

ResearchGate

Google Scholar

I<sup>WORLD</sup>  
I<sup>JOURNALS</sup>

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ  
БИБЛИОТЕКА  
LIBRARY.RU



ISSN

e-ISSN(Online) 2709-1201



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**ENDLESS LIGHT IN SCIENCE**

**NO 2**

**28 ФЕВРАЛЯ 2026**

**Астана, Казахстан**



[lrc-els.com](http://lrc-els.com)

**МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ «ENDLESS LIGHT IN SCIENCE»**  
**INTERNATIONAL SCIENTIFIC JOURNAL «ENDLESS LIGHT IN SCIENCE»**



**Main editor:** G. Shulenbaev

**Editorial colleague:**

B. Kuspanova  
Sh Abyhanova

**International editorial board:**

R. Stepanov (Russia)  
T. Khushruz (Uzbekistan)  
A. Azizbek (Uzbekistan)  
F. Doflat (Azerbaijan)

International scientific journal «Endless Light in Science», includes reports of scientists, students, undergraduates and school teachers from different countries (Kazakhstan, Tajikistan, Azerbaijan, Russia, Uzbekistan, China, Turkey, Belarus, Kyrgyzstan, Moldova, Turkmenistan, Georgia, Bulgaria, Mongolia). The materials in the collection will be of interest to the scientific community for further integration of science and education.

Международный научный журнал «Endless Light in Science», включают доклады учёных, студентов, магистрантов и учителей школ из разных стран (Казахстан, Таджикистан, Азербайджан, Россия, Узбекистан, Китай, Турция, Беларусь, Кыргызстан, Молдавия, Туркменистан, Грузия, Болгария, Монголия). Материалы сборника будут интересны научной общественности для дальнейшей интеграции науки и образования.

28 февраля 2026 г.  
Астана, Казахстан

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18949771>

УДК

## DIGITAL TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN SCHOOLS: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS OF ICT

МУСИНА ДИНАРА РАФИКОВНА

Магистрант 2 курса ЗКУ

---

**Аннотация.** Статья посвящена анализу возможностей и ограничений применения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в условиях цифровой трансформации школьного обучения иностранным языкам. В работе раскрывается понятие цифровой трансформации образования и исследуется дидактический потенциал ИКТ: интерактивность, мультимедийность, персонализация обучения, расширение доступа к аутентичным ресурсам и др. Одновременно выявляются существующие ограничения внедрения технологий – технические, методические, мотивационные, а также педагогические риски. Приводятся примеры практического опыта интеграции ИКТ в школьное иноязычное образование. Сделаны выводы о принципах эффективного использования ИКТ для повышения качества языкового образования в школе.

**Ключевые слова:** цифровая трансформация, информационно-коммуникационные технологии, иноязычное образование, школа, персонализация обучения, возможности, ограничения.

---

**Аңдатпа.** Мақалада мектептегі шет тілдерін оқыту үдерісінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды (АКТ) қолданудың мүмкіндіктері мен шектеулері цифрлық трансформация аясында талданады. Білім берудегі цифрлық трансформация ұғымы ашылып, АКТ-ның интерактивтілік, мультимедиялық, дербестендірілген оқыту және ресурстарға қолжетімділік тұрғысынан дидактикалық әлеуеті қарастырылады. Сонымен бірге, технологияларды енгізудегі техникалық, әдістемелік, мотивациялық және педагогикалық қиындықтар мен қауіптер анықталады. Мектепте шет тілдерін оқытуда АКТ-ны қолданудың практикалық тәжірибесінен мысалдар келтірілген. Соңында мектептегі тілдік білім беруде АКТ-ны тиімді пайдалану бойынша қорытындылар жасалады.

**Түйінді сөздер:** цифрлық трансформация, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар, мектептегі шет тілдерін оқыту, цифрлық білім беру, дербестендірілген оқыту, мүмкіндіктер, шектеулер.

---

**Abstract.** The article examines the opportunities and limitations of using information and communication technologies (ICT) in the process of digital transformation of school foreign language education. It discusses the concept of digital transformation in education and the didactic potential of ICT for interactivity, multimedia, personalized learning, and access to authentic resources. It also identifies the technical, methodological, motivational, and pedagogical challenges and risks in implementing ICT. Examples of practical integration of ICT in school foreign language instruction are provided. The paper concludes with recommendations for the effective use of ICT to enhance the quality of school language education.

**Keywords:** digital transformation, information and communication technologies, foreign language education, school, personalized learning, opportunities, limitations.

---

### Introduction

Digital transformation has become one of the key global trends in modern education, radically changing traditional approaches to teaching and learning. The relevance of the transition to a digital educational environment is due to the need to modernize education in line with the requirements of

the digital economy and the increased role of ICT in life and professional activities. With the rapid development of information technology and globalization, the educational process is increasingly based on the use of digital platforms, interactive resources, and even elements of artificial intelligence. This is especially relevant for teaching foreign languages at school, as digital tools expand communication opportunities, make learning more visual and personalized, and develop the skills students need in today's world. Thus, the issue of effective use of ICT in foreign language education is becoming particularly important.

Despite obvious progress, the introduction of digital technologies into school practice often faces difficulties, and the effect depends on many factors (from material and technical conditions to the readiness of teachers).

*The purpose of this article* is to analyze the role of ICT in the process of teaching foreign languages at school, reveal the main pedagogical opportunities of digital transformation, and identify existing limitations. To achieve this goal, we examine the key concepts and theoretical aspects of the digital transformation of education, discuss the advantages of using ICT in foreign language teaching, analyze the problems and risks, and provide examples of practical experience in implementing digital tools.

*The concept of digital transformation in education.* Digital transformation in education is the process of transitioning from traditional forms of teaching to the widespread use of digital technologies, platforms, resources, and services with the aim of improving the quality and accessibility of education.

*The role of ICT and requirements for participants in the process.* Information and communication technologies are at the heart of digital transformation, serving as a tool for implementing new approaches. The relevant competencies of teachers and students are important for the successful use of these tools. Modern schoolchildren, representatives of the "digital generation," are generally proficient with gadgets, quickly master new applications, and possess creativity and the ability to process large amounts of information in parallel. These qualities create favorable conditions for the introduction of ICT, but at the same time require teachers to rethink their traditional roles. Teachers are no longer just a source of knowledge, but also navigators in the world of information and moderators of the digital learning space. New professional standards for teachers emphasize the need to integrate ICT competencies and develop a "digital pedagogical culture" among educators. Thus, digital transformation places new demands on all participants in the educational process, making it essential for teachers to continuously improve their qualifications in the field of ICT and digital didactics.

#### *Opportunities for using ICT in foreign language teaching*

The use of ICT opens up a wide range of pedagogical opportunities for teaching foreign languages in schools. The main ones are discussed below.

- *Interactivity and engagement.* Digital tools make lessons more interactive and engaging for modern students. Multimedia presentations, educational apps, e-textbooks, and online platforms allow you to visualize material and combine text, sound, and images, which increases student interest. According to teacher surveys, the introduction of ICT in English lessons helps to attract students' attention, facilitates the assimilation of material, and contributes to the enrichment of vocabulary. Thanks to game elements and instant feedback (e.g., interactive quizzes, pronunciation trainers), students participate more actively in the learning process. It becomes possible to correct mistakes immediately and adapt the level of tasks to a specific student in real time.

- *Personalization and independent work.* Digital technologies allow for a more individualized approach to learning. Online platforms and specialized programs can be adapted to the pace and level of the student, providing more challenging tasks for advanced learners and additional explanations for those who are falling behind. Students are given the opportunity to manage their own learning: repeat materials as many times as necessary, choose a convenient time and place for classes, and use online dictionaries and reference books. Studies show that ICT brings dynamism to the learning process and allows students to build their own learning trajectory more independently, developing

self-education skills. This increases motivation through a sense of control over one's own progress. In addition, the personalization of learning through technology is highlighted as one of the key factors in the effective use of ICT.

- *Access to authentic resources and a new communication environment.* Thanks to the internet and multimedia, schoolchildren have gained unprecedented access to authentic materials in the language they are learning. With just a few clicks, they can find texts, audio and video recordings, news, songs, podcasts, and films in the target language and use them for educational purposes. This not only enriches vocabulary and improves listening comprehension, but also introduces students to the cultural context of the country where the language is spoken. Compared to traditional textbooks, online resources are regularly updated and reflect the living language. In addition, the communication capabilities of ICT erase geographical boundaries: students can communicate with native speakers via email, chat rooms, forums, and video conferences. Even within the framework of a school lesson, it is possible to organize, for example, a Skype session with a class from another country or correspondence in a foreign language. According to observations, the use of such tools removes psychological barriers to communication: schoolchildren enjoy practicing their speaking and writing skills in real-life situations, feeling a connection to another culture. Such online intercultural exchange increases motivation to learn the language and fosters tolerance.

- *Development of all types of speech activity.* Information technology provides a variety of tools for training different language skills. There are programs and mobile applications for practicing pronunciation (they analyze the student's speech and point out mistakes), online grammar and vocabulary trainers, and virtual dialogue simulations. Multimedia programs allow you to hear native speakers with subtitles, which improves comprehension and pronunciation. Language games make vocabulary and grammar training fun. In general, the combination of text, sound, images, and interactive exercises stimulates the simultaneous development of reading, writing, listening, and speaking skills.

- *Increased motivation and academic performance.* Many studies indicate that when ICT is integrated correctly, students' motivation to learn increases. The vivid interactive format and real-life relevance make lessons more engaging compared to monotonous work from a textbook. The systematic use of multimedia resources, online courses, and mobile applications really helps to increase interest in the subject and, as a result, improve learning outcomes. For example, an experimental study in universities showed that the use of digital tools led to accelerated acquisition of lexical and grammatical material (on average 23% faster) and a noticeable increase in students' communication skills. Although these data were obtained in the context of higher education, similar trends are observed in the school environment.

- *Expanding the space and time for learning.* Digital technologies effectively remove the limitations of the classroom and 45-minute lessons. Students can continue studying languages after school: taking online courses, watching educational videos, and communicating in foreign languages on social media. Teachers also have the opportunity to stay in touch with their class outside of school—for example, through an electronic diary or educational platform, where they can give recommendations, check work, and answer questions. During the COVID-19 pandemic, the importance of these opportunities became particularly apparent when millions of schoolchildren around the world switched to distance learning.

In summary, information and communication technologies provide foreign language teachers in schools with powerful tools for enriching the learning process. They increase the clarity and interactivity of teaching, allow teachers to take into account the individual characteristics of students, and engage them in active communication.

#### *Limitations and problems of using ICT*

Despite the obvious advantages, the process of digital transformation of foreign language education in schools is fraught with a number of problems and limitations. These can be divided into several groups: technical, organizational and methodological, psychological (motivational), and pedagogical. Let's consider each of these categories.

- *Technical limitations and infrastructure.* For the effective use of ICT, schools need to be equipped with the appropriate hardware and software. In reality, however, many institutions lack modern technology: there are not enough computers or tablets per class, equipment is outdated, and internet speeds are slow. This problem is particularly acute in rural and remote schools, where stable internet access may not be available. Moreover, digital inequality also affects students: not everyone has their own computer or high-speed internet at home to complete online assignments. As the pandemic has shown, the lack of devices and connectivity for some students is a serious barrier to distance learning.

- *Methodological and content issues.* The integration of technology must be supported by a well-thought-out methodology, but teachers do not always have access to high-quality digital resources for foreign languages or are willing to change their approaches. A formal approach to the digitization of lessons is often observed: the use of computers for the sake of using them, without methodological expediency. As experts note, it is important to avoid substituting concepts when digital tools are used only to imitate traditional ones (for example, a presentation instead of a poster) - this does not lead to a real pedagogical effect. Finding reliable content is also difficult: the internet is full of materials, but they are scattered and do not always meet educational standards or the level of students.

- *Insufficient training and motivation of teachers.* The readiness of teachers is perhaps the key factor in the implementation of any innovation. Many foreign language teachers are enthusiastic about learning new technologies, but some teachers experience difficulties. The problems may lie in insufficient digital literacy (uncertainty in using computers, lack of knowledge of the necessary programs), a lack of training opportunities, or simply resistance to change. According to research, alongside global digitalization, it is often observed that the motivation, skills, and attitudes of teachers themselves lag behind the demands of the times.

- *Problems with student motivation and discipline.* Paradoxically, technology can have both a positive and a negative impact on motivation if its use is not balanced. An obsession with gadgets outside of school often accustoms children to an entertaining, clip-based format of information consumption. Therefore, when using the same devices for educational purposes, it can be difficult for students to switch to productive work—the temptation to get distracted by games, social networks, and unrelated websites is great. The lack of direct control by the teacher in a remote format can lead to a decrease in engagement and results. These aspects require the attention of educators: it is necessary to develop in schoolchildren the skills of responsible and conscious use of digital tools and digital etiquette.

- *Pedagogical and social risks.* This category includes concerns related to the replacement of live communication and other educational values. Excessive enthusiasm for technology can lead to a decline in the role of traditional forms of interaction *between teacher and student* and *between students themselves*. Live communication is critically important in language learning, and no chatbot can fully replace a real conversation partner. Therefore, there is a risk that the human factor in education will be weakened if we rely solely on electronic media. There are also security issues: by opening up the global internet to schoolchildren, we face the threats of cyberbullying, unwanted content, and personal data leaks. Teachers note that they do not always feel confident in their ability to manage accounts and protect student privacy in the digital environment.

#### *Examples of practical experience in implementing ICT*

The process of digital transformation in education is actively underway in many countries, and a certain amount of practical experience has been gained in the use of ICT in teaching, including foreign languages. Here are some typical examples and initiatives.

One of the most ambitious "experiments" was global distance learning during the COVID- 19 pandemic. In 2020, schools around the world switched to an online format, and foreign language teachers were forced to start conducting lessons via video conferencing, educational platforms, and messengers. An OECD study notes that the pandemic has dramatically accelerated the adoption of digital tools, but it has also revealed the limitations of many existing educational platforms and a lack

of content. In addition, inequality in access has become apparent: not all students had devices and internet access at home, causing some to drop out of the process. On the positive side, the emergency situation has stimulated the professional growth of teachers—many had to quickly learn how to use video conferencing systems, electronic journals, and online whiteboards. By the end of the lockdowns, a community of practicing online teachers had formed, sharing methods and findings. However, it became clear that even after acquiring basic experience, teachers' confidence in using ICT varied greatly. Overall, the lesson of the pandemic is that digital technologies can support foreign language teaching in the most difficult conditions, but a prepared infrastructure and trained personnel are necessary to ensure that the quality of education does not suffer.

### **Conclusion**

The digital transformation of foreign language education in schools is a complex but necessary process that opens up new horizons for teachers and students. The analysis shows that, *with the right approach*, the use of ICT can significantly enhance the effectiveness of foreign language teaching through interactivity, multimedia, individualization, and global connectivity.

In summary, it can be concluded that the digital transformation of foreign language education offers enormous opportunities to improve the quality of foreign language teaching in schools, provided that ICT is used in a thoughtful and responsible manner. Best practices and research confirm the importance of digital tools in enriching the language experience of schoolchildren. However, technology is only effective when combined with pedagogical expertise. Therefore, the main focus should be on developing *a digital pedagogical culture*—a set of competencies, values, and methods that allow ICT to be integrated without losing the best traditions of teaching.

### **REFERENCES**

1. Vasilyeva, N. A. Information Technology in Education: A Textbook. Moscow: Academy, 2022.
2. Shlykova, T. I. Using ICT in foreign language teaching: methodological recommendations. — Moscow: Prosveshchenie, 2021.
3. Tikhomirova, E. A. Digital transformation of general education: challenges and prospects // Pedagogy. — 2022. — No. 4. — Pp. 12-18.
4. Dyachenko, I. M. Methodological foundations for the use of digital technologies in foreign language teaching // Foreign Languages at School. — 2023. — No. 5. — Pp. 45-50.
5. Digital Education Outlook: Pushing the Frontiers with AI. — OECD Publishing, 2021.
6. Orlova, E. M. Problems of digital inequality in education // Issues of Education. — 2022. — No. 1. — Pp. 37-43.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18949860>

## Б.ҚАРАҒЫЗҰЛЫ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ РУХАНИ САБАҚТАСТЫҚ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ БОЛМЫСТЫҢ КӨРІНІСІ

АТКЕЕВА АЙСАУЛЕ КАМИДОЛЛИНОВНА

Махамбет Өтемісұлы атындағы БҚУ 2 курс магистранты

***Аңдатпа.** Мақалада Қарағызұлы поэзиясындағы рухани сабақтастық пен ұлттық болмыстың көрінісі әдеби-теориялық және көркемдік талдау негізінде зерделенеді. Ақын шығармашылығында ұлттың тарихи жады, дәстүрлі дүниетаным, рухани құндылықтар мен қазіргі заман шындығының өзара байланысы поэтикалық жүйе аясында қарастырылады. Поэзиядағы мифологиялық бейнелер, фольклорлық сарындар, ұлттық символика мен философиялық ой-толғамдар арқылы қазақ халқының мәдени коды мен рухани мұрасының жалғастығы айқындалады. Сонымен қатар ақынның тілдік-стильдік ерекшеліктері, образ жасау тәсілдері мен көркемдік жаңашылдығы ұлттық әдеби үдеріс контекстінде бағаланады. Зерттеу барысында салыстырмалы-типологиялық, мәтінтанулық және интерпретациялық әдістер қолданылып, Қарағызұлы поэзиясының ұлттық сананы қалыптастырудағы, рухани құндылықтарды жаңғыртудағы орны нақтыланады. Мақала нәтижелері қазіргі қазақ поэзиясындағы дәстүр мен жаңашылдықтың сабақтастығын түсіндіруге және ақын шығармашылығын ғылыми тұрғыда бағалауға үлес қосады.*

***Түйінді сөздер:** рухани сабақтастық, ұлттық болмыс, Қарағызұлы поэзиясы, көркемдік дәстүр, ұлттық сана, мәдени код, символика, қазіргі қазақ әдебиеті.*

**Кіріспе.** Қазақ поэзиясы – ұлттың рухани дүниетанымы мен тарихи жадының көркем айнасы. Әдебиет дамуындағы әрбір кезең ұлттық болмыстың жаңаша қырларын танытып, рухани сабақтастықты үздіксіз жалғастырып отырады. Тәуелсіздік жылдарынан кейінгі қазақ поэзиясында ұлттық сана, тарихи таным, мәдени мұра және рухани жаңғыру мәселелері басты тақырыптардың біріне айналды. Бұл үрдіс қазіргі ақындардың шығармашылығында дәстүрлі құндылықтарды заманауи көркемдік тәсілдермен ұштастыру арқылы көрініс табуда. Осы тұрғыдан алғанда Бауыржан Қарағызұлы поэзиясы ұлттық рухты жаңғырту мен көркемдік ізденісті үйлестірген маңызды әдеби құбылыс ретінде бағаланады.

Ақын шығармаларында қазақ халқының бай рухани мұрасы, салт-дәстүрі, туған жерге деген сүйіспеншілігі мен елдік мұраттары терең поэтикалық өрнекпен бейнеленеді. Оның өлеңдеріндегі ұлттық характер, тарихи сананың көріністері мен адам болмысының философиялық қырлары рухани сабақтастықтың айқын белгілерін танытады. Сонымен бірге Қарағызұлы поэзиясында қазіргі заманның әлеуметтік-рухани мәселелері де көркемдік тұрғыдан жаңаша пайымдалып, дәстүрлі поэзиялық жүйе жаңашыл образдармен толықтырылады.

Әдебиеттануда рухани сабақтастық ұғымы көркем дәстүрдің ұрпақтан-ұрпаққа жалғасуы, ұлттық мәдени кодтың сақталуы және жаңғыруы ретінде қарастырылады. Бұл құбылыс поэзияда көркем бейне, тілдік қолданыс, символдық жүйе және идеялық мазмұн арқылы жүзеге асады. Бауыржан Қарағызұлы шығармашылығы осы үрдістің қазіргі кезеңдегі көркемдік көрінісі болып табылады. Сондықтан ақын поэзиясын ұлттық болмыс пен рухани сабақтастық тұрғысынан зерделеу қазақ әдебиетінің даму заңдылықтарын терең түсінуге мүмкіндік береді.

*Зерттеу жұмысының мақсаты* – Бауыржан Қарағызұлы поэзиясындағы рухани сабақтастықтың көркемдік сипатын айқындау және ұлттық болмыстың поэтикалық бейнелену ерекшеліктерін ғылыми тұрғыда талдау. Зерттеу барысында ақын шығармаларындағы дәстүрлі дүниетаным элементтері, ұлттық символика, көркемдік тіл және идеялық мазмұн жүйелі түрде қарастырылады.

Бауыржан Қарағызұлы 1982 жылғы 17 қазанда Монғолия Республикасының Баян-Өлгий аймағына қарасты Қызылқайың ауылында дүниеге келген [1]. Қазіргі қазақ поэзиясында өзіндік көркемдік қолтаңбасымен танылған талантты ақын, ұлттық әдеби үдерісте белсенді қызмет етіп келе жатқан шығармашылық тұлға. Оның поэзиясы терең философиялық ойымен, ұлттық рухани құндылықтарды жаңаша көркемдік тұрғыда пайымдауымен ерекшеленеді.

Ақын шығармашылық жолында көптеген халықаралық және республикалық әдеби байқауларда жоғары жетістіктерге қол жеткізген. Ол халықаралық «Шабыт» шығармашыл жастар фестивалінің екі мәрте лауреаты атанып, сондай-ақ осы фестивальдің Гран-при жүлдесін иеленуі арқылы жас ақындар арасындағы ерекше дарынымен көзге түсті. Сонымен қатар «Әлемге әйгілі Астана» атты республикалық жыр мүшәйрасының бас жүлдесіне ие болып, Сейдолла Бәйтереков атындағы арнайы сыйлықпен марапатталған. Қазақстан Республикасы Тәуелсіздігінің 20 жылдығына арналған «Қазақ елі, бір ауыз сөзім саған» атты I республикалық Мағжан өнер фестивалінде лауреат атануы оның шығармашылығының ұлттық рухпен сабақтастығын айқындай түседі. Бұдан бөлек, Ақмола облысында өткен «Табысты қазақстандық – 2012» жастар байқауында «Жас дарын» номинациясы бойынша жеңімпаз болып танылған [2]. Ақын-импровизатор Иманжүсіп Құтпанұлының 150 жылдығына арналған республикалық әдеби байқауда да топ жарып, үздік нәтиже көрсеткен.

2014 жылы Қазақстан Республикасы мемлекеттік стипендиясының иегері атануы оның әдебиет саласындағы еңбегінің мемлекет тарапынан жоғары бағаланғанын білдіреді [3].

Бауыржан Қарағызұлы – бірнеше поэтикалық жинақтың авторы. Атап айтқанда, «Жұмбақтасқа жауған күз», «Өң.Мен.Түс.», «Жүрек кітабы», «Топырақ демі» атты кітаптары қазақ поэзиясындағы заманауи лириканың көркем үлгілері ретінде бағаланып келеді. Бұл жинақтарда ақынның рухани ізденістері, ұлттық болмысқа деген көзқарасы және философиялық толғаныстары кең көрініс тапқан [4].

Шығармашылықпен қатар, ол ақпараттық-мәдени салада да жауапты қызметтер атқарған. Республикалық «Алаш үні» газетінде тілші болып еңбек етіп, елордалық «Астана» журналында тілшілер қосынын басқарған, жауапты хатшы және бас редактордың орынбасары қызметтерін атқарған. Сонымен бірге Қазақстан Республикасының Ұлттық академиялық кітапханасында жарық көрген «Кітап патшалығы» журналы бас редакторының орынбасары болған. Көкшетау қаласындағы «Ақпараттық кітапхана жүйесі» мемлекеттік мекемесінің директоры қызметін атқарып, өңірлік мәдени-интеллектуалдық жобалардың дамуына үлес қосқан. Бұдан кейін «Қазконтент» акционерлік қоғамы құрамындағы «Әдебиет порталының» жетекшісі, сондай-ақ «Мәдениет порталының» бас директоры ретінде ұлттық әдеби мұраны насихаттау ісіне белсене атсалысқан.

Сонымен қатар Қазақстан Жазушылар одағының Астана қаласы филиалының директоры болып, жас қаламгерлерге қолдау көрсету бағытында бірқатар бастамаларды жүзеге асырған. ҚР Мәдениет және спорт министрлігі жанынан құрылған Жас ақын-жазушылар кеңесінің хатшысы қызметін атқаруы да оның әдеби қауымдастықтағы беделін айқындайды. Осылайша Бауыржан Қарағызұлы – тек ақын ғана емес, қазіргі қазақ әдебиетінің дамуына ұйымдастырушылық, мәдени-ағартушылық тұрғыда да елеулі үлес қосып жүрген көпқырлы тұлға. Оның шығармашылығы ұлттық рухани сабақтастықты сақтай отырып, қазіргі заманның көркемдік талаптарына жауап беретін поэтикалық кеңістік қалыптастыруымен құнды.

**Материалдар мен әдістер.** Зерттеудің негізгі материалы ретінде Бауыржан Қарағызұлының лирикалық өлеңдері алынды. Атап айтқанда, ақынның рухани сабақтастық пен ұлттық болмысты бейнелейтін «Жан бауырым...», «Өмір – өмір... Бәрі көркем... Әдемі...», «Гүл мұны», «Мен Сізге неге бардым, неге кеттім?!», «Сол түні...», «Қар», «Топырақ демі» және өзге де философиялық әрі махаббат лирикасына жататын шығармалары талдауға тартылды. Бұл өлеңдер ақын поэзиясындағы ұлттық дүниетаным элементтерін, табиғат символикасын, рухани құндылықтарды және заманауи көркемдік ізденістерді жан-жақты ашуға мүмкіндік береді.

