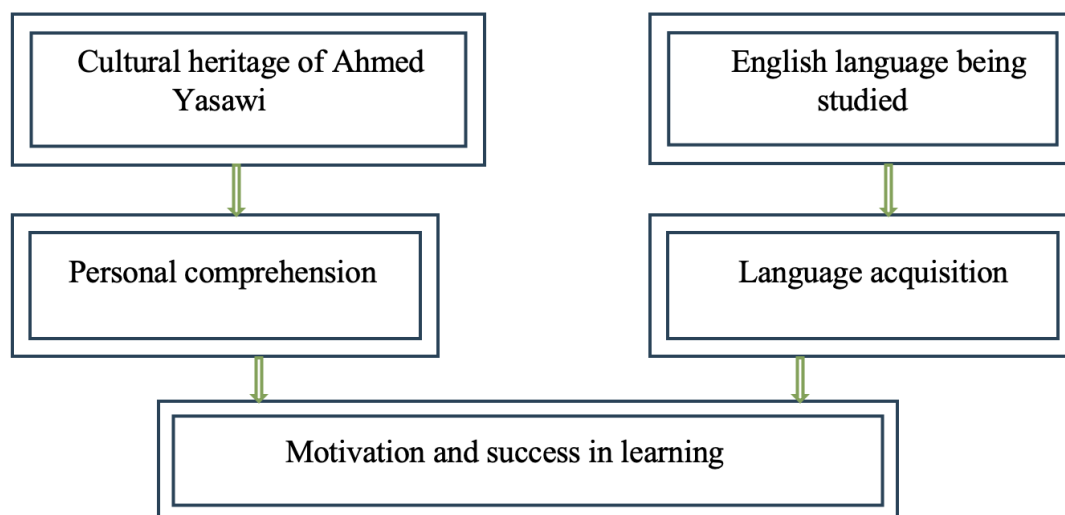


Figure 3 – Cultural and linguistic interaction diagram

Ahmet Yassawi's cultural heritage demonstrates the relationship between motivation and academic achievement in learning English. By embracing cultural heritage, learners sought to understand themselves and develop their identity, allowing us to see that students were not only learning English but also developing their language skills. Combining cultural identity with language learning allowed students to achieve a high level of personal interest, and the learning process was rich and meaningful (Figure 3).

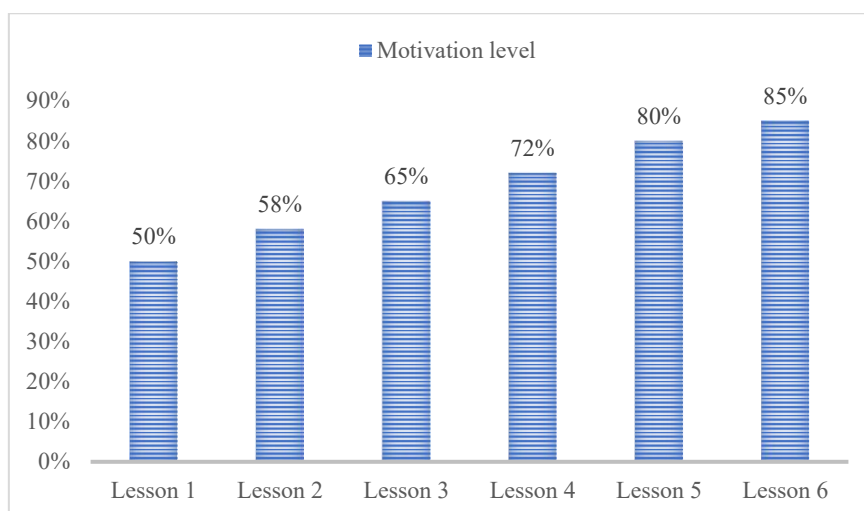


Figure 4 – Motivation dynamics chart (line graph)

The table shows a steady increase in student motivation from 50% at the beginning of the lesson to 85% by the sixth lesson. This gradual and steady increase demonstrates the positive and long-term impact of including spiritual and cultural texts in the curriculum. The most significant increase was observed at the beginning, especially between the first and third lessons, reflecting the students' engagement after being introduced to culturally significant and resonant material. This increase in motivation reflects comprehensive engagement, which reflects the effectiveness of teaching strategies that take cultural characteristics into account and encompass intellectual, emotional, and cultural aspects. The attached line graph, showing the dynamics of student motivation over time depending on the teaching method used, clearly illustrates this dynamic (Figure 4).

Table 2 – Special teaching methods and the use of Yassawi hikmets in English learning

Section	Key points
Core learning material	- Yasawi hikmets: spiritual, cultural, poetic texts - Provide personal and cultural relevance - Rich context for language and reflection
Goals of using hikmets	- Create meaningful foundation for English learning - Develop all language skills - Increase intrinsic motivation via spiritual connection
Teaching methods	1. Communicative Method: Discussions, dialogues, real communication 2. Project-Based: Essays, presentations, creative tasks 3. Integrated Approach: Language + culture learned together
Why simple works best	- Hikmets are naturally motivating and content-rich - Traditional methods (reading, writing, discussion) are highly effective - Overcomplication can reduce meaning and motivation
Teaching recommendations	- Use varied, skill-activating tasks - Encourage student expression and discussion - Foster open, respectful environment - Include feedback and reflection

The table summarizes the main elements of the pedagogical approach that incorporates the wisdom of Ahmet Yassawi into English language teaching (Table 2). Using wisdom as the primary teaching material enriched the learning process with spiritual, cultural, and linguistic values,

thereby creating a meaningful learning context for students. As mentioned above, the main goals were to increase student motivation and improve language acquisition with meaningful texts that are important to the individual and culture. Teaching methods that incorporate a communicative approach, project-based and integrated learning ensure the comprehensive development of language skills that promote critical and creative thinking. Thus, the motivational method using Yassawi hikmets is simple, which helps to engage and develop all students, regardless of their level and characteristics. As Kiyasova noted, the formation of positive motivational movements in students requires an understanding of their learning motives, hopes, and aspirations for the future [15, p. 286]. First-year students from the Faculty of Philology studying English as a second foreign language took part in the pilot study. The results showed that including the wisdom of Ahmet Yassawi in the curriculum significantly increased student motivation and language learning effectiveness. This contributed to a deeper understanding of the spiritual and cultural aspects of the texts, the development of personal interest, and active participation in the learning process. In addition, the improvement of all language skills (speaking, reading, writing, and listening) demonstrated the effectiveness of this approach in the broader context of intercultural education.

Conclusion

In the context of digitalization and growing intercultural mobility, it is particularly important to rethink foreign language teaching methods. The inclusion of authentic texts, such as the spiritual and cultural wisdom of Hoja Ahmet Yassawi, provides valuable opportunities to increase student motivation, develop intercultural competencies, and deepen emotional engagement. Yassawi's poetic legacy, based on Sufi philosophy and traditional folk wisdom, not only develops students' linguistic richness but also allows them to establish a deep connection with the spiritual foundations of Turkic culture. His wisdom, rich in metaphors and philosophical depth, serves as an effective tool for synthesizing linguistic and cultural elements in an educational context. The inclusion of such texts in language teaching transforms the learning process into a meaningful, personally significant, and intellectually stimulating experience, thereby promoting mutual understanding and respect between different cultures. In addition, this pedagogical approach develops critical thinking, creativity, and emotional engagement, and strengthens students' cultural identity and global awareness - competencies necessary for successful communication in today's interconnected and multicultural world.

Despite the positive results, the study has a number of limitations. The sample size was relatively small ($N = 28$) and limited to a single academic institution, which may affect the generalisability of the results. In addition, the intervention period lasted only six weeks. Future studies should use larger and more diverse samples, longer intervention periods, and comparative studies in different cultural contexts.

REFERENCES

1. Le H.T.T., Phan L.T., Vu H.T.T. Student decision-making processes as evaluated by students, administrators, and lecturers // *International Journal of Education and Practice*. – 2022. – №10(4). – P. 371-380. <https://doi.org/10.18488/61.v10i4.3221>
2. Pratiwi W.R., Kuswoyo H., Puspitasari M., Juhana J., Bachtiar B. Driving to communicative approach: The innovative teaching speaking methods in Indonesian English immersion program // *International Journal of Evaluation and Research in Education*. – 2024. – №13(1). – P. 626-634. <https://doi.org/10.11591/ijere.v13i1.25420>
3. Suleimenova Zh., Kenesbayeva Sh., Tussupova G., Saganayeva G., Kaliyeva A. Retelling Yassawi's Hikmets: The impact on EFL students' English-speaking performance and vocabulary size // *Humanities and Social Sciences Letters*. – 2024. – №2(12). – P. 411-424. <https://doi.org/10.18488/73.v12i2.3786>
4. Dörnyei Z., Ushioda E. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. – Bristol, UK: Multilingual Matters, 2009. – 352 p.

5. Gardner R.C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. – London: Edward Arnold, 1985. – 208 p.
6. Deci E.L., Ryan, R.M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior // Psychological Inquiry. – 2000. – №11(4). – P. 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
7. Haqqul I. Ahmet Yasawi. – Tashkent: Gofur Ghulam Literature and Art Publishing House, 2001. – 63 p.
8. Memmedova-Kekeç E. Ahmet Yesevi’nin yaşnamesinde «Bilge kışı» arketipi // Milli Folklor. –2017. – №3(116). – P. 101-111.
9. De Jong N.H. Assessing second language speaking proficiency // Annual Review of Linguistics. – 2023. – №9(1). – P. 541-560. <https://doi.org/10.1146/annurev-linguistics-030521-052114>
10. Suleimenova Zh., Korganbekov. The importance of Diwani Hikmet in a professionally oriented foreign language teaching to kazakh literature department students // Bulletin of Kazakh Ablai Khan university of International Relations and World Languages. – 2022. – №4(67). – P. 256-268.
11. Daidone D., Darcy I. Vocabulary size is a key factor in predicting second language lexical encoding accuracy // Frontiers in psychology. – 2021. – №12 (688356). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.688356>
12. Trapman J. Divine Wisdom: Diwani Hikmet. – London: Living Zen Books, 2013. – 320 p.
13. Саидазимова Д. Обучение письму на английском языке на разных этапах // Uzluksiz ta’lim. – 2018. – №4. – С. 106-111. / Saidazimova D. Obuchenie pismu na angliskom iazyke na raznyh etapah [Teaching English Writing at Different Stages] // Uzluksiz ta’lim. – 2018. – № 4. – S. 106-111. [in Russian]
14. Hossain K.I. Literature-based language learning: Challenges, and opportunities for English learners // Ampersand. – 2024. – №13(2). – P. 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2024.100201>
15. Киясова К.К., Дилдабекова А.К., Айнабекова Т. Методика обучения основным видам речевой деятельности на иностранном языке студентов педагогических специальностей // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2023. – №3(129). – Б. 279–289. <https://doi.org/10.47526/2023-4/2664-0686.23> / Kiasova K.K., Dildabekova A.K., Ainabekova T. Metodika obuchenia osnovnym vidam rechevoi deiatelnosti na inostrannom iazyke studentov pedagogicheskikh specialnostei [Methodology of Teaching Basic Types of Speech Activity in Foreign Language to Pedagogical Students] // Iasau universitetinin habarshysy. – 2023. – №3(129). – P. 279–289. <https://doi.org/10.47526/2023-4/2664-0686.23> [in Russian]

Сопылық поэзия екінші тілді оқытуда мотивациялық құрал ретінде: Ясауи хикметтерін қолдану тәжірибесі

Андатпа. Бұл мақалада Ахмет Ясауидің сопылық поэзиясын, әсіресе оның хикметтерін екінші тілді оқыту контекстінде тиімді мотивациялық құрал ретінде пайдаланудың педагогикалық мүмкіндіктері қарастырылады. Рухани поэзияның мәдени, тәрбиелік және тілдік құндылығына сүйене отырып, зерттеуде шынайы және мағыналы мәтіндерді қолдану студенттердің шет тілін меңгеруде оң әсері бар екендігі талданады. Ұсынылған мотивациялық әдіс, әсіресе, ағылшын тілін оқытуда өзекті, себебі салт-дәстүріміз бен әдет-ғұрпымызды студенттердің санасына кіріктіре алатын мазмұнды мәтіндер олардың мәдени ортамен сәйкестенуіне, эмоционалдық және сыни белсенділігін арттыруға көмектеседі. Хикметтер терең моральдық-философиялық негіздері бар мағыналы эмоционалдық әртүрлілік пен сыни ойлау дағдыларын дамытатын тіл үйрену процесінің маңызды құрамдас бөлігі ретінде танылады. Сонымен қатар, мақалада хикметтерді оқу үдерісіне кіріктірудің нақты педагогикалық стратегиялары талқыланып, олардың дәстүрлі тіл үйрету әдістерін толықтыратынын көрсетеді. Сайып келгенде, зерттеу рухани және мәдени бай поэтикалық мәтіндерді қазіргі тіл білімінде баға жетпес ресурс ретінде пайдаланудың маңыздылығын көрсетті. Зерттеу нәтижелері оқушылардың ынтасының артқанын, тіл байлығының жақсарғанын, сөздік қорының кеңейгенін, мәдениетаралық құзыреттілігінің дамығанын көрсетті.

Кілт сөздер: Ахмет Ясауи, хикметтер, сопылық поэзия, мотивация, ағылшын тілі, поэтикалық мәтіндер арқылы оқыту, рухани поэзия, дәстүрлі әдіс.

**Суфийская поэзия как средство мотивации в обучении второму языку:
опыт использования хикметов Яссави**

Аннотация. В данной статье рассматриваются педагогические возможности использования суфийской поэзии Ахмета Яссави, в особенности его хикметы, в качестве эффективного мотивационного инструмента в контексте преподавания второго языка. Основываясь на культурной, образовательной и лингвистической ценности духовной поэзии, в исследовании анализируется положительное влияние использования аутентичных и содержательных текстов на изучение иностранного языка студентами. Предлагаемый метод мотивации особенно актуален в преподавании английского языка, поскольку содержательные тексты, которые могут интегрировать наши традиции и обычаи в сознание студентов, помогают им идентифицировать себя с культурной средой и повышают их эмоциональную и критическую активность. Хикметы признаны важным компонентом процесса изучения языка, развивающим значимое эмоциональное разнообразие и навыки критического мышления с глубоким моральным и философским основанием. Кроме того, в статье обсуждаются конкретные педагогические стратегии интеграции хикмет в педагогическую практику, показывающие, что они дополняют традиционные методы преподавания языка. В конечном итоге, исследование продемонстрировало важность использования духовно и культурно богатых поэтических текстов как бесценного ресурса в современном языковом образовании. Результаты исследования показали, что мотивация студентов повысилась, их языковые навыки улучшились, словарный запас расширился, а межкультурная компетенция развивалась.

Ключевые слова: Ахмет Яссави, хикметы, суфийская поэзия, мотивация, английский язык, обучение через поэтические тексты, духовная поэзия.

Information about the authors

Suleimenova Zh.A. – PhD, Senior Lecturer, L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: zhazs@mail.ru, Kazakhstan, Astana.

Kerimbayeva K.K. – The Corresponding Author, Senior Lecturer, L.N. Gumilyov Eurasian National University, e-mail: camila_81@mail.ru, Kazakhstan, Astana.

Yildiz N.A. – Doctor, Professor, Haji Bayram Veli Ankara University, e-mail: naciye.yildiz@hbu.edu.tr, Turkey, Ankara.

Авторлар туралы мәлімет

Сулейменова Ж.А. – PhD, аға оқытушы, Л.Н. Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, e-mail: zhazs@mail.ru, Қазақстан, Астана қ.

Керимбаева К.К. – корреспондент-автор, аға оқытушы, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, e-mail: camila_81@mail.ru, Қазақстан, Астана қ.

Йылдыз Н.А. – доктор, профессор, Қажы Байрам Вели Анкара университеті, e-mail: naciye.yildiz@hbu.edu.tr, Түркия, Анкара қ.

Сведения об авторах

Сулейменова Ж.А. – PhD, старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, e-mail: zhazs@mail.ru, Казахстан, г. Астана.

Керимбаева К.К. – автор-корреспондент, старший преподаватель, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева, e-mail: camila_81@mail.ru, Казахстан, г. Астана.

Йылдыз Н.А. – доктор, профессор, Университет Анкара Хаджи Байрам Вели, e-mail: naciye.yildiz@hbu.edu.tr, Түркия, г. Анкара.

УДК 81:37:016; ГРНТИ 16.01.45
<https://doi.org/10.47526/3107-3085.430>С.Д. ЧАКАНОВА ^{1✉}, Ж. ОШАКБАЕВА ¹, Р. БЕРДАЛИЕВА ¹¹Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави

✉ e-mail: selime.chakanova@ayu.edu.kz

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ЛЕКСИКИ В ТУРЕЦКОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена проблемам освоения русской лексики в турецкой аудитории. Актуальность данного исследования обусловлена недостаточностью разработок по методике коммуникативного обучения лексическому аспекту русского языка студентов-иностранцев на начальном этапе изучения русского языка. Настоящее изыскание представляет собой опыт работы с турецкими студентами, впервые приступающих к изучению русского языка в рамках организованного учебного процесса.

