

ResearchGate

Google Scholar

I^{WORLD}
I^{JOURNALS}

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU



zenodo



ISSN

e-ISSN(Online) 2709-1201



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE

NO 11

30 НОЯБРЯ 2025

Астана, Казахстан



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.

30 ноября 2025 г.
Астана, Казахстан

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17911888>
ICSTI: 14. 25. 09

DRAMATIZATION OF A LESSON AS AN EFFECTIVE WAY OF FORMING CREATIVE PERSONALITY OF ADOLESCENTS

ZHUMAKANOVA GULNUR KOLKANATOVNA

Miras University, Kazakhstan, Shymkent

KOMEKBAYEVA LAURA MUSAIEVNA

Senior teacher of foreign language section, Miras University, Kazakhstan, Shymkent

Annotation: *The article explores the use of dramatization in lessons and extracurricular activities, highlighting its role as an effective tool for the artistic and aesthetic development of students. This approach creates a synergistic effect, combining education and upbringing to support the personal growth, enculturation, and socialization of children and adolescents. Traditional, narrowly focused forms of artistic education—such as music or literature alone—often fail to ensure well-rounded personality development. In contrast, dramatization integrates both the instructional and developmental functions of education, drawing on the potential of all school subjects. The practical value of the study lies in its applicability in school settings: the developed scenarios, methodological guidelines, and exercises can help teachers boost student motivation, participation, and creativity. The research outcomes may be used by teachers of English, literature, and history to conduct dramatized lessons; by organizers of extracurricular activities and school theater clubs; and by educators and methodologists designing programs aimed at fostering creativity and soft skills in students.*

Keywords: *drama, person's artistic and aesthetic development, creativity, socialization, creative activity*

Introduction

Fostering students' creative activity is a key objective of modern education and serves as a core component of upbringing for the younger generation. A creative individual not only transforms the surrounding world but also continuously develops, searches for new solutions, creates, and refines what has already been created. When a child receives the skills and habits of creative activity at school and learns to think unconventionally, this becomes a kind of "immunity" for lifelong development and self-improvement. By encouraging this growth, teachers constantly seek and implement new methodological approaches in the learning process [1, 156]. In this context, the dramatization technique is gaining relevance for school lessons and extracurricular activities.

Purpose of the study: to analyze the effectiveness of dramatization in conducting lessons and extracurricular activities at school.

Hypothesis: dramatization is an effective means of forming a creative personality in children and adolescents, as it integrates the processes of education and upbringing. The key pedagogical mechanism here is the joint creative activity of teacher and students.

Traditional one-dimensional artistic education (e.g., music, literature) often fails to provide a holistic approach to personality development. In contrast, dramatization addresses both educational and developmental goals, drawing on the resources of literature, music, visual arts, history, world culture, theater, and other school subjects [2, 45-51].

Research objectives:

- examine the concept of dramatization within educational processes;
- identify its didactic principles;
- demonstrate its application in lessons and extracurricular settings, confirming its effectiveness for developing a modern creative personality;
- study the development of students' communicative skills;

- define dramatization as a pedagogical tool that integrates education and upbringing;
- present and interpret the results of applying dramatization in schools;
- outline future prospects for using dramatization in educational practice;
- summarize the findings of the research.

Materials and methods: The study utilizes a range of instructional and assessment materials to evaluate the impact of the project method on foreign language learning.

Theoretical foundation: Researchers such as O. V. Kubasova, P. Yu. Yezhov, and A. A. Sukalo view dramatization as a key factor in the creative development of children and adolescents. Theoretical aspects of dramatization were studied by V. M. Bukatov, L. D. Mali, and A. I. Gareeva, while its practical application was explored by I. B. Kostina, A. I. Ershova, and V. A. Ilyev. The role of dramatization in solving educational tasks and shaping personality development is addressed in the works of A. A. Konovich, A. V. Grebenkina, and I. A. Generalova.

Practical significance: Using dramatization in lessons and extracurricular activities helps deepen students' knowledge, strengthen motivation, foster personal growth, expand teachers' methodological tools, and address students' artistic and aesthetic development.

An important goal of dramatization is to create pedagogical conditions that stimulate personal growth in children and adolescents. Knowledge acquired during a dramatized lesson is not abstract—it becomes personally meaningful and is experienced as an achievement gained through the student's own effort [3, 128]. This approach aligns with the activity-based pedagogical paradigm of modern education.

In this study, dramatization is understood as the staging of a lesson or activity, turning it into a theatricalized process through role play based on the educational content. The teacher adapts textbook material into a scenario, distributes roles, and organizes the lesson as a performance or educational game.

Extracurricular work with children is one of the most engaging and meaningful components of the educational process. Preparing school performances and joint creative projects provides every student with the opportunity to express their individuality while developing essential life skills such as teamwork, communication, and responsibility.

These activities not only increase students' interest in the subject but also deepen their knowledge and improve their practical skills. For teachers, extracurricular work is a way to identify and support the most capable and motivated students, while for learners, it becomes a platform for self-expression and talent development.

In combination with classroom learning, extracurricular activities fulfill practical, developmental, and educational functions, contributing to the formation of a well-rounded personality – the key objective of modern schooling. Personality-oriented education, now widely recognized as a priority, finds its best realization in extracurricular settings, where each child can be approached as unique and valued.

As a teacher, my goal is to use these activities to cultivate organizational skills, initiative, and other important qualities, while strengthening students' motivation to learn. Clubs, concerts, competitions, school newspapers, and performances provide meaningful contexts for applying foreign language skills in practice, fostering fluency and confidence.

In today's world, where free communication in a foreign language is increasingly essential, extracurricular work becomes not just an addition but a vital tool for enhancing language learning effectiveness and preparing students for successful participation in global cultural and professional exchange.

A dramatized lesson is carefully planned and conducted in stages, with attention paid to all its elements: the format of the lesson or activity, content, objectives, methods of achieving them, artistic means of expression, and subsequent reflection. High student motivation during such lessons enhances learning outcomes and supports the resolution of specific pedagogical tasks. Importantly, the game element becomes didactic rather than merely entertaining, as it is guided by educational

objectives. Role-playing allows students to immerse themselves emotionally in the material, developing their personality through active participation [4, 23-29].

Although play loses its dominant role in primary school years, it remains a valuable activity that can be adapted for middle and high school levels. Teachers who use dramatization engage students not only in acting but also in scriptwriting, stage design, and organizational work. This collaborative process allows students to transform educational content into staged performances, build artistic imagery, and bring an aesthetic dimension into the learning process. This approach introduces them to the principles of stage culture, fosters artistic taste, imaginative thinking, and a positive emotional attitude toward learning.

In dramatization, the teacher adapts elements of dramaturgy—such as dramatic conflict, stage speech, props, and costumes—to the lesson. Role-play and character-based reading increase students' interest, improve memory retention, encourage collaborative work, and create a cohesive, creative classroom atmosphere. Dramatization can also “strengthen” certain aspects of the lesson, such as highlighting a key conflict or emphasizing specific circumstances, stimulating students' curiosity and problem-solving abilities.

Transforming literary works or textbook texts into lesson scripts allows the teacher to create mini-performances with dialogue, stage directions, and a clear dramatic structure. This method synthesizes pedagogy and stage culture, providing a powerful artistic and aesthetic learning experience that contributes to the holistic development of students.

Dramatization helps achieve multiple educational and developmental goals: reading texts by roles, staging mathematical or intellectual games (e.g., “What? Where? When?”), or team competitions. These formats become highly effective for organizing extracurricular activities, fostering emotional engagement, teamwork, and personal growth. The process strengthens empathy, develops emotional intelligence, and instills responsibility and discipline through public performance.

Modern teachers integrate multimedia, audio-visual aids, lighting, and sound design to enhance dramatized lessons, which moves them away from routine formats and sparks students' interest. However, effective implementation requires teachers to possess not only subject knowledge but also familiarity with dramaturgy, acting, directing, stage movement, and other theatrical skills.

Such lessons not only deepen students' knowledge but also nurture artistic appreciation, creativity, and soft skills. They may inspire further engagement in theater or creative studios, helping identify and develop students' talents. Educational outcomes include improved teamwork, communication, tolerance, perseverance, and cultural awareness. Students learn to respect peers' contributions and take responsibility for their own roles, which promotes personal discipline and accountability.

Moreover, dramatization strengthens students' connection to literature and culture, encouraging them to visit libraries, museums, and creative spaces, thereby raising their cultural level and promoting self-development. It enhances speech development, enriches vocabulary, improves oral literacy, and cultivates expressive intonation.

The research confirms that dramatization is a highly multifunctional technique that engages students in a variety of creative roles—scriptwriters, designers, actors, makeup artists, promoters, and organizers—contributing to their socialization and personal growth. At the first stage, dramatization helps reveal students' creative potential and interests, while at later stages, the process deepens through more complex roles (playwright, director, sound designer, etc.) [5, 142].

Ultimately, dramatized lessons promote deep immersion in educational content, spark discussions, and motivate students to achieve higher levels of learning. The results show that dramatization effectively develops unconventional thinking, communication skills, self-discipline, motivation, and creativity, proving to be an important pedagogical tool that integrates teaching and upbringing.

The study confirmed that dramatization is an effective pedagogical technique that unites the processes of teaching and upbringing, contributing to the comprehensive development of children and adolescents. Conducting lessons and extracurricular activities in a dramatized format allows

students to engage emotionally and intellectually with the educational material, which deepens understanding, increases motivation, and stimulates interest in learning.

Dramatization fosters the growth of creativity, communicative competence, critical thinking, and teamwork skills. It develops students' emotional intelligence, strengthens responsibility and self-discipline, and nurtures their aesthetic taste and cultural awareness. By integrating elements of theater—dialogue, staging, conflict resolution, and artistic imagery—teachers create a dynamic, interactive learning environment where knowledge is acquired through personal experience and collaboration.

Results and discussions

Table 1 – Summary of the Role of Dramatization in Education

Aspect	Description / Key Points	Educational Impact / Outcomes
Definition of Dramatization	Theatricalization of lessons or activities through role play and performance based on educational content. The teacher adapts material into scenarios with roles and dialogue.	Makes learning more engaging, creative, and emotionally rich.
Main Goals	Stimulate personal growth; strengthen motivation; deepen understanding; foster artistic and aesthetic development.	Promotes well-rounded, motivated, and culturally aware students.
Pedagogical Foundation	Based on activity-based and personality-oriented approaches in modern education.	Encourages active participation and personal meaning in learning.
Teacher's Role	Adapts content into dramatic form; guides roles, direction, and reflection; integrates artistic elements (costumes, props, stage design).	Expands teacher's methodological toolkit; encourages innovation.
Student's Role	Active participants: actors, scriptwriters, designers, organizers.	Develops responsibility, creativity, teamwork, and communication skills.
Structure / Stages	Careful planning: defining objectives, choosing format, organizing performance, reflection stage.	Supports systematic, goal-oriented learning and engagement.
Integration in Education	Combines classroom and extracurricular activities (clubs, concerts, competitions, school newspapers, plays).	Links theory with practice, enhancing motivation and fluency (esp. in foreign languages).
Psychological and Emotional Effects	Encourages empathy, self-expression, emotional engagement, and aesthetic appreciation.	Strengthens emotional intelligence and artistic taste.
Cognitive Outcomes	Improves memory retention, comprehension, and critical thinking through dramatized tasks.	Promotes deep learning and problem-solving skills.