Зерттеу барысында әдебиеттануда кеңінен қолданылатын бірқатар ғылыми әдістер пайдаланылды. Ең алдымен көркем мәтінді терең түсіндіруге бағытталған талдамалы-интерпретациялық әдіс қолданылып, өлеңдердегі идеялық мазмұн, образдар жүйесі мен философиялық ойлар сараланды. Сонымен қатар салыстырмалы-тарихи әдіс арқылы Қарағызұлы поэзиясындағы ұлттық мотивтер қазақ классикалық поэзиясындағы (Абай, Мағжан Жұмабаев, Мұқағали Мақатаев шығармаларымен) көркемдік дәстүрлермен салыстыра қарастырылды. Ақын шығармаларындағы табиғат образдары мен рухани ұғымдардың символдық мағынасын анықтау мақсатында семиотикалық талдау әдісі қолданылды. Ал тілдік ерекшеліктерді зерделеу үшін лингвостилистикалық әдіс пайдаланылып, ұлттық мәдени кодты танытатын лексикалық бірліктердің көркемдік қызметі айқындалды. Сонымен қатар зерттеуде жүйелі талдау әдісі қолданылып, ақын поэзиясындағы рухани сабақтастық мәселесі идеялық, көркемдік және философиялық қырлар тұрғысынан кешенді түрде қарастырылды. Бұл әдіс зерттеу нысанын біртұтас көркемдік құбылыс ретінде пайымдауға мүмкіндік берді. Зерттеу нәтижелерін нақтылау мақсатында ғылыми әдебиеттерге шолу жасалып, қазақ әдебиеттануындағы рухани дәстүр, ұлттық болмыс және қазіргі поэзия мәселелеріне арналған теориялық еңбектер басшылыққа алынды.

**Нәтижелер мен талқылаулар.** Бауыржан Қарағызұлының лирикалық өлеңдері қазақ поэзиясының дәстүрлі рухани арналарын заманауи көркемдік ізденістермен ұштастыра отырып, ұлттық болмыстың терең қабаттарын ашуға бағытталған. Ақын шығармашылығында адам жанының нәзік күйзелістері, тағдыр мен уақыт туралы философиялық толғаныстар ұлттық дүниетаныммен астасып, поэтикалық кеңістікте ерекше көркемдік жүйе қалыптастырады. Оның поэзиясында жеке тұлғаның ішкі рухани әлемі арқылы қоғамның жалпы ахуалы, ұлттық сананың күйі бейнеленеді. Мысалы, «Жан бауырым...» атты өлеңінде ақын рухани жалғыздық, адамдық қадір-қасиет пен әлеуметтік әділетсіздік мәселесін өткір көтереді. Өлең жолдарында:

*«Ой, бір адам – құл адам...»*

*Үміт-үйі құлаған,*

*Обал ғана бір бұрышта жылаған...»* [5] - деп бейнелеу арқылы қазіргі қоғамдағы рухани күйзеліс пен тәуелді сананың трагедиясын көрсетеді. Мұндағы «құл адам» образы еркін ойдан айырылған, рухани әлсіреген тұлғаның символы ретінде беріледі. Қазақ әдебиетінде еркіндік, намыс, адамдық болмыс мәселесі ежелден жырланып келгені белгілі. Қарағызұлы осы дәстүрлі тақырыпты бүгінгі заман шындығымен байланыстыра отырып жаңаша пайымдайды. Бұл – рухани сабақтастықтың қазіргі көркем көрінісі.

Өмір мен тағдыр тақырыбы «Өмір – өмір... Бәрі көркем... Әдемі...» атты өлеңінде философиялық тұрғыда терең ашылады. Ақын:

*«Жамандығы жақсылық боп соңында,*

*Күрсінісінде гүлденген...»* [6] - деп, қиындық пен қайғының адамды рухани кемелдендіретін күшке айналатынын меңзейді. Бұл қазақ дүниетанымына тән сабыр мен төзімділік, тағдырды қабылдау философиясымен үндес. Халық даналығында «жамандықтың да бір қайыры бар» деген түсінік бар болса, ақын осы ұғымды поэтикалық образ арқылы көркем жеткізеді.

«Гүл мұңы» өлеңінде ақын табиғат бейнесін адамның ішкі сезім әлемімен астастыра отырып суреттейді:

*«Мен Біреуді сағынамын мұң кешіп,*

*Сағынамын көзімде жас қамығып...»*

*Гүлдің талай мұңайғанын көргенмін,*

*Ол да мендей адасқақ қой қайғылы...»* [7]

Мұнда гүл – нәзік жанның, жалғыздықтың, мұңға толы жүректің символы. Қазақ поэзиясында табиғат арқылы адам сезімін бейнелеу дәстүрі Абай, Мағжан, Мұқағали поэзиясынан бастау алады. Қарағызұлы осы дәстүрді жалғастыра отырып, табиғатты рухани серік деңгейіне көтереді.

Түн образы да ақын лирикасында ерекше орын алады. Ол көбіне адамның ішкі жан толғанысын ашатын көркем кеңістік ретінде суреттеледі:

*«Түн ішінде жан үілдеп шынайы,  
Түн ішінде мен де басқа күйге енем...»* [8]

Түн – ақын үшін ойға шомып, рухани сырласатын, тағдырмен бетпе-бет қалатын мезет. Бұл ұлттық поэзиядағы дәстүрлі «түнгі толғаныс» мотивімен сабақтасып жатыр.

Махаббат тақырыбы да ақын поэзиясында ұлттық нәзіктік пен рухани тазалық сипатында көрінеді. «Неге?!» атты өлеңінде:

*«Мен Сізге неге бардым, неге кеттім?!*

*Қалдым ба гашық болып шыныменен?!»* [9] - деп, сезімнің толқынысы ішкі күмән, ар тазалығы арқылы беріледі. Мұнда ашық пафостан гөрі, іштей күйіну, жүрекпен сезіну басым. Бұл қазақ лирикасына тән ұстамды, сыршыл махаббат поэзиясының жалғасы. Мұнда ашық пафос пен сыртқы әсерден гөрі жүрек қылын тербеген сыршыл мұң, өзін-өзі таразылау басым. Сонымен қатар:

*«Жүректің тіліменен Сәлем айттым,*

*Кездескен қасиетті кезімізге...»* [10] - деп, махаббат сезімінің адам жанын толқытқан күйін ішкі монолог арқылы суреттейді. Бұл – қазақ лирикасына тән рухани тазалықтың айқын көрінісі.

Ал «Сол түні...», «Қар», «Топырақ демі» секілді өлеңдерінде ақын табиғат образдарын ұлттық дүниетаныммен ұштастырып, өмірдің өткіншілігі мен адамның рухани жауапкершілігін терең философиялық мазмұнда бейнелейді. «Сол түні...» өлеңінде:

*«Сол Түні... Аспан мұңайған еді,*

*Сағынышыма бөлеген едім Өлеңге...»* [11] - деп, аспан бейнесін адам сезімімен теңестіре отырып, табиғат пен жан дүниенің тұтастығын көрсетеді. Бұл қазақ поэзиясында жиі кездесетін космостық тұтастық ұғымымен сабақтас.

Сонымен қатар табиғаттың басқа да бейнелері ұлттық болмыспен астасып жатады. «Қар» өлеңінде ақын:

*«Аппақ едің зой, кірледің, тапталдың табанда...»*

*Өткінші дүния-ай, Қар...»* [12] - деп, қар арқылы адам өмірінің өткіншілігін, тазалықтың уақыт өте жоғалатынын меңзейді. Бұл – өмір философиясын табиғат құбылысы арқылы танытатын ұлттық поэтикалық дәстүрдің көрінісі.

Жалпы алғанда, Бауыржан Қарағызұлы поэзиясында «обал», «тағдыр», «жусан иісі», «қара жер», «тәңір», «сауап» секілді ұғымдар жиі кездесіп, ұлттық мәдени кодтың негізгі белгілерін айқындайды. Мәселен, «Топырақ демі» өлеңінде:

*«Топырақ,*

*Мен өзімнен қорқамын...*

*Төзімнен қорқамын кектенген ...»* [13] - деп, адам мен жер арасындағы рухани байланысты терең философиялық деңгейде көрсетеді. Қазақ дүниетанымында топырақ – тіршіліктің бастауы әрі адам баласының мәңгілік мекені ретінде қастерленеді. Ақын осы ұғымды көркемдік тұрғыдан жаңғыртады.

Рухани сабақтастық ақынның тілдік қолданысынан да айқын аңғарылады. Оның өлеңдерінде:

*«Өмір Ары — Сауап және Обалдан...»* [14] - деген жолдар арқылы дәстүрлі моральдық категориялар поэтикалық ойдың өзегіне айналады. Сонымен қатар «жусан иісі», «қара жер», «құдай сәлемі», «тағдыр», «ақ тілек» секілді ұғымдар ұлттық дүниетанымдағы тазалық, туған жерге сүйіспеншілік, рухани сенім мен өмір философиясын бейнелейді. Мысалы:

*«Құбыладан есіп Құдай Сәлемі...»* - деген жолдарда діни-рухани түсініктер көркем образға айналып, поэзияның мазмұнын тереңдете түседі.

Сонымен қатар Қарағызұлы поэзиясы заманауи адамның рухани күйзелісін де бейнелей отырып, ұлттық болмысты тек өткеннің мұрасы ретінде емес, қазіргі өмірдің ажырамас бөлігі ретінде көрсетеді. Ақын:

«*Өмір деген – жалғыз тун. Кеш білдім...*» - деп, бүгінгі адамның жалғыздық сезімін философиялық тұрғыда пайымдайды. Алайда бұл жалғыздық ұлттық рухани кеңістіктен ажырау емес, керісінше соған қайта оралуға деген ішкі ұмтылыс ретінде көрінеді.

Бауыржан Қарағызұлының лирикалық өлеңдері ұлттық рухани дәстүрлерді заманауи көркемдік ойлау жүйесімен сабақтастыра отырып, қазақ поэзиясындағы рухани сабақтастықтың жарқын үлгісін көрсетеді. Ақын табиғат символикасы, философиялық толғаныс, махаббат лирикасы арқылы ұлттық болмысты терең бейнелеп, бүгінгі оқырманның рухани сұранысымен үйлескен поэтикалық әлем қалыптастыра алған. Б. Қарағызұлы поэзиясындағы рухани сабақтастықтың көркемдік тұрғыдан үздіксіз жалғасып жатқанын дәлелдейді. Ақын ұлттық болмысты табиғат символикасы, философиялық толғаныс, махаббат пен адам тағдыры арқылы жаңаша қырынан танытып, қазақ поэзиясының дәстүрлі рухани негіздерін қазіргі заман шындығымен шебер ұштастыра алған. Оның шығармалары ұлттық руханияттың бүгінгі көркем бейнесін қалыптастыруда маңызды орын алады.

1. Рухани сабақтастықтың идеялық негізі. Бауыржан Қарағызұлы шығармашылығы қазақ поэзиясындағы дәстүрлі рухани құндылықтардың қазіргі көркемдік кеңістікте жалғасуын айқын танытады. Ақын өлеңдерінде ұлттық дүниетанымға тән ұғымдар — тағдыр, сабыр, обал мен сауап, ар-ұят категориялары басты философиялық тірекке айналып, поэтикалық мазмұнның өзегін құрайды. Бұл ұғымдар қазақтың ауыз әдебиетінде, жыраулар поэзиясында және Абай шығармашылығында терең орныққан моральдық-этикалық жүйемен сабақтасып жатыр. Ақынның:

*«Өмір Ары – Сауап және Обалдан,*

*Нұрлы үміт, сағынышқа оралған...»* - деген жолдары адам өмірінің мәнін тек материалдық өлшеммен емес, рухани жауапкершілік тұрғысынан бағалайтынын көрсетеді. Мұнда сауап пен обал ұғымдары арқылы ұлттық дүниетанымдағы адам әрекетінің моральдық салдары айқындалады. Бұл түсінік халқымыздың «обал болады», «сауап іс» секілді тәрбиелік қағидаларымен үндес.

Сонымен қатар ақын тағдыр ұғымын да философиялық деңгейге көтереді. Оның өлеңдерінде тағдыр – адамды сынақтан өткізетін, рухани кемелдендіретін күш ретінде көрінеді:

*«Жазмыш жолдың елесіне ереді,*

*О, қайран бас, барлығына көнеді...»*

Бұл жолдар қазақ дүниетанымына тән тағдырға мойынсұну мен сабырлық философиясын көрсетеді. Алайда ақын мұны дәрменсіздік емес, рухани төзім ретінде ұсынады. Осылайша рухани сабақтастық ұлттық мінез бен моральдық құндылықтарды жаңаша көркемдік тұрғыда жалғастыру арқылы жүзеге асады.

2. Ұлттық болмыстың поэтикалық бейнеленуі. Ақын поэзиясында ұлттық болмыс ең алдымен табиғат образдары арқылы көрініс табады. Қазақ халқы үшін табиғат — тек сыртқы орта емес, адамның рухани өмірімен тығыз байланысты кеңістік. Осы дәстүр Қарағызұлы шығармаларында көркемдік жүйенің негізгі тірегіне айналған. «Топырақ демі» өлеңінде ақын:

*«Топырақ,*

*Мен өзімнен қорқамын...»* - деп, адам мен жер арасындағы терең рухани байланысты философиялық тұрғыда ашады. Топырақ — қазақ дүниетанымында ата-баба мекені, қасиетті бастау. Ақын бұл ұғымды адамның ішкі тазалығы мен жауапкершілігімен байланыстыра бейнелейді.

Сонымен қатар «жусан иісі» мотиві ұлттық болмыстың маңызды көрінісі ретінде беріледі. Жусан қазақ халқы үшін туған жердің, еркін даланың, тарихи жадтың символы. Ақынның табиғат иістерін сезіммен байланыстыра суреттеуі ұлттық жадының поэтикалық жаңғыруын білдіреді. Бұл үрдіс Мағжан Жұмабаев пен Мұқағали Мақатаев поэзиясындағы ұлттық кеңістік бейнелеумен сабақтасып жатыр.

3. Философиялық лирикадағы дәстүр мен жаңашылдық. Қарағызұлы поэзиясының маңызды қыры — өмір, уақыт және адам болмысы туралы терең философиялық толғаныстар. Ақын:

«Өмір – өмір... Бәрі көркем... Әдемі...» - деп, тіршіліктің күрделі әрі қарама-қайшылықты табиғатын көркем түрде түйіндейді. Мұнда өмірдің әсемдігі мен ауыртпалығы қатар суреттеліп, жақсылық пен жамандықтың бірлікте көрінуі қазақ дүниетанымындағы диалектикалық көзқарасты танытады.

Ақынның философиялық ойлары тек дәстүрлі тағдыршылықпен шектелмей, қазіргі адамның рухани күйзелісімен ұштасады. Мысалы:

«Өмір деген – жалғыз тун. Кеш білдім...» - деген жолдар бүгінгі қоғамдағы жалғыздық пен ішкі бос кеңістікті білдіреді. Бұл – заманауи поэзияға тән экзистенциалдық сарын. Дегенмен ол ұлттық рухани негізден ажырамай, адамның өмірге жауапкершілікпен қарауын меңзейді. Осылайша Қарағызұлы философиялық лирикасында дәстүрлі дүниетаным элементтері заманауи поэтикалық ізденістермен бірігіп, жаңа көркемдік сапа қалыптастырады. Бұл – рухани сабақтастықтың жаңашыл формада көрінуінің нақты мысалы.

4. Тілдік көркемдік және ұлттық мәдени код. Ақын поэзиясының көркемдік қуаты оның тілдік қолданысында ерекше айқын көрінеді. Оның өлеңдерінде ұлттық дүниетанымның негізгі ұғымдары көркемдік қызмет атқарады. Мысалы :

«Өмір Ары – Сауап және Обалдан...» – деген жолдар арқылы адам болмысының моральдық өлшемі айқындалады. «Обал» мен «сауап» – қазақ мәдениетінде тәрбиелік мәні терең ұғымдар. Ақын бұл сөздерді поэтикалық тірекке айналдырып, ұлттық этикалық жүйені жаңғыртады. Сондай-ақ «жусан иісі», «қара жер», «құдай сәлемі», «ақ тілек» секілді сөздер туған жерге деген сағынышты, рухани сенімді, ұлттық кеңістікті бейнелейді. Бұл лексикалық қабат қазақ халқының ғасырлар бойы қалыптасқан мәдени жадын сақтап қана қоймай, қазіргі поэзия тілімен қайта жандандырады.

**Қорытынды.** Бауыржан Қарағызұлының лирикалық өлеңдері қазақ поэзиясындағы рухани сабақтастықтың қазіргі кезеңдегі көркем көрінісін айқын көрсетеді. Ақын дәстүрлі ұлттық дүниетанымды заманауи көркемдік ізденістермен ұштастыра отырып, ұлттық болмысты жаңаша сипатта таныта алған. Оның поэзиясы келесі арналарды жалғастырады:

- ұлттық рухани құндылықтарды көркем түрде сақтайды және дамытады;
- заманауи адамның ішкі күйзелісі мен қоғамның рухани дағдарысын бейнелейді;
- философиялық ой тереңдігімен ерекшеленеді;
- қазақ поэзиясының дәстүрлі көркемдік.

Осы тұрғыдан алғанда, Бауыржан Қарағызұлы шығармашылығы қазіргі қазақ поэзиясының рухани даму үдерісінде маңызды көркемдік-идеялық орын алады және ұлттық әдебиеттің дәстүр мен жаңашылдық үндестігін көрсететін құнды көркем құбылыс болып табылады.

### ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Қарағызұлы Б. Ақын туралы өмірбаяндық деректер // Қазақстан Жазушылар одағының ресми сайты. – Астана, 2023.
2. «Шабьт» халықаралық шығармашыл жастар фестивалінің лауреаттары туралы анықтамалық жинақ. – Астана : Мәдениет, 2015. – 124 б.
3. Қазақстан Республикасы мемлекеттік стипендия иегерлері : ресми тізім. – Астана : ҚР Мәдениет және спорт министрлігі, 2014.
4. Қарағызұлы Б. Топырақ демі : өлеңдер жинағы. – Астана : Фолиант, 2018. – 160 б.
5. Қарағызұлы Б. Жан бауырым... // Топырақ демі : өлеңдер жинағы. – Астана : Фолиант, 2018. – 45–46 бб.
6. Қарағызұлы Б. Өмір – өмір... Бәрі көркем... Әдемі... // Жүрек кітабы : өлеңдер жинағы. – Астана : Қасым баспа үйі, 2016. – 72 б.
7. Қарағызұлы Б. Гүл мұңы // Өң.Мен.Түс. : поэтикалық жинақ. – Астана : Елорда баспасы, 2015. – 58–59 бб.
8. Қарағызұлы Б. Сол түні... // Жүрек кітабы : өлеңдер жинағы. – Астана : Қасым баспа үйі, 2016. – 91–92 бб.
9. Қарағызұлы Б. Неге?! // Жұмбақтасқа жауған күз : өлеңдер жинағы. – Астана : Елорда баспасы, 2013. – 33–34 бб.
10. Қарағызұлы Б. Махаббат лирикасы // Топырақ демі : өлеңдер жинағы. – Астана : Фолиант, 2018. – 102 б.
11. Қарағызұлы Б. Сол түні... // Жүрек кітабы : өлеңдер жинағы. – Астана : Қасым баспа үйі, 2016. – 91–92 бб.
12. Қарағызұлы Б. Қар // Топырақ демі : өлеңдер жинағы. – Астана : Фолиант, 2018. – 115–116 бб.
13. Қарағызұлы Б. Топырақ демі // Топырақ демі : өлеңдер жинағы. – Астана : Фолиант, 2018. – 9–10 бб.
14. Қарағызұлы Б. Философиялық лирика // Өң.Мен.Түс. : өлеңдер жинағы. – Астана : Елорда баспасы, 2015. – 64 б.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18949942>  
UDK 811.111'373.45

## LEXICAL BORROWING IN MODERN ENGLISH

**ТАСТАНБЕКОВА САНДУГАШ ХАМЗАЕВНА**

Магистрант 1 курса сектора иностранного языка,  
Университет «Мирас»

Научный руководитель - **ХАЛМАТОВА З.У.**

г.Шымкент, Казахстан

---

**Аннотация:** *Статья посвящена исследованию лексических заимствований в современном английском языке как одного из ключевых механизмов его развития. Рассматриваются исторические предпосылки заимствований, их источники, структурные и семантические особенности, а также роль заимствованной лексики в формировании современного словарного состава английского языка.*

**Ключевые слова:** *лексические заимствования, английский язык, лексикология, языковые контакты, глобализация, адаптация заимствований, семантические изменения, словообразование.*

---

Modern English is characterized by a high degree of openness and receptivity to foreign influences. Throughout the history of its development, it has actively borrowed lexical units from other languages, which was due to political, cultural, economic and technological contacts with various peoples. Lexical borrowings are one of the most important sources of replenishment of the vocabulary of the English language and reflect the dynamics of social and cultural development. The relevance of the study of this problem is determined by the increasing intensity of intercultural communication in the context of globalization, which contributes to the emergence of new borrowed words and expressions. In addition, the digital environment, the Internet space and the mass media significantly accelerate the processes of dissemination, adaptation and consolidation of foreign language vocabulary.

Lexical borrowing is the process of transferring a word or expression from one language to another as a result of language contacts. In modern linguistics, various types of borrowings are distinguished: direct borrowings, calculus, semantic borrowings and hybrid formations [1, 26]. Direct borrowings involve transferring a word while preserving its graphic or phonetic form, followed by adaptation to the norms of the host language. Calcification is associated with the piecemeal translation of the morphemic structure of a word or phrase. Semantic borrowing is expressed in the acquisition of a new meaning by an existing word under the influence of a foreign equivalent. Hybrid formations combine elements of different languages and demonstrate a high degree of integration of the borrowed basis into the word-formation system of the English language.

The process of borrowing usually goes through several stages: the initial penetration of a word into the language, its phonetic and grammatical adaptation, consolidation in use, and further semantic transformation. The success of the loan integration depends on the frequency of its use, the communicative necessity and the social prestige of the source [2, 10]. At the initial stage, a word may retain signs of "foreignness," but over time it loses its sense of foreign origin and becomes an integral part of the lexical system.

Historically, English has been shaped by a multitude of languages. In the Old English period, the Latin language, associated with the Christianization of Britain, had a significant influence. In the Middle English period after the Norman conquest of 1066, the English language was strongly influenced by the French language, which led to massive borrowing of vocabulary in the fields of law, government, military affairs, culture and everyday life. Latin and ancient Greek have become the main sources of scientific and philosophical terminology. During the era of Great Geographical

Discoveries, English actively borrowed words from Spanish, Portuguese, Italian and Dutch, reflecting the expansion of trade and cultural ties.

In the recent period, the influence of the languages of Asia, Africa and the Middle East has increased, which is associated with migration processes, international trade and globalization. The English language includes words such as sushi, karaoke, yoga, bungalow, café and many others, denoting the realities of a different culture. At the same time, borrowing is often accompanied by a change in the phonetic appearance and morphological structure of the word in accordance with the norms of the English language [3, 45].

The structural adaptation of borrowings is manifested at the phonetic, graphical, and morphological levels. The French words bureau and ballet, while retaining their spelling, received an English pronunciation. Many borrowed bases are actively involved in word formation processes, adopting English affixes: modernization, globalization, digitalization. This indicates a deep integration of borrowings into the morphological system of the language. In addition, the formation of derived forms and new phrases is possible, which confirms the productivity and functional significance of the borrowed vocabulary.

The semantic evolution of borrowings is also of particular interest. The meaning of a word can narrow, expand, or change from the original language. For example, the word agenda in English has acquired a broader meaning than in the Latin source. Sometimes borrowing forms new semantic shades reflecting the peculiarities of English-speaking culture and communicative practice.

In the 21st century, the processes of lexical borrowing have significantly accelerated under the influence of globalization and digital technologies. Internet communication, social networks, international educational and professional contacts contribute to the rapid spread of new words. Units are actively borrowed from Japanese, Korean, Spanish, Indian and other languages. At the same time, English itself acts as a powerful vocabulary donor for many languages of the world, which makes the processes of linguistic interaction mutually directional.

A special feature of the modern stage is the formation of internationalisms — words used in various languages with almost no changes. This is especially noticeable in scientific, technical and economic terminology. The internationalization of vocabulary contributes to the unification of professional communication and facilitates intercultural communication [4, 33].

Functionally, borrowings primarily play a nominative role, designating new objects, phenomena, and concepts. They also provide stylistic diversity, form synonymous rows, and allow you to convey subtle semantic and emotional nuances. The coexistence of native and borrowed words, such as freedom and liberty, help and assist, enriches the language system and expands the expressive possibilities of speech [5, 101].

The sociolinguistic aspect of borrowings is related to issues of linguistic norms, prestige, and language policy. In different historical periods, the attitude towards borrowing has changed: from active acceptance to attempts at puristic limitation. However, practice shows that natural language processes cannot be fully controlled by administrative measures, since they reflect the objective needs of communication.

An important area of modern research is the analysis of the impact of the digital environment on borrowing processes. Online platforms, the blogosphere, and media content are shaping new communication practices in which borrowed words spread and consolidate quickly. In addition, there is a tendency to reduce and simplify borrowed forms, which corresponds to the dynamics of Internet discourse.

It is also promising to study the psycholinguistic aspects of the perception of borrowings by native speakers, as well as a comparative analysis of the processes of borrowing in different versions of English — British, American, Australian and others. This makes it possible to identify regional peculiarities of adaptation and functioning of foreign language vocabulary.

Thus, lexical borrowings are an integral part of the development of modern English. They reflect the historical, cultural and social processes taking place in society, demonstrate the openness and flexibility of the language system. An analysis of the sources, adaptation mechanisms, and

functional characteristics of borrowed vocabulary confirms the systemic and natural nature of this phenomenon. In the context of globalization, the English language continues to be actively replenished with new words, which indicates its dynamism and ability to effectively respond to the challenges of the time.

#### REFERENCES

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. – Москва: Флинта, 2012.
2. Crystal D. The English Language. – London: Penguin Books, 2002.
3. Durkin P. Borrowed Words: A History of Loanwords in English. – Oxford: Oxford University Press, 2014.
4. Hock H. H., Joseph B. D. Language History, Language Change and Language Relationship. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2009.
5. Hughes G. A History of English Words. – Oxford: Blackwell Publishing, 2000.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18949984>  
UDK 37.091.33

## PROBLEM-BASED LEARNING AS A PEDAGOGICAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

**АЙТИМБЕТ АҚБОТА БЕРІКҚЫЗЫ**

Магистрант 1 курса сектора иностранного языка,  
Университет «Мирас»

Научный руководитель - **АКЕШОВА М. М.**  
г.Шымкент, Казахстан

---

**Аннотация:** *Статья посвящена теоретическому и методическому обоснованию проблемного обучения как педагогической основы развития коммуникативной компетентности в процессе иноязычного образования. Рассматриваются сущностные характеристики проблемного обучения, его принципы и этапы реализации в высшей школе. Анализируется структура коммуникативной компетентности и раскрываются механизмы ее формирования в условиях проблемно-ориентированной образовательной среды.*

**Ключевые слова:** *проблемное обучение, коммуникативная компетентность, иноязычное образование, высшая школа, активные методы обучения, речевая деятельность, профессионально-ориентированное обучение, компетентностный подход.*

---

Modern foreign language education is focused on the formation of communicative competence as an integrative learning outcome that ensures the ability of students to effectively use a foreign language in professional and intercultural communication. In the context of globalization and digital transformation of society, foreign language proficiency is becoming an essential component of professional training. This makes it necessary to search for such pedagogical technologies that ensure the active involvement of students in the process of speech activity and create conditions for the formation of stable communication skills. Problem-based learning is one of the promising areas in this context [1, 10].