Лексика является наиболее сложным для продуктивного усвоения ярусом языковой системы. В связи с чем возникает необходимость разработки теоретических и прикладных аспектов определения содержания обучения русской лексике применительно к конкретной иностранной аудитории.

Изучение действующей системы преподавания русского языка в турецкой аудитории свидетельствует об отсутствии системного подхода к вводу лексики, недостаточном уровне сформированности лексических знаний, умений и навыков, что негативно влияет на восприятие и продуцирование изученных лексических единиц в устной и письменной речи студентов. Вышеизложенное позволяет выдвинуть в качестве проблемы исследования выявление потенциальных возможностей курса русского языка как иностранного для внедрения технологии коммуникативного обучения лексике.

Автор предлагает комплекс упражнений (трехфазовый цикл), направленных на формирование коммуникативной компетенции обучающихся: коммуникативно направленные языковые упражнения, тренировочно-речевые упражнения и собственно-коммуникативные упражнения. Даны образцы упражнений и заданий из учебного пособия «Русский язык», «Русско-турецкий тематический словарь», разработанные автором.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лексическая компетенция, коммуникативно ориентированное обучение, турецкая аудитория, трехфазовая система упражнений, методика преподавания, педагогический эксперимент.

Введение

Лексика является наиболее открытым и соответственно сложным для продуктивного усвоения ярусом языковой системы, что вызвано неисчислимостью и многомерностью

*Цитируйте нас правильно:

Чаканова С., Ошакбаева Ж., Бердалиева Р. Методическая система коммуникативно-ориентированного освоения русской лексики в турецкой аудитории // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – С. 207-218. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.430>

*Cite us correctly:

Chakanova S., Oshakbaeva Zh., Berdalieva R. Metodicheskaja sistema kommunikativno-orientirovannogo osvoenia russkoi leksiki v tureckoi auditorii [Methodological System of Communication-Oriented Mastering of Russian Vocabulary in a Turkish Audience] // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №3 (3). – S. 207-218. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.430>

Дата поступления статьи в редакцию 10.02.2026 / Дата публикации 30.09.2026

словарного состава современного русского литературного языка, особенностями узуально-традиционного употребления лексических единиц, наличием слов с национально-культурной семантикой. На начальной стадии обучения русскому языку студентов-иностранцев необходимо тщательно подобрать лексику для изучения. Нужно выбрать те слова и выражения, которые необходимы для общения в данной ситуации. Это называется коммуникативно ориентированным отбором. Тематическая совокупность слов и выражений, которые применяются для общения различных сферах называется коммуникативным ядром. Возможно, это могут быть конструкции, употребляемые при прощании, приветствии, выражении благодарности, описании внешних черт, бытовых действий и т.д.

Такой подход позволяет учащимся быстрее начать общаться на русском языке, так как они изучают наиболее часто используемые слова и выражения. С другой стороны, в условиях создания европейских стандартов по языкам приобретает значимость проблема разработки теоретических и прикладных аспектов обучения русскому языку студентов турецкой аудитории. Но, к сожалению, проблемы касающиеся освоения лексики русского языка студентами турками и разработка ее методики с целью развития их коммуникативных навыков остаются ещё недостаточно исследованными.

Таким образом, актуальность вытекает из возникающего противоречия: наличие нацеленных на реализацию коммуникативной методики при обучении русскому языку на начальном этапе обучения. В рассматриваемом аспекте важно отметить, что в области методики преподавания русского языка имеются крупные исследования по теории и практике внедрения коммуникативной технологии Нежелъченко Е.В., Ясенюк С.Н. [1]. Изучение действующей системы преподавания русского языка в турецкой аудитории свидетельствует об отсутствии системного подхода к вводу лексики, недостаточном уровне сформированности лексических знаний, умений и навыков, что негативно влияет на восприятие и продуцирование изученных лексических единиц в устной и письменной речи студентов.

Вышеизложенное позволяет выдвинуть в качестве проблемы исследования выявление потенциальных возможностей курса русского языка как иностранного для внедрения технологии коммуникативного обучения. Интеграцией коммуникативного метода обучения ученые как Леонтьев А.А., который акцентировал внимание на «психолингвистические аспекты усвоения лексики и механизмы запоминания слов» [2]. Самчик Н.Н. рассматривает «место лексического подхода в системе методических средств и приемов» в обучении русскому языку иностранцев [3]. Хворостова К.М. выделяет «основные этапы формирования лексических навыков в процессе обучения иностранному языку» [4]. Аббасова С.З. подчеркивает «правомерность применения новейших компьютерных технологий в области семантизации лексики в процессе изучения русского языка иностранными обучающимися» [5]. Ермалович А.В. на «основе анализа онлайн-ресурсов, выявляет возможности их использования при обучении в курсе РКИ, обосновывает преимущества применения мультимедийных технологий в процессе развития лексических компетенций» [6]. В теоретических исследованиях Гальскова Н.Д. рассматриваются вопросы «интеграции лексики и культуры в обучении иностранцев русскому языку» [7]. В исследованиях. Лесковой Е.В. отмечается гендерный аспект при изучении фразеологических единиц, выбранный по причине значимости и возрастающей актуальности самого понятия «гендер», являющегося одной из базовых составляющих социальной и культурной жизни любого общества [8]. Пассов Е.И. в работе «Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению» подчеркивает, что «процесс обучения является моделью процесса коммуникации и предлагает коммуникативный подход, в рамках которого лексика изучается через речевые ситуации» [9]. Анализ теории и практики коммуникативно-ориентированного освоения русской лексики в иноязычной аудитории показывает, что ученые мало внимания

уделяют рассмотрению отбора лексического минимума и путей формирования коммуникативной компетенции студентов-иностранцев.

Существенное влияние на формирование нашей методической концепции оказали работы по лингвистической теории значения Виноградова В.В., Реформатского А.А., Смирницкого А.И., Шмелева Д.Н., Шанского Н.М., Никитина М.В., Телия В.Н. и др., которые явились предпосылкой лингвистической характеристики лексических единиц в учебных целях и их презентации с учетом языковых и внеязыковых факторов.

Научная новизна данного исследования в том, что предлагается комплекс упражнений для формирования коммуникативных навыков у турецких обучающихся с учетом их лингвистических и культурных особенностей и аргументирована эффективность коммуникативного подхода к обучению лексике в турецкой аудитории на основе экспериментальной работы. Следует отметить, что, к сожалению, подходящих публикаций по теме настоящего исследования в предыдущих изданиях журнала «Ясауи университетінің хабаршысы» не выявлены, что подчеркивает еще раз новизну нашей работы.

Предметом нашего исследования является выявление особенностей коммуникативно ориентированного освоения русской лексики студентами-турками.

Цель исследования – разработка комплекса упражнений как способа коммуникативно-ориентированного освоения русской лексики в турецкой аудитории.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи:

- проанализировать лингвистическую, методическую литературу по исследуемой теме;
- отобрать лексический минимум в зависимости от речевой ситуации;
- разработать комплекс упражнений для формирования лексических навыков.
- организовать педагогический эксперимент для проверки эффективности предлагаемой системы.

Гипотеза исследования: методическая система коммуникативно-ориентированного освоения русской лексики будет эффективным, если систематически и целенаправленно используются речевые задания и упражнения в учебном процессе и обеспечивается включение обучающихся в практико-ориентированную коммуникативную деятельность, способствующую их самореализации.

Методологическую основу исследования составляют понимание методической системы как модели состоящей из системы взаимодействия трех элементов: учащегося, преподавания и культурного слоя; идеи дифференциации трех аспектов языковых явлений: речевой деятельности, языковой системы и языкового материала; лингвистической характеристики лексических единиц в учебных целях и их презентации с учетом языковых и внеязыковых факторов.

Методы исследования и материалы

В процессе исследования были использованы методы: анализ, обобщение, систематизация и репродуктивно-креативный метод. Материалами нашего исследования стали научные труды лингвистов, педагогов, психологов и адаптированные тексты из учебного пособия «Русский язык» для иностранных студентов, «Русско-турецкий тематический словарь», разработанные автором.

Анализ и результаты

В современной педагогике методическая система представляет собой комплекс, в котором реализуются образовательные функции. Традиционное определение методической системы описывает её как совокупность функциональных и связанных между собой структурных элементов, направленных для достижения образовательных целей.

Методическая система, как модель, включает в себя три взаимосвязанных элемента: учащегося, процесс преподавания и культурный контекст. Культурный слой состоит из образовательной составляющей и материальных объектов, которые являются результатами человеческой деятельности. Эта модель иллюстрирует следующие функции образования:

обучение, воспитание и личностное развитие. Методическая система, рассматриваемая нами, включает взаимодействующие компоненты как дидактическая задача, технология обучения и системно-методическое сопровождение. В качестве основной цели обучения русской лексике студентов-иностранцев выступает усвоение слов лексического минимума как функциональных единиц для ситуативного использования их как в устной, так и в письменной речи.

Одной из передовых методик нынешнего этапа является коммуникативный подход в обучении, который ориентирован на формировании навыков коммуникации. Его основная задача – научить людей свободно общаться на языке и использовать приобретенные знания в повседневной жизни. Согласно современным лингводидактическим подходам, приоритетной целью обучения русскому языку как иностранному является практическое овладение языком, а не получение теоретических знаний о нём. Достигнуть эту цель возможна только в рамках коммуникативной организации образовательного процесса. При таком подходе содержание обучения определяется не системой правил грамматики, а потребностями и интересами обучающихся в реальном общении. Основным принцип коммуникативного подхода - учимся общению посредством общения подразумевает освоение языка путем интерактивных форм заданий: создание коммуникативных ситуаций, общение друг с другом и т.д. Данный принцип представляет теоретическую основу репродуктивно-креативного метода, реализующего коммуникативный подход к обучению русскому языку студентов-иностранцев. При освоении лексического аспекта русского языка важная роль отводится *упражнениям*, направленным на изучение языка более естественным и эффективным путем, поскольку фокусируется на реальном общении. Нынешняя методика обучения языку основывается на дифференцированную систему упражнений. Выделяют, в первую очередь, коммуникативные упражнения, ориентированные на практическое использование языка. Наряду с ними используются языковые упражнения -подготовительные и условно-речевые, которые служат для отработки отдельных языковых структур и навыков, предкоммуникативные (собственно-коммуникативные) и т.п. Однако несмотря на внимание, уделяемое проблеме классификации упражнений во многих исследованиях, достигаемые результаты не всегда соответствовали предъявляемым требованиям. На наш взгляд, это обусловлено тем, что в практике обучения русскому языку в иноязычной аудитории отмечался определенный разрыв между некоммуникативными упражнениями и речевыми упражнениями, непосредственно имитирующими в той или иной степени реальную языковую коммуникацию.

Вышеизложенное позволяет нам выделить трехфазовый цикл: комплекс заданий, ориентированных на самостоятельное решение коммуникативных задач, задания тренировочного характера, задания на развитие связной речи. Среднее звено данного цикла составляют тренировочно-речевые упражнения, имеющие предречевой характер. Система упражнений (трехфазовый цикл) дана на рисунке 1.

Коммуникативно направленные языковые упражнения (КНЯУ) предполагают, что следует изучать лексику с позиций звука, графики, орфографии и грамматики. что содействует на формирование комплексных речевых умений. Однако, это происходит в условиях, которые предельно приближены к реальному речевому общению.

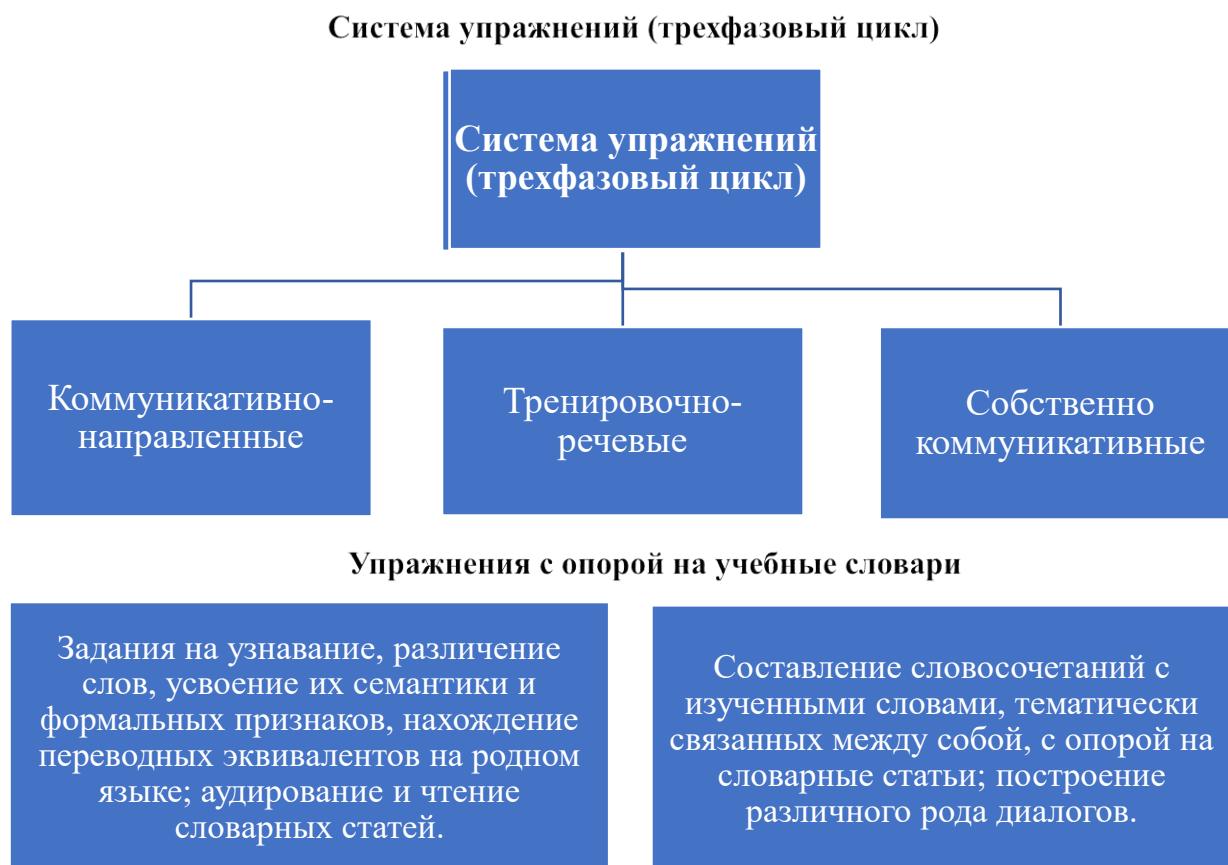


Рисунок 1 – Комплекс упражнений (трехфазовый цикл)

При закреплении и повторении изученных слов следует уделять больше внимания упражнениям, которые ориентированы на общение, нежели упражнениям, концентрированным на языке как системе. С помощью коммуникативно направленных языковых упражнений обучающиеся решают элементарную коммуникативную задачу в реальных ситуациях. Следовательно, степень автоматизма в воспроизведении и употреблении единиц языка достигается благодаря упражнениям коммуникативного характера. Однако в этих условиях структура упражнений должна соответствовать следующим требованиям:

- 1) четко должна быть сформулирована коммуникативная задача;
- 2) обязательно должен быть представлен образец для решения коммуникативной задачи;
- 3) отбор материала, которым должен воспользоваться обучающийся при решении данной задачи.

Ниже предлагается примерный набор упражнений данного типа [10].

1.1 Как вы уточните, если ваш собеседник высказал ошибочное предположение?

Образец:

- Это ваш сын?

- Это твой друг?

- Нет, это мой брат.

- Нет, не друг. Это мой брат.

Используйте эти слова: дочь, сестра; преподаватель, декан; подруга, сокурсница.

1.2. Спросите, где живут ваши друзья, в каком городе, в какой стране?

Образец:

- Где ты живёшь?

- Я живу в Таразе.

Используйте эти слова: Астана, Стамбул, Туркестан, Шымкент, Пекин, Казахстан, Турция, Китай.

Приведенные выше упражнения направлены на выработку навыков употребления личных местоимений на привитие навыков правильного интонирования вопросительных конструкций и нормированного ударения в новых словах. Ниже предлагаются коммуникативно направленные упражнения, ориентированные на повторение форм 3-го лица единственного и множественного числа глаголов 1-го и 2-го спряжения.

1.3. Скажите, что делают Ахмед и его друзья.

Образец:

а) писать письмо

Ахмед пишет письмо, друзья тоже пишут письмо.

б) говорить по-арабски

Ахмед говорит по-арабски, друзья тоже говорят по-арабски.

Используйте словосочетания:

а) читать роман, читать газету, слушать музыку, изучать русский язык, выполнять домашнее задание, повторять правила, делать зарядку;

б) понимать по-казахски, писать по-русски, читать по-китайски, хорошо знать русский язык, отлично владеть турецким языком.