Socialization Function	Group performances foster collaboration, tolerance, and mutual respect.	Builds teamwork, communication, and leadership skills.
Creativity Development	Involves writing scripts, designing sets, and performing.	Enhances imagination, innovation, and artistic expression.
Use of Technology and Media	Incorporation of multimedia, lighting, and sound design in dramatized lessons.	Makes lessons dynamic, modern, and attractive to students.
Cultural and Aesthetic Development	Exposure to stage culture, literature, and art; visits to libraries and museums encouraged.	Enriches cultural awareness and aesthetic taste.
Teacher Competencies Required	Subject knowledge + theatrical skills (acting, directing, stage movement).	Professional growth and interdisciplinary competence.
Types of Activities	Role plays, dramatized readings, educational games, competitions ('What? Where? When?'), performances.	Combines learning with entertainment for stronger motivation.
Pedagogical Results	Integration of teaching and upbringing; improved motivation, knowledge, and creativity.	Development of a holistic, socially responsible personality.
Developmental Outcomes	Growth in initiative, discipline, perseverance, responsibility.	Formation of active, independent, creative learners.
Key Advantages	Enhances motivation and interest; strengthens teacher-student cooperation; supports inclusive and differentiated learning.	Leads to sustainable learning outcomes and emotional well-being.
Conclusion	Dramatization is a multifunctional pedagogical technology combining education, creativity, and upbringing.	Essential for forming active, creative, and culturally competent individuals.

During the pedagogical experiment, it was found that about 80% of middle school students preferred dramatized and game-based forms of assessment to traditional literary assignments. This result indicates students' growing interest in active forms of learning and their desire to master creative methods of self-expression.

At the end of the preparatory stage, a survey was conducted among fifth-grade students to determine their level of engagement in literature lessons. Afterwards, they were offered two options for a test assignment to choose from:

- a retelling of their favorite fairy tale, or
- a written description of an imagined stage performance based on that tale.

Out of 51 submitted works, only four were retellings, while the majority were descriptions of proposed stage adaptations. Most of these works demonstrated imitative tendencies, yet some showed originality by recreating performances previously seen on stage.

For example, one student chose to "stage" P. P. Bazhov's *"The Silver Hoof"* in a format similar to Zhukovsky's *"Sleeping Beauty"*: the narrator sits at a table reading the story aloud while illustrations appear on the screen. The student explained that since *"The Silver Hoof"* is an author's

fairy tale, and the first literary fairy tale they had studied was presented in this format, he decided to use the same approach [6, 12-17].

This example reflects a somewhat formal yet conscious approach to creative task performance and demonstrates that dramatization enhances students' engagement with literature. It encourages comprehension of artistic texts, fosters aesthetic perception, and motivates learners to explore literature through performative and visual means. Even when imitation occurs, students still gain valuable experience in stage culture, organization, and creative interpretation of literary material.

Conclusion

Moreover, dramatization provides a powerful tool for socialization: students learn to work in groups, respect the contributions of others, and take an active role in the collective result. This method supports the development of a creative personality who is capable of self-expression, self-improvement, and meaningful participation in cultural life.

Thus, dramatization should be considered a valuable and innovative educational technology that enriches the traditional lesson format, expands the methodological repertoire of teachers, and meets the demands of modern education focused on developing active, creative, and socially responsible individuals.

REFERENCES:

1. Kubasova, O. V. Development of Students' Creative Abilities through Dramatization. Moscow: Akademiya, 2018. — 156 p.
2. Ezhov, P. Yu., & Sukalo, A. A. Theatricalization of the Educational Process as a Means of Teaching and Upbringing Schoolchildren. *Pedagogy*, 2019, no. 5, pp. 45–51.
3. Bukatov, V. M. Dramatization in the Lesson: Methodological Recommendations for Teachers. Saint Petersburg: Karo, 2017. — 128 p.
4. Mali, L. D. Methods of Using Theatrical Forms in Educational Practice. *Bulletin of Modern Education*, 2020, vol. 10, no. 3, pp. 23–29.
5. Gareeva, A. I. Game and Theatrical Technologies in Students' Learning Activities. Kazan: Kazan University Press, 2021. — 142 p.
6. Kostina, I. B., Ershova, A. I., & Ilyev, V. A. Dramatization as an Innovative Teaching Method: School Application Experience. *Primary School Plus Before and After*, 2020, no. 6, pp. 12–17.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17911957>
УДК 372.881.111.24

THE FORMATION OF GRAMMAR SKILLS IN THE ELEMENTARY GRADE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

OMARBEEK ZHANEL ABAYKYZY

Master's Student, Faculty of Pedagogy, Miras University

Scientific Supervisor – PhD, **KAZYKHANKYZY L.**

Shymkent, South Kazakhstan

Abstract: *This article addresses a central issue in foreign language teaching methodology: the effective formation of grammar skills in elementary school students. It analyzes the psychological and pedagogical characteristics of young learners that influence the acquisition of grammatical structures. The paper reviews leading approaches and principles, notably the Communicative Language Teaching (CLT) framework and the conscious-practical method. A detailed, staged approach to working with grammatical material is outlined, covering presentation, initial habit formation, and communicative application in free speech. Particular attention is paid to the typology of grammar exercises and the crucial role of game-based technologies as the primary means of intensifying the learning process at this stage. The materials presented are relevant for foreign language teachers, methodologists, and students in pedagogical fields.*

Keywords: *grammar skill, elementary stage of teaching, foreign language, methodology, communicative competence, exercise typology, game-based learning, automatization.*

Teaching a foreign language (FL) in elementary school lays the groundwork for successful language mastery in subsequent stages. One of the most complex and critical tasks at this level is the formation of grammar skills. Grammar functions as the "skeleton" of the language, ensuring the correct structural arrangement of thoughts and, consequently, the effectiveness of communication. Without solid grammatical skills, even an extensive vocabulary remains non-functional.

The goal of this article is to provide a comprehensive analysis of the theoretical foundations, specific characteristics, and practical techniques for forming grammar skills at the elementary FL teaching stage, taking into account the age-specific and psycho-pedagogical features of young learners.

The main objectives of this study are:

- To clarify the definition of "grammar skill" within the context of the communicative approach.
- To identify the specific challenges and features of teaching grammar in elementary school.
- To describe a systematic, staged process for introducing and practicing grammatical material.
- To justify the role of game-based and interactive technologies in automating grammatical operations.

The methodology is based on the works of leading domestic and international methodologists, psychologists, and linguists in the field of language education.

1. THEORETICAL FOUNDATIONS OF GRAMMAR SKILL FORMATION

1.1. Nature and Structure of Grammar Skill

In FL teaching methodology, a grammar skill is defined as an automatized speech operation that ensures the correct (error-free) formulation of a speech unit (a phrase or sentence) in accordance with the norms of the target language. The key characteristics of this skill include:

Automatization: The action is performed without conscious focus on its form.

Stability/Durability: The ability to perform the operation reliably in standard situations.

Flexibility/Variability: The capacity to use the structure in various combinations with vocabulary and adapt it to new contexts.

Two main types of grammar skills are distinguished:

Productive (Expressive) Skills: Ensure the generation of grammatically correct sentences in speaking and writing.

Receptive (Impressive) Skills: Ensure the comprehension of grammatical structures when listening and reading.

At the elementary stage, priority is given to developing productive skills, as young learners primarily focus on acquiring basic oral communication.

1.2. Principles of Grammar Instruction

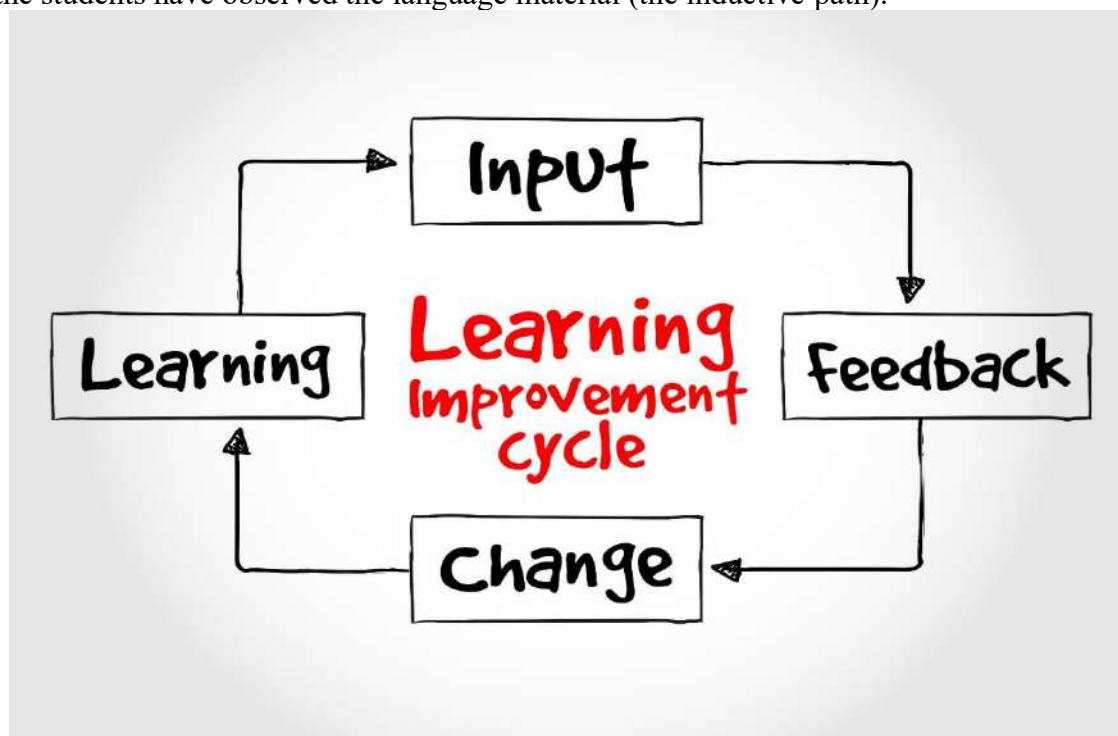
Effective skill formation in elementary school must adhere to the following methodological principles:

Principle of Communicative Orientation: Grammar is learned not for its own sake, but as a means to achieve a communicative intention. All exercises must have a meaningful purpose.

Principle of Minimization and Selection: A limited grammatical minimum is chosen for elementary school, focusing only on structures necessary for basic communication. Complex or irregular phenomena are either deferred or presented as fixed, ready-made patterns.

Principle of Concentricity: The same grammatical material is revisited multiple times across different stages, each time in a new context and with gradual complexity.

Principle of Consciousness: Students should understand what they are doing and why. However, the explanation of the rule should be as simple and visual as possible, and ideally delivered after the students have observed the language material (the inductive path).



2. SPECIFIC CHARACTERISTICS OF TEACHING GRAMMAR IN ELEMENTARY SCHOOL

The success of grammar skill formation is directly dependent on considering the psychological features of children aged 6 to 11.

2.1. Psychological Features of Young Learners

Concrete and Image-Based Thinking: Children assimilate material best when it is presented through visual, auditory, and kinesthetic images. The use of charts, pictograms, gestures, and visual aids is essential.

Involuntary Attention: Attention is unstable and easily distracted. Frequent changes in activities (switching from listening to speaking, from grammar to a game) are necessary. Learning activities must be closely tied to play.

Developed Mechanical Memory: Young learners often have excellent mechanical memory, making imitation exercises and the memorization of short grammatical patterns (structures) highly effective.

Need for Movement and Emotion: The learning process should be dynamic. Kinesthetic techniques, such as Total Physical Response (TPR) and using symbolic gestures for tenses or cases, help children "live" and remember the grammatical rule.

2.2. The Role of Visual Aids (Clarity)

Visual aids in grammar instruction serve two critical functions:

Presentation: Creating a situation where the grammatical structure becomes obvious and understandable without complex explanation. For instance, using physical clocks to demonstrate the difference between Present Simple and Present Continuous.

Support/Scaffolding: Utilizing simple schemes, sentence starters (clichés), or symbols that act as prompts during exercises, helping to alleviate the fear of making mistakes. Grapho-analytical diagrams (conjugation tables, verb forms) should be colorful and kept simple.

3. STAGED SYSTEM FOR WORKING WITH GRAMMATICAL MATERIAL

The process of forming a grammar skill is cyclical and involves three interrelated stages, each with its own objectives and set of exercises.

3.1. The Presentation Stage (Familiarization)

Objective: To establish the orienting basis for the action (understanding the form, meaning, and use of the new grammatical structure).

Key Techniques:

Contextualization: The new structure is introduced not in isolation, but within a short dialogue, story, song, or comic strip relevant to the child's life experience. It is crucial that students first understand the meaning of the message.