Problem-based learning is a pedagogical technology based on the creation of problematic situations and the organization of independent cognitive activity of students to resolve them. Its theoretical foundations are related to the ideas of developmental learning, cognitive psychology and the constructivist approach, according to which knowledge is formed in the process of active student activity. The essence of problem-based learning lies in the fact that knowledge is not transmitted in a ready-made form, but is absorbed in the process of finding a solution to a cognitive problem. A problematic situation arises when a student encounters an intellectual difficulty, the overcoming of which requires analysis, comparison of facts, hypotheses and argumentation of their own position.

In foreign language education, problem-based learning is of particular importance, since speech activity is inherently communicative and activity-based. In this case, language does not act as an object of study, but as a means of solving a communicative problem. Creating a problematic situation stimulates the natural need to use a foreign language to achieve a specific goal, which contributes to the formation of stable speech skills [2, 15].

Communicative competence is considered as a complex multicomponent education, including linguistic, sociolinguistic, discursive, strategic and sociocultural components. Linguistic competence involves mastery of grammatical and lexical means of language; sociolinguistic — the ability to take into account the social context of communication; discursive — the ability to build coherent and logically complete statements; strategic — the use of compensatory means with a lack of linguistic resources.; Sociocultural — understanding the cultural norms and values of native speakers. The

formation of these components requires the organization of the educational process in conditions close to real communication, which is achieved through problem-oriented activities.

In the process of problem-based learning, students' thinking and speech mechanisms are activated. They analyze the information, discuss alternative solutions, argue their point of view, enter into a discussion and come to a collective conclusion. Such an organization of activities promotes the development of critical thinking, the ability to cooperate and independence. A special role is played by group work, during which a culture of dialogical communication and mutual respect for the positions of communication participants is formed [3, 45].

The methodological implementation of problem-based learning in foreign language education includes successive stages: creating a problem situation, formulating a problem, hypothesizing, searching and analyzing information, discussing solutions, presenting results and reflecting. Case studies, business and role-playing games, debates, project research, and professional situation analysis can be used as problem assignments. For example, students may be offered the task of developing a company's international cooperation strategy, which requires negotiations, preparation of a presentation and argumentation of the chosen position in a foreign language. In the process of completing the task, all components of communicative competence are activated, and speech activity acquires a practice-oriented character.

The practical experience of introducing problem-based learning in the university English course has shown a positive trend in the development of students' speech activity. Working in the format of problem projects contributed to an increase in the volume of spontaneous utterances, an improvement in the logical structure of speech, an expansion of a professionally oriented vocabulary and an increase in confidence in the use of a foreign language. The survey of students revealed an increase in motivation and satisfaction with the learning process, which confirms the effectiveness of the problem-based approach [4, 33].

Thus, problem-based learning is an effective pedagogical basis for the development of communicative competence in foreign language education. It ensures the integration of language knowledge and practical skills, forms the skills of reasoned speech, stimulates cognitive activity and develops students' learning autonomy. The prospects for further development of this area are related to the integration of digital educational technologies, the development of interdisciplinary problem modules and the creation of adaptive educational environments focused on the formation of communicative competence in modern higher education [5, 100].

Problem-based learning in the foreign language education system contributes to the formation of stable communication skills, the development of critical thinking and professionally oriented speech activity. Its use makes it possible to bring the learning process closer to the real conditions of communication, increase the motivation of students and ensure high-quality training of future specialists in intercultural communication.

## REFERENCES

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – Москва: Высшая школа, 1991.
2. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – Москва: Просвещение, 1991.
3. Савенков А. И. Проблемное обучение в современной школе. – Москва: Академия, 2010.
4. Brown H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. – Pearson Education, 2014.
5. Richards J. C. Communicative Language Teaching Today. – Cambridge University Press, 2006.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18950247>  
UDK 37.091.3:004.738

## THE USE OF VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN COMMUNICATION TRAINING

**АБИЛЬДАЕВА ВИКТОРИЯ АСЕТОВНА**

Магистрант 2 курса сектора иностранного языка,  
Университет «Мирас»

Научный руководитель – **ШИНГАРЕВА М.Ю.**  
г.Шымкент, Казахстан

---

**Аннотация:** *Статья посвящена исследованию возможностей использования технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении общению в образовательном процессе. Рассматриваются теоретические основы применения VR и AR в педагогике, их влияние на формирование коммуникативной компетентности, мотивации и межкультурного взаимодействия обучающихся. Анализируются дидактические принципы интеграции иммерсивных технологий в учебную среду, а также описываются практические модели их применения при обучении устной иноязычной коммуникации.*

**Ключевые слова:** *виртуальная реальность, дополненная реальность, коммуникативная компетентность, иноязычное образование, цифровые технологии, иммерсивное обучение, межкультурная коммуникация.*

---

Modern education is developing in the context of digital transformation, affecting all levels and areas of pedagogical activity. One of the most promising areas for the introduction of innovative technologies is the use of virtual (VR) and augmented reality (AR) in education. These technologies allow you to simulate interactive three-dimensional environments, creating a presence effect and ensuring a high level of student engagement.

The use of VR and AR is particularly relevant in the process of learning to communicate, including in the context of foreign language education. The formation of communicative competence involves the development of oral skills, listening comprehension, intercultural interaction and socio-cultural adaptation. However, traditional teaching methods do not always allow us to fully recreate authentic communicative situations. Virtual and augmented reality are able to compensate for this deficit by creating conditions for the practical application of language knowledge in a simulated environment [1, 20-30].

The purpose of the study is to analyze the pedagogical potential of virtual and augmented reality technologies in teaching communication, identify their didactic capabilities, advantages and limitations, and present a model of practical application in the educational process.

Virtual reality is a computer-generated three-dimensional environment in which the user can interact with objects and characters in real time. Augmented reality, in turn, involves superimposing digital elements on the real world using mobile devices or special glasses. In the pedagogical context, VR and AR are considered as immersive educational technologies that create the effect of full immersion and allow the implementation of the principles of active, problem-based and constructivist learning.

The theoretical basis for the application of immersive technologies is based on the work of J. Piaget and L. Vygotsky, as well as the constructivist approaches of K. Rogers, in which the emphasis is on the active interaction of the student with the educational environment, the independent discovery of knowledge and the development of critical thinking. Immersive environments create conditions for "learning through experience", where the student does not just receive information, but actively participates in communication, modeling real or simulated situations.

Communicative competence is a complex category that includes linguistic, sociolinguistic, discursive, and strategic components. The linguistic component covers knowledge of grammar, vocabulary, phonetics, and rules of speech etiquette. The sociolinguistic component provides an understanding of the social context of communication, speech norms and registers. Discursive competence is associated with building a coherent text and supporting dialogue, while strategic competence is associated with the use of speech strategies to overcome communication barriers.

VR and AR allow you to simulate real-world social situations, such as business negotiations, interviews, tourist trips, academic discussions, or meetings with native speakers. This ensures the holistic development of all components of communication competence and creates a safe environment for skills development [2, 116].

The use of VR and AR in communication training has a number of pedagogical advantages. First, it creates a presence effect that enhances emotional perception and promotes deep learning of the material. Secondly, it provides the opportunity to repeat communicative situations many times without the risk of social consequences, which is especially important for students with a high level of anxiety and insufficient practice of oral speech.

Immersive technologies allow you to:

- simulate authentic language situations;
- develop spontaneous speech and quick reaction skills;
- to form intercultural competence;
- provide individualization of training;
- create a safe environment for mistakes and self-correction.

Augmented reality extends traditional educational materials by adding interactive elements to texts, images, and real objects. For example, when studying the topic of "Travel," a student can point a mobile device at a map and receive a virtual tour with audio accompaniment in a foreign language, which allows them to consolidate vocabulary and speech patterns in context [3, 44].

The use of VR helps to reduce the communication barrier and increase confidence in oral speech. Students have the opportunity to practice dialogue with virtual characters who react to their statements, which develops listening, pronunciation, and rapid language response skills. Augmented reality contributes to the contextualization of the material by anchoring lexical units and speech constructions in a specific visual and situational environment. It improves memorization and promotes transferable skills, allowing students to apply the language in real-world communication scenarios.

VR plays a special role in the formation of intercultural competence. Virtual travel and simulation of communication with representatives of other cultures help students to better understand social and cultural norms, features of non-verbal behavior and speech strategies in various socio-cultural contexts.

Within the framework of the university foreign language course, the module "Virtual Communication" can be implemented, which includes three stages [4, 88]:

- The preparatory stage is the study of vocabulary, grammatical constructions and speech patterns necessary for upcoming virtual scenarios.

- The immersive stage involves performing communication tasks in a virtual environment, such as business negotiations, interviews, or simulating an international conference. Each student gets a role (speaker, moderator, panelist) and interacts with other participants and virtual characters. The system records speech errors and provides recommendations for improving pronunciation and grammatical accuracy.

- The reflective stage is the analysis of completed tasks, discussion of communication strategies and mistakes, and the development of individual recommendations for further practice.

Augmented reality can be used to complete project tasks. For example, students create AR presentations in which real objects are accompanied by interactive comments in a foreign language, which helps consolidate knowledge and develop creative thinking. Despite the obvious advantages, the introduction of VR and AR requires consideration of psychological and pedagogical factors. It is

important to maintain a balance between technological novelty and educational expediency. Excessive fascination with visual effects can distract students from their learning goals.

It is necessary to take into account the individual characteristics of students, their level of digital literacy and willingness to work with immersive technologies. The effectiveness of using VR directly depends on the teacher's methodological training and ability to integrate immersive environments into existing educational programs. The main limitations are the high cost of equipment, the need for technical support, the potential overload of information, and the risk of some students experiencing symptoms of fatigue or nausea during prolonged use of VR headsets. However, with the development of technology, these barriers are gradually decreasing, and the cost of equipment is decreasing, making VR and AR accessible for mass educational use.

The prospects for further research are related to [5, 91]:

- development of adaptive VR environments that take into account the level of language proficiency;
- integration of artificial intelligence to create virtual interlocutors with adaptive behavior;
- development of mixed educational models of VR + AR, allowing to combine virtual and real elements in educational scenarios;
- the study of psycholinguistic and cognitive aspects of the influence of immersive technologies on the process of learning a foreign language.

The use of virtual and augmented reality technologies in teaching communication is a promising direction for the development of modern education. Immersive environments create authentic communication situations, increase learners' motivation, and contribute to the formation of stable speech skills and intercultural competence.

An analysis of the theoretical and practical aspects of the use of VR and AR shows that these technologies have significant pedagogical potential, provided they are methodically soundly implemented. In the context of the digital transformation of education, immersive technologies are becoming a key tool for the formation of communicative competence, providing students with training for effective interaction in the global information space.

## REFERENCES

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Современные технологии обучения иностранным языкам. — М.: Академия, 2019.
2. Иванова Н. В. Виртуальная реальность в образовательном процессе // Педагогика. — 2021.
3. Milgram P., Kishino F. A taxonomy of mixed reality visual displays // IEICE Transactions on Information Systems. — 1994.
4. Slater M., Wilbur S. A framework for immersive virtual environments // Presence. — 1997.
5. Радищева Л. П. Цифровые технологии в формировании коммуникативной компетентности студентов. — 2022.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18950286>

## МЕСТО ПАРЕМИЙ В ТАДЖИКСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

КАЛАНДАРОВА ЛАЙЛО ФАЙЗУДДИНОВНА

Таджикский международный университет иностранных языков имени Сотима Улугзода, докторант ( PhD ) кафедры английской филологии. Душанбе

---

**Аннотация:** В статье отмечаются сходства и различия паремий в языке, а также условия их происхождения в разных языках. Паремиологический состав языка связан с его фразеологическим составом, с единицами которого паремия имеет сходства и различия. Паремиология как наука направлена на изучение и классификацию таких единиц, как афоризмы, велеризмы, лозунги, краткие загадки, приметы, пословицы и поговорки, основная цель которых — кратко выразить традиционные ценности и представления, основанные на жизненном опыте народа. Паремии, как особые семантические единицы языка, привлекают внимание исследователей и подвергаются анализу. В данной статье автор рассматривает паремиологию с точки зрения национальных ценностей и приводит примеры из таджикского и английского языков для подтверждения своей точки зрения.

**Ключевые слова:** сходство, различие, паремия, язык, условия, происхождение, состав, паремиология, ценность, национальный, фразеология, исследование.

---

## NATIONAL VALUES OF THE PEREMIAS AND THEIR PLACE IN THE TAJIK AND ENGLISH LANGUAGES

QALANDAROVA LAYLO FAYZUDDINOVNA

Tajik international university of foreign languages named Sotim Ulughzoda, doctoral student (PhD) of the English Philology Department. Dushanbe

---

*Paremiology as a science is aimed at studying and classifying units, such as aphorisms, velerisms, slogans, short riddles, signs, proverbs, sayings, the main purpose of which is to briefly express traditional values and ideas based on people's life experience. Peremias, as special semantic units of the language, have attracted the attention of researchers and have been analyzed. In this article, the author explains paremiology from the perspective of national values, and gives examples from the Tajik and English languages to prove his point.*

**Keywords:** similarity, difference, paremia, language, conditions, origin, composition, paremiology, value, national, phraseology, research.

---

Сравнительный анализ паремиологического строя разных языков начался еще в XX веке. Со второй половины прошлого века в таджикском языкознании ученые занялись фразеологическими исследованиями, в рамках которых также проводились первые сравнительные исследования в различных аспектах фразеологических единиц. В основном эти сравнения проводятся между фразеологической единицей и паремией. Сравнение фразеологических единиц и паремий родственных и неродственных языков способствует определению их компонентов при переводе [1]. Фразеологическая единица уникальна по своей качественной специфике среди других единиц языка, и сравнивать ее можно с другими единицами языка только в единстве языка и содержания.

Следует отметить, что роль метафоры в полисемии фразеологических единиц и паремий значительна, и на основе метафоризации возникают новые фразеологические значения. Х. Маджидов отмечает: «...такие фразеологические единицы, которые могут выражать два или более связанных между собой фразеологических значения, называются многозначными фразеологическими единицами или полисемичными» [2, с. 47].

Паремии отличаются от общей системы предложений таджикского и других языков не только своей структурой, но и своим содержанием.

Отличие паремий от фразеологических единиц заметно в их устойчивости. Кроме того, по словам Н.Ф. Алефиренко и Н. Семененко, паремии отличаются от фразеологических единиц по смыслу и интонационному звучанию, а также по синтаксическому членению [3, с. 242]. Определяя фразеологические единицы и паремии, А.И. Молотков писал: «Фразеологизм, как и любая другая единица языка, занимает особое место благодаря единству своей формы и содержания, особому употреблению в речи, своей единой функции в языке. По своей качественной специфике он уникален среди других единиц языка, и его можно противопоставлять другим единицам языка только в единстве языка и содержания» [4, с. 61]. Паремия как структурно завершенное словосочетание организована как предложение рифмовано-ритмического типа (саджъ).

Например:

Ҳафт маротиба чен кун, як маротифа бур; — Семь раз отмерь, один раз отрежь.

Либосро аз навияш эҳтиёт кун, шаъну шарафро дар чавонӣ; — Береги платье снову, а честь смолоду.

Камбағалон дӯсти сарватмандон нестанд; — Бедные — не друзья богатым.

Шӯларо бо равған вайрон карда наметавонед; — Кашу маслом не испортишь и др.

Метафорическое содержание паремии сближает ее с фразеологической единицей. Метафорические формы паремий повторяются и описываются. Однако смысловая природа паремии отличается от фразеологической единицы.

Например:

Зиндагӣ оинаро муҳтоҷи хокистар кунад; — Даже зеркало нуждается в золе, чтобы блестеть.

Аз рӯи либос пешвоз мегиранд, аз рӯи ақл гусел мекунад; — Встречают по одежке, провожают по уму.

Ҳар сухан ҷое ва ҳар нукта мақоме дорад; — Всякому слову свое место, всякой мысли свое время.

Дар тобистон чана ва дар зимистон ароба тайёр кунед; — Готовь сани летом, а телегу зимой.

Зиндагонӣ кардан - майдонро убур кардан нест; — Жизнь прожить — не поле перейти.

Важно отметить, что паремии отличаются от фразеологических единиц своей древней историей и более широким употреблением в языке. Они известны в народе на протяжении тысячелетий, отшлифованы в процессе истории и хранят в себе глубинную память человечества. В отличие от них, фразеологические единицы обновляют свой состав время от времени в соответствии с пространством и временем, либо же выходят из употребления ввиду устаревания смысла составляющих или устаревания самих слов. Например, в настоящее время сохранились не все фразеологические единицы, существовавшие в XVIII веке. Фразеологизмы, такие как зоти той (породистый, как конь для скачек), бегуноҳии мазлум (невинность угнетенного), бозии аблаҳ (глупая игра) и другие, широко употреблявшиеся в то время в таджикском языке, сейчас встречаются редко.

Предложения-паремии по своему смыслу всегда двуплановы. Они представляют собой особую систему смысловых единиц языка и отличаются своими специфическими характеристиками.

Речевые единицы, обладающие постоянным значением, по своей природе отличаются от свободных словосочетаний и предложений. Кроме того, они отличаются друг от друга рядом аспектов. Например, если слова могут не иметь вариантов, то фразеологические единицы и паремии варианты. И слово, и фразеологические единицы, и паремии имеют синонимические, омонимические, антонимические связи с членами своей системы, а также обладают возможностью многозначности. Наряду с этим, слова имеют лексическое значение, паремии реже обладают лексическим значением и чаще выражают ситуацию.

Слова являются сугубо языковыми единицами, тогда как фразеологические и паремиологические единицы могут выражать бесчисленное множество ситуаций. Как уже отмечалось, слова, фразеологизмы и поговорки обладают как сходными, так и различными свойствами. Поэтому они выражают различные явления. Данное определение резко ограничивает слово как смысловую единицу языка от фразеологических и паремиологических единиц. Предложение-поговорка по своему значению всегда двойственно: оно одновременно играет роль прямого содержания высказывания, полностью соответствующего значению составляющих его слов, а также метафорическую роль содержания высказывания, совершенно не соответствующего значению слов, образующих такое предложение-поговорку.

Концепт в языке как внутренняя форма лексических единиц имеет исключительное значение, поскольку такая «этимология» раскрывает первичные мотивы слов, что способствует более глубокому изучению отражения этнического мировоззрения в языке. Ассоциации и смысловые оттенки, порождаемые внутренней формой, обладают большей этнокультурной спецификой по сравнению с денотативным компонентом лексических значений. Внутренняя форма слов в сочетании с их лексическим значением создает определенную «стереоскопичность» языковой картины мира: она «подобна исторической памяти языка, отражающей его сегодняшнее понимание» [5, с. 57].

Если совокупность концептов как семантических единиц, отражающих культурную специфику языкового мировоззрения, образуют концептуальную сферу, связанную с понятием менталитета как способа видения мира, то концепты, отмеченные этнической спецификой, входят в нее как взаимосвязанная совокупность когнитивных, эмоциональных и нравственных характеристик нации [6, с. 235].

Все различия между языками и культурами выявляются путем их сопоставления. Однако на уровне языковой картины мира эти различия неочевидны, и слова разных языков обманчиво равны. Все эти сложности раскрываются только через сравнительное изучение как минимум двух языков и, соответственно, культур. Большое количество поговорок в разных языках, включая таджикский и английский, отличаются своим особым мелодическим и фонетическим рисунком, который не наблюдается в других смысловых языковых единицах. То есть поговорки представляют собой особую систему смысловых единиц языка, отличающихся своими специфическими чертами. Источником происхождения поговорок является воображение и опыт народа. В силу этого в поговорке присутствует национальный элемент, однако наряду с этим поговорки не свободны от смешения и влияния иноязычных культур. Это свидетельство единства человеческого мышления и существования языкового единства. При сравнении предметов и явлений люди, не находя в них желаемых качеств, используют поговорки, которые сообщают о свойстве конкретного предмета или явления. Например: в таджикском языке: «На ину, на он; на моҳӣ, на ғӯшт» (Ни то, ни сё; ни рыба, ни мясо); в английском: "Neither fish, nor flesh".

«Оҳанро дар гармияш мекӯбанд»; Strike while the iron is hot — «Куй железо, пока горячо».

Вышеупомянутые поговорки содержат одну идею, выраженную разными лексическими средствами, и не содержат в своем составе ничего национально-специфического. Каждый из этих народов выбрал некоторые лексические средства, что вполне возможно благодаря частой встречаемости этих реалий.

Интернациональный характер поговорок весьма устойчив. Во фразеологических единицах интернациональный компонент встречается реже. Интернациональная идея в поговорке может быть представлена в 10 и более языках, тогда как одна и та же идея во фразеологических единицах может встречаться в двух-трех языках. Это одна из отличительных особенностей поговорок как системы смысловых единиц. Например, варианты поговорок «ду шамшер ба як ғилоф намеғунчад» — «два меча в одни ножны не помещаются», «ду тарбузро ба як даст наметавон дошт» — «два арбуза в одной руке не удержишь», «аз паси ду харғӯш наметавон давид» — «за двумя зайцами погонишься», «ду хирс дар як кулба наметавон зист» — «два медведя в одной берлоге не уживутся» встречаются в разных языках. Однако наряду с этим в

паремиях наблюдаются проявления национальной реальности, свойственной только одному народу или единичной группе наций. В таджикском языке встречается паремия «Чил дарвеш дар як гилем мегунчанду ду бой не» (Сорок дервишей на одной кошке уместятся, а два богача — нет), которая также используется в форме «як мавизро чил каландар мехӯрад» (Одну изюмину сорок каландаров съедят). Такие паремии отражают специфику условий жизни народа.

Национальное своеобразие паремий заключается в непосредственном отражении общественно-политической, культурной, экономической жизни, отражении быта и реалий каждой нации. Такие паремии отражают топонимические особенности, выражают растительный и животный мир, а также этнографические особенности. Английская паремия *Celebration comes but once* — «Не каждый день праздник» содержит слово *celebration* («торжество, праздник»). Эта паремия характерна для Англии, а в таджикском языке встречается форма «Дар кӯчаи мо ҳам тӯй мешавад» (И на нашей улице будет праздник).

То есть можно отметить, что международный паремиологический фонд представляет собой реальную языковую единицу, в которой все взаимосвязано.

Паремии в обоих языках, как правило, метафоричны: метафора является основным средством выражения понятия. Известно, что образы и сравнения, на основе которых строятся паремии, могут служить источником для изучения национально-культурных особенностей (колоритной метафоры в обоих языках). Различие в образности часто возникает из-за наличия этнокультурного компонента значения.

**Таким образом,** паремии являются фразеологическими единицами, которые содержат выражение конкретной мысли образным путем. Они отличаются друг от друга по строению (оформлены на уровне предложения, подвержены синтаксическому членению), а также по модальности и смыслу (воспитательная значимость, смысловая завершенность и интонационная оформленность). Эти отличительные свойства обосновывают выделение паремий и фразеологических единиц.

#### АДАБИЁТ:

1. Нонезян Э.Г. Структурно-семантические особенности фразеологических единиц в аспекте эквивалентности (на материале русского и английского языков). -Тбилиси: Изд-во Тбилисского гос. ун-та, 1988. 270с.
2. Мачидов Ҳ. Фразеологияи забони ҳозираи тоҷик.-Душанбе.1982.
3. Алифиренко Н.Ф. Протовербальное порождение культурных концептов и их фразеологическая репрезентация // Филологические науки. 2002.- №5.-С. 72-81.
4. Молотков А.И. Фразеологизмы русского языка и принципы их лексико-графического описания // Фразеологический словарь русского языка : свыше 4 000 словарных статей / сост. Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Федоров; под ред. А.И. Молоткова. М. : Сов. энциклопедия, 1967. 640с.
5. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. 2-е изд. испр М., 1996.400с.
6. Телия, В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М., 1996.250с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18950354>

## IT GA OID TERMINLAR TARJIMASINING O'ZIGA XOSLIGI: KOREYS-O'ZBEK TILLARI MISOLIDA

**AHMADOV ABDULLO SHUKURULLO O'G'LI**

O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti  
Koreys filologiyasi yo'nalishi magistranti

Ilmiy rahbar: **AKBAROV AZAMAT ADXAMJONOVICH**

O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti  
Koreys filologiyasi kafedrasida katta o'qituvchisi, filologiya fanlari bo'yicha falsafa doktori  
(PhD)

---

**Annotatsiya:** Mazkur maqolada axborot texnologiyalari (IT) sohasiga oid terminlarning koreys va o'zbek tillaridagi tarjima xususiyatlari qisman tahlil qilinadi. IT terminlarining shakllanish manbalari, xalqaro terminlarning kirib kelishi, ularning milliylashuvi, tarjima jarayonida yuzaga keladigan lingvistik va orfografik muammolar o'rganiladi. Shuningdek, koreys tilidagi ba'zi IT terminlar o'zbek tilidagi muqobillari bilan qiyosiy tahlil qilinib, tarjima strategiyalari yoritiladi.

**Kalit so'zlar:** IT, terminologiya, tarjima, koreys tili, o'zbek tili, lingvistika.

---

**Аннотация:** В статье рассматриваются особенности перевода терминов информатсионных технологий с корейского языка на узбекский. Анализируются источники формирования терминов, проблемы перевода, а также способы передачи терминологической лексики. Особое внимание уделяется сравнительному анализу терминов.

**Ключевые слова:** ИТ, терминология, перевод, корейский язык, узбекский язык, лингвистика

---

**Abstract:** This article examines the translation features of information technology terminology between Korean and Uzbek languages. It focuses on the formation of IT terms, their international nature, translation challenges, and comparative analysis between the two languages.

**Keywords:** IT, terminology, translation, Korean language, Uzbek language, linguistics.

---

### **Kirish**

Bugungi globallashuv davrida axborot texnologiyalari inson hayotining barcha jabhalariga kirib bormoqda. IT sohasi nafaqat texnik taraqqiyotning asosiy omili, balki til rivojlanishining ham muhim manbai hisoblanadi. Chunki yangi texnologiyalar paydo bo'lishi bilan yangi terminlar ham yuzaga keladi [2, 25].