Следующий подтип рассматриваемых упражнений направлен на закрепление навыков использования формы повелительного наклонения глагола.

1.4. Выслушайте просьбу и передайте её своему товарищу (другу, подруге).

Образец:

- Скажи своему товарищу, чтобы он ответил Хасану.

- Ахмед, ответь Хасану.

- Скажи своему приятелю, чтобы он ...

Используйте словосочетания: позвонил другу; послал телеграмму родным; поздравил с Новым годом своего друга; написал письмо маме; познакомил тебя со своим другом; не забыл словарь; выучил стихотворение. Помимо коммуникативно направленных упражнений даются структурированные задания при первичном усвоении грамматических явлений. Они даны в нашем учебном пособии «Русский язык».

Раскройте скобки. Напишите правильно.

1. Селиха любит (литература). 2. Недавно я видела(известный поэт).

2. Мне нравится рисовать (белая береза). 4. Али хорошо сдал все (вступительный экзамен). 5. Мы изучаем..... Казахстана (история). 6. Преподаватель приветливо встретил (иностранные студенты). 7. Сегодня я купил (красивая рубашка). 8. На летних каникулах я прочитал (интересная книга).

Следующий тип упражнений – это *тренировочно-речевые упражнения* (ТРУ). По структуре они сопоставимы с упражнениями, ориентированными на коммуникацию. ТРУ включает указания, образец и учебный материал, как и другие упражнения, но отличие от КНЯУ состоит в том, что коммуникативные задачи имеют ситуативную окрашенность. В данном виде упражнений акцентируется внимание обучающихся на содержание высказывания. Умение составлять диалог, отвечать на реплики, использовать клише, вести беседу на элементарном уровне играет важную роль при выполнении упражнений указанного вида. Вначале предлагаются простые диалогические схемы с вопросительными репликами, схемы с повествовательными репликами, затем включались схемы с побудительными репликами и схемы с восклицательными репликами, а далее – более сложные диалогические схемы. Ниже предлагается ряд тренировочно-речевых упражнений.

2.1. Напишите утвердительные или отрицательные ответы на следующие вопросы.

Образец:

- Это твой словарь?

- Да, мой. (Нет, не мой). *Используйте предложения:* Это ваша группа? Это твое письмо? Это твоя газета? Это мой учебник? Это наш университет? Это наша фотография? Это твое пальто? полотенце? Это твои часы? Это ваши книги?

2.2. Дайте развернутые ответы на вопросы.

Образец:

- Где ты живешь?

- Я живу в городе Туркестан. Мы живём на улице М. Ауэзова, в доме № 126.

Где ты учишься?

Какой язык ты изучаешь?

Ты понимаешь по-русски?

Ты можешь говорить по-казахски?

Чем ты занимаешься в свободное время?

Собственно-коммуникативные упражнения.

При разработке упражнений данного типа мы придерживались следующего мнения

Леонтьева А.А.: «Учить общению можно лишь путем: а) формирования и поддержания конкретного мотива общения, б) организации активной творческой деятельности учащегося. Не пассивное воспроизведение, а активное производство, не натаскивание на готовые способы общения, а наталкивание на самостоятельный поиск таких способов (естественно, при нашей подсказке и помощи) – вот, по нашему мнению, главная задача обучения иноязычному общению» [11]. Основное место в разработанном комплексе отводится собственно-коммуникативным упражнениям. Так как они помогают развивать творческую способность обучающихся, предоставляют возможность выражать собственные эмоции, мысли.

Ниже приведены образцы собственно-коммуникативных упражнений. При реализации этого типа упражнений доминирующее положение занимает текст в качестве учебной единицы.

2.3 Прочитайте текст. Недавно я прочитал статью о спортивном клубе. В этом клубе студенты занимаются спортом. Они учатся в университете на подготовительном факультете.

Путешествие по стране

1. Знаешь ли ты столицу Казахстана? С чего бы ты начал(а) рассказ о столице Республики Казахстан?

2. Попробуй организовать заочную экскурсию по Астане. Вместе с группой составьте план экскурсии по столице.

3. Сообщи друзьям, что ты благополучно доехал(а) до столицы или долетел(а).

4. Пригласи своих знакомых или родных в Туркестан. Что ты им расскажешь об этом городе, чтобы их заинтересовать?

5. Пригласи в гости к себе друга (подругу). Сообщи свой адрес и маршрут.

Итак, система упражнений (трехфазовый цикл) коммуникативно-ориентированного освоения русской лексики была нацелена на разработку и внедрение единых методических стратегии при обучении русскому языку обучающихся из Турции и студентов-иностранцев в целом.

С целью проверки эффективности предлагаемой системы обучения русской лексике турецкой аудитории была организована экспериментальная работа. Эксперимент проводился в течение одного учебного года (2024/2025) на базе МКТУ имени Х.А. Ясави (г. Туркестан). В нем приняли участие 60 турецких студентов, впервые изучающих русский язык. Обучающиеся были разделены на две группы: экспериментальная (ЭГ) 30 студентов, обучались по разработанной трехфазовой системе коммуникативно-ориентированных упражнений, контрольная группа (КГ) – 30 студентов, обучались по традиционной методике.

Для определения исходного уровня владения русской лексикой студентами было проведено лексическое тестирование. Предлагается примерный образец тестовых заданий:

1.1 Укажите слово, которое обозначает профессию

А) Брат В) Книга С) Врач D) Дерево E) Улица

1.2 Найдите лишнее слово

А) Брат В) Сестра С) Дядя D) Внук E) Буфет

1.3 Найдите обобщающее слово

А) Ложка В) Посуда С) Тарелка D) Нож E) Стакан

1.4.С помощью стрелки соедините существительные с подходящими прилагательными,

1. Писать А) Сладкий

2. Чай В) Завтрак

3. Мед С) Письмо

4. Слушать D) Горячий

5. Готовить E) Музыку

В целях измерения уровня владения лексикой были разработаны критерии определения сформированности лексической компетенции и установлены 3 уровня владения лексическим строем: высокий, средний, низкий. Результаты диагностирующего этапа эксперимента представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты диагностирующего этапа эксперимента (кол-во учащихся и % соотношение)

Тестовые задания	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Группы						
1.1	5/17	6/20	15/50	13/43	10/33	11/37
1.2	7/23	7/23	12/40	14/47	11/37	9/30
1.3	3/10	5/17	14/47	15/50	13/43	10/33
1.4	4/13	5/17	14/47	12/40	12/40	13/43

Результаты, проведенного анализа среди студентов-турков КГ и ЭГ групп тестирования свидетельствуют об идентичном уровне сформированности групп лексической компетенции у студентов. Низкие результаты по некоторым заданиям утверждают о недостаточном понимании значений слов.

Итак, данные отражают реальную картину освоения лексики в турецкой аудитории и позволяют выстроить целенаправленную работу по совершенствованию методики обучения.

Согласно учебной программе коммуникативное содержание обучающих уроков по русскому языку базировался на темах «Знакомство», «О себе», «Профессия», «Мой друг», «Моя семья», «Погода и климат», «Спорт в нашей жизни», «Здоровье», «Мой родной город» и т.д.

Для проверки результатов проведенных занятий было организовано контрольное тестирование в контрольной и экспериментальной группах. В таблице 2 указаны результаты контрольного тестирования студентов КГ и ЭГ групп.

Исходя из анализа таблицы контрольного этапа видно, что ЭГ показывает лучшие результаты по всем заданиям и уровням. Особенно заметен прогресс в снижении доли студентов с низким уровнем подготовки на первом этапе. Например, если на диагностирующем этапе по первому заданию 1.1 результаты ЭГ составляли низкий уровень 11/37%, то на контрольном этапе 3/10%, на 8/20% снизился, а КГ - 10/33%, то на

контрольном этапе - 9/30% снизился только лишь на 1/3% заметно, что обучающиеся испытывали некоторые трудности при выполнении задания.

Таблица 2 – Результаты контрольного тестирования студентов КГ и ЭГ групп (кол-во учащихся и % соотношение)

Тестовые задания	Высокий уровень		Средний уровень		Низкий уровень	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
1.1	6/ 20	9/30	15/50	18/60	9/30	3/10
1.2	7/23	11/37	13/43	16/53	10/33	3/10
1.3	4/13	8/27	15/50	18/60	11/43	4/13
1.4	6/20	7/23	14/47	17/57	10/33	6/20

В ЭГ, как видно из таблицы, значительно больше студентов достигли высокого уровня освоения материала (на 6–10 % выше, чем в КГ). В ЭГ существенно меньше студентов показали низкий уровень (на 10–20% меньше, чем в КГ). Это подтверждает гипотезу исследования, что трёхфазовая коммуникативно-ориентированная система эффективнее традиционной методики в развитии лексических навыков у турецких студентов, изучающих русский язык.

Заключение

Приоритетной задачей обучения русскому языку как иностранному является неприобретение лингвистических знаний, а полноценное овладение языком в коммуникативных целях. Сложность лексики как аспекта языковой системы объясняется особенностями узуально-традиционного употребления лексических единиц, наличием слов с национально-культурной семантикой, колоссальным объёмом и многомерной структурой словарного фонда современного русского литературного языка. Аспектный анализ отечественной и научно-методической литературы свидетельствует об отсутствии специальных изысканий и пособий, адресованных студентам турецкой национальности, обучающихся в нашей республике. Владение коммуникативно актуальной лексикой является одним из неперенных составляющих при формировании речевой деятельности. Итак, подводя итоги нашего исследования нами сделан следующий вывод, что системный ввод лексического минимума с использованием коммуникативных технологий обучения помогает обучающимся достигнуть высоких результатов в процессе изучения русского языка. Использование коммуникативной технологий позволит преподавателям изменять формы обучения: содержание, принципы, методы и организацию обучения, чтобы достичь желаемых результатов. Внедрение коммуникативности способствует развитию творческих способностей обучающихся и формированию коммуникативной компетенции будущих специалистов. Коммуникативный подход делает изучение языка более естественным и эффективным, поскольку фокусируется на реальном общении и создаёт комфортную атмосферу обучения. Однако его успешное применение требует тщательно продуманной методики и баланса. Таким образом, методическая система коммуникативно-ориентированного освоения русской лексики в турецкой аудитории, реализуется в трехфазовом цикле упражнений, которые способствуют формированию речевой деятельности обучающихся. В процессе работы над данной темой была проанализирована научно-методическая литература по исследуемой проблеме и проведена экспериментальная работа. Для отбора адаптированных текстов и лексического минимума в зависимости от речевой ситуации использованы учебное пособие «Русский язык» и учебно-методическое пособие «Русско-турецкий тематический словарь». На основе, имеющегося учебного

материала разработана система упражнений для студентов-иностранцев, впервые изучающих русский язык.

Методическая система коммуникативно-ориентированного освоения русской лексики в турецкой аудитории, включающая комплекс учебного материала, методы, приемы организации учебного процесса, создает условия для целенаправленного и последовательного формирования речемыслительных навыков и умений обучающихся. Примененный в изыскании коммуникативный подход и рецептивно-креативный метод к обучению турецких студентов направлен на развитие их творческих возможностей. Взаимное обогащение и дополнение данных элементов отвечает принципам профессиональной направленности преподавания дисциплины и создаёт основу для формирования полноценной культуры русской речи у обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нежелченко Е.В., Ясенюк С.Н. Основы коммуникативной компетентности. – Москва: Директ Медиа, 2022. – 84 с.
2. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – Москва: Из-во Московского университета, 2007. – 87 с.
3. Самчик Н.Н. Использование лексического подхода в обучении русскому языку иностранцев // Балтийский гуманитарный журнал. – 2022. – Т. 11. – №4 (41). – С. 23-26.
4. Хворостова К.М., Ванслав М.В. Основные этапы формирования лексических навыков в процессе обучения иностранному языку // Актуальные проблемы языковой подготовки в техническом вузе: традиции и инновации. – 2021. – С. 78-81.
5. Аббасова С.З. К вопросу об инновационных беспереводных способах семантизации на уроках РКИ // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. – Минск: БГУ, 2025. – С. 240-248.
6. Ермалович А.В. Технологии организации материала при обучении лексике в курсе РКИ // Педагогика современности: профессиональное образование и развитие: сб. науч. тр. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 90-летию КГМУ. – Курск, 2025. – С. 101–103.
7. Гальскова Н.Д. Основы методики обучения иностранным языкам. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.
8. Лескова Е.В. Изучение гендерного аспекта фразеологической лексики на занятиях по РКИ // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2022. – №1 (44). – С. 38-43.
9. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е издание. – Москва: Просвещение, 2011. – 223 с.
10. Чаканова С.Д. Русский язык. – Туркестан: Тўран, 2014. – 282 с.
11. Леонтьев А.А. Язык. Речь. Речевая деятельность. – Москва: Просвещение, 2009. – 214 с.

REFERENCES

1. Nezhelchenko E.V., Iasenok S.N. Osnovy kommunikativnoi kompetentnosti [Fundamentals of communicative competence]. – Moskva: Direkt Media, 2022. – 84 s. [in Russian]
2. Leontiev A.A. Nekotorye problemy obuchenia russkomu iazyku kak inostrannomu [Some problems of teaching Russian as a foreign language]. – Moskva: Iz-vo Moskovskogo universiteta, 2007. – 87 s. [in Russian]
3. Samchik N.N. Ispolzovanie leksicheskogo podhoda v obuchenii russkomu iazyku inostrancev [The use of a lexical approach in teaching Russian to foreigners] // Baltiiski gumanitarnyi zhurnal. – 2022. – T. 11. – №4 (41). – S. 23-26. [in Russian]
4. Hvorostova K.M., Vanslav M.V. Osnovnye etapy formirovaniya leksicheskikh navykov v processe obuchenia inostrannomu iazyku [The main stages of the formation of lexical skills in the process of learning a foreign language] // Aktualnye problemy iazykovoi podgotovki v tehnichestom vuze: tradicii i innovacii. – 2021. – S. 78-81. [in Russian]

5. Abbasova S.Z. K voprosu ob innovatsionnykh besperevodnykh sposobakh semantizatsii na urokakh RKI [On the issue of innovative translationless methods of semantics in RCT lessons] // Inostrannye iazyki: innovatsii, perspektivy issledovaniya i prepodavaniya: materialy VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Minsk: BGU, 2025. – S. 240-248. [in Russian]
6. Ermalovich A.V. Tehnologii organizatsii materiala pri obuchenii leksike v kurse RKI [Technologies of material organization in teaching vocabulary in the RCT course] // Pedagogika sovremennosti: professionalnoe obrazovanie i razvitiye: sb. nauch. tr. po materialam II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., posviash. 90-letiu KGMU. – Kursk, 2025. – S. 101–103. [in Russian]
7. Galskova N.D. Osnovy metodiki obucheniya inostrannym iazykam [Fundamentals of foreign language teaching methodology]. – Moskva: KNORUS, 2017. – 390 s. [in Russian]
8. Leskova E.V. Izuchenie gendernogo aspekta frazeologicheskoi leksiki na zaniatiyah po RKI [Studying the gender aspect of phraseological vocabulary in RCT classes] // Aktualnye voprosy sovremennoi filologii i zhurnalistiki. – 2022. – №1 (44). – S. 38-43. [in Russian]
9. Passov E.I. Kommunikativnyi metod obucheniya inoiazychnomu govoreniu [A communicative method of teaching foreign language speaking]. 2-e izdanie. – Moskva: Prosveshchenie, 2011. – 223 s. [in Russian]
10. Chakanova S.D. Russki iazyk [Russian language]. – Turkestan: Turan, 2014. – 282 s. [in Russian]
11. Leontiev A.A. Iazyk. Rech. Rechevaia deiatelnost [Language. Speech. Speech activity]. – Moskva: Prosveshchenie, 2009. – 214 s. [in Russian]

Methodological System of Communication-Oriented Mastering of Russian Vocabulary in a Turkish Audience

Abstract. The article is devoted to the problems of mastering Russian vocabulary in a Turkish audience. The relevance of this study is due to the lack of developments in the methodology of communicative teaching of the lexical aspect of the Russian language to foreign students at the initial stage of Russian language learning. The present study describes the experience of working with Turkish students who are starting to study Russian within an organized educational process. Vocabulary is the most difficult level of the language system to assimilate productively. In this regard, there is a need to develop the theoretical and applied aspects of determining the content of teaching Russian vocabulary in relation to a specific foreign audience.

A study of the current system of teaching Russian to a Turkish audience indicates the absence of a systematic approach to introducing vocabulary, as well as an insufficient level of development of lexical knowledge, skills, and abilities, which negatively affects the perception and production of the studied lexical units in students' oral and written speech. The above allows us to put forward as a research problem the identification of the potential opportunities offered by the "Russian as a Foreign Language" course for implementing the technology of communicative vocabulary teaching.

The author offers a set of exercises (a three-phase cycle) aimed at the formation of students' communicative competence: communicatively directed language exercises, speech training exercises, and proper communication exercises. Samples of exercises and tasks developed by the author for the textbooks "Russian Language" and "Russian-Turkish Thematic Dictionary" are provided

Keywords: Russian as a Foreign Language (RFL), lexical competence, communicatively oriented instruction, Turkish learner audience, a three-phase system of exercises, teaching methodology, pedagogical experiment.