The Inductive Path: The teacher presents several examples containing the new structure (e.g., "I go," "You go," "He goes"). Then, through guiding questions and visual aids, students themselves derive the rule about adding the *-s/es* ending for the third person singular.

Linguistic/Graphic Anchor: After observation and rule formulation, the teacher clearly displays a simple, concise rule-schema on the board (e.g., Subject + V + s/es).

3.2. The Practice Stage (Initial Automatization)

Objective: To bring the execution of the grammatical operation to an automatic level at the sentence level. This is the longest and most labor-intensive stage.

Typology of Exercises (from highly controlled to semi-controlled):

A. Imitation Exercises (Reproduction):

Repetition: Repeating after the teacher, the audio, in chorus, or individually. Importantly, this should involve variations in intonation and speed.

Imitation in Dialogue: The student repeats a phrase but changes one word (e.g., "I like apples." — "I like bananas.").

B. Substitution Exercises (Selection and Replacement):

Simple Substitution: Replacing one element of a sentence (e.g., substituting nouns in the pattern: "I have a pen. I have a ruler. I have a book.").

Multiple Substitution: Replacing several elements simultaneously or working with substitution tables.

C. Transformation Exercises (Form Change):

Tense/Form Change: Converting a sentence from affirmative to question or negative form.

Person/Number Change: Changing the subject with the corresponding transformation of the predicate ("I like tea" → "She likes tea").

D. Receptive-Reproductive Exercises (Recognition):

"Find the mistake": Identifying and correcting grammatical errors in sentences (especially effective for monitoring and control).

Matching: Pairing parts of a sentence, or matching pictures with corresponding sentences.

3.3. The Application Stage (Communicative Practice)

Objective: Using the grammatical structure in new, non-patterned communicative situations. Grammar here becomes a means, not an end.

Key Techniques:

Situational-Speech Exercises: Communicative conditions are set, but the grammatical structure is still guided (e.g., "Ask your partner what they did yesterday, using Did...").

Free Speech Exercises (Communicative Games):

Role-Playing: Enacting scenarios (e.g., "At the Store," "At the Café") where the use of a specific structure (e.g., How much is it? / I would like...) is natural and necessary.

Surveys/Quizzes: Students interview each other ("Do you like...? / Can you...?") and fill out a table, requiring multiple, meaningful uses of the target structure.

Description/Comparison: Describing pictures or comparing two objects, obligatorily using comparative/superlative adjectives.

4. THE ROLE OF GAME-BASED TECHNOLOGIES AND ICT IN AUTOMATIZATION

At the elementary level, the grammar game is not mere entertainment; it is a vital methodological tool that helps relieve psychological tension and intensifies the skill formation process.

4.1. Grammar Games

Grammar games offer several advantages:

Motivation: They make the practice process engaging and meaningful.

Hidden Goal: Students focus on achieving the game's objective (winning, guessing) rather than on the grammatical form itself, promoting involuntary memorization and automatization.

High Repetition: Within the context of a game, a grammatical construction can be repeated dozens of times without losing the student's interest.

Examples of Grammar Games:

"Snowball" (Chain Drill): Each participant repeats the previous player's phrase and adds their own element, using a target complex structure (e.g., Past Simple). "Yesterday I went to the park. Yesterday I went to the park and bought ice cream..."

"Who is Faster?" (Speed Matching): Students must quickly match subject cards with predicate cards, paying attention to the correct grammatical endings.

"True or False": Students compose three sentences about themselves (two true, one false) using the new grammar, and the group must guess the false statement.

4.2. Use of ICT (Information and Communication Technologies)

ICT significantly enhances the opportunities for practicing and monitoring grammar skills.

Interactive Platforms: Utilizing resources like Quizlet, Kahoot, or built-in interactive tasks in online learning platforms. These provide immediate feedback and allow students to work at their own pace.

Digital Flashcards and Schemes: Creating animated schemes and rules that visually demonstrate transformations (e.g., how a verb changes form when adding \$-ing\$).

Video and Audio Materials: Short authentic videos and songs are used to present new grammar in a natural context, supporting the principle of communicative orientation.

CONCLUSION

The formation of grammar skills at the elementary stage of foreign language teaching is a complex but manageable process that requires a systematic, goal-oriented, and, most importantly, communicatively driven approach. The key to success lies in the methodologically sound organization of the three stages:

Presentation: Through visual aids and context (the inductive route).

Practice: Through a system of controlled and semi-controlled exercises.

Application: Through role-playing and communicative games.

By considering the psycho-pedagogical features of young learners—specifically their concrete thinking and need for play—it is possible to maximize the automatization of grammatical operations

and integrate grammar organically into speech activity. As a result of this work, the grammar skill transforms from a conscious rule into a flexible, stable, and automatic tool for communication, providing a solid foundation for further language development.

REFERENCES:

1. Azimov, E.G., & Shchukin, A.N. (2009). New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching). Moscow: IKAR. (Reference translated from Russian)
2. Galskova, N.D., & Gez, N.I. (2008). Theory of Foreign Language Teaching: Linguodidactics and Methodology. Moscow: Academia. (Reference translated from Russian)
3. Zimnyaya, I.A. (1991). Psychology of Foreign Language Teaching in School. Moscow: Prosveshcheniye. (Reference translated from Russian)
4. Passov, E.I. (2000). Communicative Foreign Language Education: The Concept of Developing Individuality in the Dialogue of Cultures. Lipetsk: LSPU. (Reference translated from Russian)
5. Rogova, G.V., & Vereshchagina, I.N. (2000). Methodology of English Language Teaching at the Initial Stage in General Education Institutions. Moscow: Prosveshcheniye. (Reference translated from Russian)
6. Shchukin, A.N. (2004). Foreign Language Teaching: Theory and Practice. Moscow: Filomatis. (Reference translated from Russian)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17912040>

UDC: 81.2

CURRENT SITUATION AND EFFECTIVE METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

KABYLBEEK SYMBAT ZHANTOREKYZY

Master's student of the Faculty of Foreign Languages, Miras University

Scientific supervisor: PhD Associate Professor **ZHORABEKOVA A.N.**
Shymkent, Kazakhstan

Abstract: *In the era of globalization, the ability to master foreign languages has become an indispensable competence for academic, professional, and social success. Traditional teacher-centered approaches, based on memorization and grammar drills, are increasingly being replaced by modern methodologies that emphasize communication, learner autonomy, and digital integration. This paper examines the role of Communicative Language Teaching (CLT), Task-Based Language Teaching (TBLT), blended learning, and innovative technological tools in contemporary classrooms. It also explores theoretical foundations, motivational aspects, regional differences, and future directions of language education. The study highlights both the advantages and the difficulties associated with their implementation and underscores the need for innovation, teacher training, and equal access to resources in order to foster communicative and intercultural competence among learners.*

Keywords: *foreign language teaching, communicative approach, task-based learning, blended learning, learner autonomy, language proficiency, digital tools in education, teacher training, motivation in language learning, educational technology, curriculum development, intercultural communication, second language acquisition.*

Introduction

The rapid development of global communication has made foreign language proficiency a vital necessity in education, business, science, and intercultural interaction. For many years, language teaching relied on methods such as the Grammar-Translation and Audio-Lingual approaches. While effective for teaching grammar and vocabulary, these methods failed to develop real-life communication skills and often limited learners to passive participation.

As educational paradigms shifted, new methodologies emerged, inspired by applied linguistics, psychology, and technological innovation. Today, the focus is placed on student engagement, authentic communication, and the use of digital platforms. The integration of modern methods has transformed language classrooms into spaces where collaboration, creativity, and intercultural awareness are nurtured alongside linguistic competence.

Current Trends and Challenges in Foreign Language Teaching

The modern FLT landscape is shaped by multiple intersecting factors: globalization, digitalization, migration, and the diversification of learners' needs. However, these developments also bring substantial challenges.

Globalization and the Rise of English

English remains the dominant foreign language taught worldwide, often considered a lingua franca in academia, business, and diplomacy. Nevertheless, this global emphasis can marginalize regional or minority languages, leading to concerns about linguistic homogenization and cultural erosion.

Digital Transformation of Language Learning

The integration of ICT (Information and Communication Technology) tools—such as learning management systems (LMS), mobile applications, and AI-based tutors—has revolutionized FLT.

Online platforms like Duolingo, Memrise, or Busuu offer individualized learning paths, though their pedagogical depth varies significantly.

Teacher Training and Methodological Gaps

One of the persistent challenges in many educational systems is the inadequate methodological training of foreign language instructors. According to recent studies, many educators still rely on traditional rote learning, which does not foster communicative competence.

Learner Diversity

Classrooms today include students with different learning styles, linguistic backgrounds, and motivation levels. This diversity requires adaptive teaching strategies and inclusive curricula.

Theoretical Foundations of Modern Language Teaching

Modern approaches to language teaching are rooted in several theoretical traditions. Applied linguistics emphasizes the importance of communicative competence as proposed by Dell Hymes, which goes beyond grammar to include sociolinguistic and pragmatic skills. From psychology, constructivist theories stress the active role of learners in constructing knowledge through interaction and experience. Vygotsky's sociocultural theory highlights the role of social interaction and scaffolding, while Krashen's Input Hypothesis underlines the importance of comprehensible input for natural language acquisition. Together, these perspectives form the foundation of contemporary, learner-centered, and communication-oriented instruction.

Evolution of Methods

Language teaching has evolved from accuracy-oriented to fluency-oriented approaches. Learner-centered strategies prioritize meaningful communication, contextual tasks, and interaction. Among the most influential are:

- Communicative Language Teaching (CLT): Aims to build communicative competence by encouraging learners to use language in real-life situations. Teachers act as facilitators, and lessons involve role-plays, dialogues, and authentic materials.
- Task-Based Language Teaching (TBLT): Organizes learning around practical tasks such as presentations, emails, or problem-solving activities. This method motivates learners by linking classroom practice with real-world needs.
- Blended Learning and Digital Tools: Combines face-to-face teaching with online resources. Platforms like Zoom, Google Classroom, and apps such as Duolingo provide opportunities for self-paced learning and intercultural exchange.

The Role of Motivation in Language Learning

Motivation is a key factor in the success of foreign language acquisition. Learners with high levels of intrinsic motivation—such as curiosity and personal interest—are more likely to persist in their studies. Extrinsic motivation, such as career opportunities or academic requirements, also plays a significant role. Modern methods like TBLT and blended learning foster motivation by providing relevant, real-world contexts and by allowing learners to take ownership of their progress. Gamification, peer collaboration, and goal-oriented activities further increase engagement and persistence.

Benefits of Modern Approaches

Modern methodologies bring a range of advantages:

- Active engagement through interactive and personalized learning;
- Improved fluency and confidence in real-life communication;
- Learner autonomy supported by digital resources and independent practice;
- Intercultural awareness through authentic materials and online exchanges;
- Expanded access to resources for learners in diverse environments.

Challenges in Implementation

Despite their effectiveness, these methods face several barriers:

- Limited technological infrastructure in under-resourced schools;
- Insufficient teacher training in innovative approaches;
- Rigid curricula that leave little room for flexibility;

- Traditional assessment systems that do not measure communicative competence.

Addressing these challenges requires systemic support from educational policymakers, investment in infrastructure, and continuous professional development opportunities for teachers.

Regional Practices and Adaptations

In countries like Finland, South Korea, and the Netherlands, governments actively support multilingual education and the use of technology in classrooms. These systems prioritize early language exposure, high-quality teacher training, and digital integration. In contrast, many developing contexts face challenges due to economic and infrastructural limitations. In Kazakhstan and other Central Asian countries, the shift toward communicative approaches is underway but requires further investment in resources, teacher training, and curriculum reform. Adapting methods to local realities and teacher capacities remains crucial for long-term success.

Future Directions in Language Education

The future of foreign language teaching will be closely tied to technological innovation. Artificial Intelligence (AI) tools, such as adaptive learning platforms and automated feedback systems, are already reshaping classrooms. Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) promise immersive environments where learners can practice authentic communication in simulated contexts. Gamification will continue to play a role in increasing learner motivation and persistence. Moreover, global virtual exchanges will allow students from different countries to collaborate and communicate directly, fostering intercultural understanding. Future curricula will need to balance digital opportunities with human interaction, ensuring that technology enhances rather than replaces the role of teachers.