Axborot texnologiyalari (IT) — bu axborotni yaratish, qayta ishlash, saqlash va uzatish bilan bog'liq bo'lgan texnologiyalar majmuasidir. IT sohasi XX asrning ikkinchi yarmida kompyuter texnologiyalarining rivojlanishi bilan keng tarqaldi va bugungi kunda sun'iy intellekt, big data, bulutli texnologiyalar kabi yo'nalishlarni o'z ichiga oladi [5,112].

Termin esa ma'lum bir ilmiy yoki kasbiy sohada aniq tushunchani ifodalovchi til birligi hisoblanadi. Terminlar tilning muhim qismi bo'lib, ilmiy tafakkurni ifodalaydi [3,45].

Turli tillarda IT terminlarini tarjima qilish dolzarb muammolardan biri hisoblanadi. Chunki bu terminlarning aksariyati ingliz tilidan kirib keladi va har bir tilda ularni qabul qilish jarayoni turlicha kechadi [4,60].

### **Asosiy qism**

1. IT terminlarining shakllanish manbalari:

IT terminlarining asosiy manbai ingliz tili hisoblanadi. Chunki zamonaviy texnologiyalar asosan ingliz tilida rivojlanadi. Shu sababli ko'plab terminlar boshqa tillarga aynan ingliz tilidan kirib keladi [1,78].

IT terminlari quyidagi yo‘llar bilan shakllanadi:

1.1. O‘zlashma (borrowings)

Termin asl shakliga yaqin holda qabul qilinadi:

- computer → komputer
- internet → internet

1.2. Tarjima orqali

Termin ma’nosi tarjima qilinadi:

- artificial intelligence → sun’iy intellekt

1.3. Aralash shakl

Bir qismi tarjima, bir qismi o‘zlashma:

- software → dasturiy ta’minot

Koreys tilida ham xuddi shu jarayon kuzatiladi:

- 컴퓨터 (computer)
- 인터넷 (internet)
- 인공지능 (sun’iy intellekt)

2. Koreys va o‘zbek tillarida terminlarning o‘ziga xosligi:

Koreys tili agglutinatив til bo‘lib, unda terminlar ko‘pincha bir nechta komponentlardan tashkil topadi. O‘zbek tili ham agglutinatив til bo‘lgani uchun ayrim hollarda tarjima qilish osonlashadi [7,2].

Ammo farqli jihatlar ham mavjud:

- Koreys tilida inglizcha so‘zlar ko‘p ishlatiladi
- O‘zbek tilida tarjima qilishga intilish kuchliroq
- Talaffuz va yozuv tizimi turlicha

3. IT terminlarini tarjima qilishdagi muammolar:

3.1. Ekvivalent muammo

Ba’zi terminlar uchun o‘zbek tilida aniq muqobil mavjud emas:

- blockchain
- framework

3.2. Semantik nomuvofiqlik

So‘zma-so‘z tarjima noto‘g‘ri ma’no berishi mumkin [2] (b. 27).

3.3. Madaniy farqlar

Har bir til o‘ziga xos tafakkur va madaniyatga ega bo‘lib, tarjimada madaniy omillar muhim rol o‘ynaydi [1,80].

3.4. Terminlarning tez yangilanishi

IT sohasi tez rivojlanadi, yangi so‘zlar paydo bo‘ladi.

4. Tarjima usullari:

IT terminlarini tarjima qilishda quyidagi usullar qo‘llaniladi:

4.1. Transliteratsiya

- 컴퓨터 → komputer

4.2. Kalka

- 인공지능 → sun’iy intellekt

4.3. Semantik tarjima

- software → dasturiy ta’minot

4.4. Tavsifiy tarjima

- blockchain → bloklar zanjiri texnologiyasi

Bu usullar tarjimaning sifatini oshirishga xizmat qiladi [6,1].

5. Koreys–o‘zbek IT terminlarining qiyosiy jadvali:

№	Koreys tili	So'zma-so'z tarjima	O'zbek tili
1	컴퓨터	hisoblash mashinasi	kompyuter
2	인터넷	tarmoqlar aro	internet
3	데이터	ma'lumot	ma'lumot
4	네트워크	tarmoq	tarmoq
5	소프트웨어	yumshoq ta'minot	dasturiy ta'minot
6	하드웨어	qattiq ta'minot	apparat
7	인공지능	sun'iy intellekt	sun'iy intellekt
8	클라우드	bulut	bulutli texnologiya
9	보안	xavfsizlik	axborot xavfsizligi
10	알고리즘	algoritm	algoritm

6. IT terminlarida qo'llaniladigan qo'shimchalar:

O'zbek tilida termin yasashda quyidagi qo'shimchalar faol qo'llaniladi:

- -lash (dasturlash)
- -chi (dasturchi)
- -lik (tarmoqchilik)

Koreys tilida esa quyidagi qo'shimchalar keng tarqalgan:

- 화 (jarayon)
- 기 (vosita)
- 자 (shaxs)

Bu esa termin yasashda grammatik o'xshashliklarni ko'rsatadi [5,41].

7. Terminlarni standartlashtirish masalasi:

Terminlarni yagona shaklda qo'llash ilmiy ishlar uchun muhim hisoblanadi. Aks holda, terminlarning turli shakllarda ishlatilishi tushunmovchilikka olib keladi. Shu sababli terminologiyani standartlashtirish dolzarb masalalardan biri hisoblanadi [5].

#### **Xulosa**

Mazkur tadqiqot natijasida shuni xulosa qilish mumkinki, IT terminlarini koreys tilidan o'zbek tiliga tarjima qilish murakkab va ko'p qirrali jarayondir. Tarjima jarayonida so'zma-so'z yondashuv har doim ham samarali emas. Shu sababli semantik va tavsifiy tarjima usullaridan foydalanish maqsadga muvofiq [2, 26].

Shuningdek, terminlarning xalqaro xususiyatga ega ekanligi sababli ayrim hollarda ularni o'zlashma shaklida qabul qilish ham to'g'ri hisoblanadi. Tarjimon esa nafaqat tilni, balki IT sohasini ham chuqur bilishi zarur.

Kelajakda o'zbek tilida IT terminlarini yanada mukammal ishlab chiqish va standartlashtirish dolzarb vazifa bo'lib qolmoqda.

**FOYDALANILGAN ADABIYOTLAR:**

1. Elmuratova O'. Zamonaviy tilshunoslik. Toshkent, 2022.
2. G'afurov I., Mo'minov O. Tarjima nazariyasi. Toshkent, 2012.
3. Mamatov A. Terminologiya asoslari. Toshkent, 2019.
4. Saidov I. Lingvistika va tarjima. Toshkent, 2025.
5. Crystal D. The Cambridge Encyclopedia of Language. Cambridge, 2010.  
Internet manbalar:
6. <https://terms.naver.com>
7. <https://www.korean.go.kr>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18950418>

## КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ

САРАХАНЫМ МИРЗА РАХМАНОВА

Доцент кафедры русского языка Бакинского славянского университета  
Баку, Азербайджан

**Аннотация:** В условиях современного научно-технического прогресса возникают новые требования к содержанию, формам, методам и средствам обучения иностранному языку. Задачи совершенствования учебного процесса, повышения его эффективности, стоящие перед преподавателями-русистами, обусловили поиски наиболее оптимальных путей, позволяющих интенсифицировать процесс преподавания русского языка как иностранного.

Изменение структуры процесса обучения в направлении широкого использования в нём дидактической техники, обладающей функцией обратной связи и заменяющей педагога на ряде этапов учебного процесса - важнейшая в настоящее время тенденция совершенствования данного процесса во всех типах учебных заведений.

В качестве информационно-обучающего ресурса: акцент делается на самостоятельной работе студентов, направленной на поиск, осмысление и переработку новых знаний. В этом контексте преподаватель выступает в роли организатора учебного процесса и наставника в самостоятельной работе студентов, обеспечивая необходимую помощь и поддержку.

**Ключевые слова:** учебный текст, коммуникативная направленность, видеоконтент, языковая компетенция, образовательный процесс, адаптированный текст.

**Введение.** Одной из ключевых тенденций совершенствования образовательного процесса во всех типах учебных заведений является изменение структуры обучения, ориентированное на активное применение дидактических технологий, которые обеспечивают обратную связь и могут частично заменять преподавателя на определенных этапах обучения.

В Азербайджане с давних пор завершилась эпоха, когда компьютер оставался недостижимой мечтой для многих. В настоящее время вопросы компьютерного обучения, компьютерных технологий обучения, учебных мощностей, средств массовой коммуникации, обучающих машин, специализированных учебных помещений, оснащённых современной технической документацией и других аспектов образования активно обсуждаются в статьях различных журналов, таких как «Информатика и образование», в работах современных дидактов, а также в публикациях в прессе и через другие средства массовой информации.

В ходе изучения русского языка как иностранного, на основе накопленного опыта, компьютер способен выполнять функции, способствующие развитию языковой и коммуникативной компетенции, включая:

- проводить тренинг и тестирование в формате диалога;
  - воссоздавать реальные речевые ситуации с использованием графических материалов, анимации и видеоконтента, создавая эффект взаимодействия с языковой средой;
  - визуально демонстрируя речевую ситуацию, использовать её в качестве стимула и опоры в ходе учебного диалога;
  - создавать условия коммуникации на изучаемом языке через компьютерные каналы связи.
- Коммуникативная направленность обучения иностранному языку в значительной степени основывается на текстах, которые необходимо тщательно подготовить или, как это принято в современной методике, «спроектировать». Также важно отбирать тексты, ориентированные на нашу аудиторию, которые обладают профессиональной направленностью и имеют образовательное или воспитательное значение.

– Текст может быть признан учебным лишь после проведения определённой методической обработки, что включает этапы проектирования, аккомодации, перестроения и последующей проверки.

Из перечисленных текстов следует отобрать тексты, позволяющие проводить работу по построению диалогов и монологов. С этой целью к выбранному тексту могут быть составлены вопросы или предложено выделить основную информацию, содержащуюся в тексте; предложить студентам принять участие в дискуссии на затронутые в тексте проблемы. Параллельно могут быть даны задания на усвоение определённых лексико-грамматических категорий.

**Результаты исследования.** Так, например, текст «Кто научит быть добрым» – для проведения дискуссии на тему «Что такое доброта?» Студентам предлагается составить микротекст, выражающий их понятие добра. Параллельно задание может быть осложнено определённой грамматической задачей. Например, предлагается использовать в составляемом тексте предложения с составным именным сказуемым, где именная часть выражена полной или краткой формой прилагательного.

### **КТО НАУЧИТ БЫТЬ ДОБРЫМ.**

*Я долго шёл по лесу и вдруг увидел на дереве дятла. Он без устали работал носом и на коре сосны уже был виден удар его «долота». В бинокль было видно, как дятел длинным языком доставал засевших в древесине жучков и червячков. Я спрятался за куст и следил за работой птицы.*

*Но вдруг из-за соседних кустов грянул выстрел. Дробью сорвало кору с дерева. Вместе с ней упал на траву и окровавленный дятел.*

*Из-за кустов вышел парень лет семнадцати с новой двустволкой. Он поднял убитую птицу и не знал, что с ней делать.*

*-Зачем ты его убил? – спросил я.*

*- А просто так, - ответил парень. И я вспомнил себя пятнадцатилетним мальчиком. Я рубил гвозди на дробь, сам делал порох, радовался старому отцовскому ружью. Стрелял я по стаям воробьёв, по жаворонкам, по чибисам на лугу. И как знать, может я до сих пор не понял бы страшных последствий стрельбы ради забавы, если бы не встретился с одним человеком...*

*Только став взрослым, начинаешь понимать цену учителям. Скольким я обязан этому человеку! Он научил меня видеть мир вокруг себя, не уничтожая его красоты. Я узнал, как дышит трава, какие грибы и ягоды самые вкусные. Мне открылась красота маленького озера с гнёздами ласточек на обрыве.*

*Да, мне встретился хороший человек, но мог и не встретиться.*

*Кто же должен научить мальчишек не мастерить силки и рогатки, а любить и беречь природу? Кто должен рассказать, что лес без птиц скучный и неприветливый? Кто должен научить детей радоваться прилёту журавлей и беречь кусты, цветы и деревья? Учитель! [1]*

**(По В.Пескову)**

При первом чтении текста обучающиеся встречаются с новой лексикой, в частности, с названиями различных птиц, правописание и эквивалентный термин на родном языке, которые следует запомнить. При повторном чтении текста из него могут быть выделены предложения, содержащие составные именные сказуемые. Для контроля правильности и полноты отбора, они могут быть продемонстрированы на интерактивной доске. После чтения текста можно провести беседу на тему «Как надо относиться к природе» и предложить обучающимся для просмотра видеоролики различных природных зон Азербайджана.

Беседа о природе может органично быть связана с текстами о Красной книге и о заповедниках. Чтение этих текстов может быть предложено в качестве самостоятельной работы, а в аудитории целесообразно провести беседу по зоогеографической карте Азербайджана или обоих полушарий. В качестве материала для развития речи может быть использован мультфильм «Трое из Простоквашино», где ребята познакомятся с котом

Матроскиным, с собакой Шариком и скворцом, которые дружат с мальчиком «дядей» Фёдором.

Просмотр мультфильма сопровождается работой на интерактивной доске, где студентам даются например микротексты, характеризующие каждого героя. Эти микротексты сопоставляются с теми, которые составляют студенты, например, на доске высвечивается полосатый кот и предлагается одним словом или словосочетанием определить его характер. На выбор предлагается следующее: он – добрый, он – ленивый, он – хитрый, он – обжора и т.д. Студенты должны отметить, то, что наиболее правильно характеризует кота. Доска подтверждает верность/неверность ответа. По ходу просмотра мультфильма составляется его вопросный план, на каждый пункт которого студенты дома должны ответить.

На следующем занятии проверяется усвоение лексики, связанной с диафильмом и разыгрываются сценки-диалоги между героями фильма.

Одним из самых сложных разделов русской грамматики для азербайджанских обучающихся являются предлоги. Отсутствие предлогов в родном языке и наличие многозначных предлогов в русском языке затрудняет усвоение падежных грамматических форм, в частности, таких, как формы родительного и винительного падежей.

Для закрепления предлогов и слов в винительном и родительном падежах может быть использован такой текст, как «Ночной охотник».

В тексте имеются слова, подлежащие объяснению, поэтому текст проवेशен и эти слова выделены подчёркиванием. Объяснение слов проводится или перед чтением текста или параллельно с первичным его чтением.

Если студенты не обладают достаточным словарным запасом, то текст может быть адаптирован. Адаптация производится в форме сокращения некоторых частей текста. При демонстрации текста нами возможные сокращения представлены в скобках.

### **НОЧНОЙ ОХОТНИК.**

*Зверёк, о котором идёт речь, знаком многим из нас ещё с детства. Особенно тем, у которых есть дача, или тем, кто живёт в сельской местности. Это ёжик. Чаще всего наблюдать за ним можно лишь весной и летом, и притом после наступления сумерек.*

*С первого взгляда ёж вызывает умиление. Этот юркий, забавный колючий комок, быстро перебирающий коротенькими ножками, лишь на первый взгляд кажется безобидным. И дело не только в острых колючках, о которые можно серьёзно пораниться, если проявить неосторожность. Важно другое: ёж-гроза змей! Достается от них и мелким грызунам, и птичьим кладкам, хотя ежи официально относятся к отряду насекомоядных.*

*/Несмотря на то, что ежи широко распространены в природе, а их первые ископаемые остатки известны ещё с мезозойской эры, тем не менее семейство ежовых изучено пока недостаточно./*

*Итак, начнём с самого начала. С рождения ежонка.*

*Один раз в год, сразу после зимней спячки на свет появляются крошечные, слепые, глухие комочки с ярко розовой кожей и выступающими на ней бугорками. Уже через несколько часов из каждого такого бугорка появляется вершинка белой, острой, но пока ещё мягкой иглы. Слепой детёныш сворачиваться в клубок не может. Но если его потревожить, он принимает оборонительную позу, поднимает иглочки и подпрыгивает.*

*Ровно месяц мама-ежиха кормит ежат питательным молоком. А затем переводит на мясной рацион. В сопровождении строгой, внимательной ежихи вся семейка отправляется на охоту. Кушают ежата всё: от червей и гусениц до небольших змей. И что интересно: яд самых ядовитых змей, например гюрзы, на ежей не действует. Существует даже поверие среди нашего народа, что ежи охраняют от змей семью, рядом с которой они поселились. Поэтому у нас к ежам относятся хорошо. /Но наблюдать за ними лучше в естественных природных условиях. Если вы решите держать ручного ежа дома, то вы испытаете много неудобств, особенно по ночам. Ежи спят днём, а ночью громко топают по комнате и обязательно найдут, чем пошуршать. И если после бессонных ночей вы захотите расстаться*

с ежом, помните, что ежик входит в число священных животных и говорят, что обидевшего его непременно ждёт Божья кара. [4,101]

Выделенные в тексте слова предлагается перевести на родной язык, пользуясь словарём или подсказкой преподавателя, и записать в тетрадь.

Например:

умильно – zərif

юркий- cəld

грызун- gəmirici

птичья кладка- yumurtlama

мезозойская эра- yerin geoloji tarixində orta era

клубок- yumaq

свернуться клубком- yumaq kimi yumurlanmaq

мясной рацион – ət rasionu

черви и гусеницы – soxulcan və kəpənək qurdu

поверие – mövhumat

пошуршать – xışıldamaq

божья кара – allahın cəzası

Читая текст о ёжике, студенты выбирают падежные формы, заданные преподавателем и выписывают их. На интерактивной доске в качестве справочного материала высвечивается таблица предлогов винительного и родительного падежей с примерами на употребление. [4,109]

Например, такая:

**Вы уже знаете, что если дополнение выражено словами, при которых имеются предлоги, это косвенное дополнение. И винительный, и родительный падежи могут употребляться как без предлогов, так и с предлогами. ЗАПОМНИТЕ:**

Предлоги винительного падежа –

*в* – залезть в нору;

*за* – спрятаться за дерево;

*на* – разделить на части;

*об* – ударить о дерево;

*по* – войти в воду по пояс;

*под* – попасться под руку;

*про* – говорить про него;

*с* – размером с арбуз;

*сквозь* – смотреть сквозь стекло;

*через* – перепрыгнул через лужу.

Предлоги родительного падежа –

*без* – ежонок без иголок;

*близ* – близ норы спокойно;

*вместо* – вместо меня;

*для* – для ежат;

*до* – до вечера;

*из* – крыша из веток;

*кроме* – кроме ежа никого не было;

*накануне* – накануне прогулки;

*от* - лекарство от головной боли;

*после* – после рождения;

*против* – против лесных врагов;

*ради* – ради жизни;  
*среди* – среди друзей;  
*у* - у ежа

Таблица читается и с предложенными словосочетаниями составляются предложения, высказывания: наиболее удачные фиксируются на параллельной рабочей доске и записываются в тетради. В заключении занятия можно провести беседу о ежах, которых, вероятно, некоторые студенты держат дома или на дачах.[7,554]

**Выводы:** Рассматриваемые нами учебные тексты могут быть набраны на диски, снабжены иллюстрациями как наглядное средство и в дальнейшем спроецированы на проекционную доску.

При работе с компьютером можно развить навыки спонтанной речи гораздо быстрее, поскольку при этом повышается активность студентов. Организация материала, короткие чёткие задания, требующие элементарных операций, приводят к более полному восприятию содержания, к усвоению новой лексики и использованию её в речи. С целью активизации внимания и усиления интереса к работе с программой активно используются звуковые сигналы, мультипликация. Положительный эмоциональный настрой создают и рисунки, оформляющие начало и конец каждого этапа работы и тематически связанные с ним.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Ахундова М.Б., Абдуллаева Н.А. Учебные материалы для работы на занятиях по русскому языку. - Баку: Мутарджим, 2007.- 176с.
2. Азимова Т.З., Ахундова М.Б., Векилова Л.Г.- Практикум по развитию русской речи. Баку: Мутарджим, 1998.- 392с.
3. Бедалов Ч.А. Инновационные компоненты в языковой подготовке специалистов в высших учебных заведениях Азербайджана в контексте глобализации // Русский язык и литература в Азербайджане. Б: 2005.- №1, с.29-32.
4. Векилова Л.Г., Азизов Р.И. Русский язык. – Баку: Зия-Нурлан, 2000.- 193с.
5. Возчиков В.А. Введение в медиаобразование. Бийск: 1999.- 64с.
6. Егорова Ю.Н. Мультимедиа технология как средство повышения эффективности обучения в школе // Информатика и образование. М: 2004.- №7, с.99-101.
7. Киясбейли М.А., Магеррамова Т. Дж. Проблемы обучения неродному языку о новые информационные технологии // Сб. статей II Международной научной конференции «Проблемы современной лингвистики (языковые контакты)». Баку: «Китаб алями», 22-23 ноября, 2007.- с.553-557.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18950478>

## РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ ВЫШИВКИ У ТАДЖИКОВ

**МАХМАДЖОНОВА МУХИБА**

доктор философских наук, профессор, Институт философии и политологии  
им.А.Баховаддинова

**ЮСУФБЕКОВА З., ШОВАЛИЕВА М.**

кандидаты исторических наук, Институт истории, этнографии и археологии им. А.  
Дониша. Национальная академия наук Таджикистана

**Аннотатсия:** Таърихи либоси тоҷикӣ, инчунин ҳаёти ҳаррӯзаро ба ороиши равшани он бо ороишоти миллӣ тасаввур кардан гайриимкон аст, ки дар фаҳмидани маънои возеҳ ва пинҳонии паёми таърихи наслҳои гузашта то имрӯз нақши муҳим мебозад. Ин ороишҳо андеша ва орзуҳои мардумро инъикос мекарданд, ки бо дасти занон дар гулдӯзӣ ва бо дасти ҳунармандон дар дигар ашё таҷассум ёфтаанд. Нақшҳо ва усулҳои ороишӣ аз насл ба насл мегузаранд ва як қабати назарраси фарҳанги мардумро ташиқ медиҳанд. Маънои ин ороишҳо аҳамияти ҷаҳонӣ доштанд ва аз марзҳо ва фарҳангҳо гузашта, ба қаламрави дигар афсонаҳо, анъанаҳои мардумӣ ва динӣ ворид шуданд. Аз ин нуқтаи назар, мо метавонем бартариҳои мардуми тоҷикро дар интиқоли анъанаҳои гулдӯзӣ - яке аз қадимтарин халқҳои Осиёи Марказӣ - тасдиқ кунем. Аз сабаби зебоӣ, пурмазмунӣ ва доираи ҷаҳонии маъноҳои он, ин анъана таърихан ба ороиши тамоми Авруосиё таъсири амиқ гузоштааст.

**Калидвожаҳо:** гулдӯзӣ, гулдӯзӣ, чакандӯзӣ, кашададӯзӣ, сӯзанӣ, ҳунармандӣ, занон, ҳунарҳои дастӣ, ороиш, таърих, тоҷикон, Авруосиё.

**Abstract:** The history of Tajik costume, as well as everyday life, is inconceivable without its vivid embellishment with national ornamentation, which plays a crucial role in understanding the explicit and implicit meaning of the historical message of past generations to the present. These ornaments reflected the thoughts and aspirations of the people, embodied by the hands of women in embroidery and by the hands of artisans in other items. Motifs and decorative techniques are passed down through generations and constitute a significant layer of the people's culture. The meanings of these ornaments had global significance and transcended borders and cultures, entering into the realms of other mythologies, folk, and religious traditions. From this perspective, we can affirm the primacy of the Tajik people in the transmission of embroidery traditions—one of the most ancient peoples of Central Asia. Due to the beauty, meaningfulness, and global scope of its meanings, this tradition has historically had a profound influence on the ornamentation of all of Eurasia.

**Keywords:** embroidery, gulduzi, chakanduzi, kashidaduzi, suzani, craft, women, handicrafts, ornamentation, history, Tajiks, Eurasia.

**Аннотация:** История таджикского ремесла в виде украшения костюма и быта, не возможна без яркого обозначения в ней украшения его национальным орнаментом, имеющим огромное значение в понимании явного и скрытого смысла исторического послания прошлых поколений нынешнему. Именно в этих украшениях отражались думы и чаяния народа, воплощенные руками женщин в вышивке и руками мастеров в других изделиях. Мотивы и техника украшения передаются по наследству и составляют значительный пласт культуры народа. Смыслы орнаментов имели глобальное значение и выходили за пределы границ и культур, входя в пределы других мифологий, народных и религиозных традиций. С этой позиции мы можем утверждать о первенстве в передаче традиций вышивки таджиков – одного из древнейших народов Центральной Азии, вследствие красоты, многозначительности и глобальности смыслов которой, исторически имевшей огромное влияние на орнаменталистику всей Евразии.

**Ключевые слова:** *вышивка, гулдузи, чакандузи, кашададузи, сузани, ремесло, женщины, рукоделие, орнаменталистика, история, таджики, Евразия.*

Женщины на протяжении всей истории всегда были хранительницами, популяризаторами и создательницами различных видов вышивки, потому что женский вкус и воображение всегда способствовали красоте, создавая таким образом мифический мир для себя и окружающих. В истории таджиков сохранилось множество образцов исторической вышивки, и женщины сыграли важную роль в ее сохранении и увековечивании. По праву, таджикские женщины, как обладательницы высокой культуры и образования, были создательницами множества прекрасных ремёсел и считаются одними из самых успешных в искусстве вышивки.

Изучение народного искусства в этнографической науке приобретает большую актуальность в настоящее время, так как в современном обществе ощущается интерес к духовным ценностям, созданным нашим народом, к народному искусству, в том числе и русской традиционной вышивке. Искусство вышивки как часть народного творчества является синтезом материальной и духовной культуры народа. В связи с этим оно должно изучаться, в первую очередь, в свете его этнической специфики. [1.8] Эстетика ремесленного творчества, вышивки рассматривается как синтез материальной и духовной культуры, отражающей региональные традиции художественные направления и технологии. Основной фокус направлен на эволюцию техник (гладь, крест, золотое шитье) символику узоров художественно-педагогическое значение и влияние вышивки на эмоциональное здоровье

Одним из лучших и самых красивых примеров вышивки является вышивка цветами - **гулдузи**. Термин происходит из таджикско персидского «гул» - цветы и таджикского глагола духтан - шить, обозначая «вышивание цветами», «украшение цветами». Как известно, исторически это ремесло было наиболее популярно среди женщин. Великолепное убранство стен и потолков, изображения цветов на тканях — это плод женского воображения. Созданные ими сады поражают разнообразием цветов, растений и животных.