Түрік аудиториясында орыс лексикасын коммуникативті-бағдарлы дамытудың әдістемелік жүйесі

Аңдатпа. Мақала түрік аудиториясында орыс лексикасын дамыту мәселелеріне арналған. Бұл зерттеудің өзектілігі орыс тілін үйренудің бастапқы кезеңінде шетелдік студенттердің орыс тілінің лексикалық аспектісін коммуникативті оқыту әдістемесі бойынша әзірлемелердің жеткіліксіздігіне байланысты. Бұл зерттеу ұйымдастырылған оқу процесі аясында орыс тілін алғаш рет үйреніп жатқан түрік студенттерімен жұмыс тәжірибесін білдіреді.

Лексика – тілдік жүйенің деңгейін өнімді игеру үшін ең қиын аспектісінің бірі. Осыған байланысты белгілі бір шетелдік аудиторияға қатысты орыс лексикасын оқыту мазмұнын анықтаудың теориялық және қолданбалы аспектілерін әзірлеу қажеттілігі туындайды.

Түрік аудиториясында орыс тілін оқытудың қолданыстағы жүйесін зерттеу лексиканы енгізуге жүйелі көзқарастың жоқтығын, лексикалық білімнің, дағдылардың қалыптасу деңгейінің жеткіліксіздігін көрсетеді, бұл студенттердің ауызша және жазбаша сөйлеуінде зерттелген лексикалық бірліктерді қабылдау мен өндіруге теріс әсер етеді. Жоғарыда айтылғандар зерттеу мәселесі ретінде лексиканы коммуникативті оқыту технологиясын енгізу үшін орыс тілі курсының шет тілі ретінде әлеуетті мүмкіндіктерін анықтауға мүмкіндік береді.

Автор студенттердің коммуникативті құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталған жаттығулар жиынтығын (үш фазалы цикл) ұсынады: коммуникативті бағытталған тілдік жаттығулар, жаттығу және сөйлеу жаттығулары және өзіндік коммуникативті жаттығулар. Автор әзірлеген «Орыс тілі», «Орысша-түрікше тақырыптық сөздігі» оқу құралдарындағы жаттығулар мен тапсырмалардың үлгілері берілген.

Кілт сөздер: орыс тілі шетел тілі ретінде, лексикалық құзыреттілік, коммуникативтік бағытталған оқыту, түрік аудиториясы, үш фазалы жаттығулар жүйесі, оқыту әдістемесі, педагогикалық эксперимент.

Сведения об авторах

Чаканова С. – автор-корреспондент, кандидат педагогических наук, Междунaродный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: selime.chakanova@ayu.edu.kz, Казахстан, г. Туркестан.

Ошакбаева Ж. – кандидат филологических наук, Междунaродный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: janar.oshakbaeva@ayu.edu.kz, Казахстан, г. Туркестан.

Бердалиева Р. – кандидат филологических наук, Междунaродный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, e-mail: ramilya.berdaliyeva@ayu.edu.kz, Казахстан, г. Туркестан.

Information about the authors

Chakanova S. – The Corresponding Author, Candidate of Pedagogical Sciences, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: selime.chakanova@ayu.edu.kz, Kazakhstan, Turkistan.

Oshakbayeva Zh. – Candidate of Philological Sciences, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: janar.oshakbaeva@ayu.edu.kz, Kazakhstan, Turkistan.

Berdaliyeva R. – Candidate of Philological Sciences, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, e-mail: ramilya.berdaliyeva@ayu.edu.kz, Kazakhstan, Turkistan.

Авторлар туралы мәлімет

Чаканова С. – корреспондент-автор, педагогика ғылымдарының кандидаты, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, e-mail: selime.chakanova@ayu.edu.kz, Қазақстан, Түркістан қ.

Ошакбаева Ж. – филология ғылымдарының кандидаты, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, e-mail: janar.oshakbaeva@ayu.edu.kz, Қазақстан, Түркістан қ.

Бердалиева Р. – филология ғылымдарының кандидаты, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, e-mail: ramilya.berdaliyeva@ayu.edu.kz

G. ZHILKELDIYEVA¹, S.G. TEKE², O. OSHANOVA¹¹*Al-Farabi Kazakh National University*²*Ankara Hacı Bayram University*✉*e-mail: oryntay73@gmail.com*

TEACHING LITERATURE IN AN INCLUSIVE CLASSROOM: A CLASSROOM-BASED MICRO-CASE STUDY OF ADAPTED INSTRUCTIONAL METHODS

Abstract. This article examines the use of adapted instructional methods in literature lessons in an inclusive classroom. The study was designed as a classroom-based micro-case involving 10 students, including 3 students with special educational needs (SEN): one student with hearing impairment, one student with visual impairment, and one student with behavioral regulation difficulties. The aim of the study was to describe the methods used in teaching literature and to record changes in student engagement, participation, text comprehension, speaking activity, and group work after the introduction of adapted instructional support. The methodological framework combined differentiated instruction, multimodal presentation of literary content, structured speaking tasks, adapted texts, and guided group interaction. The data were collected through descriptive classroom observation before and after the instructional sequence and presented in comparative tables. The recorded results showed upward shifts in several classroom indicators. The largest changes were observed among students with SEN, especially in engagement and participation. The findings also showed that visual and audio support, text adaptation, and structured verbal tasks were associated with improved access to literary material and classroom interaction. The study does not claim broad generalizability, since the sample was limited to one class and no control group was used. Its value lies in the subject-specific description of how adapted methods functioned in literature teaching in one inclusive classroom.

Keywords: inclusive literature pedagogy, inclusive classroom, differentiated instruction, adapted literary methods, classroom-based micro-case study.

Introduction

Inclusive education is now discussed not only as a policy principle but as a classroom practice shaped by subject teaching. In school reality, the key issue is not placement alone [1, p. 6]. The issue is how instruction is organized so that students with different sensory, cognitive, linguistic, and behavioral profiles can participate in the same lesson and work with the same academic content [2, p. 7]. Recent studies connect inclusive classroom practice with students' social-emotional development, academic achievement, teacher attitudes, and teacher emotional competence [3, p. 11; 4, p. 13].

This question becomes more specific at the level of lesson design. Inclusive pedagogy is built on the assumption that teaching should be planned for the full range of learners from the start rather than adjusted for a few students after difficulties appear [5, p. 817]. Differentiated instruction develops this idea through variation in content, process, and product according to readiness, interests, and learning profile [6, p. 117]. Universal Design for Learning approaches the same

*Cite us correctly:

Zhilkeldiyeva G., Teke S.G., Oshanova O. Teaching Literature in an Inclusive Classroom: A Classroom-Based Micro-Case Study of Adapted Instructional Methods // Yassawi Journal of Philology. – 2026. – №2 (2). – B. 219-229. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.119>

Date of receipt of the article 25.02.2026 / Date of acceptance 30.06.2026

problem through multiple means of representation, engagement, and expression [7, pp. 58-65]. Empirical work in mainstream classrooms shows that such differentiation does not appear automatically. It depends on curriculum modification, teacher judgment, and the structure of classroom support [8, pp. 276-292].

Literature lessons make these demands more visible. Reading a literary text requires decoding, listening, interpretation, emotional response, comparison, oral participation, and often writing. Each of these points may become a barrier when instruction relies on one pace, one channel, or one response format. Research on reading instruction for students with intellectual and developmental disabilities reports better access to literacy when teaching is explicit, scaffolded, and systematic [9, p. 6; 10, p. 316]. Similar findings appear in studies of students who require augmentative and alternative communication, where progress in reading becomes possible only when instructional design matches communication needs [11, p. 5]. A recent systematic review on language development in students with intellectual developmental disorder also shows that school-based progress is tied to structured teacher mediation and accessible materials rather than undifferentiated whole-class teaching [12, p. 2]. Broader reviews of disability and schooling describe the same pattern at the system level: barriers are concentrated in communication, access to materials, and insufficient pedagogical adaptation [13, p. 4].

The role of multimodal teaching is therefore central. Reviews in literacy and adolescent education show that images, audio, video, gesture, and multimodal text design expand the range of entry points into content [14, pp. 1–16]. Practical studies on inclusive classroom planning reach a similar conclusion. Access increases when teachers build flexibility into the lesson before teaching begins, rather than trying to repair exclusion during the lesson itself [15, p. 568]. A recent scoping review of equitable and inclusive evidence-based teaching practices identifies structured scaffolding, flexible representation, and supported participation as recurring features across effective classroom approaches [16, p. 14].

For literature teaching, one more issue remains important. Students do not only decode a text; they respond to character, conflict, motive, tone, and emotion. This is why dialogic and reader-centered approaches matter. Recent research on dialogic literary gatherings reports perceived improvement in literacy skills among students with and without special educational needs when reading is organized through collective interpretation and discussion [17, p. 1035]. Research focused on teachers' views of inclusive literature points to a related problem: teachers recognize the value of literary materials for students with disabilities, but they report difficulties with selection, adaptation, and classroom implementation [18, p. 787]. The methodological gap remains clear. Teachers need forms of adaptation that preserve the literary character of the lesson instead of reducing it to simplified content delivery.

The theoretical basis of the present study combines reader-response theory and sociocultural theory. Rosenblatt treated reading as a transaction between reader and text, where meaning emerges through lived response rather than mechanical extraction [19, pp. 117-126]. Vygotsky described learning as a mediated social process supported through interaction, guidance, and movement within the zone of proximal development [20, pp. 102-109]. These positions support methods that rely on dialogue, scaffolding, personal response, and gradual participation.

The present article addresses this gap through a classroom-based micro-case focused on literature teaching in an inclusive setting. The study examines how adapted methods were used in one class and how student engagement, participation, text comprehension, speaking activity, and group work changed after their use. The literary mirror method is introduced within this framework as a structured classroom technique. It is treated as a pedagogical tool for literary response and participation, not as an independent therapeutic intervention.

Research methods and materials

This study used a descriptive classroom-based micro-case design. The research was conducted in one inclusive literature class consisting of 10 students, including 3 students with

special educational needs: one student with hearing impairment, one student with visual impairment, and one student with behavioral regulation difficulties (BRD). The design was based on pre- and post-intervention classroom observation. No control group was included, and no inferential statistical procedures were applied. The methodological task was narrower: to document observable changes in student engagement, lesson participation, text comprehension, speaking activity, and group work after the use of adapted methods in literature lessons.

The instructional framework drew on inclusive pedagogy, differentiated instruction, and Universal Design for Learning. Inclusive pedagogy treats learner diversity as a starting point for lesson planning rather than as an exception that requires separate correction [5, pp. 821-824]. Differentiated instruction was used through variation in task complexity, text volume, mode of response, and level of teacher support. Universal Design for Learning supported the use of multiple means of representation and expression through visual, audio, oral, and written formats [7]. These positions are methodologically relevant to literature teaching, where students must work not only with textual meaning but also with image, tone, character, motive, and interpretation.

During the instructional sequence, the teacher used adapted and non-adapted versions of literary texts depending on student readiness. Some students worked with the full text, while others received shortened passages, segmented reading tasks, or supported fragments with visual prompts. The lesson structure included work with storyline illustrations, presentations, audio and video materials, question-answer activities, character analysis, creative response tasks, and short forms of dramatization. Group tasks were organized in a structured way, with partial prompts and role distribution. These procedures correspond to classroom models that combine differentiation, multimodal access to content, and guided participation in inclusive settings.

A separate element of the methodology was the literary mirror method. It was used as a structured reader-response activity during the discussion of literary texts. Students were asked to identify an emotion, choice, or conflict experienced by a character and relate it to a concrete episode from their own experience in oral or short written form. The method was not treated as an autonomous therapeutic procedure. It was applied as a classroom technique for supporting interpretation, verbal response, and participation. Its theoretical basis combines Rosenblatt's view of reading as transaction and Vygotsky's understanding of learning as mediated interaction [17, p. 1039]. Dialogic work with literary meaning has also been discussed in recent studies on inclusive literary practice and shared text discussion.

Data were recorded before and after the instructional sequence in the form of structured classroom observation tables. Engagement was fixed on a 1–5 scale. Participation in lessons and group work was recorded through categorical levels such as low, moderate, and high. Text comprehension was documented through average task performance after the use of particular methods. The resulting tables were used as descriptive evidence of classroom change. Since the ratings were produced within one class and reflect teacher-based observation, they should be interpreted as practice-based instructional data rather than standardized psychometric measures.

The role of the teacher in this design was not limited to subject delivery. The teacher selected the mode of access to the text, adjusted the degree of scaffolding, monitored participation, and supported students' emotional involvement in discussion. Recent research on inclusive education connects this dimension of practice with teacher competence, classroom climate, and the quality of participation available to learners with diverse needs. For literature lessons, this is methodologically important because comprehension, response, and willingness to speak are shaped not only by the text itself but also by the form of pedagogical mediation.

Results and discussion

The results are presented as descriptive classroom data collected before and after the use of adapted methods in literature lessons in one inclusive class of 10 students, including 3 students with special educational needs. The instructional work combined differentiated tasks, adapted texts, visual and audio support, structured question-answer interaction, creative response, and group work.

The tables below record changes in engagement, participation, text comprehension, speaking activity, teacher actions, and collaborative involvement.

The first stage of analysis focused on general engagement in literature lessons. This indicator was used to trace how students responded to the lesson as a whole before and after the use of adapted methods. The distribution of scores shows that initial positions were not the same across the class. Mainstream students were concentrated in the middle and upper part of the scale, while students with SEN started from lower points.

Table 1 – Comparative analysis of students’ academic performance in literature lessons in an inclusive classroom

№	Student status	Engagement before using the methods (1–5)	Engagement after using the methods (1–5)	Improvement in engagement (%)
1	Mainstream student	3	4	25%
2	Mainstream student	4	5	20%
3	SEN (hearing impairment)	2	4	50%
4	Mainstream student	3	4	25%
5	SEN (behavioral regulation difficulties, BRD)	1	3	60%
6	Mainstream student	4	5	20%
7	Mainstream student	3	4	25%
8	SEN (visual impairment)	2	4	50%
9	Mainstream student	4	5	20%
10	Mainstream student	3	4	25%

The pattern in Table 1 is not identical across the class. Mainstream students were concentrated in the 3–4 and 4–5 ranges. SEN cases showed larger shifts in absolute terms. Two students moved upward by 2 points, and one student moved upward by 2 points from the lowest baseline value in the dataset. The rows with the largest gains are the ones linked to adaptation and individualized support, which is consistent with differentiated instruction models described in inclusive pedagogy.

Table 2 reflects participation in literature lessons. Two mainstream students moved from Moderate to High. Three students with SEN moved from Low to Moderate. The corrected version of the table does not contain a downward movement presented as improvement.

Table 2 – Change in students’ participation in literature lessons

№	Student status	Participation level (before)	Participation level (after)	Change (%)
1	Mainstream student	Moderate	High	25 %
2	SEN (hearing impairment)	Low	Moderate	40 %
3	Mainstream student	Moderate	High	25 %
4	SEN (behavioral regulation difficulties)	Low	Moderate	35 %
5	SEN (visual impairment)	Low	Moderate	40 %

Two mainstream students moved from Moderate to High participation. Three students with SEN moved from Low to Moderate. No row remained unchanged. The movement in this table is categorical, but it follows the same direction as Table 1. The upward shift is smaller in scale than a numerical score change, yet it shows that participation became more accessible for students who had started from the lowest level.

The next block of results concerns text comprehension. This part of the study did not focus on student status, but on the instructional methods themselves. Four types of adapted work were compared in order to see which forms of presentation were associated with stronger gains in comprehension.

Table 3 summarizes text comprehension after the use of adapted methods. The strongest final score, 4.3, was recorded for video lessons and animation. Three methods produced the same absolute gain of 1.5 points: working with storyline illustrations, video lessons and animation, and visual/audio tools. Text simplification moved from 3.0 to 4.2, which is a 1.2-point increase.

Table 3 – Results of text comprehension after the use of adapted methods

№	Type of method	Initial comprehension level (scale from 1 to 5)	Score after application (average)	Degree of improvement
1	Working with storyline illustrations	2.5	4.0	+60%
2	Text simplification	3.0	4.2	+40%
3	Video lessons, animation	2.8	4.3	+53%
4	Visual/audio tool	2.0	3.5	+75%

The methods in Table 3 began from different baseline values. Text simplification started from the highest initial level, 3.0. Visual/audio tools started from the lowest initial level, 2.0. After application, all four methods reached values above 3.5. The table does not show one uniform starting point. It shows four instructional formats working under different initial conditions. Use of multiple modes of representation has been discussed in inclusive education and Universal Design for Learning as a way to widen access to content without reducing curricular demands.

Table 4 presents changes in speaking activities used during literature lessons. Question-answer work and creative tasks reached the High level after implementation. Role-playing a character moved from Low to Moderate. The category sequence is shorter here than in Tables 1 and 3, but the upward movement is present in all three rows.