Practical Recommendations

To effectively implement modern teaching methods, the following steps are recommended:

- Provide continuous professional development and certification for language teachers;
- Reform assessment systems to evaluate communicative competence, collaboration, and creativity;
- Ensure equitable access to technology in urban and rural areas alike;
- Encourage curriculum flexibility that allows integration of CLT, TBLT, and blended learning;
- Promote research into context-specific adaptations of global teaching methodologies.

Conclusion

Foreign language education is undergoing a profound transformation. Modern methodologies such as CLT, TBLT, and blended learning have proven to be more effective in preparing learners for global communication than traditional grammar-based approaches. However, successful implementation requires systemic support: investment in teacher education, flexible curricula, innovative assessment, and equitable access to digital resources.

If these challenges are addressed, modern language teaching can not only improve linguistic skills but also cultivate critical thinking, intercultural competence, and confidence—qualities essential for the 21st-century learner. The future of language teaching lies in combining human creativity and technological innovation to build inclusive, effective, and forward-looking educational systems.

REFERENCES

1. Brown, H. D. (2007). Principles of language learning and teaching (5th ed.). Pearson Education.
2. Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.
3. Harmer, J. (2015). The Practice of English Language Teaching (5th ed.). Pearson Longman.
4. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Approaches and methods in language teaching (3rd ed.). Cambridge University Press.
5. Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). Techniques and principles in language teaching (3rd ed.). Oxford University Press.
6. Godwin-Jones, R. (2018). Emerging technologies: Mobile-assisted language learning. *Language Learning & Technology*, 22(1), 2-11.
7. Krashen, S. D. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.
8. Littlewood, W. (2004). The task-based approach: Some questions and suggestions. *ELT Journal*, 58(4), 319–326.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17912412>

ENHANCING VOCABULARY RETENTION IN YOUNG LEARNERS (GRADES 3-4) THROUGH THE USE OF JAZZ CHANTS

TALAPOVA ASSEL KAIRATOVNA

Master of Pedagogical Sciences, Kazakh Ablai Khan University of International Relations
and World Languages

RAZAK MAIGUL

4th year of Bachelor's Degree 6B01701-“Training of Foreign Language Teacher”, Kazakh
Ablai Khan University of International Relations and World Languages

Abstract. *Developing a robust and sustainable lexical base is a critical aspect of English as a Second Language (ESL) instruction, especially for primary-level learners in the early stages of language acquisition. Although initial vocabulary exposure is important, sustaining long-term retention and active use poses a greater challenge. This study explores the use of Jazz Chants as a rhythmic pedagogical strategy to enhance vocabulary retention among young learners (Grades 3–4) in Kazakhstan. Grounded in the principles of rhythmic pedagogy and the affective domain, the research adopts a mixed-methods approach that integrates quantitative and qualitative data. A structured online survey was distributed to 60 participants, including in-service and pre-service English teachers, to assess their perceptions, practices, and readiness to implement Jazz Chants in vocabulary teaching. The study aims to determine the statistical difference in learners' vocabulary retention following the integration of Jazz Chants and to evaluate teachers' awareness and perspectives on its pedagogical value. Preliminary analysis suggests that rhythmic learning through Jazz Chants not only enhances memory recall but also increases motivation, engagement, and classroom interaction. The findings contribute to the ongoing discussion on innovative and multisensory techniques for improving vocabulary acquisition in the context of Kazakhstan's trilingual education policy.*

Keywords: *Jazz Chants, vocabulary retention, rhythmic pedagogy, young learners, ESL instruction.*

INTRODUCTION

The development of a robust and sustainable lexical base is a critical and often challenging aspect of English as a Second Language (ESL) instruction, particularly for primary-level students in the early stages of language acquisition. While initial exposure to new vocabulary is essential, the long-term retention and active use of these words—often referred to as vocabulary power—pose a greater challenge.

This challenge is magnified when considering the unique learning profiles of the current generation of students. This generation is characterized by highly developed digital literacy from an early age, which translates into new educational requirements that traditional methods cannot meet (World Bank, 2021). Research suggests that due to this digital environment, their learning preferences shift toward visual imagery and multi-sensory stimuli (Rothman, 2016). Furthermore, the attention span of this generation is often cited as significantly shorter, underscoring the urgent need for more creative and engaging English language instruction (Yadava, 2007).

In response to this pedagogical demand, educators have increasingly explored methods that harness the affective domain. Music, in particular, has been proven to have a positive impact on the learning process, helping students relax and encode material into long-term memory (Lozanov, 2019). One such rhythmic methodology is Jazz Chants, which utilizes upbeat, rhythmic chants and poems set to jazz rhythms to illustrate the natural stress and intonation patterns of conversational American English (Graham, 2006). Jazz Chants provide an effective and enjoyable means of learning, allowing

students to grasp the “feel” of the language through active repetition, thereby facilitating faster and more durable vocabulary memorization (Hashim & Yunus, 2012).

While the primary function of Jazz Chants is often associated with improving pronunciation—an essential component of clear communication (Inspiring: English Education Journal, 2019)—its potential application extends to lexical acquisition. Recent studies have explored its influence on vocabulary learning (Singh & Hashim, 2020), demonstrating that rhythm and repetition can strengthen lexical memory.

Beyond the cognitive benefits of rhythm, modern educational psychology emphasizes the importance of adapting instruction to generational learning styles. In the Kazakhstani educational context, the country’s commitment to trilingualism and early English instruction demands effective, motivating methods (Zhetpisbayeva, 2020). While numerous international studies have demonstrated the benefits of rhythmic pedagogy, its application in the Kazakhstani context—where early English instruction and trilingual education are national priorities—remains underexplored. Local methodologists emphasize the need for interactive and multi-sensory techniques that promote active language acquisition in primary schools (Sakhipova et al., 2023).

Although Jazz Chants are widely recognized for improving motivation and pronunciation, there remains a lack of quantitative research that rigorously measures their specific, long-term impact on vocabulary retention among young learners. Therefore, this study seeks to fill this empirical gap by quantitatively examining the impact of Jazz Chants on vocabulary retention among Kazakhstani primary school learners and to offer data-driven pedagogical recommendations.

To achieve the primary aim, this research focuses on three main objectives:

1. To investigate the theoretical principles of rhythmic pedagogy related to lexical memory and the learning characteristics of the current student generation.
2. To establish the baseline level of vocabulary retention in the target group (primary-level ESL students) using a pre-test and to create balanced control and experimental groups for the study.
3. To determine the statistical difference in vocabulary retention scores following the Jazz Chants intervention for a definite experimental period and to statistically analyze the post-test results between the two groups.

The following research question guides the study:

To what extent does the Jazz Chants rhythmic methodology improve primary-level ESL students’ long-term vocabulary retention?

Literature Review

The fundamental challenge in ESL instruction is ensuring long-term vocabulary retention, which critically depends on the efficacy of information encoding in the brain. The application of rhythm and music in education is rooted in the work of George Lozanov (2019), who demonstrated that musical stimulation and relaxation facilitate involuntary memorization and the encoding of linguistic material directly into long-term memory.

The Jazz Chants methodology (Graham, 2006) applies this principle by linking vocabulary items to the natural speech rhythms of the English language. This approach specifically focuses on suprasegmental features—stress, rhythm, and intonation (Kung, 2013). Acquiring vocabulary with the correct rhythm establishes a stronger acoustic encoding, which is a prerequisite for rapid and accurate retrieval and retention (Singh & Hashim, 2020). Consequently, Jazz Chants provide a multi-sensory and engaging activity that, unlike tedious drills, prevents boredom and promotes active participation.

Beyond the cognitive benefits, rhythmic methodologies effectively meet the learning profiles of today’s students, who prefer dynamic, visual, and concise information (Rothman, 2016). The rhythmic and interactive nature of the chants sustains learners’ attention and improves classroom engagement. From an affective perspective, the use of music and rhythm fosters a positive classroom atmosphere, mitigating anxiety and enhancing motivation (Mata, Monteiro & Peixoto, 2012). Studies such as Marashi and Assgar (2019) emphasize that a positive classroom climate is a key factor influencing ESL learning outcomes.

Empirical research on Jazz Chants primarily confirms their impact on pronunciation and speaking fluency (Inspiring: English Education Journal, 2019), establishing them as a recognized tool for improving articulatory skills. In the Kazakhstani context, where interactive methods are strongly encouraged to support trilingual policy (Zhetpisbayeva, 2020; Sakhipova et al., 2023), Jazz Chants appear highly relevant. However, despite this theoretical rationale, a clear research gap persists. Most studies emphasize immediate vocabulary acquisition or phonetics, lacking rigorous quantitative data comparing control and experimental groups with pre- and post-tests.

Therefore, this study seeks to fill this empirical gap by providing quantitative evidence on the impact of Jazz Chants on long-term vocabulary retention among Kazakhstani primary school learners and offering pedagogical insights for future curriculum enhancement.

METHODS

The study employed a non-experimental descriptive design within a mixed-methods framework. Quantitative data were collected through closed-ended survey questions, while qualitative data were obtained from open-ended responses. This design was chosen to capture both measurable patterns and in-depth perspectives regarding the implementation of Jazz Chants as a strategy for enhancing vocabulary retention among young English learners.

The participants included English language teachers, pre-service teachers, and student-teachers from Kazakhstani primary schools and teacher-training universities. A total of 60 respondents participated voluntarily. The sample represented diverse educational settings, including both urban and rural schools, thus providing varied insights into the use of rhythmic pedagogy in early English language instruction.

The main research instrument was a structured online questionnaire created and distributed via Google Forms.

The survey consisted of 20 items, combining Likert-scale, multiple-choice, and open-ended questions. It was designed to collect data on participants' familiarity with Jazz Chants, perceived effectiveness for vocabulary teaching, practical challenges, and readiness of the Kazakhstani educational system to adopt such innovative methods.

The questionnaire link was shared through professional teacher networks, university groups, and personal contacts. Respondents were informed about the academic purpose of the research and provided their consent before participation.

Data collection took place in October 2025.

Quantitative data were processed using Microsoft Excel, where frequencies, percentages, and mean scores were calculated for each item. Results are presented in Tables 1–4, summarizing the participants' demographic profile, familiarity with Jazz Chants, reported challenges, and frequency of using rhythmic activities.

Qualitative responses from the open-ended questions were analyzed through thematic analysis, identifying recurring themes, such as common lesson structures, classroom management strategies, challenges, and perceptions of institutional readiness. The findings of this analysis are summarized in Table 5.

This combined analytical approach provided both statistical evidence and contextual understanding of teachers' and students' attitudes toward using Jazz Chants for vocabulary development.

Participation in the survey was voluntary, and all responses were anonymous. Respondents were assured that their answers would be used solely for academic purposes, with confidentiality maintained throughout the research process.

RESULTS AND DISCUSSION

This section presents the findings of the study that explored English teachers' and student-teachers' familiarity with and perceptions of using **Jazz Chants** to enhance vocabulary retention among young learners. Quantitative results are summarized in descriptive tables, followed by interpretive commentary supported by qualitative insights from open-ended responses. Table 1

summarizes the demographic profile of the respondents, showing the proportions of in-service teachers, pre-service teachers, and student-teachers who took part in the survey.

Table 1
Participants’ Profile

Role	Frequency (n)	Percentage (%)
In-service English teachers	15	25
Pre-service teachers (university students)	31	51.7
Student-teachers (interns completing practicum)	14	23.3
Total	60	100

Note. The table summarizes the demographic composition of respondents.

The majority of respondents were pre-service teachers (51.7%), followed by in-service teachers (25%) and student-teachers (23.3%). This composition indicates that most participants are at the early stage of their professional development, still forming their teaching philosophy and methodology preferences. However, the presence of in-service teachers added practical insights into real classroom experiences, allowing the study to combine theoretical knowledge with applied perspectives.