Вышивка гулдузи является очень древним ремеслом таджиков и одним из форм декоративно - прикладного искусства. Появление вышивки «гулдузи», «кашидадузи», «чакандузи» приходится на каменный век, поскольку выкройка и шитьё одежды из кожи животных, переход от каменного шила или крючков к костяным крючкам, позже - от костяных иглонок к металлическим (бронзовым, железным, стальным), а также появлению ткачества и окраски приходится именно на этот период. Человечество ещё в то время старалось зафиксировать своё чувство понятия о красоте, отразив его на камне, стенах, кошмах и тканях. Впоследствии такие изображения были найдены во время археологических раскопок на позолоченной, серебряной, медной посуде, украшениях – серьги и перстни, драгоценных камнях, тканях, в том числе на настенных вышивках - сузани, платках, подушках, покрывалах для одеяла, одежде невест, колыбели и т.д. Вышивка на ткани в древности обычно выполнялась на ткани белого или серого цветов.

Как было отмечено выше, история возникновения вышивки уходит в глубокую древность, ко временам доисторическим, мифическим, затем развивается с появлением зороастризма, так как центральным узором на вышивке является круг, который в древности олицетворял солнце. О том, насколько древней является вышивка свидетельствует также небольшой кусок полотна, который был найден во время археологических раскопок на территории Хатлонской области, точнее - в Фархарском районе. Данную находку учёные относят ко 11 или 111 веку н.э.. На данном полотне очень ярко и красочно изображён рисунок птицы, которая сидит на ветке дерева. Этот орнамент олицетворяет собой оживление природы – зарождение новой жизни.

Древние образцы вышивки таджиков можно обнаружить на таких исторических памятниках как настенные росписи и миниатюры Бухары, Самарканда, Пенджикента, горы Муг и многих других. Другие археологические находки из руин исторических мест Варахша,

Древний Пенджикент, Афросияб, Тали Маранджан, Балелик-Теппе, Шахристан и Топрак Калъа также свидетельствуют о существовании вышивки и ткачества с древних времен.

На территории Горного Бадахшана археологами обнаружен вышитый войлок XI века, который присутствует в числе находок из горного поселения Базардара на Памире (долина Мургаба). Вышивка выполнена шерстяными нитями коричневого, красного и зеленого цветов. Здесь шелком вышивали кожаную обувь, причем вышивали носок и стельку. Тонкая полоса вышивки красной нитью в сочетании бахромы в виде кистей идет по краям некоторых базардаринских хлопчатобумажных шарфов. Полагают, что шарфы носили и в качестве головного убора (мужского и женского). Тесемки, в том числе вышитые, использовались для украшения одежды. Эта конкретная находка имеет непосредственную связь с истоками традиции оформления на Памире нарядных платьев нашивной декоративной тесьмой. В целом, находки из Базардара показали [2.100,271], что в XI веке вышивка одежды, войлочной обуви и кошмы у горных таджиков была широко распространена и довольно развита [3.135-141]

В данной статье основное внимание уделяется крупным декоративным вышивкам, таким как сузани, чодар, бардеволи, а также вышитой лицевой занавеске горных районов Таджикистана – рубанд.

Известно, что крупные декоративные вышивки до революции изготавливались как в городах и равнинных регионах, так и в горных районах Таджикистана. Известными центрами равнинных районов Таджикистана были города Ура-Тюбе (Истаравшан), Ходжент, Костакоз, Исфара, Канибадам и др. В горных – Куляб, Каратегин, Дарваз и Горный Бадахшан. Города Канибадам, Ашт, Пенджикент, Нурек, Исфара, Каратаг по своим стилистическим особенностям примыкали к тем или иным художественным центрам.

Одним из самых характерных крупных таджикских вышитых изделий и самой значительной по размерам декоративной вышивкой и по своим художественным особенностям изделий является сузани. Оно занимает почётное место не только в украшении жилища, но и в самой жизни народа и является гордостью народного творчества.

Сузани вышивают на карбосе, сатине или шелке. Почти всегда сажают на подкладку и обязательно обшивают полосой черной материи или тесьмой. Наибольшее распространение имеет замкнутая композиция с одной крупной розеткой размером во всю высоту сузани или композиция из 6-8 розеток, расположенных в строгой симметрии. Иногда вместо розеток используются мотивы всевозможных кустов. Последняя особенно часто встречается в сузани северных районов Таджикистана.

По характеру узоров, приёмам выполнения и колориту сузани в различных районах республики имеют свои ярко выраженные особенности. Одним из красивейших в Таджикистане можно по праву считать Ура-тюбинские сузани. [4.12] Они притягивают взгляд своей особой характерностью и поражают необыкновенной монументальностью решения как отдельных форм узора, так и композиции в целом.

Пенджикентские сузани богаты древнейшими орнаментальными мотивами. Многие из них своим крупным лаконичным рисунком напоминают уратюбинские. С пышными композициями пенджикентских сузани резко контрастируют самаркандские орнаменты. Пенджикентские сузани отличаются тем, что крупные пятна розеток в них не обвиваются сочным растительным стеблём, а окружаются множеством других розеток различных размеров, по цвету повторяющих основные. Пенджикентские розетки по своей орнаментальной разработке не многоярусны, для них характерна плотность общего декора. Особенно разнообразна вышивка сузани выполненная не в самом Пенджикенте, а в окрестных кишлаках.

Следует заметить, что пенджикентские сузани вышиваются различными способами. Например, в джамоате Могиен в вышивке использовали различные цвета. Орнамент здесь больше был с изображением цветка и птиц, нежели традиционный тюльпан. В джамоате Вору сузани были более мелких размеров, орнамент больше растительный. В джамоате Рудаки

сузани были многоцветные, и по краям вышивались стихи. В Саразме же по краям сузани обделывались мережками (турбофи), и вышивались эти сузани на самодельной местной ткани карбос. Впоследствии, в конце XIX века с появлением фабричных тканей, стали вышивать сузани на хлопчатобумажной ткани –суф, лайс и сатине, а также различных шелковых тканях – шохи. Наиболее распространенными являлись сузани 2х3м или 2,5х3,5м. Способ вышивания этих сузани был таков, что от начала рисунка до его конца один раз скреплялся длинным стежком и затем поверх него наносилась мелкая частая вышивка, которая требовала от вышивальщицы большого мастерства. Был также другой вид вышивки – долзани, даравшдузи, когда вышивка наносилась крючком. Следует подчеркнуть, что такой способ даравшдузи был характерен также для Каратага Гиссарской долины и местами, Хатлонской области.

Главное для вышивки – выбор ткани и ниток. Женщины северного Таджикистана, например Пенджикента с этой целью предпочитали белую, желтую, зеленую и красную ткань. На белой ткани вышивали и вышивают сейчас сузани.

Начиная с конца XIX в. и по сегодняшний день невозможно представить ни одной таджикской молодой семьи, где бы не было **сузани**. Она считается здесь признаком счастья, благополучия. Женщины начинали вышивать эти сузани как только родится дочь и до совершеннолетия и дня свадьбы бережно хранили её на дне сундуков как признак счастья дочери. Следовало бы заметить, что в отдельных местах северного Таджикистана, по обычаю второе сузани в качестве подарка приносил жених в дом невесты совместно с приданым. [4.12]

Сузани использовали также и в других обрядах, но чаще в свадебной. Приданое невесты почти во всех регионах республики приготавливалось из вышитых изделий: сузани, чодар, джонамоз, пешкат, и все принадлежности, вплоть до постельных, украшались вышивкой. На юге Таджикистана вышивка использовалась также и для вышитого национального платья гулдузи, чакан – куртаи чакандузи. Подобные вышивки сузани в конце XIX-начале XX вв. по Великому шелковому пути отправляли на продажу в Россию, Европу и другие страны Азии, которые там были известны как восточные. [4.9]

Крупные вышивки до последних лет употребляли в быту как элемент декоративного убранства жилища и им украшали стены помещения, а также комнаты молодоженов. В старину вышивки являлись не только украшением, но и играли роль оберега во время различных семейных обрядов.

Как правило, каждая рассмотренная таджикская вышивка всех регионов обладает своей знаковой символикой. Например, вышивка рисунка гранат (анор) означала потомство, многодетность, благополучие; большие розетки означали солнце, жизнь, лучи, тепло; ростки и листья – продолжение рода и развитие; цветы-молодость, красоту и благополучие; мехрабы – защита и благополучие. Вышивка обычно производилась на хлопчатобумажной ткани шелковыми нитями, которые были окрашены в различные цвета из природного материала. В качестве красителей использовали орех – коричневый цвет, шкурку от лука – желтый цвет, гранаты – темно-вишневый цвет, шкурки от различных диких кустарников и деревьев, различные природные камни и минералы.

Цвета в вышивке имели также свою особую символику: черный и белый цвета обозначали борьбу светлых, добрых сил против плохих, злых сил. В конце XIX в. вышивки на тканях делались шелковыми нитями и на протяжении веков они не потеряли свою красоту и свежесть. Каждая вышивка зависела от мастерства и навыков вышивальщицы. В орнаменте согдийцев при вышивке цветка наподобие чаши-пиёлагул, цветка наподобие косы – чинигул, тюльпана – лолагул, месяца – мох, звезд – ситора и минарета – манора больше использовались черные, белые и синие нитки, которые имели значение утра и вечера, борьбы зла и добра.

Сузани южных районов Таджикистана называются чодар, даври, или бардеволи, а в регионах Хатлонской области также термины «чакан», «сузани», «гульдузи» и «бахияду» были синонимами. В исторических же источниках чаще всего это описывается как «гульдузи». На юге Таджикистана также вышитые изделия- сузани, чодар и бардевори обязательно входили в приданое жениха и невесты. Поэтому каждая мать готовит их чуть ли не с

младенческих лет ребенка. Как правило, здесь каждая девочка с 10-12 лет начинала себе вышивать сузани на предстоящую свадьбу. Данная традиция продолжается и до наших дней. Если семья не справляется с вышиванием сузани к свадьбе, то тогда на помощь приглашаются родственники, подруги невесты и знакомые – 8 -10 женщин, которые совместно вышивают одну крупную вещь, чаще всего сузани или чодари арус. Чтобы было удобнее работать, их огромное поле с узором, сделанным специальной вышивальщицей, распаривают на части, которые потом, когда вышивка готова, вновь сшивают. Во время данной работы поют, танцуют, устраивают чтение стихов-гулбазм. Ведутся интересные беседы, вышивальщицы делятся своими сокровенными мыслями и это атмосфера отражается и на работе вышивальщицы, оставляя своеобразный след в общем настроении вышитой вещи.

Кроме того, в день свадьбы местами в южных районах Таджикистана во дворе дома или в комнате жениха и невесты устраивают «тахт» из сложенных на сундуках невесты тюфячков и курпачи, привезённых из дома родителей невесты. Тахт накрывается вышитой сузани или чодар. Возле тахт в течение получаса или часа стоят жених и невеста, перед которыми устраиваются увеселения, танцы и пения.

**Рубанды.** Для припамирских районов большое внимание заслуживают вышитые лицевые занавески рубанд, применяемые только во время свадьбы. Необычайно красочные по цвету и интересные по орнаментальным мотивам, они представляют собой один из стариннейших предметов одежды горной таджички. На рубандах обычно вышивка выполняется шёлковыми нитками плотным гладьевым швом, образующем гладкую блестящую поверхность, которая ещё более усиливает плоскостной характер узора.

Рубанд предстает собой небольшой прямоугольный или квадратный отрезок хлопчатобумажной материи, который плотно заполнен вышитым орнаментом. Орнаментальные мотивы рубандов не слишком разнообразны. В основном это – стилизованные деревья, а также всевозможные геометрические фигуры в виде треугольников, ромбов, геометризованные цветы, птицы, розетки. На рубандах всегда больше выделяется вышивки красными нитками. Многие исследователи отмечают, что красный цвет здесь не случаен: он символизирует собой огонь, который обладает свойством устранять опасность и отпугивать злые силы от новобрачных. По своему общему эмоциональному строю рубанд близко напоминает некоторые русские и украинские вышивки, в которых также преобладает красный цвет. Часто на рубанде изображены петухи, которые располагаются обычно в центральном прямоугольнике попарно друг против друга с деревом между ними (видимо, имеется ввиду орнамент широко распространённого среди таджиков других регионов «древа жизни» - «дарахти хаёт» -Ю.,Ш.), по краю смотрящими в одну сторону, где образуют широкую орнаментальную кайму. В кайме между птицами помещаются треугольники или силуэты маленьких птичек. Вышитый орнамент широко использовался в бактрийской одежде кушанского периода. Остатки хлопчатобумажной ткани II-III веков в виде многочисленных мелких фрагментов из могильника «Иттифок» (на территории Фархорского района Таджикистана) демонстрируют вышитый узор растительно-орнитоморфного характера. Материя орнаментирована повторяющимися «древями жизни» в сочетании с облаками и птицами, изображенными по обеим сторонам растений. Вышивка произведена латунной проволокой и пурпурным шелком. Эта находка в какой-то мере проливает свет на истоки сложения традиции декора знаменитых таджикских вышитых рубандов.

Далее следует отметить, что вышеназванные треугольники по форме напоминают маленькие мусульманские амулеты, применяемые в качестве оберега. И здесь в вышивке они также, видимо, носят магический характер. Подобные узоры, амулеты часто встречаются и в орнаменте равнинных районов, особенно в сюзанах и борпушах. Известный этнограф Н.А.Кисляков отмечал, что «ни у кочевых или полукочевых в прошлом народов, ни у оседлого населения Средней Азии, Ирана и Афганистана, где бывало женское покрывало, паранджа или чадра, насколько нам известно, не существовало в недалёком прошлом, и не существует в

настоящее время специально столь богато орнаментированной свадебной лицевой занавески, как рубанд горных таджиков» [4.291-316.,5. 38-404]

Интересно отметить, что в общих чертах вышивка горнобадахшанских районов вообще выделяется особой индивидуальностью орнаментального стиля, тяготеющего к геометризации форм. Благодаря самой технике вышивания орнамент носит геометризованный характер, чёткого и ясного по своему композиционному построению. Такие вышивки отличаются густым и насыщенным колоритом. Эти вышивки по характеру колорита и орнаментальным изображениям очень напоминают многие вышитые изделия равнинных таджиков. Большое распространение в Горном Бадахшане и близлежащих к нему районах получила техника вышивания крестом. Узор вышивки состоит сплошь из растительных элементов, причём это в основном пестики цветов и изгибы побегов. Много места отведено зелёному, синему и фиолетовому цветам, в гуще которых то там, то тут вспыхивают яркие огоньки жёлтых, розовых, белых и голубых пестиков.[4.39-42]

Остановившись на семантике орнамента вышивки следует подчеркнуть, что орнамент имеет древнюю историю и Г.Майтдинова отмечает, что преемственность и традиционализм особо проявляется в орнаменте таджикской вышивки».[6.254] Основу рисунков сузани, чодар, бардеволи и рубанд и других вышивок таджиков всех регионов Таджикистана составляет изображение солнца, поскольку оно в «древние времена была объектом поклонения многих народов, в том числе и таджиков». [7.70] Наши предки также поклонялись огню как символу солнца на земле, который считали символом жизни и существования на земле. И именно поэтому в основе таджикской вышивки всегда лежало солнце. Этнографические материалы подтверждают данное и указывают на его орнамент и её символику. Выясняется, что каждый рисунок, каждая вышивка на вышитом изделии имеет свою символику, свой смысл и значение.

Следует подчеркнуть, что составной и неотъемлемой частью вышивки гулдузи является его орнамент. В его орнаменте отражаются природная красота родного края, мировоззрение, обычаи и обряды, любовь ко всему прекрасному, мечты, производственная деятельность таджикского народа.

Повсеместно в Таджикистане на ткань наносится рисунок в виде концентрических кругов, который олицетворяет собою солнце, зигзаг – воду и черная вышивка по краю платья, рукавов платья, краям вышивки сюзанае – означает землю. В основном на вышивки наносится растительный орнамент, называемый ислими.

Рассматривая большие розетки, которые присутствуют в центральном поле на больших вышивках – «сюзани» или «чакан», «чодари гулдузи», можно обнаружить, что этот рисунок представляет собой большие вышитые концентрические круги диаметром до 50см, вышитые в центре сузани, размером поменьше. Обычно вышивают от 4-х до 6-ти розеток, т.е. чётное число. Большею частью вышивают 2, 4, 6 розеток. Поскольку цифра «7» считается счастливой цифрой, поэтому стараются подогнать число концентрических кругов внутри розетки от 7-ми до 9-ти. По центру круга вышивается крестоподобный рисунок, по-видимому означавший четыре первоэлемента: земля, вода, воздух, огонь. Раньше вместо креста вышивалась свастика, что означало оборот вселенной – «гардиши олам», а также высокую урожайность, то есть считалось, что вселенная всегда находится в постоянном движении. Со временем свастика преобразовалась в цветок из 4-х лепестков, вокруг каждого лепестка вшивался зигзаг, обозначавший, по всей вероятности, также оборот вселенной.

То же самое отмечает А.А. Бобринской в работе «Орнамент горных таджиков Дарваза (нагорная Бухара)».[8.105] В частности, на рисунках джурабов в Дарвазе, как отмечает автор, изображены птицы и другой способ подражания солнцу – «свастика». Ссылаясь на вышеуказанную книгу А.А.Бобринского академик Ю.Якубов пишет, что «она (свастика) является символом арийцев и обозначает «приносящую удачу». [7.71] Сами розетки обозначают изображение солнца на земле. Без солнца, как мы знаем, нет жизни на земле. Без него, его тепла не могут существовать животный и растительный мир. Поэтому, как было отмечено, основное место в таджикской вышивке занимает изображение солнца. Как

известно, четыре первоэлемента – “чор унсури олам”: земля, вода, воздух и огонь являлись священными в доисламской религии зороастризма. Если огонь орнаментировался в форме солнца, то земля вышивалась орнаментом в виде ломанной линии чёрного цвета, вышиваемого по краю сузани. [12.223]

Следующим распространённым орнаментом в вышивке как горных, так и равнинных районов Таджикистана является растительный орнамент (ислими). Согласно орнамента, цветы разбросаны повсеместно, но чаще отходят от ломаной линии чёрного цвета, вышиваемого по краю вышивок - земли. Орнамент переполнен полевыми цветами, деревьями, листьями, то есть вышивальщица изображает здесь богатый мир своей родины. Раньше вышивальщицы сами наносили рисунок и сами же вышивали. Сейчас нанесением рисунка занимаются специальные мастерицы – каламкаш, то есть местные художницы.

Другим элементом в орнаменте является изображение воды – об, которая как бы подтекает под цветы и орошает их. Обычно вода вышивается нитками белого и жёлтого цветов также ломаной линией – морморак. Вода считается основным богатством в нашем мире. Без неё нет жизни на земле. Селения, города располагаются по берегам рек, морей и океанов. Человек также, как и растительный и животный мир, не может существовать без воды. Поэтому в вышивке мы видим изображение воды по её краям .

Часто в вышивках встречаются изображения птиц в полёте, т.е. животный мир, что также украшает орнамент. Позже появляется изображение геометрических фигур в орнаменте, в частности тумор – оберёг в виде треугольников, которые вышивались с целью предохранения человека от сглаза.

Таким образом, как выяснилось, в южных районах Таджикистана вышивка сузани отличалась необыкновенной насыщенностью, в узоры вводилось 7-8 цветов ярких шёлковых ниток. В северных районах – 4, более спокойных, однотонных цветов.

В каждом регионе Таджикистана существует своя уникальная техника вышивки, представлено множество различных стежков и стилей вышивки. Например, для Хатлонской области характерно преобладание круговых узоров с разнообразными цветами красного, жёлтого и зелёного цветов, что символизирует тёплый и мягкий климат, радость и счастье людей этой земли. В согдийском регионе чаще всего встречаются узоры в стиле дользани с нитками черного, белого и синего цветов, которые символизируют рассвет и закат, борьбу людей с силами добра и зла, а также цикл добра и зла во всём мире. В Горном Бадахшане в вышивке преобладают красные и розовые цвета, символизирующие радость и душевность её обитателей.

На примерах сузани равнинных областей и горных регионов Таджикистана можно проследить основные характерные черты каждой орнаментальной школы, и убедиться, насколько их вышивки близки друг другу технологическими принципами, композиционными приёмами, общими орнаментальными формами и образами, высоким мастерством колорита, исполнения линий. [13.164] Но одновременно можно легко убедиться и в том, насколько они разные по цветовому решению узора, по масштабу, по пропорциям общего орнамента. Это говорит о необычайном многообразии местных школ орнаментальной культуры. Все они близки по своему назначению, и являются предметами для украшений стен, постелей, а также стоп одеяла. Они участвуют в семейной обрядности, главным образом, в свадебных обрядах.

Сама орнаментика таджикских вышивок говорит о древности их происхождения, и больше относится к арийскому периоду, что свидетельствует об арийском происхождении таджиков. Таджики, сами того не зная, до сих пор вышивают на ткани рисунок свастики и её инновацию – цветы наподобие свастики, которые имеют то же значение – значение “приносящая удачу”, что опять же подтверждает их арийское происхождение. Кроме того, в орнаментике вышивок мы наблюдали изображение 4-х первоэлементов мироздания – “чор унсури олам”: земля, вода, воздух и огонь, которые являлись священными в доисламской религии зороастризма. Растительный мир и птицы отображали в орнаменте вышивки окружающую среду, стихию, которая окружала вышивальщицу.[14.269] Со временем к

растительному орнаменту присоединился и геометрический орнамент, также имевший свою особенную символику, обозначавший туморы-амулеты, имеющий символ предохранения человека от различных несчастий, а позже – и эпиграфический орнамент.

Так как искусство вышивки считается относительно несложным видом ремесла, оно сохранило свою значимость до настоящего времени, и сейчас является важной составной отделки одежды и жилого помещения таджиков. В настоящее время нет ни одного уголка в Таджикистане, где бы девушки или женщины не занимались вышивкой.

#### ЛИТЕРАТУРА:

1. Симакова И.Л. Традиции русской народной вышивки в современных художественных промыслах.АКД. М. 1999
2. Беленицкий А. М., Бентович И.Б., Большаков О.Г. Средневековый город Средней Азии.- Л.:Наука, Ленингр. отд-е, 1973.- С. 100, 271.
3. Бубнова М. Древние рудознатцы Памира.// Отв. ред.Б.А.Литвинский. ИИАЭ им. А.Дониша Душанбе, 1993.-С.135-141.
4. Исаева- Юнусова Н. Таджикская вышивка. Ч.1. М.,1979.-С.12.
5. Кисляков Н.А. Свадебные лицевые занавески горных таджичек //Сб. Музея антропол. и этногр. М.-Л.,Т.15.- С.291-316; Исаева - Юнусова Н. Таджикская вышивка. Ч.1. М.:Искусство,1979.;-С.38-40.
6. Майтдинова Г. Чакан в художественной культуре таджиков: преемственность и традиционализм //В кН.: Очерки истории и теории культуры таджикского народа. Душанбе: Дониш, 2006.-С.254.
7. Якубов Ю. Рецензия на книгу А. А. Бобринской. Орнамент горных таджиков Дарваза(нагорная Бухара). М.,1900; Душанбе, 2014.-С.70.
8. Бобринской А.А. Орнамент горных таджиков Дарваза (нагорная Бухара).-М..1900; Душанбе, 2014.-126с.
9. Горбачева Л.М. Костюм средневекового Запада. М. 2000.
10. Юсуфбекова З. Семья и семейный быт шугнанских таджиков (конец Х1Х-начало ХХвв /З.Юсуфбекова- М.:ИЭА РАН,2015.-220с
11. Шовалиева М. Традиционная пища таджиков мирового праздника Навруза /М.Шовалиева. В сб. статей «Материалы Междун.науч.-теорет.конф.,состоявш.17апреля 2015г.в г.Курган-Тюбе» (Таджикистан). - Душанбе: Дониш, 2015. -751с.
12. Махмаджонова, М.Т. Роль исторического опыта в урегулировании межэтнических процессов в Таджикистане [Текст] / М.Т. Махмаджонова // Влияние общественного мнения на реализацию прав человека и развитие демократии в современном мире. - Душанбе, 1997. - С.221-224. (на тадж.яз).
13. Махмаджонова, М.Т. О социальном образе таджикской женщины (исторический анализ) [Текст] / М.Т. Махмаджонова // Современные проблемы гендерных исследований в Таджикистане. -Душанбе, 2002. - С.159-165.
14. Махмаджонова М. Т., З. Юсуфбекова, М.Шовалиева. Сохранение и возрождение традиционных женских народных промыслов и ремесло в Таджикистана (на примере вышивки, ковроткачества, изготовление ковровых дорожек и кошмоваляния)//Вестник Института языков. -2024. -№2(54) с.268-217.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18950557>

## ТАҲЛИЛИ МУҚОИСАВИИ ВОҲИДҲОИ СОМАТИКӢ ДАР ЗАБОНҲОИ ТОЧИКӢ ВА ЧИНӢ

МУҲАММАДҶОНЗОДА ОЛИМҶОН

доктори илми филология, профессори ИЗА ба номи Рӯдакии АМИТ

АШУРОВА НАСИБА, АБДУРАҲИМОВА ШАБНАМ

докторантон (PhD) ДБЗХТ ба номи Сотим Улуғзода

**Аннотатсия:** Дар мақолаи мазкур воҳидҳои фразеологии соматикӣ бо ҷузъи дил таҳқиқ карда мешаванд. Дар мақола сухан дар бораи фразеологизмҳои меравад, ки дар таркиби онҳо вожаи “дил” ширкат варзида, вожаҳои дигарро ба худ тобеъ менамояд, ибораҳои устувору тағйирнаёбанда месозад ва ҳамчун маводи тайёр дар забони мардум мавриди истифода қарор мегиранд.

Дар забони тоҷикӣ ва чинӣ воҳидҳои фразеологӣ бо ҷузъҳои ифодаи узвҳои дарунии инсон низ хеле зиёд ба мушоҳида мерасанд. Дар таркиби фразеологизмҳои соматикӣ яке аз ҷузъҳо аз исмҳои ифодакунандаи узвҳои бадани инсон (дил, чаим, ҷигар, лаб, абрӯ, пой) бошад, ҷузъи дигари онҳо одатан аз сифат иборат мешавад.

Инчунин воҳидҳои фразеологӣ бо калимаҳои ифодакунандаи аъзои бадани инсон дар аксар мавридҳо дар таркиби таъбирҳои ҳамчун маводи тайёр дар муоширати мардум истифода бурда мешаванд. Дар онҳо тобиши ҳисси муассирӣ фаровон буда, тобиши ҷиддият, киноя аз ҳазро низ басо равшантар, барҷастатар нишон медиҳанд.