Table 4 – Development of speaking and opinion-expression skills

№	Type of speaking activity	Level before	Level after	Change
1	Question-answer method	Moderate	High	Positive
2	Creative tasks	Moderate	High	Positive
3	Role-playing a character (drama)	Low	Moderate	Positive

The distribution in Table 4 is uneven. Two activities reached the upper category, while role-play remained at the middle category. The table still shows expansion of speaking participation across all three formats. Work of this type is usually tied to reader response, guided dialogue, and scaffolded verbalization in the literature classroom.

Table 5 records changes in teacher actions during lesson preparation and classroom organization. Assigning individual tasks and adapting texts moved from Low to High. Use of additional visual aids moved from Moderate to High. Organizing group work moved from Low to Moderate.

Table 5 – Teacher’s methodological flexibility and lesson preparation quality

№	Teacher Action	Previous frequency	Current frequency	Improvement in quality (%)
1	Assigning individual tasks	Low	High	+60%
2	Using additional visual aids	Moderate	High	+40%
3	Organizing group work	Low	Moderate	+50%
4	Adapting (simplifying) texts	Low	High	+70%

The largest recorded value in this table is linked to text adaptation. Three of the four actions ended at High frequency. The shift is concentrated in lesson components that require preparation before the class itself: selection of materials, differentiation of tasks, and visual support. These elements occupy a central place in studies on differentiated instruction and classroom inclusion.

Table 6 shows participation in group work. Two mainstream students moved from Moderate to High. Three students with SEN moved from Low to Moderate. The lowest category present at the start of the table does not appear in the final column.

Table 6 – Students’ participation in group work

№	Student status	Previous participation level	Current participation level	Change (%)
1	Mainstream student	Moderate	High	+25%
2	SEN (hearing impairment)	Low	Moderate	+50%
3	Mainstream student	Moderate	High	+25%
4	SEN (visual impairment)	Low	Moderate	+40%
5	SEN (BRD)	Low	Moderate	+45%

Two mainstream students moved from Moderate to High in group participation. Three students with SEN moved from Low to Moderate. The lowest level that appeared in the first column does not appear in the final column. The post-intervention results do not show equal participation across all students, but they do show that entry into group work became more possible for those who had started from the lowest level.

Taken together, the six tables record movement across several connected dimensions of classroom work. Table 1 shows changes in general engagement. Table 2 narrows this to visible participation in the lesson. Table 3 shifts attention to comprehension under different instructional methods. Table 4 records speaking activity. Table 5 documents changes in teacher actions. Table 6 returns to student behavior in collaborative work. Read in sequence, the results show that the strongest shifts are concentrated in adapted, visually supported, and structured forms of instruction,

while the most visible gains among students with SEN appear in engagement, participation, and access to group work.

The recorded shifts in engagement, participation, and text comprehension are linked to the form of instructional access rather than to one isolated technique. In this class, students responded more actively when literary material was presented through several channels at once: shortened text fragments, storyline illustrations, teacher explanation, audio support, and guided discussion. This pattern corresponds to work on inclusive pedagogy and Universal Design for Learning, where access to the same content is widened through variation in representation and response format. The strongest movement in the tables appears in rows connected with adapted and multimodal work. This is especially visible in the cases of students with hearing impairment, visual impairment, and behavioral regulation difficulties, whose starting positions were lower than those of their peers.

The results from Table 3 are more informative when read against the nature of the methods themselves. Text simplification produced growth from an already higher baseline. Visual and audio tools started from the lowest baseline and still led to a marked increase. Video lessons and animation reached the highest final score. These differences matter. They show that comprehension did not increase only because content became easier. It increased when students were given more than one way to enter the literary text. Studies in literacy and special education describe similar effects when reading instruction is supported through explicit scaffolding, accessible materials, and sustained teacher mediation.

The changes in speaking activities are smaller in scale than the changes in engagement, but they are methodologically important. In literature lessons, verbal response is not an additional outcome; it is part of the subject itself. A student who can answer, compare, question, or respond to a character is already participating in literary interpretation. The shift from low or moderate participation to higher speaking involvement suggests that structured dialogue, creative response, and role-play opened forms of expression that were less available in ordinary whole-class interaction. This reading is consistent with dialogic approaches to literary learning and with research on participation in inclusive literacy environments.

The group-work data should also be read carefully. The post-intervention results do not show equal participation across all students. Mainstream students remained in the moderate-to-high range, while students with SEN moved from low to moderate. The difference did not disappear. What changed was the initial barrier to entry into collaborative work. For this reason, the group-work findings are better understood as evidence of increased access, not full convergence. Research on inclusive classrooms describes the same point repeatedly: participation often improves before parity appears, and instructional support functions first as a way of making entry possible.

The teacher's methodological flexibility occupies a central place in the interpretation of these findings. The tables do not simply register student response. They also register the teacher's decisions: preparing individual tasks, selecting visual support, simplifying texts, staging interaction, and regulating the pace of the lesson. These actions changed the structure of participation available to the class. Recent studies connect inclusive teaching not only with technical adaptation, but with teacher judgment, emotional competence, and the ability to sustain participation without isolating students who need support. The present data fit that line of argument. The observed changes were produced inside ordinary lessons through teacher-managed adaptation, not through withdrawal from the common learning space.

The literary mirror method can be interpreted within the same framework. Its value lies not in measurement by itself but in the type of response it invites. When students connect a character's emotional state, conflict, or decision to a concrete personal experience, literary discussion becomes more accessible to those who struggle with abstract interpretation. The method creates a bridge between lived experience and textual meaning. That mechanism aligns with Rosenblatt's reader-response theory, where meaning emerges in the relation between reader and text, and with

Vygotskian views of learning through mediated verbal interaction [20]. The method is better treated here as a structured interpretive tool within classroom teaching than as an independent intervention.

The study has clear limitations. The sample included 10 students in one class, with 3 students with SEN. No control group was used. No standardized measurement instrument or inter-rater reliability procedure was applied. The ratings in the tables reflect classroom observation and instructional documentation rather than psychometric assessment. For this reason, the findings should not be treated as evidence of broad causal effectiveness. They describe patterned changes within one observed instructional setting. This limitation is substantial, but it does not make the data irrelevant. It defines the scale on which the data can be read.

The value of the study lies in its subject-specific focus. Much of the literature on inclusion discusses general classroom practice, access, and support. Fewer studies show how these principles operate inside literature lessons, where interpretation, emotion, oral response, and aesthetic experience are part of the learning process itself. The present material shows that adaptation in literature teaching is not limited to simplification. It includes control of pace, form of entry into the text, mode of response, and the structure of participation around the text. That is where the observed changes in this class were concentrated.

Conclusion

The study recorded changes in several aspects of literature learning in one inclusive class of 10 students, including 3 students with special educational needs. The clearest shifts were observed in engagement, lesson participation, text comprehension, and group work. In Table 1, the largest score increases were found among students with SEN: from 2 to 4 points in the cases of hearing and visual impairment, and from 1 to 3 points in the case of behavioral regulation difficulties. In Tables 2 and 6, students with SEN moved from low to moderate participation in lesson interaction and group work. In Table 3, adapted methods produced gains of 1.2–1.5 points, with the highest final score recorded for video lessons and animation.

These changes were recorded under conditions where the teacher used differentiated tasks, simplified or segmented texts, visual and audio support, structured speaking tasks, and guided group work. The results suggest that access to literature lessons became more stable when students were given more than one way to enter the text and more than one way to respond to it. The strongest changes were not distributed evenly across all areas. They were concentrated in adapted and multimodal forms of work, and in the participation of students who had lower starting positions before the instructional sequence.

The study does not provide grounds for broad generalization. The sample was limited to one class, the number of students was small, no control group was included, and the results were based on descriptive classroom observation rather than standardized measurement. For that reason, the findings should be read as evidence from a classroom-based micro-case.

At the same time, the material shows that literature teaching in an inclusive classroom is not reduced to text simplification alone. The observed changes were connected with lesson structure, task differentiation, visual mediation, speaking support, and the teacher's ability to regulate participation during the lesson. The literary mirror method can also be placed within this framework as a classroom technique that supports personal response to the text and verbal participation.

The practical value of the study lies in its subject-specific focus. The data show how adapted methods functioned inside literature lessons rather than in inclusive teaching in general. Further research would require a wider sample, a longer observation period, clearer measurement procedures, and comparative data across classes.

Ethics Statement

The study was conducted in accordance with the ethical principles of educational research involving minors. The research was based on classroom observation and the analysis of students' participation and learning responses during regular literature lessons in an inclusive classroom. Participation in the study was voluntary. All data were anonymized before analysis and

presentation. No personal identifiers, medical records, or confidential information are disclosed in the article. The instructional activities described in the study formed part of routine educational practice and did not involve any harmful, invasive, or experimental procedures.

REFERENCES

1. Llorent V.J., Núñez-Flores M., Kaakinen M. Inclusive education by teachers to the development of the social and emotional competencies of their students in secondary education. // *Learning and Instruction*. – 2024. – №91. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101892>
2. Bethere D., Kasiliauskienė R., Pavitola L., Usca S. Teachers' attitude towards inclusive education: Latvian and Lithuanian experiences. // *Social Sciences*. – 2023. – №12(7). <https://doi.org/10.3390/socsci12070365>
3. Holzer E.-M., Moser Opitz E. The benefits of inclusive education: A systematic review of student achievement in secondary schools. // *European Journal of Special Needs Education*. – 2025. – 1–19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2025.2587615>
4. Calandri E., Mastrokourou S., Marchisio C., Monchietto A., Graziano F. Teacher emotional competence for inclusive education: A systematic review. // *Behavioral Sciences*. – 2025. – №15(3). <https://doi.org/10.3390/bs15030359>
5. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. // *British Educational Research Journal*. – 2011. – №37(5). – P. 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
6. Tomlinson C.A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD. – 2014. – 197 p.
7. Meyer A., Rose D.H., Gordon D. *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing, 2014.
8. Strogilos V., Lim L., Binte Mohamed Buhari N. Differentiated instruction for students with special educational needs in mainstream classrooms: Contextual features and types of curriculum modifications. // *Asia Pacific Journal of Education*. – 2021. – №43(2). – P. 276–292. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1984873>
9. Lindström E.R., Lemons C.J. Teaching reading to students with intellectual and developmental disabilities: An observation study. // *Research in Developmental Disabilities*. – 2021. – №115. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2021.103990>
10. Al Otaiba S., McMaster K., Wanzek J., Zaru M.W. What we know and need to know about literacy interventions for elementary students with reading difficulties and disabilities, including dyslexia. // *Reading Research Quarterly*. – 2023. – №58(2). – P. 313–332. <https://doi.org/10.1002/rrq.458>
11. Ulriksen L.B., Bilet-Mossige M., Cogo-Moreira H., Øien R.A., Nordahl-Hansen A. Reading instruction for students with intellectual disabilities who require augmentative and alternative communication: A multiple single case study with baseline, posttest, follow-up, and maintenance. // *Research in Developmental Disabilities*. – 2024. – №151. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104790>
12. Janho dit Hreich C., Ibernón L., Bourdin B. Educational practices for the language development of students with intellectual developmental disorder in the school setting: A systematic review. // *Frontiers in Education*. – 2024. – №9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1422139>
13. Bani Odeh K., Lach L.M. Barriers to, and facilitators of, education for children with disabilities worldwide: A descriptive review. // *Frontiers in Public Health*. – 2024. – №11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1294849>
14. Linder R., Falk-Ross F. Multimodal resources and approaches for teaching young adolescents: A review of the literature. // *Education Sciences*. – 2024. – №14(9). 1010. <https://doi.org/10.3390/educsci14091010>
15. Serceki A.A., Curwen M.S. How do we do it? Planning for a truly inclusive classroom. // *The Reading Teacher*. – 2024. – №77(4). – P. 568–572. <https://doi.org/10.1002/trtr.2262>
16. Miller E.K., Franco-Jenkins X., Duncan J.T., Reynolds Reddi A., Ward C. Strengthening education through equitable and inclusive evidence-based teaching practices: A scoping review. // *Education Sciences*. – 2025. – №15(3). <https://doi.org/10.3390/educsci15030266>
17. Roca-Campos E., Zubiri-Esnaola H., León-Jiménez S., Aubert A. Perceived improvement of literacy skills of students with and without special educational needs through dialogic literary gatherings. // *Disabilities*. – 2024. – №4(4). – P. 1030–1043. <https://doi.org/10.3390/disabilities4040064>

18. Nissim M., Goldman K.J., Falk-Peretz S., Cohen I. Bridging the gap: Voices of teachers on inclusive literature. // European Journal of Special Needs Education. – 2025. – №40(4). – P. 784–796. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2410572>
19. Rosenblatt L.M. Literature as exploration. – New York, London D. Appleton-Century, 1938.
20. Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. – Harvard University Press, 1978. – 159 p.

Инклюзивті сыныпта әдебиетті оқыту: сыныпқа негізделген бейімделген оқыту әдістерінің микро-кейс-стадии

Андатпа. Бұл мақалада инклюзивті сыныпта әдебиет сабақтарында бейімделген оқыту әдістерін қолдану қарастырылады. Зерттеу нақты сыныпта 10 оқушымен, оның ішінде үшеуі ерекше білім беру қажеттіліктері (SEN) бар микро-кейс-стади ретінде жүргізілді: бір оқушы есту қабілеті нашар, біреуі көру қабілеті нашар және біреуі мінез-құлық қиындықтары бар. Зерттеудің мақсаты әдебиетті оқытуда қолданылатын әдістерді сипаттау және бейімделген оқу қолдауларын енгізгеннен кейін оқушылардың қатысуындағы, қамтылуындағы, мәтінді түсінуіндегі, ауызша әрекетіндегі және топтық жұмыстағы өзгерістерді құжаттау болды. Әдістемелік негізге сараланған оқыту, әдеби мазмұнды мультимодальды түрде ұсыну, құрылымдалған ауызша тапсырмалар, бейімделген мәтіндер және басқарылатын топтық өзара әрекеттесу кірді. Деректер оқыту тізбегіне дейін және одан кейін сыныптағы сипаттамалық бақылау арқылы жиналды және салыстырмалы кестелерде көрсетілген. Тіркелген нәтижелер бірнеше сынып көрсеткіштерінің артуын көрсетті. Ең үлкен өзгерістер ерекше білім беру қажеттіліктері бар оқушылар арасында, әсіресе қатысу мен қамтылуда байқалды. Зерттеу нәтижелері, сонымен қатар, көрнекі және есту қолдаулары, мәтінді бейімдеу және құрылымдалған ауызша тапсырмалар әдеби материалға қол жеткізуді жақсартумен және сыныптағы өзара әрекеттесумен байланысты екенін көрсетті. Зерттеу кең жалпылауды қажет етпейді, өйткені үлгі бір сыныппен шектелген және бақылау тобы пайдаланылмаған. Оның құндылығы бір инклюзивті сыныпта әдебиетті оқытуда бейімделген әдістердің қалай жұмыс істейтінін нақты сипаттауда жатыр.

Кілт сөздер: инклюзивті әдеби педагогика, инклюзивті сынып, сараланған оқыту, бейімделген әдеби әдістер, сыныпқа негізделген микрокейс зерттеуі.

Преподавание литературы в инклюзивном классе: микрокейс-исследование адаптированных методов обучения

Аннотация. В данной статье рассматривается использование адаптированных методов обучения на уроках литературы в инклюзивном классе. Исследование было организовано как микрокейс-исследование, проведенное в одном классе с участием 10 учащихся, включая трех учащихся с особыми образовательными потребностями (ООП): один учащийся с нарушением слуха, другой - с нарушением зрения и один учащийся с трудностями саморегуляции поведения. Цель исследования - описать методы преподавания литературы, и зафиксировать изменения в уровне вовлеченности и активности участия, понимании текста, речевой активности и работе в группе после внедрения адаптированной педагогической поддержки. В процессе обучения применялись: дифференцированное обучение, мультимодальное представление содержания литературных произведений, структурированные речевые задания, адаптированные тексты и педагогически направляемое групповое взаимодействие. Данные были получены методом описательного педагогического наблюдения за деятельностью учащихся до и после цикла занятий и представлены в сравнительных таблицах. Полученные данные показали положительную динамику по нескольким показателям учебной деятельности. Наиболее выраженные положительные изменения наблюдались среди учеников с ООП, особенно по показателям вовлеченности и участия в учебной деятельности. Установлено также, что визуальная и аудиальная поддержка, адаптация текстов и структурированные речевые способствовали повышению доступности содержания литературных произведений и улучшению взаимодействия на уроке. Исследование не претендует на широкую обобщаемость, поскольку выборка была ограничена одним классом и контрольная группа отсутствовала. Ценность

исследования заключается в предметно-методическом описании того, как адаптированные методы применялись в преподавании литературы в одном инклюзивном классе.

Ключевые слова: инклюзивное преподавание литературы, инклюзивный класс, дифференцированное обучение, адаптированные методы преподавания литературы, микрокейс-исследование, проведенное в классе.