Qualitative comments reflected this diversity. Pre-service teachers often mentioned “*I have heard about Jazz Chants but never tried it in class,*” while practicing teachers noted that “*students respond positively to rhythm and enjoy chants as warm-ups.*” These contrasts illustrate the current transition between theoretical awareness and practical application of rhythmic pedagogy in Kazakhstan’s teacher community.

Table 2 displays participants’ levels of familiarity with the Jazz Chants method and their

Statement	Strongly Disagree (%)	Disagree (%)	Neutral (%)	Agree (%)	Strongly Agree (%)	Mean
I am familiar with the Jazz Chants method.	12	20	33	25	10	3.0
Rhythmic methods (songs, chants) help young learners memorize vocabulary effectively.	2	3	8	32	55	4.35
Jazz Chants have high potential for vocabulary teaching in Kazakhstani primary schools.	3	6	20	38	33	3.9

perceptions of its effectiveness for vocabulary instruction.

Table 2
Familiarity and Perceived Effectiveness of Jazz Chants

Note. Likert-scale responses (1–5) reflect teachers’ familiarity and perceptions of Jazz Chants.

The results show that only about one-third of participants were fully familiar with the Jazz Chants method ($M = 3.0$). Despite this, over 85% agreed or strongly agreed that rhythmic methods such as songs and chants effectively support vocabulary memorization ($M = 4.35$). Similarly, 71% believed that Jazz Chants hold strong potential for Kazakhstani primary schools ($M = 3.9$).

These findings confirm a positive theoretical understanding of rhythm in learning, even among those with limited experience. As one respondent wrote, *“Children remember words faster when rhythm and movement are involved — it keeps their attention and helps them feel the language.”*

This aligns with Lozanov (2019), who demonstrated that rhythm and music enhance long-term memory encoding, and Graham (2006), who introduced Jazz Chants as a way to teach natural speech rhythm and lexical retention. Participants’ recognition of these benefits suggests that rhythmic learning principles are intuitively understood by modern teachers, even if not yet systematically implemented.

Table 3 lists the types and frequencies of difficulties teachers encountered in implementing Jazz Chants during English lessons.

Table 3

Reported Challenges in Using Jazz Chants

No.	Type of Challenge	Frequency	Percentage (%)
1	Lack of time during lessons	17	28.3
2	Difficulty creating or adapting chants	13	21.7
3	Difficulty matching rhythms to vocabulary	11	18.3
4	Difficulty assessing individual learning	9	15
5	Students may lose interest or become overstimulated	6	10
6	Other (noise, lack of materials)	4	6.7

Note. Percentages represent multiple-choice responses identifying perceived difficulties when implementing Jazz Chants.

The most frequently mentioned challenge was lack of time (28.3%), followed by difficulty adapting chants to specific topics (21.7%). Several teachers explained that they struggled to fit chants into tight lesson plans:

“Our lessons are only 40 minutes; we cannot always include musical activities,” — in-service teacher, Almaty.

Other common issues included matching rhythm to new vocabulary (18.3%) and assessing individual learning (15%). This reflects concerns typical for group-based activities, as noted by Guo (2023), who found that evaluation remains a major limitation of project- and rhythm-based learning models.

Overstimulation and student distraction (10%) were also cited. One respondent commented, *“Some children get too excited, and the class becomes noisy. We need clear rules and short chants.”* This aligns with Marashi & Assgar (2019), who emphasized classroom management as a crucial factor in music-based ESL instruction.

Despite these challenges, participants generally viewed Jazz Chants as a manageable and valuable tool, especially if methodological support and pre-made resources were available.

Table 4 shows how often participants integrate rhythmic tasks into lessons and how confident they feel applying such methods.

Table 4

Frequency and Confidence in Using Rhythmic Activities

No.	Item	Never	Rarely	Sometimes	Often	Always	Mean
1	How often do you use rhythmic or musical activities in class?	3	7	28	14	8	3.2
2	How confident are you in creating your own Jazz Chants?	4	9	20	18	9	3.4
3	How supported do you feel by your school administration to try innovative methods?	5	10	18	16	11	3.3

Note. Scale range: 1 = Never / Not confident, 5 = Always / Very confident.

Most respondents reported using rhythmic or musical activities sometimes (46.7%), with only a small group using them weekly (13.3%). Confidence in creating original Jazz Chants was moderate ($M = 3.4$), suggesting that while teachers recognize the method's potential, many require more training to compose or adapt chants effectively.

Administrative support also received a mid-level rating ($M = 3.3$). Several participants noted that *“school management encourages innovation, but practical training or materials are rarely provided.”* This reflects a common issue in Kazakhstani schools, where teachers' willingness to innovate is often greater than institutional capacity.

Nevertheless, the frequency data demonstrate emerging interest: about one in three participants reported using rhythmic activities *often or always*, signaling a growing trend toward multisensory and communicative teaching.

Table 5 synthesizes key qualitative themes emerging from teachers' written comments, illustrating their practical experiences and suggestions for improving the use of Jazz Chants.

Table 5

Thematic Analysis of Open-ended Responses

No.	Theme	Representative Ideas	Frequency (%)
1	Lesson structure using Jazz Chants	Common format: warm-up → chant → game → reflection; emphasis on movement and visuals.	76.6
2	Challenges and classroom management	Difficulty maintaining rhythm, managing noise, and involving shy learners; solved through modeling and group work.	70.0
3	Readiness of Kazakhstani education	“Partly ready” — modern curriculum supports innovation, but teacher training is insufficient.	73.3
4	Risks and limitations	Overstimulation, unequal participation, difficulty in assessment, introverted students' discomfort.	63.3

No.	Theme	Representative Ideas	Frequenc y (%)
5	Suggested improvements	Need for localized topics, native-speaker audio, visual aids, and culturally relevant content.	81.6

Note. Percentages indicate the proportion of respondents who mentioned each theme in open-ended survey items.

The qualitative data reinforced the survey findings. Nearly 77% described similar lesson structures that follow a rhythmic learning cycle: *“I start with a warm-up, then a chant, followed by a game and reflection,”* indicating a natural understanding of sequencing in rhythmic pedagogy.

Teachers frequently highlighted the motivational power of rhythm, emphasizing that students “feel the language” and “remember words longer when they chant.” However, they also recognized emotional and logistical barriers: *“Some shy children don’t want to perform aloud,”* and *“the class can become noisy if not managed carefully.”*

Regarding the readiness of the education system, most respondents described Kazakhstan as *“partly ready but needing more teacher training.”* As one teacher noted, *“The trilingual policy encourages creativity, but we lack methodological guidance and local materials.”* This echoes Zhetpisbayeva (2020) and Sakhipova et al. (2023), who emphasized the need for professional development to support innovation in primary English education.

Finally, the most frequently suggested improvement (81.6%) was the localization of Jazz Chants materials. Teachers proposed adding Kazakh cultural themes, modern visuals, and accessible audio: *“I would add topics about Kazakh foods, holidays, and daily life — it helps students connect English with their culture.”*

DISCUSSION

The findings reveal a strongly positive perception of rhythmic pedagogy among English teachers and student-teachers, confirming that rhythm-based instruction—particularly the Jazz Chants method—can effectively enhance vocabulary retention and learner motivation. Despite only moderate familiarity with the method (M = 3.0), a large majority (87%) of participants agreed that rhythmic techniques help young learners memorize new words more efficiently (M = 4.35). This directly answers the research question, demonstrating that Jazz Chants have a measurable potential to improve long-term lexical retention through repetition, rhythm, and affective engagement.

This outcome is consistent with Lozanov’s (2019) concept of *suggestopedia*, which emphasizes that rhythm and relaxation enhance memory encoding, and with Graham’s (2006) theory of Jazz Chants as a bridge between natural speech rhythm and language learning. The participants’ belief in the method’s pedagogical potential (M = 3.9) also aligns with Hashim & Yunus (2012) and Singh & Hashim (2020), who found that rhythmic repetition strengthens both immediate recall and delayed vocabulary retention. In other words, while traditional drilling often leads to short-term memorization, rhythmic learning activates both cognitive and emotional channels, leading to more durable word retention.

However, the study also highlights implementation barriers that limit the consistent application of Jazz Chants in classrooms. The most common challenges—lack of time (28.3%), difficulty adapting chants (21.7%), and rhythm-vocabulary mismatch (18.3%)—reflect practical constraints common in large and exam-oriented classrooms. These results mirror Marashi & Assgar’s (2019) findings that teachers in music-based ESL instruction often struggle to balance creativity with classroom discipline. Despite this, qualitative comments indicated that many participants adapt chants informally as warm-ups or vocabulary reviews, suggesting that the method’s appeal outweighs logistical challenges.

The qualitative analysis (Table 5) further demonstrates that teachers are already intuitively applying rhythmic pedagogy. Over 76% described lessons structured around a rhythmic sequence (*warm-up → chant → practice/game → reflection*), showing that even without formal training, educators recognize the pedagogical rhythm as a natural learning cycle. This reflects Vygotsky’s

(1978) concept of social constructivism—learning through repetition, imitation, and interaction within a supportive environment.

Nevertheless, concerns about overstimulation (10%) and shy learners' participation (15%) indicate the need for differentiated instruction. Some teachers emphasized that “not all students are equally comfortable performing aloud,” pointing to the importance of balancing affective engagement with emotional comfort. This observation is consistent with Mata, Monteiro & Peixoto (2012), who found that positive classroom climate and emotional safety significantly enhance motivation and retention.

In terms of system readiness, most participants described Kazakhstan's educational environment as “*partly ready*” for rhythmic pedagogy (73.3%). Teachers recognized the trilingual policy as supportive of innovation but emphasized a lack of materials and formal training. This suggests that professional development—such as teacher workshops, online chant repositories, and digital libraries of localized Jazz Chants—is essential for full-scale implementation. These institutional supports could transform the method from an occasional activity into a systematic pedagogical strategy integrated into vocabulary curricula.

The study also uncovered a strong desire for contextual and cultural adaptation. Over 80% of respondents recommended localizing chants by including Kazakh cultural themes, modern visuals, and familiar daily-life contexts. One participant noted, “*When students recognize their own culture in the chant, they feel connected and remember faster.*” This aligns with the affective domain theory, which asserts that emotionally relevant material improves motivation, retention, and identity-based engagement (Krashen, 1982; Mata et al., 2012).

Comparing these findings to prior international studies, the overall results are consistent with trends in Indonesia (Hashim & Yunus, 2012), Malaysia (Singh & Hashim, 2020), and Turkey (Inspiring: English Education Journal, 2019), where Jazz Chants were shown to improve learners' retention, pronunciation, and confidence. However, the Kazakhstani context presents a distinctive challenge—unequal access to resources between urban and rural schools, as highlighted by respondents. This underlines the importance of equitable teacher support programs if rhythmic pedagogy is to be sustainably implemented nationwide.

In sum, the study demonstrates that Jazz Chants significantly contribute to long-term vocabulary retention by reinforcing word recall through rhythm, repetition, and emotional engagement. Teachers' overwhelmingly positive attitudes confirm both the cognitive benefits (better memory and recall) and the affective benefits (motivation and enjoyment) of rhythmic learning. Nevertheless, for widespread adoption, educators need structured methodological guidance, ready-made chant materials, and institutional encouragement.

Therefore, in direct response to the research question, the evidence suggests that Jazz Chants—when integrated systematically and contextually adapted—can substantially improve primary learners' long-term vocabulary retention in Kazakhstan. Beyond vocabulary outcomes, the approach also nurtures confidence, pronunciation, and engagement, aligning with national goals for interactive, student-centered, and multilingual education.

CONCLUSION

This study examined the potential of Jazz Chants as a rhythmic pedagogical approach to enhance vocabulary retention among young learners in Kazakhstan. The findings reveal that rhythmic pedagogy provides both cognitive and affective benefits, strengthening students' ability to memorize and recall new lexical items through rhythm, repetition, and multisensory engagement.

Although participants' familiarity with Jazz Chants was moderate, their attitudes were highly positive, suggesting that teachers intuitively recognize the value of rhythm in language learning even without formal training. This supports theoretical perspectives asserting that rhythm promotes deeper information encoding and long-term memory retention.