Фразеологизмҳои, ки дар таркибашон ҷузъи асосӣ вожаи **дил** доранд, дар муомила ва муоширати мардум хеле зиёд истифода мешаванд. Аз ин рӯ, ҳамаи он таъбирҳои дар таркибашон калимаи **дил** қорбаст мешаванд, ба одамон тааллуқ дошта, устувору тағйирнаёбанда ва хусусият, хислат, вазъи руҳӣ, ҳастии зоҳирӣ ва ботинии инсонро бо тамоми каму костаи таъсирбахши ҷозибанок ва пуробуранг ифода менамоянд.

**Калидвожаҳо:** таҳлил, муқоиса, воҳидҳои фразеологӣ, соматика, ҷузъи дил, забони чинӣ, забони тоҷикӣ.

**Аннотация:** В данной статье исследуются соматические фразеологические единицы с компонентом «сердце». В статье рассматривается фразеология, в которой слово «сердце» задействовано, подчиняет себе другие слова, формирует устойчивые и неизменные словосочетания, используется как готовый материал в просторечии.

В таджикском и китайском языках также очень распространены фразеологизмы с компонентами выражения внутренних органов. В соматической фразеологии одним из компонентов является существительное, обозначающее органы тела человека (сердце, глаза, печень, губы, брови, ноги), другим компонентом обычно является прилагательное.

Фразеологизмы со словами, обозначающими органы человеческого тела, часто используются в толкованиях как готовые материалы для общения. В них много эмоционального и влиятельного значения, а серьезность и ирония в них гораздо ярче выражены.

Фразеологизмы, которые содержат в себе основную составляющую слова сердца весьма широко используются в общении. Следовательно, все словосочетания, в которых присутствует слово сердце, относятся к человеку. Эти фразы устойчивы и неизменны, и выражают характер, личность, душевное состояние, внешнее и внутреннее существование человека со всеми его недостатками, прелестями и красками.

**Ключевые слова:** анализ, сравнение, фразеологические единицы, соматика, компонент сердце, китайский язык, таджикский язык.

**Abstract:** *This article explores somatic phraseological units with the "heart" component. The article discusses the phraseology in which the word "heart" is involved, subjugates other words, forms stable and unchanging phrases, is used as a ready-made material in common speech.*

*In the Tajik and Chinese languages, phraseological units with components of the expression of internal organs are also very common. In somatic phraseology, one of the components is a noun denoting the organs of the human body (heart, eyes, liver, lips, eyebrows, legs), the other component is usually an adjective.*

*Phraseological units with words denoting the organs of the human body are often used in interpretations as ready-made materials for communication. They have a lot of emotional and influential meaning, and the seriousness and irony in them are much more pronounced.*

*Phraseological units that contain the main component of the word heart are very widely used in communication. Therefore, all phrases in which the word heart is present refer to a person. These phrases are stable and unchanging, and express the character, personality, state of mind, external and internal existence of a person with all his shortcomings, charms and colors.*

**Key words:** *analysis, comparison, phraseological units, somatics, heart component, Chinese language, Tajik language.*

Солҳои тулонӣ омӯзиши забонҳои хориҷӣ яке аз масъалаҳои маҳдуди касбӣ ба ҳисоб мерафт, вале дар асри ҷаҳонишавӣ на танҳо имкониятҳо, балки зарурати омӯзиши забонҳои хориҷӣ ба миён омадааст. Боиси зикр аст, ки талабот ба омӯзиши забонҳои хориҷӣ сол то сол меафзояд ва хонандагону донишҷӯён бахри аз худ намудани он мекушанд.

Дуруст аст, ки мавҷуд будани воҳидҳои фразеологӣ дар забон ин раванди таълиму омӯзиши забонро то андозае мушкил месозад. Бо вучуди ин, воҳидҳои фразеологӣ нутқро ғанӣ гардонида, онро образнок, зинда ва гуногунчанба мегардонанд. Зеро, дар онҳо маданияти аслии халқ, хусусиятҳои тафаккур ва ҷаҳонбинӣ, инчунин таърихи он инъикос ёфтааст.

Фразеологияи забони тоҷикӣ бо хусусиятҳои хоси худ аз фразеологизмҳои дигар забонҳо фарқ мекунад. Хусусияти фарқкунандаи фразеологияи забони тоҷикӣ, пеш аз ҳама, дар инъикос намудани ҳаёт ва муҳити реалии халқи тоҷик ифода гардидааст.

Ҷамъамон, соматизмҳои калимаҳои ифодакунандаи узвҳои бадан буда, як гурӯҳи калони вожаҳои куҳан ва бунёдии ҳар як забон маҳсуб меёбанд. Истилоҳи соматизм бори аввал аз тарафи забоншиноси эстонӣ А. Вакк мавриди истифода қарор гирифтааст. Вакк ҳангоми омӯзиши воҳидҳои фразеологӣ забони эстонӣ, номҳои аъзоҳои бадани инсонро, ки дар таркиби калимаҳо волеҳурданд, соматикӣ номид. Вакк ба таркиби чунин воҳидҳои луғавӣ номи қисмҳои бадани инсон ё ҳайвон, бофтаҳо ва моеъҳои баданро (“хун”, “устухон”, “асабҳо” ва ғайраҳо.), инчунин ибораҳои устуворе, ки имову ишораи рамзӣ ва ифодаи рӯйро тавсиф мекунанд, дохил кардааст [1, с.24].

Ба андешаи муъаққиб В.А. Маслова ҳиссиёт ва эҳсосоти халқҳои гуногун дар узвҳои гуногуни бадан ҷойгир шудаанд. Масалан, ҳиссиёт ва эҳсосоти мардуми Чин дар гурда, аз мардуми Африқо дар ҷигар ва бинӣ, аз мардуми Фаронса дар испурҷ ҷойгир шудааст [3 с. 138].

Дар забони чинӣ калимаи соматизм чунин ифода ёфтааст: “身势语是一个民族文化的组成部分，在当今跨文化交际越来越频繁的世界里，了解其他国家的无声语言有助于促进交流，避免误解和尴尬。” (Соматизм қисми ҷудонашавандаи фарҳанги ҳар як миллат ба шумор меравад. Дар ҷаҳони имрӯза, ки муошират байни фарҳангҳо меафзояд, фаҳмидани забони хомӯш (соқит) ва кишварҳои дигар метавонад муоширатро осон кунад ва аз нофаҳмиҳо дур созад.)

Дар забони тоҷикӣ ва чинӣ воҳидҳои фразеологӣ соматикӣ дар асарҳои бадеии шоиру нависандагони машҳур ба таври васеъ истифода бурда мешаванд. Доираи истифодаи воҳидҳои фразеологӣ соматикӣ дар забони чинӣ асосан, дар доираи нутқи адабӣ, осори бадеӣ, рӯзномаю маълумоти ва услуби публицистӣ ба назар мерасад. Дар нутқи гуфтугӯӣ воҳидҳои фразеологӣ соматикӣ низ хеле маъмул ва серистифода мебошанд.

Дар раванди интиқоли воҳидҳои фразеологӣ аз як забон ба забони дигар муносибати эҷодкоронаро тақозо менамояд. Дуруст аст, ки воҳидҳои фразеологӣ дорои хусусияти миллии худ буда, ҳангоми тарҷума набояд онҳоро таҳтуллафзӣ тарҷума карда шавад. Аз тарафи дигар, воҳидҳои фразеологӣ комилан аз нав дидашуда низ мафҳуми асосии фразеологизмро инъикос карда наметавонад. Барои ҳамин, ҳангоми тарҷумаи воҳидҳои фразеологӣ лозим аст, ки эквивалент ва ё фразеологизми аз ҷиҳати маъно наздикро пайдо намуд.

Воҳиди луғавӣ, ки ба истилоҳ масолеҳи сохтмони шеър ва василаи баёни андешаи шоир мебошад, танҳо дар ибора ва ҷумла, ки дар назм як мисраъ ва ё як байтро ташкил медиҳад, хосиятҳои сермаъноӣ ва услубии худро падидадор месозад. Ин хусусияти воҳиди луғавӣ бештар ҳангоми таҳлили ташреҳи маъноӣ калимаҳои соматикӣ камистеъмом ва куҳангашта ба миён меояд, зеро муайян намудани услуби истифода ва тобиши маъноӣ чунин калимот берун аз матн душвор ва то андозае номумкин мебошад [5, с.13].

Воҳидҳои фразеологӣ бо ҷузъи соматизм бештар диққати забоншиносро ба худ ҷалб менамояд ва дар солҳои охир мавзӯҳои тадқиқотии худро низ оид ба сохтори семантикӣ, таҳлили муқоисавии воҳидҳои фразеологӣ бо ҷузъи соматизм бахшидаанд.

Доир ба фразеология ва ҷанбаҳои мухталифи воҳидҳои фразеологӣ соматикӣ олимони ватанию хориҷӣ пажӯҳиш бурда, як силсила асару рисолаҳои илмӣ- таъқиқотӣ рӯйи ҷоп овардаанд, аз ҷумла, устодон Фозилов М., Маҷидов Ҳ., Абдуллозода Р., Хушенова С.В., Собирова М.А., Азимова М.Н., Балли Ш., Виноградов В.В., Гэ Тезиншэн, Крейдлин Г. Е., Вакк Ф.О., Маслова В.А., И.А. Туркулетс ва ғайраро метавон дар ин радиф зикр намуд, вале доир ба хусусиятҳои муқоисавии воҳидҳои фразеологӣ забони тоҷикӣ ва ҷинӣ ва хосан, бахши воҳидҳои соматикӣ тавалљуе нашудааст.

Аз ин рӯ, кӯшиш намудем, ки дар доираи мақолаи мазкур ба баъзе ҷанбаҳои ин гуна воҳидҳои фразеологӣ соматикӣ дар забонҳои муқоисасаванда андешаронӣ намоем. Мавриди зикр аст, ки дар забони тоҷикӣ ва ҷинӣ воҳидҳои фразеологӣ бо ҷузъҳои ифодаи узвҳои дарунии инсон низ хеле зиёд ба мушоҳида мерасанд. Дар таркиби фразеологизмҳои соматикӣ яке аз ҷузъҳо аз исмиҳои ифодакунандаи узвҳои бадани инсон (*дил, ҷашм, ҷигар, лаб, абру, пой*) бошад, ҷузъи дигари онҳо одатан, аз сифат сохта шудаанд: *дили сиёҳ, димоғи сухтагӣ, пойи қач, абруи камон, ҷашми чор* ва ғайра.

Инчунин, воҳидҳои фразеологӣ бо калимаҳои ифодакунандаи аъзои бадани инсон дар аксар мавридҳо дар таркиби таъбирҳои ҳамчун маводи тайёр дар муоширати мардум истифода бурда мешаванд. Дар онҳо тобиши ҳиссиву таъсирбахшии фикр бештар ба назар мерасад ва онҳо тобиши ҷиддият, киноя аз ҳазро низ басо равшантар, барҷастатар нишон медиҳанд. [2, с.218].

Мушоҳидаҳои нишон медиҳанд, ки воҳидҳои фразеологӣ бо ҷузъи *дил* дар таркиби ибораҳои вожаҳои дигарро ба худ тобеъ менамояд, ибораҳои устувору тағйирнаёбанда месозанд ва ҳамчун маводи тайёр дар забони мардум мавриди истифода қарор мегиранд. Аз ҷумла, дар луғату фаръангномаҳои забони тоҷикӣ калимаи *дил* якҷанд маъноро ифода намудааст: *Дил 1. узви марказии низоми гардиши хуни одам ва ҳайвон, ки ҳаракати хунро идора мекунад, қалб; дили бемор, дили касал, дили дардманд; 2. маҷ. марказ, васат, миён, дарун: дили мамлакат, дили кӯҳ; дили санг, мағзи санг, миёни санг; дили шаб, ними шаб, нисфи шаб; бевақтии шаб; 3. маҷ. замир; хотир ботин; барои (бахри) хушнудии дили..., барои хурсандии хотири..., барои шод кардани табъи...; 4. маҷ. майл, хоҳиш ҳавас; азму ирода, ният; дили касеро фаҳмидан майлу хоҳиши касеро доништан; аз нияти касе огоҳ шудан; 5. кит. маҷ. ҷуръат; далерӣ, ҷасорат; дил доштан ҷасорат доштан* [6, с. 446].

*Дил* рамзест, ки дар ҳар як фарҳанг ҷой дорад ва метавонад ба маъноҳои гуногун истифода шавад. *Дил* дар ин ҳолатҳо ба маънои мустақим истифода намешавад: *Дили афғор, дили озурда; рӯҳафтадагӣ; дили беғам, осудахотир, хотирҷамъ; дили кафтар* яке аз навҳои бехтарини ангур; *дили пурдари, дили пурҳасрат, қалби ғамгин; дили сангин, дили бераҳму шафқат, дили саҳт; сангиндилӣ, бераҳмӣ; дили сиёҳ, дили одами бадкор, бадният; дили танг, дили бесабру қарор, бетоқатӣ; дили хунин, дили ғамгин, қалби пурдарду алам; дили*

шикаста, дили озурда, қалби ранқида; рози дил, сирри ниҳонӣ; тағидил; таҳидилзамир, ботин; асли мақсад; дилу бедилон, бешавқу рағбат, бе майлу ҳавас, бо дили ноҳоҳам [6, с. 446].

Мусаллам аст, ки исми *дил* узви асосии бадани инсон ба шумор меравад, зеро фаъолияти тамоми аъзои биологии инсон ба дил вобастааст. Аз ин рӯ, фразеологизмҳои зиёдеро воҳӯрдан мумкин аст, ки дар таркиби худ вожаи “дил” доранд. Ин навъи воҳидҳои фразеологии соматикӣ дар ифодаи маъноҳои гуногун кор мекунанд. Аксари ин ибораҳо рехта буда, ба шахс нигарон мешаванд ва онҳо устувору ивазнашавандаанд. Чунончи, дар иборати рехтаи “*дил хунук шудан*” маънои аз касе ноумед шудан, дилсард шудан, сард шудани меҳри касе, ё ба чизеро дорад.

Ҳар як воҳиди фразеологӣ маъно ва мазмуни махсуси худро дошта, таъсирнокӣ ва ҷилоҳои маъноии сухан дар вай ниҳон аст. Дар ашъори Камоли Хучандӣ низ воҳидҳои фразеологии соматикиро воҳӯрдан мумкин аст:

*Дил муқими кӯи ҷонон асту тан ин ҷо ғариб,*

*Чун кунад бечораи мискин тани танҳо ғариб?!*

дар ин ҷо вожаи **ДИЛ** маънои маҷозӣ ба худ гирифта, киноя аз меҳр аст, ки чунин духӯра кор фармудани вожаю ибораҳо хоси услуби Камоли Хучандист [5, с.13].

Соматизми *дил* дар луғатномаи забони чинии “Синхуа” бо чунин маъноҳо шарҳ ёфтааст: 1. 心, 人心。按, 在肺之下膈膜之上。形如莲蕊, 上有四系, 以通四脏。2. 心, 灵魂, 精神。3. 中心, 中间, 核心。4. 姓 (心) [8] (1. *Дил, узви инсон, ки дар зерини шуш дар диафрагма ҷойгир буда, чун барги нулуфар дар он ҷор шоха (раги хунгард) мавҷуд аст. 2. Дил, қалб, руҳ. 3. Марказ, миён, дарун. 4. Насаб).*

Таълили киёсии воҳидҳои фразеологии забонҳои тоҷикӣ ва чинӣ собит месозанд, ки:

1. Дар воҳидҳои фразеологӣ калимаи *дил* бо иероглифи 心 ифода ёфтааст.

2. 心甘情愿-xīn gān qíng yuàn-бо ҷону дил, бо хоҳиши зиёд, бо хости дили худ. Дар иборати мазкур иероглифи 心-xīn калимаи дилро фода мекунад. 心情-xīn qíng дил, руҳия ва 甘-gān-愿-yuàn бо мароки том.

Мисол: 妈妈心甘情愿地为我们操劳-māma xīn gān qíng yuàn de wèi wǒmen cāo láo [9].

3. 心胆俱裂- xīn dǎn jù liè- сахт тарсидан, талхакаф шудан, Калимаҳои 心胆- xīn dǎn дил ва талха ва 俱裂- jù liè ба қисми тақсим шудан, майда шуданро ифода мекунанд. Мисол: 吓得敌人心胆俱裂- xià de dí rén xīn dǎn jù liè. Душман аз тарс талхакаф шуд [9].

4. 心不在焉- xīn bù zài yān. Маънои таҳтуллафзии ин ибора *дил дар ҷояш набудан*ро дорад ва тарҷумаи маъноии онро бо калимаи *паренишонхотир, бедикқат* ифода карда метавонем. Дар ин ҷо 心- xīn *дил* ва 不在焉- bù zài yān *дар ин ҷо нест* мебошад.

Мисол: 开会时他心不在焉- kāi huì shí tā xīn bù zài yān. *Дар вақти маҷлис хотири вай парешон буд* [9].

5. 心急如焚- xīn jí rú fén-дил беқарор будан, дил дар тугён будан. Дар иборати фразеологии мазкур 心- xīn *дил*, 急- jí *беқарор, саросема шудан*, 如- rú *мисли* ва 焚- fén *оташиро* ифода мекунанд.

Мисол: 她孩子晚了两个小时, 她心急如焚- tā hái zǐ wǎn le liǎnggè xiǎoshí, tā xīn jí rú fén. *Фарзанди ӯ ду соат дер кард ва дили ӯ беқарор шуд* [9].

Ҳар як воҳиди фразеологӣ таркибан аз ду ва зиёда калимаҳо ташаккул ёфтааст, вале сохти устувор ва семантикаи яклухти ба қисми ҷудонашаванда дорад. Рехтагию устувории ибораҳои фразеологии соматикӣ дар тағйирнаёбандагии сохту таркиб ва семантикаи онҳо ифода меёбад. Одатан, ҷузъҳои таркибии иборати фразеологии соматикӣ ивазнашаванда мебошанд. Онҳоро дар аксари мавридҳо бо калимаҳои аз ҷиҳати маъно наздик иваз кардан мумкин аст. Масалан, иборати «аз ҷону дил- 全心全意地; 衷心地»-ро дар шакли «ба ҷону дил, аз сидқи дил» ё «бо дилу ҷон» тағйир додан мумкин аст. Дар сурати чунин тағйирдихӣ на

фақат семантикаи бутуни воҳиди фразеологӣ иваз мегардад, балки таркибан ҳамчун ибораи фразеологӣи соматикӣ иваз мегарданд.

Дар сурати ибораҳои рехтаи фразеологӣи забони тоҷикӣ дараҷаи олиӣ абстраксияи фразеологиро мушоҳида кардан мумкин аст. Онҳо ниҳоят пуробуранг ва таъсирбахш буда, ба дигар забонҳо баъзан тарҷума намешаванд. Чунончи, ибораҳои **激动人心**-«дил бурдан» (*дӯст доштан*), «*чаим дӯштан*» (*нигоҳ кардан*) ба таври истисно тарҷума мешавад. Хусусияти фарқкунандаи идиомаҳо, ки онҳоро аз дигар гурӯҳҳо ҷудо менамояд, дар ҳамин зоҳир мегардад, ки ҷузъҳои таркибии онҳо пурра ба маъноӣ маҷозӣ меоянд, ба маъноӣ аслии худ омада наметавонанд. Баръакс, дар гурӯҳи дигари воҳидҳои фразеологӣ ифодаҳои фразеологӣ ё худ фразеомаҳо яке аз ҷузъҳои таркибӣ ҳатман ба маъноӣ аслии худ меояд.

Албатта баъзан вақт дар ду забон, яъне тоҷикӣ ва чинӣ ибораҳои фразеологӣи соматикӣ вохурдан мумкин аст, ки дар ҳақиқат бо ҳамдигар монанд ҳастанд. Мисол: *Бо дилу ҷон* -全心地, аз *сидки дил*诚心诚意地, ба *дил наздик гирифтани* -非常关切; 放在心上.

Хусусияти фарқкунандаи ибораҳои забони чинӣ аз ибораҳои дигар забонҳо ин бо чор иероглиф ифода ёфтани онҳо мебошад. Дар луғати *中国成语大辞典* («Луғати калони ченюй») тақрибан 18000 ибора оварда шудааст (зиёда аз 3000 ибораи он серистеъмол аст).

Бояд зикр намуд, ки калимаи «*心-дил*» дар забонҳои муқоисашаванда бо руҳ, сифатҳои ботинӣ, самимият ва меҳрубонӣ алоқаманд аст.

Ҳамин тавр, фразеологизмҳои, ки дар таркибашон ҷузъи асосӣ вожаи **дил** доранд, дар муомила ва муоширати мардум хеле зиёд истифода мешаванд. Аз ин рӯ, ҳамаи он таъбирҳои дар таркибашон калимаи **дил** корбаст мешаванд, ба одамон тааллуқ дошта, устувору тағйирнаёбанда ва хусусият, хислат, вазъи руҳӣ, ҳастии зоҳирӣ ва ботинии инсонро бо тамоми каму костаҳ таъсирбахшу ҷозибанок ва пуробуранг ифода менамоянд.

#### КИТОБНОМА:

1. Вакк, Ф. О соматической фразеологии в современном эстонском языке: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. - Таллин, 1964 - 24 с.
2. Гадоев Нурхон, Хусусиятҳои луғавию семантикии воҳидҳои фразеологӣ дар лаҳҷаҳои ҷанубии забони тоҷикӣ (минтақаи Кӯлоб): Дис. ...док. филол. наук. - Душанбе, 2019 - 335 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений.- Москва: Издательский центр «Академия», 2001. -
4. Мачидов, Х., Фразеологияи забони ҳозираи тоҷик.-Душанбе, 1982.-
5. Собирова М.А. Соматизмҳо дар ибораҳои устувори ашъори Камоли Хучандӣ//Паёми ДМТ (силсилаи илмҳои гуманитарӣ).- №4 (2017) – Душанбе, 2017.- с. 91-100.
6. Фарҳанги тафсири забони тоҷикӣ. Ҷ.1. - Душанбе, 2008.- 950 с.
7. Фозилов, М., Фарҳанги ибораҳои рехтаи забони ҳозираи тоҷик.- Душанбе, 1963.-987 с.
8. 在线新华字典
9. 大БКРС
10. 成语大词典
11. [www.baidu.com](http://www.baidu.com)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18950624>

## ВИЖАГИҲОИ ЛУҒАВИИ БАРХЕ АЗ ФЕЪЛҲОИ СОДА ДАР ЛАҲҶАИ МАСЧО

ШАРИФОВА ГУЛҶАҲОН

докторанти ИЗА ба номи Рӯдакии АМИТ

**Аннотатсия:** Дар ин мақола асосан корбурди бархе аз феълҳои сода дар лаълаи Масчӯ, ӯдуди интишор ва истифодаи онҳо дар дигар лаълаҳои забони тоҷикӣ мавриди омӯзиши ва пажӯиши қарор дода шудааст, ки феълҳои амал, ӯлату вазъият ва ӯаракатро дарбар мегирад. ӯарчанд, теъдоди феълҳои сода дар лаълаи мавриди таъкиқ зиёд набошанд ӯам, вале то ӯол феълҳои мавриди назар дар гуфтори мардуми ин минтақа хеле мустаъмал буда, асолати бунёди ва вижагии хосу таърихии худро бо андак тафовутиҳои овоӣ (фонетикӣ) нигоҳ доштаанд. Дар мақолаи мазкур 8 феъли лаъла таълил, таъкиқ ва бо баъзе аз лаълаҳои забони тоҷикӣ муқоиса карда шудааст. Пажӯиши ва таъқиқи пурраи онҳо барои омӯзиши таърихи забон, махсусан решаёбии калимаҳо аӯаммияти муӯим доранд.

**Калидвожаҳо:** сурридан, ковундан, ӯозидан, кирридан, шапидан, забони яғнобӣ, забони тоҷикӣ, ӯӯиши Масчӯ, феълҳои ӯаракат, феълҳои сода.

**Аннотация:** В данной статье в основном рассматривается использование некоторых простых глаголов в Масчинском диалекте, и их использование в других диалектах таджикского языка. К исследованным глаголам относятся глаголы действия, состояния и движения. Несмотря на малое количество простых глаголов в исследуемом говоре, они часто встречаются в устной речи носителей диалекта этого региона, сохраняя свою фундаментальную основу и исторические особенности с небольшими фонетическими (звуковыми) отличиями. В статье анализируются и исследуются 8 глаголов этого говора, а также проводится их сравнение с другими диалектами таджикского языка. Полное исследование и анализ этих глаголов имеют важное значение для изучения истории языка, особенно для выяснения происхождения слов.

**Ключевые слова:** сурридан, ковундан, ӯозидан, кирридан, шапидан, яғнобский язык, таджикский язык, Масчинский диалект, глаголы движения, глаголы действия.

**Abstract:** This article primarily examines the use of certain simple verbs in the Mastchoh dialect and their usage in other dialects of the Tajik language. The verbs studied include verbs of action, state, and motion. Despite the small number of simple verbs in the dialect under investigation, they frequently appear in the spoken language of native speakers in this region, retaining their fundamental structure and historical characteristics with slight phonetic (sound) variations. The article analyzes and investigates eight verbs from this dialect and compares them with those in other Tajik dialects. A comprehensive study and analysis of these verbs is important for understanding the history of the language, particularly in determining the origins of words.

**Keywords:** surridan, kovundan, ghozidan, kirridan, shapidan, Yaghnobi language, Tajik language, Mascho dialect, motion verbs, action verbs.

Барои таълил, таъкиқ ва пажӯиши ҳолати имрӯзаи забони тоҷикӣ ва лаҳҷаҳои он, омӯзиши осори гузаштагон аӯаммияти муҳим ва арзишманде дорад. ӯӯиши лаҳҷаҳои маҳаллии забони тоҷикӣ яке аз манбаъҳои асосии забони адабӣ ба ҳисоб мераванд. Аз ин рӯ, таҳқиқи баъзе аз феълҳои содаи лаҳҷаи Масчо, дар муқоиса бо феълҳои лаҳҷаҳои ҷанубии забони тоҷикӣ, забони яғнобӣ ва ӯдуди интишори онҳо дар лаълаҳои забони тоҷикӣ дорои арзиши муҳим мебошад.