Information about the authors

Zhilkeldiyeva G.E. – PhD Doctoral Student, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: Zhilkeldiyeva_gulden@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.

Teke S.G. – PhD, Professor, Ankara Hacı Bayram University, e-mail: selcan.teke@hbv.edu.tr, Turkey, Ankara.

Oshanova O.Zh. – The Corresponding Author, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University, e-mail: oryntay73@gmail.com, Kazakhstan, Almaty.

Авторлар туралы мәлімет

Жылкелдиева Г.Е. – PhD докторант, Әл Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, e-mail: Zhilkeldiyeva_gulden@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Теке С.Г. – доктор, профессор, Хаджы Байрам Вели университеті, e-mail: selcan.teke@hbv.edu.tr, Туркия, Анкара қ.

Ошанова О.Ж. – корреспондент-автор, филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор, Әл Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, e-mail: oryntay73@gmail.com, Қазақстан, Алматы қ.

Сведения об авторах

Жылкелдиева Г.Е. – PhD докторант, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, e-mail: Zhilkeldiyeva_gulden@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.

Теке С.Г. – PhD, профессор, Университет Хаджи Байрам Вели, e-mail: selcan.teke@hbv.edu.tr, Турция, г. Анкара.

Ошанова О.Ж. – автор-корреспондент, кандидат филологических наук, ассоциированный профессор, Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, e-mail: oryntay73@gmail.com, Казахстан, г. Алматы.

УДК 81:37.016; ГРНТИ 16.01.45

<https://doi.org/10.47526/3107-3085.43>М.М. ШАЙЖАНОВА ¹, Л.А. ШИНТАЕВА ², Г.А. КАЖИГАЛИЕВА ¹¹Казахский национальный женский педагогический университет²ALT University им. М. Тынышбаева

✉ e-mail: meruyert_maratovna@mail.ru

МЕТОДИКА РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ИНТЕГРАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В данной статье описаны лингводидактические возможности интегративного обучения русскому языку учащихся в условиях обновления содержания школьного образования Казахстана. Предлагаемый курс интегративного обучения строится на использовании нескольких интегративных опор, в том числе образовательного потенциала учебного (художественного) текста как интегративной категории. Разработанная программа исследования в указанном направлении была реализована с помощью следующих методов: анализа научной литературы; наблюдения за учебным процессом; анализа деятельности педагогов и учащихся школы; констатирующего, обучающего и других экспериментов.

В работе представлена специально разработанная экспериментальная программа интегративного обучения русскому языку учащихся старшего звена общеобразовательной школы (10-класс, общественно-гуманитарное направление) на уроках-коммуникациях, реализованная в формате элективного курса «Язык художественного текста»; описываются результаты проведенного исследования, итоги опытно-экспериментальной работы с использованием аналитических, аналитико-синтетических, синтетических упражнений. Авторы приводят примеры конкретных упражнений из разработанной и апробированной экспериментальной программы. Образовательный потенциал художественного текста также обсуждается в контексте формирования личностных и интеллектуальных качеств у студентов, подчеркивая его роль в обучении и воспитании. В заключение выделяются ключевые характеристики текстов, наиболее эффективно воздействующих на процесс обучения и формирования личности.

Ключевые слова: интеграция, интегративное обучение, художественный текст, школьное лингвообразование, обновленное содержание, урок-коммуникация, синтетические упражнения.

* Цитируйте нас правильно:

Шайжанова М.М., Шинтаева Л.А., Кажигалиева Г.А. Методика реализации образовательного потенциала художественного текста в интегративном обучении русскому языку // *Yassawi Journal of Philology*. – 2026. – №3 (3). – С. 230-241. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.431>

*Cite us correctly:

Shaizhanova M.M., Shintaeva L.A., Kazhigalieva G.A. Metodika realizacii obrazovatel'nogo potentsiala hudozhestvennogo teksta v integrativnom obuchenii russkomu iazyku [Methods of Realizing the Educational Potential of Fictional Texts in Integrative Teaching of the Russian Language] // *Yassawi Journal of Philology*. – 2026. – №3 (3). – S. 230-241. <https://doi.org/10.47526/3107-3085.43>

Дата поступления статьи в редакцию 11.09.2025 / Дата публикации 30.09.2026

Введение

Интеграция в образовании сегодня представляет собой одну из наиболее значимых инновационных категорий, актуализирующихся в диалектическом единстве с дифференциацией, противоположным по значению, но взаимодополняющим понятием. Если дифференциация в современной образовательной сфере обеспечивает индивидуализацию и вариативность обучения, то интеграция способствует систематизации и целостности образовательного процесса. Оба этих направления образуют методологическую основу обновленного содержания школьного образования Казахстана. В этом контексте можно утверждать, что дифференциация получила «второе дыхание», а интеграция – статус ключевого принципа организации современного обучения.

В научно-педагогической литературе интеграция трактуется как процесс и результат объединения различных знаний, умений и компетенций обучающихся в единую систему. З.Ш. Каримов рассматривает интеграцию как явление, более широкое и глубокое в экспериментальном и творческом плане, чем многие другие инновационные процессы [1, с. 26]. В то же время, в статье «Обучающий потенциал художественного текста (интеграция лингвистического и литературоведческого подходов)» подчеркивается, что работа с художественным текстом способствует формированию гуманитарной культуры мышления, приобщая обучающихся к общечеловеческим ценностям и развивая их интеллектуальные и эстетические способности [2].

Актуальность темы определяется необходимостью пересмотра подходов к преподаванию русского языка в условиях обновленного содержания образования. Современные образовательные стандарты ориентированы на формирование функциональной грамотности, коммуникативной компетенции и критического мышления учащихся. В этом контексте интегративный подход позволяет не только объединить лингвистический и литературоведческий компоненты, но и вывести процесс обучения за рамки традиционного предметного восприятия.

Научная новизна данного исследования заключается в выявлении и описании образовательного потенциала художественного текста как интегративной категории, а также в разработке и апробации экспериментальной программы интегративного обучения русскому языку. Практическая значимость работы состоит в возможности использования представленных методических разработок в учебном процессе школ с русским языком обучения, а также в системе повышения квалификации педагогов.

Методы исследования и материалы

В ходе исследования был задействован комплекс общенаучных методов, основанных на наблюдении, анализе и выведении гипотез исследования, которые были подтверждены в ходе обработки эмпирического материала, использованы методы обработки полученных педагогических данных. Анализ научной литературы позволил нам определить теоретические основы исследования, уточнить ключевые понятия (интеграция, учебный текст, ХТ, урок-коммуникация) и опереться на существующие подходы (например, У.А. Жанпеисовой, З.Ш. Каримова, Е.С. Антоновой и др.). Также использовалось методологическое проектирование в виде разработки экспериментальной программы интегративного обучения русскому языку для 10 классов ОГН (элективный курс «Язык художественного текста») и разработка системы упражнений: аналитических, синтетических, дотекстовых, притекстовых, послетекстовых.

Все этапы исследования, связанные с педагогическим экспериментом в школе (включая работу с учащимися 10-х классов), были проведены с соблюдением принципов научной этики и конфиденциальности данных. Методика исследования получила формальное одобрение на заседании кафедры «Русского языка и литературы» КазНацЖенПУ в соответствии с внутренним регламентом.

Анализ и результаты

В интегративном подходе к обучению мы выделяем следующие типы: 1) Межнаучная (лингвистика и литература); 2) Внутрипредметная (синтез результатов исследований, проведенных в рамках преподавания русского языка и литературы в школе общего образования). Вместе с тем, если вспомнить тему учебного процесса, перечень вышеупомянутых типов интеграции можно дополнить такими типами, как: межличностный [3].

Прежде чем перейти к рассмотрению образовательных возможностей художественного текста (ХТ), определимся с термином «учебный текст». В данной работе речь идет об интеграции через призму категории учебного текста, который может быть художественным, публицистическим, научным и т. д. В его трактовке мы придерживаемся позиции У.А. Жанпеисовой, характеризующей его как явление, обладающее образовательной, воспитательной, информативной ценностью, доступностью и методической целесообразностью [4, с. 110]. Текст рассматривается как синоним высказывания и связной речи. К его ключевым признакам относятся: наличие темы и идеи, смысловая законченность, внутренняя организованность на логическом, сюжетно-композиционном и синтаксическом уровнях.

Несомненно, в отношении учебных текстов актуальным является также и вопрос их отбора, определения критериев такого отбора. В этом плане мы, главным образом, опираемся на следующие основные критерии отбора, выделенные в свое время одним из авторов данной статьи [5]: 1) актуальность идейно-художественного аспекта, если это ХТ; в целом актуальность содержания соответствующего учебного текста; 2) репрезентативность учебного текста (к примеру, если это ХТ, подборка работ или разделов, которые имеют художественный интерес); 3) методологическая осуществимость: языковое соответствие, построение, жанровые характеристики и стиль преподавания текста к уровню владения обучающихся на русском языке, этап обучения; 4) раздел соответствующего текста; Например, художественная работа должна быть центральной для контента и завершена относительно в композиции смысле.

При отборе учебных текстов мы опираемся на следующие критерии [5]:

1. Актуальность идейно-художественного аспекта и содержания текста в целом.
2. Репрезентативность: подбор фрагментов, представляющих художественный интерес.
3. Методологическая осуществимость: соответствие языковой сложности, структуры и жанра уровню владения русским языком обучающихся.
4. Композиционная завершенность: текст должен быть ключевым для темы и представлять собой законченное целое. В целом, считаем, это подкрепляется и самой практикой преподавания, художественный текст являет собой уникальный материал при обучении языку в силу того, что в языке художественной литературы находит отражение одновременно и живая речь, и литературная норма [6].

Действующие учебники и учебная программа направлены на всестороннее развитие речевой деятельности, включая слушание, говорение, чтение, письмо, а также освоение учащимися норм речи в рамках изучения соответствующих лексических тем. Обновленная типовая программа по русскому языку демонстрирует ясно выраженную коммуникативную направленность, что делает уроки-коммуникации – уроки, представленные как коммуникативное событие – органичным и логичным элементом этой концепции. К этим урокам также относится работа с художественным текстом (ХТ) как интегративной составляющей процесса обучения.

Уроки-коммуникации представляют собой новый формат занятий, который преимущественно строится на анализе художественного текста. Интегративная природа ХТ позволяет восстановить связь между языком и содержанием литературного произведения, создавая речевые ситуации, стимулирующие учащихся к естественному формированию

мысли и её последующему выражению в речи. Это является одной из ключевых целей этих занятий [7, с. 183]. На уроках-коммуникации акцентируются три стороны общения: информативная (обмен и передача информации), интерактивная (взаимодействие в процессе совместной деятельности) и перцептивная (взаимное восприятие и понимание) [8].

На уроке-коммуникации используется специальная система упражнений: 1) аналитические; 2) аналитико-синтетические; 3) синтетические [9].

В аналитико-синтетических упражнениях особую эффективность демонстрирует работа с так называемым «псевдотекстом», который представляет собой фрагменты из произведений различных авторов, объединённые в своеобразную мозаику. В таком формате задания процесс коммуникации становится более сложным по сравнению с традиционными аналитическими упражнениями. Это происходит потому, что учащемуся необходимо одновременно взаимодействовать с текстами нескольких писателей. Его задача заключается в том, чтобы определить принадлежность фрагментов различным авторам. Для выполнения задания ученик начинает с анализа текста, затем соединяет отдельные предложения, формируя цельные отрывки, которые соответствуют общей форме и содержанию произведений.

Синтетические упражнения направлены на развитие самостоятельной творческой активности школьников, позволяя им готовиться к созданию собственного оригинального текста, речевого произведения, учитывая конкретные обстоятельства. Такой вид заданий способствует мотивации учащихся к написанию авторских работ.

В итоге выполнения данных заданий учащиеся научатся понимать основную мысль ХТ, будут способны интерпретировать средства, охарактеризуют особенности ХТ, проявляемые на различных уровнях языковой системы: лексическом, синтаксическом, стилистическом, создадут оригинальные тексты в устной и письменной форме, ориентируясь на соответствующую речевую ситуацию.

Художественный текст, благодаря своей многоуровневой структуре и культурологической насыщенности, является интегративной категорией, обеспечивающей органичное объединение лингвистического, культурологического и коммуникативного компонентов обучения, что составляет основу методики реализации образовательного потенциала в условиях обновленного содержания школьного образования Республики Казахстан [10].

Суть предлагаемой нами лингвометодической инновации заключается в разработке и апробации методики интегративного обучения русскому языку в контексте обновленного содержания лингвообразования в Казахстане. Данная методика базируется на нескольких интегративных опорах:

1. Межпредметной интеграции русского языка и литературы.
2. Интегративном потенциале учебного (художественного) текста.
3. Системе аналитических, аналитико-синтетических и синтетических упражнений.
4. Возможностях дотекстовых, притекстовых и послетекстовых заданий.
5. Интегративной сущности уроков-коммуникаций.

Для реализации указанной идеи нами была разработана экспериментальная программа интегративного обучения русскому языку для учащихся 10–11 классов общественно-гуманитарного направления (ОГН). Почему наш выбор пал на старшее звено ОГН? Возрастные особенности учащихся старшего звена, и это подтвердили итоги педагогического эксперимента, позволяют оптимально, полноценно раскрыть дидактические возможности нашей методики, поскольку работа на уроках-коммуникациях, построенных на текстоцентрическом подходе, актуализирует, главным образом, такие общеучебные умения и навыки, как анализ, синтез, оценка, которые, в соответствии с таксономией Б. Блума (модель мыслительных навыков, построенная по схеме «от простого к сложному»), относятся к «способностям высокого порядка». Такие возрастные особенности учащихся 10-11 классов,

как: социально-психологическая готовность к жизненному самоопределению, социальная зрелость, активный мировоззренческий поиск, склонность к самоанализу и самокритике, совершенствование и развитие когнитивных способностей (к примеру, формулирование абстрактных умозаключений, не связанных с существующими конкретными внешними условиями), более широкое и сложное содержание мышления и другие позволяют успешно сосредоточиться на указанных навыках анализа, синтеза и оценки, соответственно, более продуктивно проводить интегративное обучение предмету. Кроме того, обучение в рамках общественно-гуманитарного направления характеризуется углубленным изучением предметов гуманитарного профиля, в том числе языка и литературы.

Таким образом, целями апробации предложенной нами экспериментальной программы стали: 1) целесообразность предлагаемой работы с учебным текстом на основе использования интегративного подхода к преподаванию русского языка в школах с русским языком обучения; 2) установление ее продуктивности.

Были определены экспериментальный, а также контрольный 10-е классы ОГН направления. Экспериментальной базой стала гимназия №8 г. Алматы. Итоги учебы в 9 классе обнаружили примерно одинаковый уровень языковой подготовки учащихся и в экспериментальном (ЭК), и в контрольном (КК) классах. Обучение в контрольном классе осуществлялось по традиционной методике. Эксперимент длился в течение первого полугодия учебного года и был рассчитан на 34 часа. Эксперимент проводился в естественных условиях, поскольку разработанная экспериментальная программа реализовывалась в ЭК в формате элективных дисциплин (Таблица 1).

Интегративное своеобразие данной экспериментальной программы заключается в том, что коммуникативный подход к преподаванию русского языка строится на работе с программными литературными произведениями. Таким образом, на предлагаемых уроках-коммуникациях интегрируются два предмета – русский язык и литература, что усиливает дидактический потенциал обеих дисциплин. Данный тезис подтверждается результатами проведенной нами опытно-экспериментальной работы.

На изучение одного художественного текста отводится три часа, в течение которых работа распределяется по трем этапам. Учащиеся последовательно выполняют:

На первом этапе: дотекстовые, аналитические и притекстовые упражнения.

На втором этапе: послетекстовые аналитико-синтетические упражнения.

На третьем этапе: послетекстовые синтетические упражнения.

При этом дотекстовые, притекстовые и послетекстовые упражнения (арсенал текстоцентрического подхода) служат дополнением к основной системе аналитических, аналитико-синтетических и синтетических заданий, расширяя и углубляя структуру уроков-коммуникаций.

Для выполнения заданий на основе стихотворения А.С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» необходимо организовать работу, которая позволит глубже понять произведение и интерпретировать его с учетом личных впечатлений и аналитического подхода. На первом этапе можно предложить задания следующего характера: 1. Аналитические вопросы: - Какие чувства у вас вызвало прочтение данного стихотворения? - О чем, по вашему мнению, хотел рассказать автор в произведении? - Какое настроение передается через текст? С помощью каких слов или образов поэт формирует это настроение?

А) *Семантический уровень*. Стихотворение без названия. Вместе с тем стихотворения без названия получают свое «имя» по первой строчке; здесь эта строчка звучит как: «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...». Для чего необходим заголовок тексту? Как вы понимаете название? Подберите другие заглавия к тексту. Каким предстает главный герой произведения? Какие средства выбирает А. Пушкин для создания образа главного героя?

Б) *Фонетический уровень*. Какие звуки (согласные) повторяются в тексте и почему? Каков ритм стихотворения?