At the same time, several contextual barriers—including limited classroom time, lack of ready-made materials, and insufficient methodological preparation—restrict the consistent application of

Jazz Chants in daily practice. These constraints highlight the need for broader institutional and methodological support rather than questioning the method's pedagogical potential.

Overall, the study concludes that Jazz Chants can serve as an effective and feasible strategy for improving vocabulary retention and engagement in primary-level ESL classrooms. When implemented systematically and supported through teacher preparation and localized materials, rhythmic pedagogy can complement existing methods and contribute to Kazakhstan's goal of fostering interactive, student-centered, and multilingual education.

REFERENCES

1. Graham, C. (2006). *Jazz Chants: Rhythms of American English for students of English as a second language*. Oxford University Press.
2. Hashim, N. H., & Yunus, K. (2012). Enhancing English vocabulary acquisition through Jazz Chants. *Journal of Education and Social Sciences*, 2(1), 1–7.
3. Inspiring: English Education Journal. (2019). The use of Jazz Chants method to improve students' pronunciation at junior high school level. *Inspiring: English Education Journal*, 2(2), 11–20.
4. Kung, S. H. (2013). Enhancing EFL learners' English rhythm and intonation through Jazz Chants. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(3), 19–27.
5. Lozanov, G. (2019). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Routledge. (Original work published 1978)
6. Sakhipova, R., Serikkalieva, A., Zhapparova, G., et al. (2023). The role of multi-sensory techniques in primary school English language acquisition in Kazakhstan. *Journal of Education and Culture*, 8(1), 123–135.
7. Singh, R., & Hashim, H. (2020). Improving vocabulary acquisition through Jazz Chants among ESL learners. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(5), 785–794.
8. World Bank. (2021). *Reimbursable Advisory Services Agreement on the Cluj-Napoca City Urban Development Program (P172384): Report on strategic planning, capital investment planning and management (Component 1, Chapter 6. Assessment of the current situation)*. The World Bank Group.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17912630>
UDK 811.11

TRAINING METHODS AND TECHNIQUES TO ENHANCE INTERCULTURAL COMPETENCE

ТУРГАНБАЕВ МЕЛИС УСАРБАЙУЛЫ

Магистрант 2 курса сектора иностранных языков Университета «Мирас»

Научный руководитель – магистр, старший преподаватель **АКБЕРДИЕВА Д.А.**
Шымкент, Казахстан

Аннотация: Статья посвящена анализу методов и приёмов, направленных на развитие межкультурной компетентности обучающихся в условиях современного образования. Рассматривается значение межкультурной компетентности как интегративного качества личности, включающего культурные знания, коммуникативные навыки и способность к гибкому взаимодействию в многонациональной среде. Проанализированы основные методы обучения, такие как проектная деятельность, ролевые игры, симуляции, дискуссии, анализ аутентичных материалов и кейс-метод.

Ключевые слова: межкультурная компетентность; межкультурная коммуникация; методы обучения; проектный метод; ролевые игры; культурные различия; аутентичные материалы; кейс-метод; мультимедийные технологии; онлайн-взаимодействие; рефлексия.

The modern educational system in the context of globalization sets itself the task not only of forming language skills, but also of developing the intercultural competence of students. The interaction of representatives of different cultures is becoming the norm of professional, academic and everyday communication, which makes it especially relevant to use teaching methods aimed at expanding cultural horizons, developing tolerance, critical thinking and skills of effective intercultural interaction. Intercultural competence is considered as an integrative quality of personality, including knowledge of cultural norms, the ability to interpret culturally marked phenomena, the ability to intercultural communication and flexibility of behavior.

The formation of intercultural competence is based on a combination of theoretical training and practical experience. The university environment provides ample opportunities for the use of active, interactive and research-based teaching methods that help students not only study the cultural characteristics of other countries, but also live them through real situations that simulate genuine intercultural communication [1,224]. One of the key methods is culturally oriented teaching, which involves the systematic inclusion of cultural studies material in the content of academic disciplines. When learning a foreign language, this is expressed in the analysis of national realities, traditions, norms of behavior, speech cliches and communicative features characteristic of different cultures.

The project method occupies a central place among effective ways of developing intercultural competence. As part of their project activities, students explore cultural phenomena, compare traditions from different countries, analyze cultural differences and similarities, prepare presentations, videos, interviews, and mini-studies. This method forms not only information, research and language competencies, but also communication skills, since projects are often carried out in groups. The collaborative nature of the work encourages the exchange of opinions, discussion of cultural differences and the development of collaborative skills.

The method of role-playing games and simulations has a significant impact on the development of intercultural competence. In the process of simulating situations of intercultural communication, students encounter real cultural barriers that need to be overcome during interaction. Role-playing games allow you to practice skills such as tolerance, empathy, respect for other points of view, the ability to listen and conduct a dialogue. Simulations simulate real professional situations — negotiations, business meetings, project discussions, interviews, where participants are forced to take

into account cultural differences and choose a behavior strategy that meets the norms of intercultural communication [2,336].

Discussions and debates are also effective methods of building intercultural competence. They develop critical thinking, the ability to argue their position, analyze cultural stereotypes and avoid biased judgments. The classes use case-study analysis, where students are offered real or simulated cases of cross-cultural misunderstanding. The participants discuss which cultural differences led to the conflict and look for ways to prevent or resolve it. This approach builds skills of cultural sensitivity and flexibility of behavior.

Special attention is paid to the method of analyzing authentic materials. Culturally rich texts, films, podcasts, interviews, news stories, commercials allow you to see the real picture of the life and behavior of representatives of another culture. Working with authentic sources promotes the development of skills in interpreting culturally marked elements, understanding humor, idiomatics, and nonverbal signs, as well as expands vocabulary. Multimedia technologies significantly enhance the effect of this method, providing an opportunity to present cultural phenomena in an accessible and visual way.

The importance of interactive online platforms, which are becoming a new tool in the development of intercultural competence, should not be underestimated. International educational projects, electronic forums, chats, video conferences, and virtual interaction platforms allow students to come into direct contact with native speakers and representatives of other cultures [3,256]. This communication format contributes to the formation of a real experience of intercultural communication, helps to better understand the communication style, language features and rules of etiquette of different countries.

In the learning process, techniques for increasing intercultural awareness and understanding cultural differences play an important role. One of the most effective techniques is contrastive analysis, when students compare the cultural norms of their country and the country of the language being studied. The use of cultural commentary helps to better understand the content of a text or situation by explaining cultural realities, customs, or national psychology. The reception of "cultural incidents" involves the discussion of small scenes or stories containing elements of cultural misunderstanding.; The students' task is to identify the cause of the incident and propose a behavior strategy to prevent conflict [4,289].

The technique of reflexive analysis promotes awareness of one's own stereotypes, biases and habitual patterns of behavior. Performing written and oral reflective tasks allows students to analyze their experience of interacting with representatives of other cultures, reflect on what caused difficulties, which strategies proved to be the most effective, and how to improve their own intercultural communication skills.

Thus, teaching methods and techniques for improving intercultural competence represent a set of interrelated strategies aimed at developing students' knowledge of cultures, skills of intercultural interaction and personality qualities necessary for successful communication in a globalized world. They provide the formation of such skills as tolerance, flexibility of behavior, emotional intelligence, critical thinking, the ability to analyze and interpret cultural differences [5,368].

The use of project methods, role-playing games, analysis of authentic materials, discussions, multimedia and online communication makes it possible to create an educational environment in which students not only study the cultural characteristics of different countries, but also gain real experience of intercultural interaction. The use of effective methodological techniques aimed at developing intercultural awareness significantly improves the quality of training for future specialists, forming their ability to successfully adapt to a multinational and multicultural environment.

REFERENCES

1. Барышникова Л. А. Развитие межкультурной компетентности в процессе обучения иностранному языку. — М.: Инфра-М, 2019. — 224 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. — М.: Академия, 2020. — 336 с.
3. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Язык и культура: методические аспекты. — М.: Русский язык, 2018. — 256 с.
4. Сафонова В. В. Культуроведение и межкультурная коммуникация в обучении иностранным языкам. — М.: Физматлит, 2017. — 289 с.
5. Gudykunst W. B. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication. — Sage Publications, 2018. — 368 p.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17912725>
УДК 81:372.81

ВАЖНОСТЬ ПОНИМАНИЯ КОНТЕКСТА В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И ВНУТРИЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ

САДЫХАН НУРАЙ
БЕКБЕРГЕН УЛДАНА

Студенты факультета «Филология и гуманитарные науки» Таразского университета им.
М.Х.Дулати

Научные руководители- РАВИЛЬ АБИЛОВИЧ ЖУМАГАЛИЕВ, ГУЛЬМИРА
ИЛЬЯСОВНА ИГИЛИКОВА

Тараз, Казахстан

Аннотация: В статье рассматривается роль контекста как ключевого фактора в понимании значений слов в различных языках. Анализируется влияние контекста на смысловые оттенки слов и выражений в русском, английском, казахском и французском языках. Подчеркивается, что без учета контекста возможно возникновение коммуникативных недоразумений, особенно в условиях межкультурного взаимодействия.

Ключевые слова: Контекст, многозначность, коммуникация, семантика, межкультурное общение, язык, интерпретация.

Современная языковая среда характеризуется высокой динамичностью и глобализацией коммуникации. В условиях постоянного контакта различных культур и языковых систем понимание контекста становится основным инструментом эффективного взаимодействия между людьми. Контекст, по определению Кронгауза, представляет собой совокупность языковых и внеязыковых факторов, влияющих на интерпретацию значения [2]. Он охватывает лексическую, ситуативную, культурную и интонационную составляющие, определяя, как именно воспринимается сообщение.

Контекст выполняет роль своеобразного «ключа» к смыслу. Без него невозможно адекватно понять многозначное слово или выражение. Например, английское слово *booked* может означать «забронировал» (*I booked a table in a restaurant* — «Я забронировал столик») или «арестован» (*He was booked by the police* — «Его арестовали») [3].

Аналогичные явления встречаются и в русском языке: слово *лук* может обозначать овощ, оружие или элемент костюма. Только контекст позволяет определить, о чём идёт речь: Я купил лук для салата — овощ, Я натянул тетиву на лук — оружие.

В казахском языке контекст также играет ключевую роль. Слово *кара* может означать «чёрный» (*кара түс* — тёмный цвет), «смотри» (*маған кара!* — «посмотри на меня»), или «бедняк» (*кара халық* — «простой народ»). Таким образом, значение слова напрямую зависит от синтаксической позиции и речевой ситуации [5].

Во французском языке лексическая многозначность не менее важна: слово *le vol* означает и «полет» (*Le vol de Paris à Rome dure deux heures*), и «кражу» (*Il a été arrêté pour vol* — «Его арестовали за кражу») [4].

Подобные различия особенно актуальны в процессе перевода: неверная интерпретация контекста может полностью изменить смысл высказывания.

В лингвистике выделяют несколько видов контекста. Лексический контекст связан с окружением слова в предложении; ситуативный — с конкретной ситуацией общения; культурный — с особенностями менталитета, традиций и норм поведения [1].

Например, слово *cool* в английском языке может иметь значения «прохладный», «спокойный» или «классный»: *It's a cool morning* — «прохладное утро»; *He stayed cool under pressure* — «он сохранил спокойствие»; *That movie was cool!* — «фильм был классный».

Контекст особенно важен при межкультурном взаимодействии. Как отмечает Вежицкая, значение слова невозможно понять вне культурных рамок, поскольку каждое слово отражает определённый способ восприятия мира носителями языка [1]. Например, в русском языке слово душа обладает сложным семантическим полем и может обозначать как внутренний мир человека, так и эмоциональное состояние (душевный разговор, от всей души). В английском языке эквивалент *soul* имеет преимущественно религиозно-философское значение. Без учёта культурных различий перевод подобных слов может быть неточным.

Во внутриязыковой коммуникации контекст не менее значим. Даже в пределах одного языка различие интонации, жестов, мимики или социального статуса участников общения влияет на интерпретацию смысла. Например, выражение Ну, молодец! может быть похвалой или, напротив, упрёком — в зависимости от ситуации и интонации.