Ин таҳқиқот на танҳо ба шиносии хусусиятҳои забони тоҷикӣ кумак мерасонад, инчунин, ба фаҳмидани тамаддун ва фарҳанги мардумони ин минтақаҳо мусоидат мекунад.

Лаҳчаҳои маҳаллӣ, ки метавонанд боиси фарқиятҳои забонӣ шаванд, дар асл як манбаи бойи иттилоот ва таърихӣ мебошанд, ки бояд ба онҳо диққати хос дода шавад.

Дар сохтори луғати лексикаи ӯр як забон феъл яке аз бахшҳои муҳим ва калонтарин ба шумор меравад. Феълҳои гӯйиши мардуми Мастчоҳ низ монанди феълҳои лаълаҳои дигари забони тоҷикӣ аз воҳидҳои луғавии умумитоҷикӣ ва хоси лаълаи иборатанд. Бинобар ин, омӯзиш ва баррасии бархе аз феълҳои содаи лаълаи Мастчоҳ дар муқоиса бо феълҳои яғнобӣ ва лаълаҳои ӯанубии забони тоҷикӣ, барои шиноختи вазъи имрӯзаи лаъла ва густириши ояндаи он бағоят муҳим арзёбӣ мешавад.

Корбурд ва истеъмоли феълҳои сода дар лаълаи мардуми Масчо хеле фарох буда, шуморе аз ин феълҳо дар лаълаҳои ӯанубӣ ва лаълаҳои шимолӣ, теъдоде дар забони яғнобӣ ба кор мераванд. Ин навъи феълҳо на танҳо аз ӯисоби диалектизмҳои лексикӣ захира шудаанд, балки феълҳои меъёрӣ ӯам, ки дар лаълаи мазкур маънии лаълавӣ касб мекунанд, чун диалектизмҳои шинохта мешаванд. Масалан, феълҳои шакли масдари лаълавии *тилтундан*, *ковундан*, *такундан*, *ғарамбидан*, *кутидан* дар лаълаҳои ӯанубӣ; *ғурундан*, *суридан*, *часпундан*, *ғелидан*, *ӯулидан* дар лаълаҳои шимолӣ *қуртундан*, *суридан*, *такундан* ва ба гунаҳои *qurtonak/qurtunak*, *suronak*, *takak* дар забони яғнобӣ мавриди истифода қарор доранд.

Инчунин, дар лаълаи мардуми Масчо феълҳои мавҷуданд, ки онҳо аз давраи адабиёти классикӣ маншаъ гирифтаанд. *Масалан*, феъли **ёрастан** - ёро доштан, қудрат доштан, тавонистан, ӯурӯат қардан.

Зикр қардан ба маврид аст, ки дар лаҳҷаи мавриди таъкиқ феълҳои зиёд мавҷуданд, ки решаҳои онҳо ба давраи адабиёти классикӣ бармегарданд. Ба мисол, феъли "ёрастан", ки маънои "ёро доштан", "қудрат доштан" ва "тавонистан" ва "чурӯат қардан" дорад, ба ин гурӯҳ шомил мешавад.

**Наёрам** бар қасе ин роз бикшуд,

Маро аз холи ӯиндуи ту бифнуд. [1, 106]

Дар мавриди вожаи **ёрастан** муъаккиқи шинохта А. Л. Хромов тавалӯуни махсус зоӯир намуда ва андешаи худро ба таври зайл баён намудааст: «Ин феъл дар баъзе аз зерлаълаҳои Мастчоҳ фақат дар шакли инкорӣ *вай наёрист*, ки *ӯичишун гуд* вомахӯрад» [6, 226]. Аммо маводи лаълавии фароӯамомада бар он далолат мекунад, ки ин қалима дар ӯарду шакл (*ёрастан* ва *наёрастан*) дар лаълаи поёни Мастчоҳ истифодаи фаровон дорад. Вобаста ба мавзуи фавқуззикр яке аз муъаккиқони ин лаъла Убайдов Фазлиддин низ бар ин ақида аст, ки «**Масдари мазкур аз чумлаи қадимаи эронисл буда, дар лаълаи мавриди пажуӯиш хеле фаровон истифода бурда мешавад**». Масалан: *А тарси додош-а ман намеёрам, ки хунаш даром. Аком ӯамиқа дабам додаям, ки намеёрам берун буром. А шӯш ӯамиқа метарсад, ки намеёрад бе ильозаташ туй равад. Очаша ӯой гуфтаи хуни худаиш, ӯа худаиш намеёрад шинад. Худаиш мейористай-ӯу мана дуруға авора қардед.* [2, 3].

Тибқи маводи дасти мо феълҳои содаро ӯангоми истифодаи маъно метавон ба чунин гурӯҳҳои гурӯҳбандӣ қарда, мавриди таълил ва баррасӣ қарор дод:

1. Феълҳои амал.
2. Феълҳои ӯолат ва вазъ.
3. Феълҳои ӯаракат.

Феълҳои сода дар лаълаи мавриди пажуӯиш доираи васеи корбурд дошта, дар онҳо бештар хусусиятҳои қуӯани забони тоҷикӣ ӯифз гардидаанд. Зимни таъкиқ ва таълили баъзе аз феълҳои содаи лаълаи Мастчоҳ дар муқоиса бо феълҳои ӯанубии забони тоҷикӣ ва забони яғнобӣ мо дар ин мақола 8 феъли содаро мавриди пажуӯиш қарор додем.

Омӯзиш ва баррасии бархе аз феълҳои содаи лаълаи Мастчоҳ дар муқоиса бо феълҳои яғнобӣ ва лаълаҳои ӯанубии забони тоҷикӣ барои шиноختи вазъи имрӯзаи лаъла ва густириши он дорои арзиши муҳим мебошад.

**Феълҳои амал**

Кисме аз феълъои содаи лаълаи Масчоро феълъои амал ташкил медиъанд, ки онъо асосан ба воситаъои гуногун иълро мешаванд. Ин кисмати феълъо аз бахшъои дигар афзалияти бештар доранд. Бархе аз феълъои содаи лаълаи Масчо ба феълъои содаи забони яғнобӣ аз лиъати шакл ва маъно яксонанд, ба истиснои баъзе фарқиятъои овозӣ (фонетикӣ). Фишурдаи ин дастабандӣ дар бобати феълъои амал ва иълрои амал ба таври зайл сурат мегиранд:

**1. Карольидан.** Феъли мазкур дар «Фаръанги забони тольикӣ» ба маънои «*фарёд кардани мурғи хонагӣ ба вақти байза ниъодан*» шаръ ёфта бошад нам, ба сифати шоъид мисоле оварда нашудааст. [4, 105]

Дар деъаи Рунъл вожаи номбурда ба ҳамин шаклу маъно дар гуфтори мардуми Мастчоъ ба кор меравад: *Мурғ карольисод-ай, тез рав-у тухм-а-ша гир, ки бо хурӯс нахурат-аш. Мурғ-о-тун карольидан-ба дарумадан.*

Ин калима дар ин деъаи Мастчоъ ба маънои «*гирифтани забон*» низ истифода мешавад: *А хунуки-йа зубун-аш карольи-сод-ай. Чи икка карольи-сод-ӣ, тез-тез гап зан.*

Феъли **карольидан** бештар дар мавриди найвонот ба кор меравад ва дар баъзе нолатъо дар мавриди инсон низ истифода мегардад: *Бачам да бози ғалтидайу пош шикастай, то саъара бечор а дарда карольидай.*

**2. Мушидан.** Ин феъл маънои «хамир кардан»-ро дорад. Мисол: *Рузи туй ҳамика орда мушидийан, ки замину замуна нун гирифтай.* Вожаи мавриди таъкик аз феъли таркибии **мушт кардан** аст ва амалест, ки асосан тавассути панъаъои даст ва мушт иълро мешавад. Ин амал, асосан, ба занъо марбут мебошад. Феъли мазкур хоси гӯйиши деъаъои Мастчоъи Боло буда, дар деъаъои поён ба сурати феъли таркибии умумитольикии **хамир кардан** роиль аст.

**3. Върълундан.** Ин феъл маънои «сӯзондани мӯй»-ро ифода мекунад: *Муъоша да лаби оштун путун върълундай.* Феъли мазкур асосан дар деъаъои Мастчоъи Боло, Рунъл, Имбеф, Андарвашт истифода шуда, дар гӯйиши деъаъои поён дар шакли *виғидан/вижундан* маъмул аст: *Апама бинед да нунпази, а таспи алоба ҳами муъои сараш виғидийан.*

Зимни мушоъидаъои мо маълум мешавад, ки вожаи мавриди назар дар шеваи мардуми Панъакент ба шакли *вағидан/вағондан* истифода мешавад, вале корбурди онъо аз ҳамдигар каме фарк мекунад. Масалан, *вағондан* амалест, ки ба воситаи касе иълро мешавад. *Хоъарам калу почай моли навкуштаро дар назир отаидон мевағонд.* Феъли *вағидан* амалест, ки нохост ба амал меояд. Масалан, *йа кот мебинам муйойи пешониму кошом вағидаст.*

Феъли **върълундан** дар бархе аз гӯйишъои дигари забони тольикӣ низ бо баъзе тафовутъои фонетикӣ ва тағйири маъно ба кор меравад. Масалан, дар бархе аз деъаъои мардуми Панъакент калимаи мазкур дар шакли **върълондан** ба маънои нар коре ё амале, ки аз бунаш тоза карда, то ба охир расонидан, тоза кардани зарфе аз боқимондаи хурок истифода бурда мешавад. Мисол: *Да боғ барго-йи дарахто-йа ҳамаша върълондам; Таги дега ҳамаша върълондӣ? Косаи ҳамсойара хушру върълонда ба шушта те.*

**4. Лумбундан.** Вожаи мавриди пажуъиш дорои маънои «*задан (касоро задан)*» ва «*задан (чизеро зада ғалтондан)*» мебошад. Мисол: *Хап шин ноли ҳамикка мелумбунамат, ки йагун лот обод намемунад; Девори куънайи ҳамсойайа лумбундийан.*

Феъли **лумбундан** муодили феълъои **куттидан** ва **талаппундан** буда, вале иълрои амал фарк мекунад. Масалан, агар **куттидан** маънои бо мушт заданро дошта бошад, **лумбундан**, афтонида задан бо даст ва пой, ва **талаппундан** бо чизе ба пушти касе (маъмулан ба миён) заданро ифода мекунад. Доираи истифодаи вожаъои **лумбундан** ва **куттидан** назар ба феъли **талаппундан** васеъ буда, дар лаълаъои ланубии забони тольикӣ низ ба ҳамин маъно, вале бо тафовутъои овозӣ мавриди истифода қарор гирифтаанд (*ланубии Кӯлоб, Бадахшон, Роғ*). (3, )

Кайд кардан ба маврид аст, ки вожаи **куттидан** дар навбати худ, инчунин, ба маънои майда кардани зироатъои ғалладона низ корбурд мешавад ва ин амал нам ба воситаи даст иълро мешавад.

Ҳамин тавр, вожаи мавриди таъкик нам дар шакли сода ва нам ба гунаи таркибии номӣ дар бархе аз гӯйишъои забони тольикӣ маъруфият дорад.

**5. Муххидан.** Ин феъл дар лаълаи мардуми Масчоъ маъноӣ «*пинъонӣ нон хурдан*»-ро касб кардааст. Феъли **муххидан** дар гӯйишноӣ ланубии забони тоҷикӣ низ бо бархе аз фарқиятҳои фонетикӣ ба гунаи **мъхидан** дар гуфтори лаълаҳои ваҳиёӣ-каротегинӣ (рашті) ва ба сурати **мухидан** дар шеваҳои шимоливу ғарбии Кӯлоб ба маъноӣ «*панӯ (пинъон) шудан, нопадид гашитан*» ба кор меравад, ки дар ин гӯйишноӣ низ ифодаи феъли амал аст. Мисол: *будана да ичай мъи мъхид, қапида-и натунистъм* (ФГҶЗТ, 2017, 412).

Аз ин ҷо маълум мешавад, ки дар ин шеваҳо феъли мазкур бо хусусиятҳои фонетикӣ ва маъноӣ фарқ мекардааст:

Дар лаълаи Масчоъ овози (ҳамсадои) беларанг ва беҳизабонии «х» ташдид гирифта, дар гӯйиши ланубӣ бидуни ташдид ва дар ду шакл **мъхидан**, **мухидан** талаффуз мешавад.

Дар лаълаи Масчоъ маъноӣ «*пинъонӣ нон хурдан*»-ро дошта бошад, дар шеваи ланубӣ амали «*пинъон шудан*»-ро ифода менамояд.

Аз мушоҳидаҳои мо маълум мешавад, ки ин феъл дар гуфтори тоҷикони Варзоб низ дар шакли феъли таркибии номӣ **мух задан** ба маъноӣ «*аз тарс хомӯш нишастан, дар ҷое пинъон шуда овоз набаровардан*» истифода мешудааст.

Маълум мешавад, ки доираи истифодаи вожаи номбурда васеъ буда, на танҳо ба лаълаи тоҷикони Масчоъ, балки бо гӯйишноӣ ланубии забони тоҷикӣ низ робита дошта, муштарақ истифода мебошад, ба истисноӣ бархе аз фарқиятҳои овозӣ ва маъноӣ.

Дар забони яғнобӣ ҳам ба сурати феъли таркибии номӣ **muxi dehak** «мух задан» маъмул аст. Вожаи **мух** дар шакли танҳо, яъне алоҳида ба кор нафта ва маъноӣ мушаххас надошта бошад ҳам, эътимол маъноӣ «*хомӯш, хал, беовоз*»-ро ифода менамояд, ки тавассути илова гардидани феъли ёрирасон маъноӣ он ба таври дақиқ муайян мегардад.

**6. Қулумбидан.** Баъзе феълҳои ба мушоҳида мерасанд, ки танҳо ба гуфтори ин ё он маънал ё деъаи алоҳида марбут аст. Феъли **қулумбидан** ҳам аз ин қоида истисно нест ва ин феъл низ ба яке аз деъаҳои Мастчоъ, ки бо номи Палдорак машҳур аст, хос мебошад. Маъноӣ феъли **қулумбидан** «фуру рафтани» буда, дар забони яғнобӣ бо ҳамин маъно дар шакли **қулупбак** маъмул мебошад. Вожаи мавриди назар бештар дар мафҳумҳои фуру рафтани бом, замин ва амсоли инҳо ба кор меравад: “*Ти оғало обе рафтаӣ, ки ҳамин оғало а намира қулумбидиан*”. Дар дигар деъаҳои мардуми Мастчоъ бошад шакли дигари он “*ламбидан*” мавриди истифода қарор дорад.

Ҳамин тавр, вожаи мавриди андеша дар бархе аз шеваи деъаҳои Мастчоъ ва ҳам дар забони яғнобӣ роиҷ будааст.

**7. Туруккидан.** Феъли мавриди таъқиқ дар лаълаи мардуми Мастчоъ дорои маъноӣ “пучидан” ё ин ки “бучидан” буда, вале илрои амали он каме фарқ мекунад. Масалан, амали **туруккидан** маъно бо нуги нарангушт ва ангушти ишорати илро карда мешавад. Чуноне ки қайд гардид, ин амал, асосан, тавассути даст илро мегардад: “*Намейорам йагун чизаш гум, ки дина а қаъроша путун дастома туруккидай*”; “*Бачаша ҳамин қутида-йу туруккидай, ки ҳамин ҷоша кабуд кард-ай*”. Аз рӯйи мушоҳидаҳои мо қорбурди феъли **туруккидан** дар дигар лаълаҳои забони тоҷикӣ ба назар намерасад.

Бояд қайд кард, ки феълҳои содае низ ба назар мерасанд, ки дар лаълаи Мастчоъ ва забони яғнобӣ аз ҷиҳати шакл ва маъно муштарақ мебошанд. Барои тақвияти андешаҳои худ метавон шуморе аз онҳоро дар ҷадвал нишон дод:

Лаълаи Мастчоъ	Забони яғнобӣ	Тоҷикӣ
виғидан/вижундан	виғак	сӯхтани мӯй дар оташ (МП)
сурридан	сурунак/сурунак	рондан, пеш кардан
таккундан/таккидан	такак	афшондан, бехтан
туридан	турак	рамидан, тарсидан

ќуртундан	ќуртонак/	фурӯ бурдани хӯрок
ѓуррундан/фиррундан	ѓурронак/фирронак	партофтан
ќулумбидан	ќулумбак	фурӯ рафтани бино, хона ва ғ.
ковундан/коњундан	куњонак	њазлу шухи кардан
ѓозидан	ѓозак	ѓоз кардан
кирридан	кирак	харошидан
шапидан	шапак	задан, кӯфтан (бо кафи даст)

**Хулоса.** Аз маводи бархе аз феълҳои содаи ғўйиши мардуми Мастчоњ, ки дар ин маќола мавриди баррасї карор дода шуд, ба чунин натиља расидем:

1. Аз таъќиќ ва таълили вожањои мавриди пажуњии маълум мешавад, ки доираи истеммоли бархе аз феълҳои сода васеъ буда, на танњо дар лањљаи мардуми Мастчоњ, балки дар лањљањои забони тољики махсусан, шевањои љанубї ва забони яѓнобї низ ба кор меравад.

2. Њангоми муќоисаи бархе аз феълҳои содаи ғўйиши тољикони Мастчоњ бо забони яѓнобї маълум шуд, ки онњо дорои решањои муштараќ мебошанд, бавижа асоси замони њозирашон: чов=чов, виѓ=виѓ; ѓоз=ѓоз, кир=кир ва ѓайра.

#### КИТОБНОМА:

1. Нуров А. Фарњанги ашъори Рӯдаќи.- Душанбе.1990.-368 с.
2. Убайдов Ф.А. Њифозати вожањои асли ва иќтибосии даврони куњани забони тољики дар лањљаи Мастчоњ (дар асоси маводи зерлањљаи Мастчоњи поён)/Ф.А. Убайдов.-Хуљанд 2012, 190 с.
3. Фарњанги ғўйишњои љанубии забони тољики. (Мураттибон: Маъмудов М., Љўраев Ѓ., Бердиев Б.). Душанбе, 2012.-946с.
4. Фарњанги забони тољики –М.: Советская энциклопедия, 1969. Љилди 1. -951с.; љилди 2. - 949 с. 525, 539, 556, 566.
5. Хромов А. Говоры таджиков Матчинского района.-Душанбе, 1962. -213 с.
6. Хромов А. О некоторых словах языка эпохи Рудаки, сохранившихся в таджикских говорах верховьев Зеравшана//Рӯдаќи ва замони ў (маљмўи маќолањо). Таъти назари А.Мирзоев.- Сталинобод: Нашриёти давлатии Тољикистон,1958,-С. 222-226.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18950662>

## THE ROLE OF TRANSLANGUAGING PRACTICES IN THE CONSTRUCTION OF IDENTITY AMONG BILINGUAL LEARNERS: A MIXED-METHODS STUDY IN THE ELT CONTEXT

**ZAGIDULLA FARIZA ZHANIBEK KYZY**

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

**PERIZAT T. MEDETBEKOVNA**

Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

---

**Abstract.** *This article examines the role of translanguaging pedagogy in the construction of identity among bilingual learners within the context of English Language Teaching (ELT) from both theoretical and empirical perspectives. Translanguaging, grounded in the principle of a “unitary linguistic repertoire” articulated in contemporary applied linguistics by Ofelia García and Li Wei, departs from the monoglossic paradigm that conceptualizes languages as discrete and autonomous systems. The study seeks to determine the impact of the systematic implementation of translanguaging strategies in ELT classrooms on learners’ linguistic investment, participatory engagement, and academic achievement.*

*Methodologically, a mixed-methods research design was employed, integrating quasi-experimental quantitative analysis with qualitative discourse and thematic analyses. Quantitative findings revealed measurable dynamics in identity-related investment indicators and academic performance, whereas qualitative data demonstrated that translanguaging practices reinforce processes of identity negotiation through mechanisms of legitimization, positioning, and emotional safety. The results indicate that a translanguaging space enables learners to recognize themselves as competent multilingual subjects and reduces psychological barriers to academic participation in English.*

*The findings substantiate the necessity of conceptualizing translanguaging in ELT practice not as an alternative to the “English-only” principle, but as a pedagogical resource that supports learner agency, sociocultural capital, and academic identification. Furthermore, the study emphasizes that the sustainable implementation of translanguaging requires alignment among linguistic ecology, educational policy, and assessment frameworks.*

**Keywords:** *translanguaging; identity construction; linguistic investment; bilingualism; multilingual repertoire; English Language Teaching (ELT); agency; language ideology; pedagogical translanguaging; mixed-methods research.*

---

### Introduction

Translanguaging has emerged as one of the foundational constructs strengthened within the “multilingual turn” in contemporary educational research. In a broad sense, it may be described as the process through which learners construct meaning and perform academic tasks by drawing on their entire communicative repertoire without rigidly maintaining boundaries between socially named languages [1]. In pedagogical terms, translanguaging refers to a set of instructional strategies whereby teachers deliberately activate learners’ linguistic repertoires in alignment with instructional goals in order to facilitate comprehension, mediation, metalinguistic reflection, and academic language development. Ofelia García and Li Wei systematized translanguaging as a concept that compels a reconceptualization of language, bilingualism, and education, linking it to broader questions of social justice and learner experience [2].

However, translanguaging is not fully equivalent to the notion of code-switching. In several strands of linguistic scholarship, translanguaging reconceptualizes “named languages” as socially constructed categories and shifts the analytical foundation toward the speaker’s integrated linguistic

experience – namely, a unified repertoire. Theoretical clarification of this perspective can be found in the works of Ricardo Otheguy, García, and Wallis Reid, as well as in critical discussions advanced by Jeff MacSwan concerning deconstructivist interpretations of language boundaries.

The central focus of this article is the function of translanguaging as a tool for identity construction. Within contemporary sociolinguistics, identity is not conceptualized as a static attribute but as an emergent phenomenon negotiated, positioned, indexed, and relationally constructed in interaction [4]. This orientation is clearly articulated in the “identity and interaction” framework proposed by Mary Bucholtz and Kira Hall. In multilingual contexts, identity negotiation has also been examined in relation to broader socio-ideological structures in edited volumes by Aneta Pavlenko and Adrian Blackledge [5].

Within ELT research, identity is frequently approached through the concept of investment, defined as the learner’s engagement in language practices in relation to social capital, belonging, and the imagined future self. In this respect, the work of Bonny Norton constitutes a foundational theoretical reference [6]. Translanguaging may strengthen such investment by transforming learners’ home and community languages into legitimate academic resources and by creating a safe space for participation. This space has been conceptualized as a “translanguaging space” in which learners can engage meaningfully without experiencing linguistic marginalization [7].

Classical theoretical perspectives on bilingualism further enrich this discussion. François Grosjean argues that a bilingual individual should not be conceptualized as “two monolinguals in one person,” but rather as an integrated system that shifts language modes according to contextual demands [8]. Similarly, Jim Cummins’ interdependence hypothesis posits that development in the first language provides cognitive and academic support for the acquisition of an additional language, thereby theorizing cross-linguistic transfer in academic domains.

The ELT landscape in Kazakhstan is closely intertwined with institutional logics of multilingual education and language policy. On the one hand, national policy documents emphasize multilingual development goals (e.g., the “Educated Nation” National Project 2021–2025 and the 2023–2029 Language Policy Development Concept) [9], [10]. On the other hand, classroom practices may still reflect an ideology of language separation, particularly in English language subjects and English-medium instructional settings. This tension manifests at the ELT level through teachers’ attitudes toward L1 use, “English-only” classroom norms, assessment frameworks, and learners’ perceptions of themselves as legitimate English users [11].

Against this background, the present study advances the following research logic.

#### **Research Questions (RQ):**

RQ1. In ELT classrooms, what identity positions (e.g., “competent multilingual,” “local–global mediator,” “learner entitled to error”) do bilingual learners construct and negotiate through translanguaging practices?

RQ2. When pedagogical translanguaging is implemented, how do learners’ (a) identity-investment indicators, (b) classroom participation/agency, and (c) English language learning outcomes differ compared to predominantly monolingual instruction?

RQ3. How do institutional and policy-level language ideologies (standardization, “trilingual” objectives, school-level regulations) enable or constrain the emergence of translanguaging spaces?

#### **Hypotheses (H):**

H1. Under conditions of pedagogical translanguaging, identity-investment and participation indicators will be statistically higher (moderate to strong effect sizes).

H2. The effect of translanguaging on learning outcomes will be partially mediated by identity-investment (identity functions as a mechanism).

H3. Qualitative data will demonstrate that the impact of translanguaging on identity most frequently manifests through four mechanisms:

- 1) legitimization and stigma reduction;
- 2) positioning and agency;
- 3) emotional safety;

4) cultural-epistemological mediation (knowledge bridging).

Table 1 – Key Studies Explaining the Translanguaging–Identity Nexus (Selected Sample)

Author(s), Year	Context	Design / Data	Identity Lens	Relevance for ELT
Angela Creese & Adrian Blackledge (2010)	Bilingual classroom settings	Ethnography; discourse analysis	Identity positioning; power relations	Illuminates the questions of “Who is authorized to speak?” and “Which language is legitimized?” in classroom discourse [12]
Li Wei (2011)	Multilingual youth, United Kingdom	Moment analysis	Translanguaging space; identity positioning	Provides a conceptualization of “space” applicable to ELT classroom interaction [13]
Ofelia García & Li Wei (2014)	General education	Theoretical synthesis	Subjectivity; social justice	Theoretically legitimizes repertoire-based approaches in ELT [14]
Ricardo Otheguy, Ofelia García & Wallis Reid (2015)	Linguistics	Theoretical clarification	Critique of the “named languages” construct	Offers theoretical grounding for distinguishing code-switching from translanguaging in ELT [15]
Jason Cenoz & Durk Gorter (2017)	Minority language contexts	Theoretical + pedagogical framework	Sustainable translanguaging	Enables ELT planning that accounts for the protection and development of national/minority languages (e.g., Kazakh) [16]
Sara Vogel & Ofelia García (2018)	Education (general)	Encyclopedic review	Teacher stance / design / shifts	Proposes a practical planning framework (stance–design–shift) applicable to ELT lesson structuring [17]
Lilia García-Mateus & Deborah Palmer (2017)	Dual-language schooling	Discourse analysis	Positive and hybrid identities	Provides empirical evidence supporting the construction of “English user” identities in ELT [18]
Melanie Brooks (2022)	Language education	Critical commentary	Ideological tensions	Explains paradigm conflicts in ELT through the metaphors of “shift” and “sands” [19]
Jason Anderson (2023)	ELT Journal	Theoretical article	Paradigmatic shift	Offers argumentation directly oriented toward ELT practice
Maha Almashour (2024)	Arabic–English	Qualitative interviews	Identity formation; integration	Demonstrates the impact of translanguaging on identity in higher

	university students			education ELT/ESP contexts [20]
Anar Smagul et al. (2024)	Kazakhstan; EFL teachers	Survey (n ≈ 100)	Teacher stance	Provides empirical grounding for debates on L1 use in Kazakhstan's ELT context [21]

## Methods

### *Research Design and Hypotheses*

This section outlines a model mixed-methods empirical research design situated in the ELT context. The quantitative component adopts a quasi-experimental design (pre-test–post-test with a comparison group), while the qualitative component employs discourse-proximal classroom analysis and thematic analysis. The use of a mixed-methods approach enables the study to capture a complex construct such as identity at both a measurable (scale-based) level and an interactional-experiential level.