В) *Лексический уровень*. Укажите, какие конкретные слова или выражения в тексте вызвали у вас интерес или затруднения в понимании. Также предоставьте развернутое объяснение значения этих элементов, опираясь на контекст их использования и общепринятые определения. (*Нерукотворный, глава, Александрийский столп, лира, прах, тленья убежит, доколь, подлунный мир, суций язык, пиит, финн, тунгус, калмык, любезен, жестокий век, милость к падшим призывал, венец, муза, клевета*)

Г) *Морфологический уровень*. Какова форма сочетаний - *тленья убежит, велению божию* - уже в современном русском языке? О чем свидетельствуют подобные трансформации?

Д) *На синтаксическом уровне* большинство стихотворений Александра Пушкина чаще всего обогащены разнообразием, включая как простые, так и сложные предложения. Если автор использует только простые конструкции, это может быть связано с желанием более отчетливо передать эмоции, настроения или мысли, причем без чрезмерной путаницы и усложненности. В таких случаях простота формулировок делает текст доступным для восприятия и подчеркивает непосредственность поэтической мысли.

2. Работа с «псевдотекстом».

Оптимально, на наш взгляд, данную работу проводить в формате групповой работы. При этом работу с двумя текстами можно проводить в двух вариантах: выбор одного из них – это уже прерогатива учителя, который делает свой выбор на основе учета особенностей конкретной учебной ситуации. В первом случае можно предложить по одному «псевдотексту» каждой из групп. Во втором - каждая из групп получает оба «псевдотекста». Второй вариант следует выбирать, на наш взгляд, при более высокой языково-литературной подготовленности учащихся. На втором уроке-коммуникации, посвященном гражданской лирике А.С. Пушкина, нами предлагались отрывки из стихотворений А.С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» и Н.А. Некрасова «Элегия».

3. На завершающем, третьем уроке, посвященном коммуникации, учащимся было предложено задание синтетического характера следующего содержания: Напишите текст-рассуждение на материале стихотворения А.С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...». На занятии организуется коллективная подготовительная работа к написанию указанного текста-рассуждения («Какие добрые чувства порождает лирика А.С. Пушкина?»). Само сочинение учащиеся пишут уже во внеурочное время, дома.

Таким образом, использование дидактических возможностей интегративного обучения русскому языку в школе, базирующегося на нескольких интегративных составляющих, создает в результате оптимальные условия для эффективного учета требований обновленного содержания школьного образования в рамках преподавания русского языка в русских школах. Описание экспериментальной программы и этапов работы изложены в Таблице 1.

Следует отметить, что в конце обучения по разработанной экспериментальной программе проводились три урока-коммуникации, посвященные контролю полученных 19 учащимися 10-го экспериментального класса знаний, умений, навыков по элективному курсу «Язык художественного текста». Эти же контрольные испытания прошли и 18 учащихся 10-го контрольного класса.

Таблица 1 – Описание экспериментальной программы и этапов работы

Тип Упражнения	Примеры из Статьи	Комментарий
Аналитические упражнения (включают дотекстовые, притекстовые)	Аналитические вопросы (дотекстовые/притекстовые): «Какие чувства у вас вызвало прочтение данного стихотворения?»; «О чем, по вашему мнению, хотел рассказать автор в произведении?»; «Какое настроение передается через текст? С помощью каких слов или образов поэт формирует это настроение?». Лингвистический анализ (притекстовые): - Семантический уровень: Подбор других заглавий к тексту. - Фонетический уровень: Выявление повторяющихся согласных звуков и определение ритма стихотворения. - Лексический уровень: Объяснение значения слов (<i>Нерукотворный, Александрийский столп, прах, тленья убежит, пиит</i> и др.), опираясь на контекст. - Морфологический уровень: Определение формы сочетаний в современном русском языке (<i>тленья убежит, велению божью</i>). - Синтаксический уровень: Анализ использования простых и сложных конструкций.	Аналитические упражнения проводятся на первом этапе работы с текстом. Задания направлены на глубокое осмысление художественного текста на разных уровнях языковой системы.
Аналитико-синтетические упражнения (послетекстовые)	Работа с «псевдотекстом»: Учащимся предлагаются фрагменты из произведений разных авторов (например, отрывки из «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...» А. С. Пушкина и «Элегия» Н. А. Некрасова), объединенные в «мозаику». Задача – определить принадлежность фрагментов разным авторам, соединяя отдельные предложения в цельные отрывки.	Эти упражнения более сложные и требуют одновременного анализа и синтеза, так как учащиеся взаимодействуют с текстами нескольких авторов. Они проводятся на втором уроке-коммуникации.
Синтетические упражнения (послетекстовые)	Написание текста-рассуждения: Напишите текст-рассуждение на материале стихотворения А. С. Пушкина «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...». Темы коллективной подготовки: «Какие добрые чувства порождает лирика А. С. Пушкина?».	Эти задания направлены на развитие самостоятельной творческой активности школьников и подготовку к созданию собственного оригинального речевого произведения. Выполняются на завершающем, третьем уроке-коммуникации.

На первом уроке-коммуникации учащиеся выбирали художественные произведения (обязательное условие отбора – «программность» автора и «непрограммность» отобранного произведения этого же автора) для выполнения устного анализа, а именно дотекстовых, аналитических, притекстовых упражнений. Процент качества устного анализа ХТ / письменного анализа ХТ / устного выступления (см. Таблицы 2, 3, 4) определялся следующим образом: общее количество учащихся класса – 100%, количество ответов на «5» и «4», данных учащимся – X:

Количество ответов на «5» и «4», данных учащимся

$X = \frac{\text{Количество ответов на «5» и «4»}}{\text{Общее количество учащихся класса}} \cdot 100 = \% \text{ ответов на «5» и «4»}$

Общее количество учащихся класса

Таблица 2 - Результаты учащихся 10-х экспериментального и контрольного классов на первом контрольном этапе: устный анализ выбранного художественного текста

Классы	%				Качество устного анализа ХТ
	«5»	«4»	«3»	«2»	
ЭК (19)	7	9	3	0	84
КК (18)	3	6	7	2	50

Анализ результатов ЭК и КК показал достаточно высокий уровень сформированности умений и навыков устного анализа ХТ (согласно содержанию и структуре урока-коммуникации) у учащихся 10-го экспериментального класса: 87% качества устного анализа ХТ по сравнению с 50% учащихся 10-го контрольного класса. При этом в КК имеются неудовлетворительные оценки, в ЭК они отсутствуют.

На втором уроке-коммуникации учащиеся выполняли письменные задания с отобранными псевдотекстами. Первые тексты подбирались по тем же критериям, что и для устной работы на первом контрольном занятии. Сравниваемые с ними отрывки выбирались по принципу тематической близости и сходства стилей авторов. Таким образом, на втором итоговом уроке выполнялись аналитико-синтетические послетекстовые упражнения.

Результаты второго контрольного этапа опытно-экспериментальной работы представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты экспериментального и контрольного классов на втором контрольном этапе: анализ выбранных «псевдотекстов»

Классы	%				Качество письменного анализа ХТ
	«5»	«4»	«3»	«2»	
ЭК (19)	5	10	4	0	79
КК (18)	1	7	7	3	45

Более сложный, второй, этап, связанный с письменным анализом двух «псевдотекстов», продемонстрировал лучшую обученность по определению отрывков учащихся ЭК по сравнению с уровнем обученности учащихся КК: 79% против 45%.

Таблица 4 – Результаты третьего контрольного этапа (устное выступление в контексте общей темы «Язык художественного текста») учащихся 10-х классов, экспериментального и контрольного

Классы	%				Качество устного выступления
	«5»	«4»	«3»	«2»	
ЭК (19)	8	8	3	0	84
КК (18)	2	7	6	3	50

На третьем, итоговом, уроке-коммуникации выполнялись послетекстовые, синтетические упражнения в формате устной коммуникации под названием «Свободная трибуна»: учащиеся 10-х классов, экспериментального и контрольного, выступали на свободную тему, формулировку которой они определяли сами, но в контексте одной общей темы «Язык художественного текста».

Заключение

В экспериментальном классе (ЭК) 84% обучающихся выполнили задание третьего этапа (синтетические упражнения – устное выступление) на «отлично» и «хорошо», что свидетельствует о качественном формировании умений устной коммуникации на комплексную тему («Язык художественного текста»). В контрольном классе (КК) показатель качества устного выступления составил 50%, при этом в КК также были зафиксированы неудовлетворительные оценки. Такой существенный разрыв в результатах (84% против 50%) служит эмпирическим доказательством преимуществ методики, основанной на интегративном потенциале художественного текста.

Организация устной и письменной коммуникации на уроках русского языка в ЭК, ориентированная на обсуждение вопросов интерпретационного характера и разбор языковых единиц в контексте соответствующих художественных текстов (ХТ), представляет собой неизолированный, а комплексный процесс. Работа с текстом как интегративной дидактической единицей позволяет не только выполнить требования обновленной типовой программы (изучение языковых единиц по КТП), но и выйти на уровень синтетической письменной коммуникации (написание рассуждений) и монологического устного высказывания (устное выступление).

Эффективность данного подхода подтверждается результатами, достигнутыми в рамках уроков-коммуникаций, которые основаны на принципе интегративной природы учебного текста. На данных уроках формируются живые учебные ситуации и естественные речевые пространства, которые выступают мощными инструментами обучения, развития и воспитания личности учащихся. Таким образом, интеграция лингвистического и литературоведческого анализа через художественный текст не только повышает коммуникативную компетенцию обучающихся, но и способствует более глубокому усвоению учебного материала, обеспечивая комплексное развитие речевых навыков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Каримов З.Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: автореф. ... док. пед. наук. – Уфа, 2009. – 48 с.
2. Новикова М.Л., Крапивная И.М. Обучающий потенциал художественного текста в иноязычной аудитории (интеграция лингвистического и литературоведческого подходов) // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2013. – №1. – С. 17-23. <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2013-1-17-23>
3. Гревцева Г.Я., Циулина М.В., Болодурина Э.А., Банников М.И. Интегративный подход в учебном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – №5. <https://doi.org/10.17513/spno.26857> [Электронный ресурс]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (дата обращения 18.03.2024)
4. Кажигалиева Г.А. Лингвокультурологический аспект в работе над художественным текстом (на материале преподавания русского языка студентам-филологам русско-казахских отделений): дис. ... док. пед. наук. – Алматы, 2001. – 373 с.
5. Кажигалиева Г.А. Художественный текст как дидактическая единица // Вестник Кыргызского национального университета им. Ж.Баласагына. Серия 1. Гуманитарные науки. Филология. – 2006. – Вып.3. – С. 81-88.

6. Типовая учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для 10-11 классов общественно-гуманитарного направления уровня общего среднего образования (с русским языком обучения) по обновленному содержанию. – Астана, 2017. – 23 с.
7. Антонова Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход. – М.: КгоРус, 2007. – 464 с.
8. Ананьева Е.А. Современный подход к преподаванию иностранного языка // Первое сентября. [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/527056/> (дата обращения 19.04.2024)
9. Жумагазиева С.Х. К вопросу использования художественного текста при изучении русского языка в иноязычной аудитории // Bulletin of the Karaganda University. Philology series. – 2021. – №1 (101). – С. 132–137. <https://doi.org/10.31489/2021Ph1/132-137> [Электронный ресурс]. URL: <http://philology-vestnik.buketov.edu.kz/index.php/philology-vestnik/article/view/188> (дата обращения 19.04.2024)
10. Еспембетова Р.С., Ерниязова Ж.К. Дидактические возможности художественного текста при формировании языковой картины мира обучающихся // Ясауи университетінің хабаршысы. – 2021. – №1. – С. 115–123. <https://doi.org/10.47526/2021-1/1522-4511.13>

REFERENCES

1. Karimov Z.Sh. Teoria i praktika institucionalnoi integracii vysshego professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove sinteza vneshnego i vnutrennego komponentov: avtoref. ... dok. ped. Nauk [Theory and practice of institutional integration of higher professional pedagogical education based on the synthesis of external and internal components: abstract]. – Ufa, 2009. – 48 s. [in Russian]
2. Novikova M.L., Krapivnaia I.M. Obuchaiushi potencial hudozhestvennogo teksta v inoiazychnoi auditorii (integracia lingvisticheskogo i literaturovedcheskogo podhodov) [The educational potential of a literary text in a foreign language audience (integration of linguistic and literary approaches)] // Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. – 2013. – № 1. – S. 17-23. <https://doi.org/10.22363/2313-2264-2013-1-17-23> [in Russian]
3. Grevceva G.Ia., Ciulina M.V., Bolodurina E.A., Bannikov M.I. Integrativnyi podhod v uchebnom processe vuza [Integrative approach in the university educational process] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. – 2017. – №5. <https://doi.org/10.17513/spno.26857> [Electronic resource]. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26857> (date of access 18.03.2024) [in Russian]
4. Kazhigalieva G.A. Lingvokulturologicheski aspekt v rabote nad hudozhestvennym tekstem (na materiale prepodavaniya russkogo iazyka studentam-filologam russko-kazahskikh otdeleni): dis. ... dok. ped. nauk [Russian Russian linguoculturological aspect in the work on a literary text (based on the teaching of the Russian language to students of philology of Russian-Kazakh departments): dis.]. – Almaty, 2001. – 373 s. [in Russian]
5. Kazhigalieva G.A. Hudozhestvennyi tekst kak didakticheskaiya edinica [Artistic text as a didactic unit] // Vestnik Kyrgyzskogo nacionalnogo universiteta im. Zh.Balasagyna. Seria 1. Gumanitarnye nauki. Filologia. – 2006. – Vyp.3. – S. 81-88. [in Russian]
6. Tipovaia uchebnaia programma po uchebnomu predmetu «Russki iazyk» dlia 10-11 klassov obshestvenno-gumanitarnogo napravleniya urovnia obshego srednego obrazovaniya (s russkim iazykom obucheniya) po obnovlennomu sodержaniyu [Standard curriculum for the subject “Russian language” for grades 10-11 of the social and humanitarian field of general secondary education (with Russian as the language of instruction) according to the updated content]. – Astana, 2017. – 23 s. [in Russian]
7. Antonova E.S. Metodika prepodavaniya russkogo iazyka: kommunikativno-deiatelnostnyi podhod [Methods of teaching Russian: a communicative and activity-based approach]. – M.: KgoRus, 2007. – 464 s. [in Russian]
8. Ananieva E.A. Sovremennyi podhod k prepodavanii inostrannogo iazyka [A modern approach to teaching a foreign language] // Pervoe sentiabria. [Electronic resource]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/527056/> (date of access 19.04.2024) [in Russian]
9. Zhumagazieva S.H. K voprosu ispolzovaniya hudozhestvennogo teksta pri izuchenii russkogo iazyka v inoiazychnoi auditorii [On the issue of using literary text in learning Russian in a foreign language audience] // Bulletin of the Karaganda University. Philology series. – 2021. – №1 (101). – S. 132–137.

<https://doi.org/10.31489/2021Ph1/132-137> [Electronic resource]. URL: <http://philology-vestnik.buketov.edu.kz/index.php/philology-vestnik/article/view/188> (date of access 19.04.2024) [in Russian]

10. Espembetova R.S., Erniazova Zh.K. Didakticheskie vozmozhnosti hudozhestvennogo teksta pri formirovanii iazykovoi kartiny mira obuchaiushisya [Didactic possibilities of a literary text in the formation of a linguistic picture of the world of students] // Iasaui universitetinin habarshysy. – 2021. – №1. – S. 115–123. <https://doi.org/10.47526/2021-1/1522-4511.13> [in Russian]

Methods of Realizing the Educational Potential of Fictional Texts in Integrative Teaching of the Russian Language

Abstract. This article describes the linguistic and didactic possibilities of integrative teaching of Russian to students in the context of updating the content of school education in Kazakhstan. The proposed course of integrative learning is based on the use of several integrative pillars, including the educational potential of the educational (artistic) text as an integrative category. The developed research program in this direction was implemented using the following methods: analysis of scientific literature; observation of the educational process; analysis of the activities of school teachers and students; and ascertaining, teaching, and other experiments.

The paper presents a specially developed experimental program for integrative teaching of the Russian language to senior secondary school students (Grade 10, social sciences and humanities tracks) in communication lessons, implemented in the format of the elective course “The Language of Literary Text”, and describes the results of the research and experimental work using analytical, analytical-synthetic, and synthetic exercises. The authors provide examples of specific exercises from the developed and tested experimental program. The educational potential of fiction is also discussed in the context of the formation of personal and intellectual qualities in students, with emphasis on its role in training and education. In conclusion, the key characteristics of texts that most effectively influence process of learning and personality formation are highlighted.

Keywords: integration, integrative learning, literary text, school language education, updated content, lesson communication, synthetic exercises.