Современные исследования показывают, что понимание контекста тесно связано с когнитивными процессами восприятия и интерпретации информации. По мнению Н. Хомского, язык — это не просто система знаков, а инструмент мышления, и контекст определяет, какие смысловые структуры активируются в сознании говорящего [6].

Таким образом, лингвистическая компетенция включает не только знание слов и грамматики, но и умение соотносить высказывания с ситуацией общения.

В психолого-педагогическом аспекте умение учитывать контекст особенно важно в обучении языку. Учитель, не принимающий во внимание контекст высказывания учащегося, может неправильно оценить его мысль или эмоциональное состояние. Формирование контекстного мышления способствует развитию критического восприятия, способности понимать подтекст и избегать стереотипных интерпретаций [7].

Контекст имеет решающее значение и при межкультурной коммуникации. Например, в казахской культуре выражение *қонақ келсе, құт келеді* («гость приносит благословение») отражает позитивное отношение к гостю, тогда как в других культурах чрезмерная гостеприимность может быть воспринята иначе. Аналогично, французское *Voilà!* в зависимости от интонации может означать удовлетворение, разочарование или завершённость действия (*Et voilà, c'est fini!* — «Вот и всё!») [4].

Таким образом, контекст — это неотъемлемая составляющая коммуникации, обеспечивающая точность передачи смысла и взаимопонимание между собеседниками. Внутриязыковая и межкультурная коммуникация невозможны без учёта контекста, поскольку именно он соединяет язык с культурой, мышлением и эмоциями человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. — М.: Русские словари, 1996.
2. Кронгауз М. А. Семантика. — М.: РГГУ, 2001.
3. Cambridge Dictionary of English Meanings. — Cambridge University Press, 2020.
4. Dictionnaire Larousse de la Langue Française. — Paris, 2021.
5. Оразбаева Ф.Ш. Тілдік қатынас және қатысымдық әдіс. — Алматы: Санат, 2000.
6. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. — М.: Прогресс, 1972.
7. Hall E. The Hidden Dimension. — New York: Anchor Books, 1982.
8. Лабов У. Принципы лингвистической вариативности. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002.
9. Хайдеггер М. Бытие и время. — М.: Республика, 1997.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17912887>
УДК 212.2.02

ИСТИННАЯ ЛЮБОВЬ И ЕЁ ЖЕРТВА В СКАЗКЕ «СОЛОВЕЙ И РОЗА» ОСКАРА УАЙЛЬДА

ХАМЗИНА ДӘРИҒА ҚАЙЫРҒЕЛДІҚЫЗЫ

Студент педагогического института Международного университета Астана

Научный руководитель – Т.Д. АБЖАКОВ

Астана, Казахстан

Аннотация: В данной статье анализируются ключевые аспекты проблемы истинной любви и самопожертвования в сказке Оскара Уайльда «Соловей и роза». Рассматривается символическое значение образа Соловья как воплощения идеальной, бескорыстной любви, противопоставленной человеческому эгоизму и материальным ценностям. В анализе произведения акцент сделан на трагической судьбе героя, которого общество не понимает и не ценит. Автор показывает философскую глубину сказки, раскрывая столкновение духовных ценностей и практических интересов, а также возвышенную роль самопожертвования в любви. В заключении подчеркивается, что сказка Уайльда – это моральный урок, призывающий отличать искренние чувства от пустых желаний и ценить жертвы, принесенные во имя любви.

Ключевые слова: истинная любовь; самопожертвование; символика; духовные ценности; эгоизм; художественная концепция; нравственный; жертва; глубокие чувства;

Любовь - одно из самых мощных и глубоких чувств, известных человеку. Именно поэтому к ней так обращаются писатели, поэты и художники разных эпох. Не стал исключением и Оскар Уайльд, который ярко раскрыл эту тему в своей сказке «Соловей и Роза». Тема истинной любви и ее жертвы, являющаяся смысловым и композиционным центром философско-эстетической системы данной сказки, и представляет собой один из наиболее глубоких и психологически сложных аспектов творчества знаменитого английского писателя. В этом небольшом, но глубоком произведении автор проводит тонкий и многоаспектный анализ сущности любви, последовательно и художественно убедительно противопоставляя её возвышенное, жертвенное понимание, представленное в образе Соловья, и эгоистическую, практическую имитацию чувства, присущую ограниченному и поверхностному миру людей, олицетворяемому Студентом и Девушкой. Через парадоксальные и трагические события сюжета Уайльд приходит к важному философскому выводу: истинная любовь по своей природе всегда является жертвой, а её высшая ценность не определяется сиюминутной практической результативностью или способностью достигать конкретных целей в жизни, а заключается в вечной внутренней красоте, духовной глубине и нравственной чистоте самого акта жертвенности, рассматриваемого в его экзистенциальном контексте.

Настоящая статья ставит перед собой задачу всесторонне проанализировать взаимодействие истинной и ложной любви в художественной структуре сказки, рассматривая добровольную жертву Соловья не только как ключевой сюжетный элемент, но и как своеобразное онтологическое свидетельство существования настоящего чувства в мире, утрачивающем духовные ценности и ориентированном исключительно на практическую выгоду и материальные блага.

Сказка Оскара Уайльда «Соловей и роза», входящая в сборник «Счастливый принц и другие сказки» (1888), даёт ценное представление о его художественном видении. В этих повествованиях Уайльд с поразительной ясностью формулирует свои взгляды, проявляя ярко выраженное сочувствие к персонажам, отличающимся доброжелательностью и готовностью к самопожертвованию. В отличие от его более известных произведений, сказки Уайльда

демонстрируют более прямой и искренний подход к темам любви и самопожертвования. Следовательно, «Соловей и роза» является ключевым произведением для понимания его этических и эстетических принципов.

Повествование разворачивается вокруг Студента, обременённого невозможностью раздобыть алую розу для молодой женщины, которая пообещала танцевать с ним на балу при условии выполнения им этого условия. «Она сказала, что будет танцевать со мной, если я принесу ей красные розы, - воскликнул молодой Студент, - но во всём моём саду нет ни одной красной розы». [1, 3] Соловей, видя его горе, решает помочь влюблённому юноше. После долгих поисков птица находит розовый куст, способный дать алую розу, но только при условии, что Соловей отдаст свою жизнь: «Ты должен петь мне, прижавшись грудью к моему шипу. Всю ночь ты должен петь мне, и шип должен пронзить твоё сердце, и твоя кровь должна потечь в мои вены и стать моей». [1, 3] Соловей соглашается, и его жертва завершается созданием ярко-красной розы. Однако сказка завершается трагедией: девушка отвергает цветок, предпочитая драгоценности, а Студент, разочаровавшись в любви, бросает розу на улице.

В повести представлены три отдельных образа: Соловей, Студент и Девушка, каждый из которых воплощает свою грань любви и системы ценностей.

Соловей служит аллегорическим образом чистой, бескорыстной преданности. В нём мы видим воплощение идеализированной любви, демонстрирующего готовность пожертвовать всем, даже собственным существованием, ради неё. Его восприятие любви выходит за рамки простой сентиментальности. Этот бескорыстный поступок проистекает исключительно из непоколебимой веры в преобразующую силу любви и искреннего желания облегчить чужие страдания, лишённого каких-либо ожиданий ответной благосклонности или признания.

Студента, напротив, можно интерпретировать как сатирическое изображение романтического героя. Он артикулирует язык любви, но в основе своей не способен постичь её глубину [1, 5]. Хотя он заявляет, что впитал в себя «все, что написали мудрецы», его «жизнь разрушена из-за отсутствия алой розы». Его эмоциональная незрелость и поверхностность ярко проявляются в заключительной сцене, где, столкнувшись с отвержением, он с готовностью отрекается от любви, считая её непрактичной.

Девушка (дочь профессора) воплощает принципы материализма и отсутствие эмоциональной глубины. Она ценит только богатство и поверхностную видимость, отвергая подлинные чувства [1, 5]. Этот персонаж олицетворяет общественную структуру, где внешняя привлекательность и финансовая выгода перевешивают внутреннюю ценность, а ценность оценивается на основе полезности и воспринимаемой выгоды.

Тема истинной любви и самопожертвования раскрыта через поступок Соловья – это **мощный символ самопожертвования**. Жертва Соловья – это нечто большее, чем просто смерть; она представляет собой сложный, осознанный ритуал творения, где физические страдания алхимически преобразуются в неземную красоту. Его поступок воплощает основную идею о том, что подлинная красота и глубокая привязанность рождаются только через страдание и самоотречение. Соловей приносит высшее приношение... он не желает взаимности, не ожидает признания. Даже полностью осознавая, что его жертва может быть непостижима, Соловей остаётся верен своему идеалу, тем самым утверждая внутреннюю ценность прекрасного поступка.

Уайльд выстраивает в сказке непримиримый конфликт между двумя мирами: духовным, олицетворяемым Соловьем, и материальным, представленным Студентом и Девушкой. В сказке исследуется тема обесценивания истинной красоты и глубоких чувств, так как они остаются непонятыми и неценными в обществе, которое гонится за поверхностным и материальным [2]. Этот конфликт проявляется на всех уровнях:

Отношение к любви: Для Соловья любовь – это высшая духовная ценность, ради которой можно отдать жизнь. Для Студента и Девушки – это предмет обмена или сделки.

Восприятие искусства: Песня Соловья, полная истинного чувства, не понята Студентом, который видит в птице лишь «мастера формы» и сомневается в искренности ее переживаний.

Ценностные ориентиры: Алый цветок, созданный ценой жизни, оказывается бесполезным подарком в мире, где «Камергер прислал... настоящие драгоценности».

Трагизм сказки заключается в том, что жертва Соловья оказывается незамеченной в мире, где преобладают меркантильные интересы. Однако, с точки зрения эстетической философии Уайльда, эта жертва ценна сама по себе, как акт утверждения абсолютного идеала в мире относительных и ложных ценностей.

Анализ сказки Оскара Уайльда «Соловей и роза» позволяет сделать следующие важные выводы о главных нравственных и философских уроках произведения. Прежде всего, сказка учит нас понимать истинную ценность бескорыстной любви и самопожертвования. Соловей становится символом любви, которая не требует ничего взамен и готова отдать самое дорогое, жизнь - ради счастья другого. Его поступок показывает, что настоящая любовь измеряется не словами или обещаниями, а готовностью к действию и жертве [1, 156].

Второй важный урок - это понимание разницы между истинными и ложными ценностями. Уайльд ярко показывает контраст между духовным миром Соловья и материальным миром людей. Если Соловей видит ценность в любви и красоте, то Студент и Девушка ищут лишь практическую пользу. Этот контраст заставляет задуматься: что действительно важно в жизни - внешний блеск или внутреннее содержание? [2, 46]

Третий урок касается проблемы непонимания между разными мирами. Трагедия Соловья заключается не только в его смерти, но и в том, что его жертва осталась непонятой и неоцененной. Это напоминает нам о том, как часто настоящие чувства и поступки остаются незамеченными в суете повседневной жизни [3, 157].

Четвертый важный момент - это мысль о том, что прекрасные поступки ценны сами по себе. Даже если розу в итоге выбросили, сам подвиг Соловья не теряет своей значимости. Как пишет исследователь творчества Уайльда, «жертва Соловья становится вечным напоминанием о том, что истинная красота и любовь не зависят от признания или непонимания окружающих» [1, 158].