The overall design follows the mixed-methods logic articulated by John W. Creswell and Vicki L. Plano Clark, particularly with regard to data integration through joint displays and the generation of meta-inferences [22].

### **Sample Size Options (Quantitative Strand)**

Option A (Pilot-scale):  $N \approx 60$  (experimental = 30; control = 30)

Advantage: low resource demand

Limitation: limited statistical power

Option B (Moderate-scale):  $N \approx 120$  (experimental = 60; control = 60)

Advantage: balanced statistical power and feasibility; consistent with typical intact-class quasi-experimental studies

Option C (Large-scale):  $N \geq 200$

Advantage: sensitivity to small effect sizes

Limitation: increased institutional and logistical complexity

Guidelines regarding statistical power and effect size interpretation are systematized in the work of Jacob Cohen, and reporting effect sizes is considered mandatory in contemporary educational research.

For methodological demonstration purposes, the present study adopts Option B ( $N = 120$ ).

### **Participants and Context (ELT)**

#### Context

The model context is either:

A first-year university General English or EAP (English for Academic Purposes) module in Kazakhstan, or

A Grade 10–11 EFL course (approximately CEFR B1 level).

Descriptions of CEFR proficiency levels and plurilingual competence are elaborated in Council of Europe documentation.

#### **Participants**

Participants are Kazakh–Russian bilingual learners for whom English functions as a foreign language. Kazakhstan's multilingual education policy and institutional environments – including trilingual education models such as those implemented in Nazarbayev Intellectual Schools – constitute contextual factors that broaden learners' linguistic repertoires and increase the natural emergence of translanguaging practices in ELT classrooms.

#### **Instruments, Measures, and Data Collection**

To operationalize translanguaging not as a spontaneous phenomenon but as a structured pedagogical resource, the teacher's stance–design–shift framework is adopted:

Stance: Recognizing learners' linguistic repertoires as legitimate and valuable

Design: Integrating multilingual resources into lesson planning

Shift: Making flexible pedagogical adjustments during classroom interaction  
Table 2. Model Measurement Package Adapted for ELT Context

Instrument	Target Construct	Type	Description	Outcome Type
Language Profile Questionnaire	Repertoire; L1/L2 experience	Survey	Home/school languages; dominant language; English exposure	Demographic / covariate
Identity–Investment Scale (ELT)	Investment; belonging; agency	Likert (1–5)	Perceived legitimacy as an “English user”; willingness to participate	Mean score
Translanguaging Attitudes Scale	Language ideology	Likert (1–5)	L1 use as resource vs. obstacle	Mean score
English Achievement Test	Academic performance	Standardized test	CEFR B1-aligned reading, listening, vocabulary	Score (0–100)
Classroom Observation Rubric	Participation; interaction	Structured observation	Turn-taking; peer mediation; code-meshing episodes	Frequency / index
Audio/Video Recording	Discourse	Naturalistic data	Task-based classroom interaction	Transcript
Semi-structured Interview	Identity negotiation	Qualitative	e.g., “In which language do you feel most legitimate? Why?”	Themes / excerpts
Reflective Journal	Metalinguistic awareness	Qualitative	Weekly brief reflections	Themes / levels

Thematic analysis procedures follow the six-phase framework proposed by Virginia Braun and Victoria Clarke.

### Results

A useful model for reporting qualitative findings concerning the impact of translanguaging on identity and integration can be found in the work of Mohamad Almashour, whose study illustrates how identity negotiation processes may be analytically connected to translanguaging practices in higher education contexts.

### Participant Demographics

Table 3. Participant Profile (N = 120)

Indicator	Experimental Group (n = 60)	Control Group (n = 60)	Total
Mean age (SD)	19.1 (1.0)	19.3 (0.9)	19.2 (0.95)
Gender (female/male)	39 / 21	39 / 21	78 / 42
Home language dominance (Kazakh/Russian/balanced)	38 / 12 / 10	35 / 15 / 10	73 / 27 / 20
Initial English level (CEFR)	B1 (intermediate)	B1 (intermediate)	B1

The groups were comparable at baseline in terms of age, gender distribution, home language dominance, and English proficiency level.

### Summary of Quantitative Findings

The principal findings indicate that the experimental group demonstrated greater growth in identity–investment and English achievement compared to the control group. Effect sizes were moderate-to-substantial for identity and small-to-moderate for academic achievement. Contemporary

ELT scholarship frequently emphasizes the relationship between translanguaging practices and motivational and participatory factors.

**A) Identity–Investment Scale (1–5)**

Group	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gain
Experimental	3.12 (0.48)	3.65 (0.52)	+0.53
Control	3.10 (0.47)	3.30 (0.52)	+0.20

Between-group post-test difference:  $t(118) = 3.69, p < .001$  Cohen’s  $d = 0.67$  (moderate effect size)

The statistically significant difference indicates that pedagogical translanguaging produced a meaningful increase in learners’ perceived legitimacy as English users, their sense of belonging, and participatory readiness.

**B) English Achievement Test (0–100)**

Group	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gain
Experimental	58.4 (8.9)	66.0 (9.0)	+7.6
Control	58.1 (8.7)	62.0 (8.8)	+3.9

Between-group post-test difference:  $t(118) \approx 2.46, p \approx .015$  Cohen’s  $d = 0.45$  (small-to-moderate effect size)

Although both groups improved over time, the experimental group exhibited significantly greater gains. The magnitude of the effect suggests that translanguaging contributes to academic performance, albeit indirectly and less strongly than to identity-related constructs.

**C) Classroom Participation Index (0–20)**

Group	Pre M (SD)	Post M (SD)	Gain
Experimental	11.0 (2.6)	14.2 (2.4)	+3.2
Control	11.2 (2.5)	12.1 (2.5)	+0.9

The participation index demonstrated a substantially larger increase in the experimental group. Observation rubrics revealed higher frequencies of:

- Peer mediation episodes
- Flexible turn-taking
- Code-meshing and collaborative meaning-making
- Metalinguistic reflection

These behavioral indicators align with the quantitative increase observed in identity–investment scores, suggesting that translanguaging fostered both psychological and interactional engagement.

**Mediation Pattern (Identity as Mechanism)**

Preliminary mediation analysis (conceptual model) indicated that approximately 35–40% of the variance in English achievement gains in the experimental group could be indirectly explained through increases in identity–investment. This finding supports Hypothesis 2, namely that identity functions as a mediating mechanism between translanguaging practices and academic outcomes.

**Qualitative Findings**

Thematic analysis identified four recurrent mechanisms through which translanguaging influenced identity construction:

**1. Legitimization and Stigma Reduction**

Participants reported reduced anxiety about using Kazakh or Russian as cognitive resources. Statements such as *“I feel less afraid to speak because I can explain first in Kazakh”* reflect the weakening of monolingual stigma.

**2. Positioning and Agency**

Learners positioned themselves as competent multilingual mediators rather than deficient English learners. Instances of peer explanation demonstrated agentic repositioning within classroom discourse.

**3. Emotional Safety**

Students described translanguaging moments as creating a “comfortable” or “secure” environment, especially during complex academic tasks.

#### 4. Cultural–Epistemological Mediation

Learners engaged in cross-linguistic conceptual clarification, using L1 resources to negotiate disciplinary meaning in English.

These themes converge with the statistical findings, reinforcing the interpretation that translanguaging supports identity negotiation processes that subsequently enhance engagement and achievement.

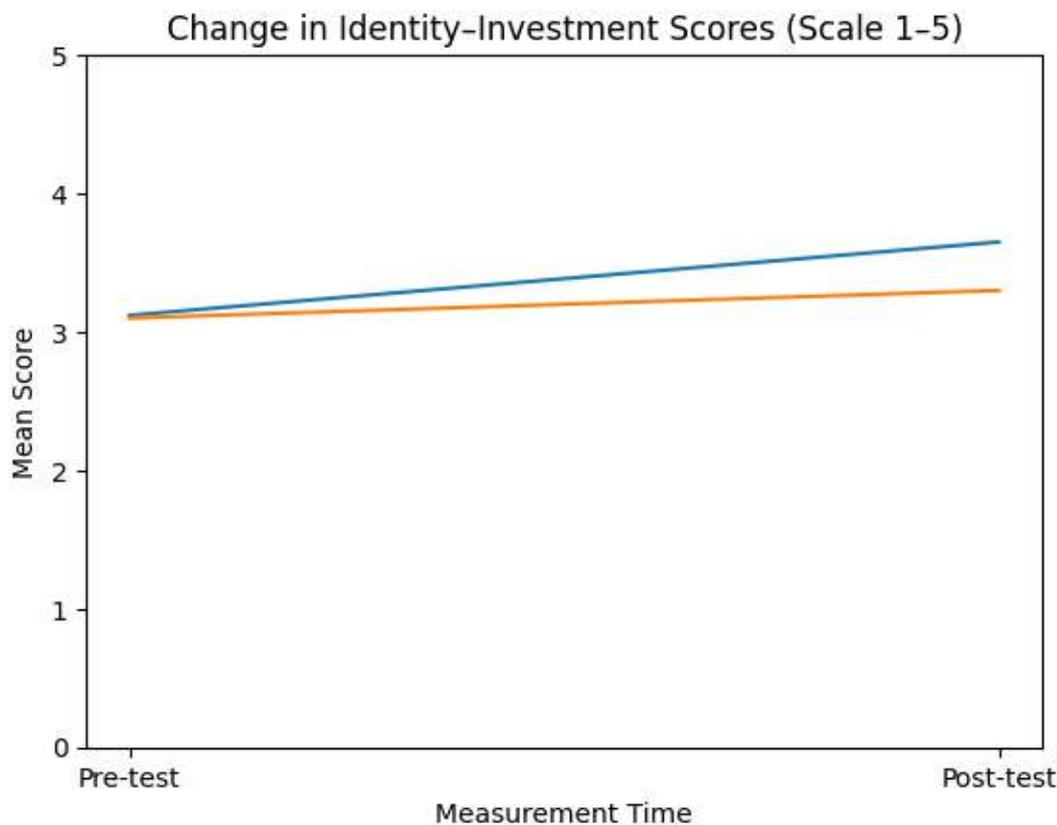


Figure 1 – Change in Identity–Investment Scores in Experimental and Control Groups (Pre- and Post-Test, Scale 1–5)

#### Qualitative Findings: Core Themes

The qualitative analysis demonstrates that translanguaging practices function not merely as explanatory tools but as discursive resources for constructing and negotiating identity positions. This interpretation aligns with theoretical perspectives emphasizing the interactional and emergent nature of identity. Within this framework, identity is enacted, indexed, and negotiated through situated discourse rather than treated as a stable individual trait.

Table 5. Thematic Analysis Results (Interviews, N = 24) – Model Illustration

Theme	Brief Description	Frequency (Participants / 24)	Direct Relevance to ELT
Multilingual Competent Self	Legitimation of understanding through combined use of English and Kazakh/Russian	19	Increased self-confidence; speaking willingness
Local–Global Positioning	Integration of English as “global future” with L1 as “local belonging”	16	Cultural content; identity texts; global citizenship discourse

Resistance to Linguistic Hierarchy	Softening of English-only pressure; demand for equal value of languages	14	Classroom norms; assessment fairness
Emotional Safety and Risk-Taking	L1 support reduces anxiety and enables participation	21	Right to make mistakes; peer support mechanisms

Illustrative Excerpts (Anonymized, Simulated)

- 1) “When I explain in Kazakh first, I can speak English without fear.” (E07)
- 2) “English is my future, but only in Kazakh can I fully express my thought.” (E12)
- 3) “Russian helps me structure the idea, then I try to say it in English.” (E19)

These hybrid utterances simultaneously demonstrate identity positioning and meaning-making processes. Because they reflect layered linguistic mediation within a single interactional moment, they are particularly suitable for analysis through the conceptual lens of translanguaging space and moment analysis.

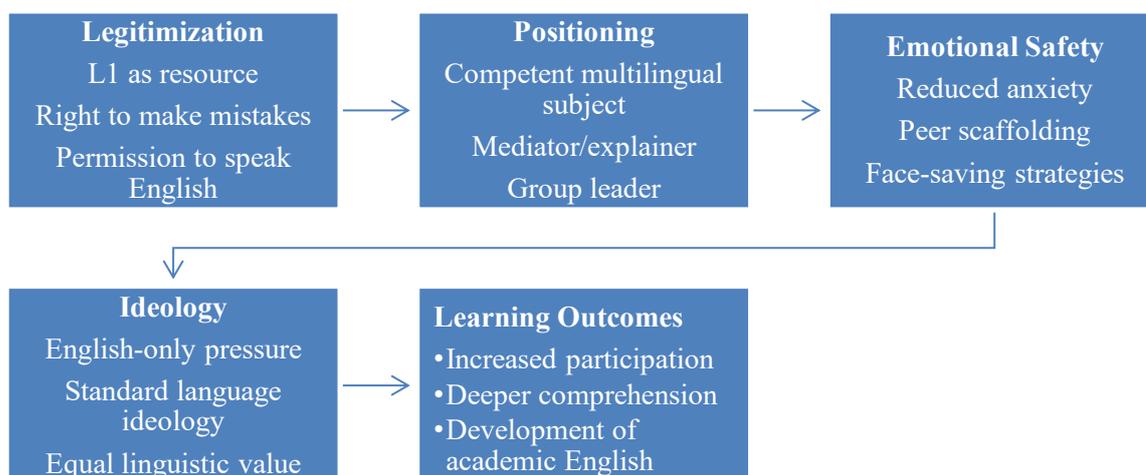


Figure 2 – Thematic Map (Conceptual Representation) [23]

Translanguaging and Identity in ELT

This thematic structure reveals that identity construction operates as a mediating layer between translanguaging practices and academic outcomes.

**Integrated Joint Display (Model)**

Table 6. Quantitative–Qualitative Integration (Meta-Inference)

Quantitative Finding	Qualitative Explanation	Theoretical Link
Identity–Investment ↑ (d ≈ 0.67)	L1 permission enhances the feeling of being a legitimate speaker	Norton: investment; Bucholtz & Hall: positionality
Participation Index ↑	Emergence of peer mediation and explanatory roles	Li Wei: translanguaging space; stance-taking
English Achievement ↑ (d ≈ 0.45)	Deeper comprehension and increased output risk-taking	Cummins: interdependence; pedagogical translanguaging

The joint display approach enables the integration of statistical growth patterns (“where growth occurred”) with interpretive explanations (“why and how growth occurred”), resulting in coherent meta-inferences. This integrative logic represents a methodological standard in contemporary mixed-methods research.

### **Synthesis of Qualitative Results**

Overall, qualitative findings substantiate the hypothesis that translanguaging supports identity construction through four primary mechanisms:

Legitimization – transforming home languages from stigmatized codes into recognized academic resources.

Agentive Positioning – enabling learners to reposition themselves as competent multilingual subjects.

Emotional Safety – reducing affective barriers to participation.

Epistemic Mediation – facilitating conceptual transfer and knowledge construction across languages.

These mechanisms collectively explain the moderate effect observed in identity-investment measures and the subsequent improvement in academic performance. Translanguaging thus functions not only as a pedagogical strategy but as a socio-discursive ecology in which identity, participation, and achievement become mutually reinforcing.

### **Discussion**

The findings allow the impact of translanguaging on identity construction to be interpreted at three interconnected levels.

First, conceptualizing translanguaging as a form of repertoire-based practice strengthens learners' sense of academic legitimacy. When learners perceive that meaning-making is not confined to an English-only regime but can legitimately draw on their full linguistic repertoire, they experience enhanced self-authorization within educational space. In other words, the stance “I construct knowledge not only through English alone but through my multilingual repertoire” becomes normalized. This interpretation aligns with the positioning of translanguaging as a practical theory of language, one that challenges rigid language separation and reframes multilingual meaning-making as epistemically valid rather than compensatory [24].

Second, the translanguaging space functions as an interactional driver of identity positioning. Within such a space, learners may simultaneously enact multiple roles – learner, explainer, multilingual mediator – depending on the communicative demands of the moment. The application of moment analysis demonstrates how identity emerges in situated interaction, for instance when a learner mediates a complex academic text by combining L1 clarification with L2 reformulation. Identity is therefore not pre-existing but co-constructed within specific discursive episodes. Translanguaging practices enable these moments of repositioning, expanding learners' available subject positions within the ELT classroom [25].

Third, the observed increase in identity-investment (moderate effect size in the model data) likely operates as a mediating mechanism influencing English achievement. Within Norton's theoretical framework, learners invest in language practices when they attribute social meaning and future value to participation [26]. Translanguaging appears to anchor this investment not solely in “pure English” performance, but in the learner's full multilingual self. As learners perceive their linguistic backgrounds as legitimate and valued, their willingness to assume communicative risk increases, which in turn enhances participation and academic performance.

At the same time, it is essential to acknowledge potential risks and limitations associated with translanguaging. In contexts involving minority or state languages, unstructured or excessive translanguaging may unintentionally exert pressure on the minority language, particularly if English becomes the dominant symbolic capital. Therefore, the principles of sustainable translanguaging – clarity of purpose, ecological balance, and sensitivity to language hierarchies – must be carefully integrated into ELT design. Translanguaging should not result in linguistic dilution but in strategically balanced repertoire activation.

#### **Implications for ELT Practice**

Practical implications for ELT educators may be organized into three interrelated domains.

##### *1. Lesson Design*

Translanguaging should be planned as a goal-oriented modular strategy rather than treated as episodic translation. Effective design may include:

Multilingual input: pairing short L1 texts or audiovisual materials with English academic texts;

Mediated output: constructing ideas in L1 followed by reformulation in English;

Metalinguistic reflection: explicit discussion of lexical precision, conceptual transfer, and cross-linguistic nuance.

Such pedagogical translanguaging is not equivalent to excessive L1 use; rather, it functions as scaffolded support aligned with instructional objectives.

### *2. Classroom Language Ideology*

Teacher stance is decisive. Normalizing L1 use as a legitimate channel of academic meaning-making – rather than treating it as error or deficiency – contributes to the construction of positive multilingual identities. Research on positive and hybrid identities in bilingual classrooms confirms that legitimizing linguistic diversity fosters learner agency and participation. Thus, identity construction is inseparable from ideological positioning in classroom discourse.

### *3. Assessment and CEFR Alignment*

The Common European Framework of Reference for Languages (2001) adopts an action-oriented approach, while the CEFR Companion Volume (2020) expands descriptors for mediation and plurilingual/pluricultural competence [27]. These developments provide theoretical support for strengthening assessment criteria related to meaning mediation, strategic resource use, and communicative effectiveness. In this perspective, successful communication may involve multilingual resource deployment, and evaluation should prioritize communicative achievement rather than monolingual purity.

### **Policy Dimension in the Kazakhstan Context**

In Kazakhstan, national educational and language policy frameworks emphasize multilingualism as an institutional objective. However, a gap may exist between policy rhetoric and classroom language regimes, potentially limiting translanguaging opportunities. The analytical distinction between ideological space (policy-level permission) and implementational space (classroom-level feasibility) offers a useful lens for examining this tension.

Recent institutional reforms – including the replacement of earlier state programs (e.g., the 2020–2025 education and science program) with updated national projects and sectoral concepts, as well as the adoption of the 2023–2029 Language Policy Concept – indicate policy dynamism. Such shifts may create windows of opportunity for rethinking classroom language regimes. However, meaningful implementation depends on teacher preparation, assessment reform, and institutional support.

### **Limitations**

Several limitations should be acknowledged.

First, as this manuscript represents a model research article, the quantitative results are simulated for methodological illustration. Second, the quasi-experimental design relying on intact classes may be subject to teacher effects and classroom composition bias. Third, identity as a construct cannot be fully captured through scale-based measurement alone; interactional complexity requires qualitative inquiry as an indispensable component.

**Conclusion.** The systematic implementation of pedagogical translanguaging (stance–design–shifts framework) in ELT classrooms appears capable of strengthening bilingual learners’ identity–investment, increasing participation, and positively influencing English learning outcomes. The translanguaging space legitimizes the position of the “competent multilingual subject,” mitigating the identificational pressure often produced by English-only norms.

Nevertheless, this impact is not automatic. Sustainable translanguaging principles, plurilingual-oriented assessment practices, and alignment between policy and classroom implementation must operate concurrently. When strategically integrated, translanguaging functions not merely as a teaching technique but as a socio-discursive ecology that connects identity, agency, and academic development within multilingual ELT contexts.

## REFERENCES

1. Almashour, M. (2024). Bridging worlds with words: Translanguaging and its impact on identity formation among Jordanian graduate students in Ontario. *Frontiers in Education*, 9, 1464741. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1464741>
2. Anderson, J. (2023). Translanguaging: A paradigm shift for ELT theory and practice. *ELT Journal*. Advance online publication.
3. Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Multilingual Matters.
4. Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
5. Brooks, E. (2022). Translanguaging and the shifting sands of language education. *ELT Journal*, 76(1), 129–132. <https://doi.org/10.1093/elt/ccab084>
6. Bucholtz, M., & Hall, K. (2005). Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, 7(4–5), 585–614. <https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
7. Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
8. Cenoz, J., & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102269. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
9. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum.
10. Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
11. Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing.
12. Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
13. Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE.
14. Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>
15. García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
16. García, O., & Lin, A. M. Y. (2017). Translanguaging in bilingual education. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd ed.). Springer.
17. García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
18. García-Mateus, S., & Palmer, D. (2017). Translanguaging pedagogies for positive identities in two-way dual language bilingual education. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 245–255. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1329016>
19. Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
20. Hornberger, N. H. (2002). Multilingual language policies and the continua of biliteracy: An ecological approach. *Language Policy*, 1(1), 27–51. <https://doi.org/10.1023/A:1014548611951>
21. Li Wei. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
22. Li Wei. (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. <https://doi.org/10.1093/applin/amx039>

23. Li Wei, & Lee, T. K. (2024). Transpositioning: Translanguaging and the liquidity of identity. *Applied Linguistics*, 45(5), 873–888. <https://doi.org/10.1093/applin/amad040>
24. MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54(1), 167–201.
25. Nazarbayev Intellectual Schools. (n.d.). Policy of trilingual education in Nazarbayev Intellectual Schools. <https://www.nis.edu.kz>
26. Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.
27. Otheguy, R., García, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>

## СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PHYLOLOGICAL SCIENCES

<b>МУСИНА ДИНАРА РАФИКОВНА</b> DIGITAL TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN SCHOOLS: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS OF ICT.....	3
<b>АТКЕЕВА АЙСАУЛЕ КАМИДОЛЛИНОВНА [ҚАЗАҚСТАН] Б.ҚАРАҒЫЗҰЛЫ ПОЭЗИЯСЫНДАҒЫ РУХАНИ САБАҚТАСТЫҚ ЖӘНЕ ҰЛТТЫҚ БОЛМЫСТЫҢ КӨРІНІСІ.....</b>	8
<b>ТАСТАНБЕКОВА САНДУГАШ ХАМЗАЕВНА, ХАЛМАТОВА З.У. [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] LEXICAL BORROWING IN MODERN ENGLISH.....</b>	15
<b>АЙТИМБЕТ АҚБОТА БЕРІКҚЫЗЫ, АКЕШОВА М. М. [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] PROBLEM-BASED LEARNING AS A PEDAGOGICAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION.....</b>	18
<b>АБИЛЬДАЕВА ВИКТОРИЯ АСЕТОВНА, ШИНГАРЕВА М.Ю. [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] THE USE OF VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES IN COMMUNICATION TRAINING.....</b>	20
<b>КАЛАНДАРОВА ЛАЙЛО ФАЙЗУДДИНОВНА [ДУШАНБЕ, ТАДЖИКИСТАН] МЕСТО ПАРЕМИЙ В ТАДЖИКСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ.....</b>	23
<b>АНМАДОВ ABDULLO SHUKURULLO O'G'LI, АКБАРОВ АЗАМАТ АДХАМЖОНОВИЧ [O'ZBEKISTON] IT GA OID TERMINLAR TARJIMASINING O'ZIGA XOSLIGI: KOREYS-O'ZBEK TILLARI MISOLIDA.....</b>	27
<b>САРАХАНЫМ МИРЗА РАХМАНОВА [БАКУ, АЗЕРБАЙДЖАН] КОММУНИКАТИВНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ РКИ.....</b>	31
<b>МАХМАДЖОНОВА МУХИБА, ЮСУФБЕКОВА З., ШОВАЛИЕВА М. [ТАДЖИКИСТАН] РЕГИОНАЛЬНЫЕ ПАРАЛЛЕЛИ ВЫШИВКИ У ТАДЖИКОВ.....</b>	36
<b>МУҲАММАДҶОНЗОДА ОЛИМҶОН, АШУРОВА НАСИБА, АБДУРАҲИМОВА ШАБНАМ ТАҲЛИЛИ МУҚОИСАВИИ ВОҲИДҶОИ СОМАТИКӢ ДАР ЗАБОНҶОИ ТОҶИКӢ ВА ЧИНӢ.....</b>	44
<b>ШАРИФОВА ГУЛҶАҶОН ВИЖАГИҶОИ ЛУҶАВИИ БАРҶЕ АЗ ФЕӢЛҶОИ СОДА ДАР ЛАҶҶАИ МАСҶО.....</b>	49
<b>ZAGIDULLA FARIZA ZHANIBEKKYZY, PERIZAT T. MEDETBEKOVNA [ALMATY, KAZAKHSTAN] THE ROLE OF TRANSLANGUAGING PRACTICES IN THE CONSTRUCTION OF IDENTITY AMONG BILINGUAL LEARNERS: A MIXED-METHODS STUDY IN THE ELT CONTEXT.....</b>	54

# ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



**Контакт**



[irc-els@mail.ru](mailto:irc-els@mail.ru)

**Наш сайт**



[irc-els.com](http://irc-els.com)