Орыс тілін интегративті оқытуда көркем мәтіннің білім беру әлеуетін іске асыру әдістемесі

Аңдатпа. Бұл мақалада Қазақстан мектептеріндегі білім беру мазмұнын жаңарту жағдайында оқушылардың орыс тілін интегративті оқытудың лингводидактикалық мүмкіндіктері сипатталған. Ұсынылған интегративті оқыту курсы бірнеше интегративті тіректерді, соның ішінде интегративті категория ретінде оқу (көркем) мәтіннің білім беру әлеуетін пайдалануға негізделген. Аталған бағытта әзірленген зерттеу бағдарламасы келесі әдістердің көмегімен жүзеге асырылды: ғылыми әдебиеттерді талдау; оқу процесін бақылау; мұғалімдер мен мектеп оқушыларының қызметін талдау және басқа эксперименттер.

Жұмыста жалпы білім беретін мектептің жоғары буын оқушыларына орыс тілін интегративті оқытудың арнайы әзірленген эксперименттік бағдарламасы (10-сынып, қоғамдық-гуманитарлық бағыт) «Көркем мәтін тілі» элективті курсы форматында жүзеге асырылған коммуникация-сабақтарында ұсынылған, жүргізілген зерттеу нәтижелері, аналитикалық, аналитикалық-синтетикалық, синтетикалық жаттығуларды қолдана отырып жасалған тәжірибелік-эксперименттік жұмыстың қорытындылары сипатталған. Авторлар әзірленген және сыналған эксперименттік бағдарламадан нақты жаттығулардың мысалдарын келтіреді. Көркем әдебиеттің тәрбиелік әлеуеті де оқушылардың бойында тұлғалық және интеллектуалдық қасиеттерді қалыптастыру тұрғысында сөз болады, оның оқыту мен тәрбиелеудегі рөліне тоқталады. Қорытындылай келе, оқу үдерісі мен тұлғаның дамуына ең тиімді әсер ететін мәтіндердің негізгі сипаттамалары көрсетілген.

Кілт сөздер: интеграция, интегративті оқыту, көркем әдебиет мәтіні, мектепте лингвистикалық білім беру, жаңартылған мазмұн, коммуникация-сабақ, синтетикалық жаттығулар.

Сведения об авторах

Шайжанова М.М. – автор-корреспондент, PhD докторант, Казахский национальный женский педагогический университет, e-mail: meruyert_maratovna@mail.ru, Казахстан, г. Алматы.

Шинтаева Л.А. – старший преподаватель, ALT University имени М. Тынышбаева, e-mail: l.shintaeva@alt.edu.kz, Казахстан, г. Алматы.

Кажигалиева Г.А. – кандидат филологических наук, и.о. ассоциированного профессора, Казахский национальный женский педагогический университет, e-mail: kazhigalieva.g@qyzpu.edu.kz, Казахстан, г. Алматы.

Information about the authors

Shaizhanova M.M. – The Corresponding Author, PhD Doctoral Student, Kazakh National Women's Teacher Training University, e-mail: meruyert_maratovna@mail.ru, Kazakhstan, Almaty.

Shintaeva L.A. – Senior Lecturer, M. Tynyshbayev ALT University, e-mail: l.shintaeva@alt.edu.kz, Kazakhstan, Almaty.

Kazhigalieva G.A. – Candidate of Philological Sciences, Acting Associate Professor, Kazakh National Women's Teacher Training University, e-mail: kazhigalieva.g@qyzpu.edu.kz, Kazakhstan, Almaty.

Авторлар туралы мәлімет

Шайжанова М.М. – корреспондент-автор, PhD докторант, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, e-mail: meruyert_maratovna@mail.ru, Қазақстан, Алматы қ.

Шинтаева Л.А. – аға оқытушы, М. Тынышбаев атындағы ALT университеті, e-mail: l.shintaeva@alt.edu.kz, Қазақстан, Алматы қ.

Кажигалиева Г.А. – филология ғылымдарының кандидаты, қауымдастырылған профессор м.а., Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, e-mail: kazhigalieva.g@qyzpu.edu.kz, Қазақстан, Алматы қ.

СЕЙДУЛЛА САДЫҚОВТЫҢ ҒЫЛЫМИ ӘЛЕУЕТІ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ ЖУРНАЛИСТИКАТАНУ КЕҢІСТІГІНДЕГІ ОРНЫ



Қазақ журналистикасы ғылымының дамуы баспасөз тарихын сипаттаумен ғана шектелмей, медианың ұлттық сана қалыптастырудағы қызметін терең түсіндіруді талап етеді. Осы міндетті ұзақ жылдар бойы жүйелі зерттеген ғалымдардың бірі - филология ғылымдарының докторы, профессор Сейдулла Садықов. Оның ғылыми жолы редакциялық тәжірибеден басталып, университеттік білім беру, монографиялық зерттеу, халықаралық ғылыми байланыс және қоғамдық сарапшылық бағыттарымен жалғасты. Сондықтан ғалымның әлеуетін жекелеген еңбектердің жиынтығы ретінде емес, журналистика теориясы мен қоғамдық тәжірибені тоғыстырған тұтас зияткерлік ғұмыр ретінде танимыз.

Сейдулла Садықов еңбектерінің құндылығы – ұлттық мәселелерді баспасөздің нақты қызметімен сабақтастыра қарастыруында. Зерттеуші үшін журналистика қоғамды сырттай бақылаушы сала емес; ол тарихи жадты сақтайтын, ұлттық мүддені түсіндіретін және азаматтық бағдар қалыптастыратын пәрменді институт. Осы ғылыми ұстаным оның диссертациялық зерттеулерінен бастап оқулықтарына, монографияларына және публицистикалық мақалаларына дейін үзілмей жалғасады.

Ғалымның ғылыми тұлғасын оның кәсіби журналистикадан басталған еңбек жолынан бөліп қарау мүмкін емес. Ол 1968-1970 жылдары аудандық газетте тілшілік қызмет атқарып, кейін әл-Фараби атындағы Қазақ мемлекеттік университетінің журналистика факультетінде білім алды. Университетті тәмамдаған соң облыстық «Жетісу» газетінде жауапты хатшының орынбасары, меншікті тілші және арнаулы тілші міндеттерін атқаруы зерттеушінің баспасөз табиғатын редакцияның күнделікті тәжірибесі арқылы тануына мүмкіндік берді. Осы тәжірибе кейін оның ғылыми еңбектеріндегі нақты дерекке, қоғамдық үдеріске және журналистің азаматтық жауапкершілігіне негізделген ұстанымның қалыптасуына ықпал етті.

1987 жылдан бастап жоғары мектепте еңбек еткен ғалым 1992 жылы М.В. Ломоносов атындағы Мәскеу мемлекеттік университетінің журналистика факультетінде кандидаттық диссертациясын қорғады. Ал 2012 жылы Мирзо Ұлықбек атындағы Өзбекстан ұлттық университетінде «Қазақстанның мерзімді баспасөзінде ұлттық идентификация және ұлттық бірегейлік мәселелерінің жариялануы» тақырыбында докторлық диссертация қорғауы оның көпжылдық ізденісін жаңа ғылыми деңгейге көтерді. Бұл тақырып журналистиканы тек ақпарат тарату тетігі ретінде емес, ұлттың өзін-өзі тануы мен тарихи жадын жаңғыртатын қоғамдық институт ретінде қарастыруға жол ашты.

Сейдулла Садықов зерттеулерінің басты арнасы - ұлттық идентификация, ұлттық бірегейлік және қазақ қоғамының рухани бәсекеге қабілеттілігі. Бұл ұғымдар оның еңбектерінде абстрактілі теория ретінде қалмайды. Олар мерзімді баспасөз мәтіндері, публицистикалық ой, тәуелсіздік дәуіріндегі қоғамдық өзгерістер және ұлттық идеяның медиада көрінуі арқылы талданады. Осы тұрғыдан ғалымның ғылыми әлеуеті мәселені пәнаралық кеңістікте пайымдауынан байқалады: журналистикатану тарихпен, саясаттанумен, мәдениеттанумен және ұлттық сана мәселелерімен сабақтастырылады.

Ғалымның түркі әлемінің ынтымақтастығы мен бірлігіне арналған ізденістері де осы ғылыми жүйенің табиғи жалғасы. Түркі халықтарының тарихи-мәдени жақындығын қазіргі

коммуникациялық кеңістікпен байланыстыру, Түркістанның рухани мәнін ғылыми және публицистикалық деңгейде зерделеу оның зерттеу ауқымының ұлттық шеңбермен шектелмейтінін көрсетеді. Мұстафа Шоқай, Олжас Сүлейменов, тәуелсіз мемлекеттілік және қазақ публицистикасындағы ұлттық идея туралы дәрістері мен баяндамалары ғалымның тарихи тұлға, қоғамдық ой және медиалық дискурс арасындағы байланысты жүйелі қарастыратынын аңғартады.

Саналы ғұмырын ғылым мен білімге арнаған ғалымның 120-ға жуық еңбегі отандық ғылымға қосылған сүбелі еңбек. Олардың қатарында 3 оқулық, 4 оқу құралы, 11 монография, 4 оқу-әдістемелік құрал және 100-ден астам ғылыми мақала бар. Шетелдік басылымдарда 30-дан астам еңбегінің, Scopus базасындағы журналдарда 9 мақаласының жариялануы зерттеу нәтижелерінің халықаралық академиялық айналымға түскенін айғақтайды. Халықаралық және республикалық конференциялар мен түркология конгрестерінде жиырмадан астам баяндама жасауы ғылыми идеяларын кәсіби ортада тұрақты талқылап отырғанын көрсетеді.

Ғалым еңбектерінің Германия, Қытай, Нидерланды, Ресей, Түркия, Өзбекстан, Әзербайжан және Қырғызстан басылымдарында жарық көруі оның зерттеу тақырыптарының кең географияда сұраныс тапқанын байқатады. Германияда шыққан «Қазақтар. Идентификация және бірегейлік мәселелері және Қазақстан баспасөзі», Ташкентте басылған «Қазақстан публицистикасындағы ұлттық бірегейлік мәселелерінің жариялануы» монографиялары, Бакуде жарық көрген түркі филологиясына арналған халықаралық жинақтағы еңбектері ұлттық журналистикатану нәтижелерін шетелдік ғылыми кеңістікке ұсынудың нақты үлгісі болды. 2023 жылы ұлттық журналистика мен публицистиканың өзекті мәселелеріне арналған жеті монографиясының Германиядағы академиялық баспадан бірнеше тілде жарық көруі де оның ғылыми мұрасының таралу мүмкіндігін кеңейтті.

Сейдулла Садықовтың әлеуеті тек жарияланым санымен өлшенбейді. Оның ғылыми еңбектерінің оқу үдерісіне енуі - зерттеудің практикалық құндылығын танытатын басты белгі. «Қазақ журналистикасы: ұлттық бірегейлік мәселелері», «Журналистикаға кіріспе», «Публицистің шығармашылық шеберханасы», «Қазақ елі: Тәуелсіздік публицистикасы», «Қазақ журналистикасы: ұлттық идея» секілді оқулықтары мен оқу құралдары журналистика мамандарын даярлауға бағытталған. Бұл басылымдардың Қазақстандағы бірнеше жетекші университеттің журналистика факультеттері мен бөлімдерінде пайдаланылуы автор қалыптастырған ғылыми тұжырымдардың білім беру мазмұнына ықпал еткенін білдіреді.

Саналы ғұмырының отыз жылдан астамын осы университет қабырғасында өткізген ғалым С. Садықов биыл өзінің 75 жылдық мерейтойын осындай жетістіктерімен қарсы алып отыр. Ендеше, қаламыңыз мұқалмасын, журналист, ұстаз, ғалым аға!

Сәдібеков Асқат Кеңесұлы,
PhD, Қожа Ахмет Ясауи атындағы
Халықаралық қазақ-түрік университетінің
қауымдастырылған профессоры м.а.

МАЗМҰНЫ - CONTENTS - İÇERİK - СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВИСТИКА

SAURYKOV E.B. KEMBAYEVA A.T. TAMABAYEVA K.U. Cognitive Model of National and Cultural Concepts in Turkish and Kazakh Languages (on the Basis of “The Black Book” by O. Pamuk and “The Red Arrow” by Sh. Murtaza)	5-20
KENZHIGOZHINA K.S. SHAKENOVA M.T. KALBAYEVA A.T. Tracking Phonological Varieties in the Modern Kazakh Language	21-36
AITBAYEVA N.K. SAMETOVA F.T. ZHAKUPOVA A.O. Gençlik Dilinin Söz Varlığı: İşlevi Ve Edebî Dile Etkisi	37-51
БЕСИРОВА Н. ШОХАЕВА К. ТУРДИЕВА Д. Қазақ тіліндегі шырай категориясының когнитивтік-дискурсивтік ерекшеліктері (көркем мәтін негізінде)	52-68
NAZAROVA M.G. SEIDULLAYEVA G.A. ZHAMPEISOVA ZH.M. Language as a Semiotic System of Digital Communications	69-78
ANUAR G. BEKKOZHANOVA G.K. VAFAEIMEHR R. The Lexico-Semantic Representation of the Binary Oppositions ‘Truth’ and ‘Lie’	79-90
ABDYKADYROVA A.Z. TYMBOLOVA A.O. AMANGELDIYEVA G.A. Mediated Child-Directed Discourse in Children’s Animation: a Comparative Ontolinguistic Study	91-101
ШӘДЕН Г. КАРИМБАЕВА Р. ДАУЛЕТОВА А. Инклюзивті ортада қазақ тілін этномәдени мазмұнмен оқытудың тілтанымдық негіздері	102-116

ӘДЕБИЕТТАНУ

МУХАМАДИЕВ Д.Б. СЫЗДЫКОВ С.К. БЕГМАНОВА Б.С. Ақын Ержан Әділбеков поэзиясының нейропоэтикалық және нейроэстетикалық аспектілері	117-131
БАЛТЫМОВА М.Р. БАЛТЫМОВА М.Р. ТОЛЫСБАЕВА Ә. Сырым батыр бастаған ұлт-азаттық қозғалысының қазақ әдебиетінде бейнеленуі	132-146

ÇOBANOĞLU S. Sözlü Tarih ile Halk Bilimi Arasındaki İlişki: Bursa Efsaneleri Temelinde Kültürel Belleğin Oluşumu	147-165
ТІЛ ЖӘНЕ ӘДЕБИЕТТІ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ	
ЕРКИБАЕВА Г.Г. БЕГАЛИЕВА Р.Н. ЕСИРКЕП Д.Б. Роль межкультурной коммуникации при общении на английском языке	166-180
АДИЕВА П.М. МУРАТБАЕВ А.А. ЖАПИШЕВА Ғ.Қ. Орта мектепте қазақ әдебиеті пәнін инклюзивті оқытудың әдістемелік ерекшеліктері	181-193
SULEIMENOVA ZH.A. KERIMBAYEVA K.K. YILDIZ N.A. Sufi Poetry as a Tool for Motivation in Second Language Teaching: The Experience of Using Yassawi Hikmets	194-206
ЧАКАНОВА С. ОШАКБАЕВА Ж. БЕРДАЛИЕВА Р. Методическая система коммуникативно-ориентированного освоения русской лексики в турецкой аудитории	207-218
ZHILKELDIYEVA G. TEKE Selcan Gürçayır OSHANOVA O. Teaching Literature in an Inclusive Classroom: A Classroom-Based Micro-Case Study of Adapted Instructional Methods	219-229
ШАЙЖАНОВА М.М. ШИНТАЕВА Л.А. КАЖИГАЛИЕВА Г.А. Методика реализации образовательного потенциала художественного текста в интегративном обучении русскому языку	230-241
ҒЫЛЫМИ ӨМІР	
СӘДІБЕКОВ А. Сейдулла Садықовтың ғылыми әлеуеті және ұлттық журналистикатану кеңістігіндегі орны	242-243
МАЗМҰНЫ - CONTENTS - İÇERİK - СОДЕРЖАНИЕ	244-245

Yassawi Journal of Philology

Аға редактор Әбілдаева Г.
Жауапты хатшы Садыкова А.
Редактор-менеджер Ахметова Ж.

Жарияланған мақала авторының пікірі редакция көзқарасын білдірмейді.
Мақала мазмұнына автор жауап береді.
Қолжазбалар өңделеді және авторларға қайтарылмайды.
Журналда жарияланған материалдарды сілтемесіз көшіріп басуға болмайды.

Редакцияның мекен-жайы:

161200, Қазақстан Республикасы, Түркістан облысы, Түркістан қаласы,
ХҚТУ қалашығы, Б.Саттархан даңғылы, №29В, Бас ғимарат, 404-бөлме
Тел.: (8-725-33) 9-71-51
E-mail: phil.journal@ayu.edu.kz

Журнал Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің
«Тұран» баспаханасында көбейтілді.

Басуға 30.09.2026 ж. қол қойылды. Пішімі 60X84/8. Қағазы офсеттік.
Шартты баспа табағы 15.3. Таралымы 200 дана. Тапсырыс 151©

Баспахананың мекен-жайы:

161200, Қазақстан Республикасы, Түркістан облысы, Түркістан қаласы,
ХҚТУ қалашығы, Б.Саттархан даңғылы, №29В, 2-ші ғимарат
Тел.: (8-725-33) 6-37-21 (1080), (1083)
E-mail: turanbaspasi@ayu.edu.kz