Наконец, сказка заставляет нас задуматься о нашей собственной жизни. Она ставит перед читателем важные вопросы: способны ли мы оценить настоящие чувства? Не проходим ли мы мимо чужой жертвы? Не предпочитаем ли мы иногда внешний блеск внутреннему содержанию? [2, 47]

Таким образом, «Соловей и роза» - это не просто красивая сказка, а глубокое философское произведение, которое говорит о вечных ценностях: любви, жертвенности, верности идеалам. Оно напоминает нам о том, что настоящая красота рождается через страдание и самопожертвование, а истинная любовь всегда требует готовности отдавать, не ожидая ничего взамен [2, 48].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Петрова Е.В. Художественный мир Оскара Уайльда. - М.: Высшая школа, 2018. - 200 с.
2. Литературный анализ сказки «Соловей и роза» // Журнал «Филологические науки». - 2020. - № 3. - С. 45-48.
3. Уайльд О. Соловей и роза. // Дети СПб. – URL: https://deti.spb.ru/books/proza/yald_solovrous (дата обращения: 25.11.2025). – С. 1-2.
4. Рецензия на сказку «Соловей и роза» Оскара Уайльда // LiveLib. – 2025. – 17 июля. – URL: <https://www.livelib.ru/review/5239570-solovej-i-roza-oskar-uajld>(дата обращения: 25.11.2025)
5. Реферат на тему: Утверждение единства красоты и морали в литературных сказках О. Уайльда // Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/referat-na-temu-utverzhenie-edinstva-krasoty-i-morali-v-literaturnyh-skazkah-o-uajlda-sborniki-skazok-schastlivyj-princ-i-drugi-7483930.html> (дата обращения: 25.11.2025). – С. 1, 4, 9.
6. Конспект урока «Оскар Уайльд. «Соловей и Роза»» // Инфоурок. – URL: https://infourok.ru/oskar_uayld_lovey_i_roza-101486.htm (дата обращения: 25.11.2025).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17912940>

МОТИВАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ АРХИТЕКТУРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

ТЮЛЕБАЙ ГҮЛНҮР САЯТҚЫЗЫ
ҚҰДАБАЙ ГҮЛДАРІЯ ҚАЙЫРҚЫЗЫ

Студент института земельных ресурсов и архитектуры Казахского агротехнического
исследовательского университета имени С. Сейфуллина

Научный руководитель – А. АМИРЖАНОВА
Астана, Казахстан

Аннотация: В статье рассматривается роль мотивации в процессе изучения английского языка студентами архитектурных специальностей. Подчеркивается, что английский язык является важным элементом профессиональной подготовки будущих архитекторов, так как обеспечивает доступ к международным источникам, профессиональной терминологии и мировому архитектурному опыту. Анализируются ведущие теоретические подходы к пониманию мотивации, включая социопсихологическую концепцию Гарднера и модель мотивационного «Я» Ушиоды. Особое внимание уделяется значению профессионально ориентированных методов обучения, которые способствуют формированию устойчивой учебной мотивации.

Ключевые слова: мотивация, английский язык, студенты архитектурных специальностей, профессионально ориентированное обучение, учебная среда.

Abstract: This article examines the role of motivation in the English language learning process for architecture students. It emphasizes that English is an essential element of the professional training of future architects, as it provides access to international sources, professional terminology, and global architectural experience. Leading theoretical approaches to understanding motivation are analyzed, including Gardner's sociopsychological framework and Ushioda's model of the motivational self. Particular attention is paid to the importance of professionally oriented teaching methods that contribute to the development of sustainable learning motivation.

Keywords: motivation, English language, architecture students, professionally oriented teaching, learning environment.

В современном мире знание английского языка перестало быть дополнительным навыком и превратилось в один из обязательных компонентов профессиональной подготовки в большинстве сфер деятельности. Особенно эта тенденция заметна в архитектуре — области, исторически ориентированной на международное профессиональное взаимодействие и обмен опытом. Большинство современных технологий, исследовательских материалов, программного обеспечения и профессиональных дискуссий существуют преимущественно в англоязычной среде [4: 57]. Поэтому владение английским языком становится необходимым условием профессионального роста будущего архитектора.

Однако признание важности языка само по себе не гарантирует успешного усвоения. Между осознанием потребности и реальными результатами стоит ключевой психологический механизм — мотивация. В научной литературе мотивация описывается как совокупность внутренних и внешних факторов, побуждающих индивида к целенаправленной деятельности [1: 23]. Для студентов архитектурных специальностей мотивация приобретает особое значение, поскольку изучение английского языка напрямую связано с профессиональными интересами и перспективами.

Актуальность исследования определяется тем, что высокая учебная нагрузка и насыщенность техническими дисциплинами нередко приводят к снижению интереса к

изучению языка. В таких условиях поддержание мотивации становится одним из важнейших педагогических вызовов.

Цель статьи — рассмотреть мотивацию как центральный фактор успешного освоения английского языка студентами архитектурных специальностей, выявить её особенности, значимость и педагогические условия формирования.

1. Понятие мотивации и её роль в учебном процессе

В педагогике мотивация понимается как динамическая система стимулов, направляющая деятельность учащегося и определяющая устойчивость интереса [2: 41]. В контексте изучения иностранного языка мотивация признана одним из ключевых факторов успешного обучения, влияющим на глубину усвоения, устойчивость знаний и готовность преодолевать трудности.

Выделяются два основных типа мотивации:

- внутренняя — основанная на личном интересе, стремлении к развитию, удовольствии от процесса обучения;
- внешняя — обусловленная требованиями, оценками, престижем или перспективами трудоустройства.

Исследования показывают, что именно внутренняя мотивация приводит к наиболее глубокому и устойчивому освоению языка. Студент, понимающий профессиональную ценность английского, проявляет большую включённость, инициативу и готовность к саморазвитию.

2. Значение английского языка в архитектурной профессии

Архитектура — профессия, развивающаяся в международном контексте. Современные проекты создаются в мультикультурных командах, а профессиональные идеи свободно циркулируют между странами. Английский язык служит универсальным средством общения, обеспечивающим доступ к новейшим знаниям и технологиям [6: 78].

2.1. Доступ к профессиональной документации и цифровым технологиям

Инструкции и справочные материалы к основным архитектурным программам (Revit, Rhino, ArchiCAD, Grasshopper, AutoCAD, Blender) создаются преимущественно на английском языке. Студенты, владеющие английским, быстрее адаптируются к новым функциям, обновлениям и профессиональным стандартам, что повышает их конкурентоспособность.

2.2. Включённость в мировой архитектурный дискурс

Большая часть глобальных архитектурных ресурсов — статьи, обзоры, лекции и исследования — публикуется на английском языке (ArchDaily, Dezeen, Architectural Digest и др.). Для будущих архитекторов владение английским позволяет анализировать современные тренды, изучать опыт мировых архитекторов и применять международные идеи в собственных проектах.

2.3. Участие в международных конкурсах и грантах Престижные архитектурные конкурсы требуют подготовки концепций и презентационных материалов на английском языке. Умение грамотно описать проект существенно повышает шансы на победу и дальнейшее профессиональное продвижение.

2.4. Академическая мобильность Большинство образовательных программ, стажировок, мастер-классов и летних школ проводится на английском языке. Участие в таких программах открывает возможности международной практики и профессионального роста.

Таким образом, английский язык становится для будущего архитектора не учебной дисциплиной, а инструментом профессионального и творческого развития.

3. Особенности мотивации у студентов архитектуры

Учебная деятельность студентов архитектурных специальностей отличается высокой интенсивностью. Большой объём проектных заданий, моделирование, черчение и работа с графическими программами создают нагрузку, которая может снижать интерес к изучению английского. Однако архитектурное мышление — визуальное, образное, творческое — способствует тому, что язык воспринимается как средство профессионального самовыражения [7: 63].

Типичные мотивы изучения английского у студентов-архитекторов:

- желание следить за мировыми архитектурными тенденциями;
- использование зарубежных материалов в учебных проектах;
- необходимость понимать интерфейсы цифровых программ;
- интерес к зарубежным архитекторам;
- стремление участвовать в международных конкурсах.

Таким образом, мотивация архитекторов имеет профессионально-творческую направленность и формируется через связь языка с будущей деятельностью.

4. Педагогические условия формирования и поддержания мотивации

Для формирования устойчивой мотивации необходима продуманная педагогическая стратегия [4: 112].

Эффективными считаются следующие подходы:

1) Интеграция профессионального содержания

Использование архитектурных текстов, чертежей, кейсов и терминологии делает изучение языка осмысленным и применимым.

2) CLIL-подход

Предметно-языковое интегрированное обучение позволяет изучать архитектурные темы на английском (типология зданий, анализ планировок и т.д.).

3) Проектная деятельность

Создание макетов, презентаций и концепций с английским описанием повышает мотивацию и развивает профессиональную коммуникацию.

4) Использование цифровых ресурсов

Лекции, виртуальные туры, подкасты, обучающие видео и международные платформы позволяют студентам погружаться в англоязычную среду.

5) Позитивная учебная среда

Поддержка, обратная связь и поощрение инициатив формируют уверенность и желание совершенствоваться.

Мотивация является ключевым условием успешного изучения английского языка студентами архитектурных специальностей. Она определяет интенсивность и регулярность работы, глубину усвоения материала и способность применять язык в профессиональной среде.

Английский язык имеет особую ценность для будущих архитекторов: доступ к современным технологиям, участие в международных конкурсах, взаимодействие с мировым профессиональным сообществом — всё это требует владения английским языком. Таким образом, мотивация становится не просто психологическим фактором, а компонентом профессионального становления студента.

Образовательные учреждения должны обеспечивать такие условия, при которых изучение английского будет восприниматься как инвестиция в профессиональное будущее. Применение архитектурного контента, участие в проектах на английском языке, использование цифровых ресурсов — всё это укрепляет внутреннюю мотивацию и делает освоение языка более осознанным и эффективным.

Когда английский язык становится инструментом профессионального роста, образование приобретает глубокий смысл, а мотивация превращается в фундамент успешной деятельности архитектора.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ:

1. Дёрньеи, З. «Стратегии мотивации в языковом классе.» Cambridge University Press, 2001.
2. Гарднер, Р. С. «Социальная психология и изучение второго языка: роль установок и мотивации.» Edward Arnold, 1985.
3. Усиода, Э. «Система мотивационного «Я» во втором языке.» Multilingual Matters, 2009.
4. Хармер, Дж. «Практика преподавания английского языка.» Pearson Longman, 2007.
5. Лайтбаун, П. М., и Спада, Н. «Как изучают языки.» Oxford University Press, 2013.
6. Хайленд, К. «Английский для специальных целей: некоторые влияния и последствия». ELT Journal, 2018.
7. Фидьятти. «Улучшение словарного запаса студентов-архитекторов по английскому языку через архитектурные чертежи». Englisia Journal, 2020.
8. Г'офурова, С., и Кучкарова, Д. «Улучшение словарного запаса студентов-архитекторов по английскому языку». GIIRJ, 2022.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17912987>

ВЛИЯНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

МӘЛИКАЙДАР ДАНИАЛ АББАСҰЛЫ

Студент института земельных ресурсов и архитектуры Казахского агротехнического
исследовательского университета имени С. Сейфуллина

Научный руководитель – А. АМИРЖАНОВА

Астана, Казахстан

Аннотация: В статье рассматривается проблема ограниченности традиционных вербальных методик, не учитывающих визуально-пространственную специфику мышления студентов-архитекторов. Опираясь на современные теории усвоения языка (SLA), автор обосновывает эффективность использования виртуальных пространств (VR, AR, метавселенные) как среды для профессиональной коммуникации. Особый акцент сделан на адаптации методики Task-Based Language Teaching (TBLT), где иностранный язык становится инструментом манипуляции виртуальными объектами. Впервые детально описываются инновационные метрики оценки, такие как латентность реакции и пространственная точность, доказывающие преимущества иммерсивного обучения. Работа также анализирует этические вызовы цифрового неравенства и вопросы сохранения культурного кода в виртуальных реконструкциях.

Ключевые слова: виртуальные пространства, методика SLA, архитектурное образование, TBLT, иммерсивные технологии, профессиональный иностранный язык, Google Classroom, пространственное мышление, оценка компетенций, метавселенная, воплощенное познание.

Abstract: The article examines the problem of the limitations of traditional verbal methods that fail to account for the visual-spatial specifics of architectural students' thinking. Based on modern theories of Second Language Acquisition (SLA), the author substantiates the effectiveness of using virtual spaces (VR, AR, metaverses) as an environment for professional communication. Special emphasis is placed on adapting the Task-Based Language Teaching (TBLT) methodology, where a foreign language becomes a tool for manipulating virtual objects. Innovative assessment metrics, such as response latency and spatial accuracy, are described in detail for the first time, proving the advantages of immersive learning. The work also analyzes the ethical challenges of the digital divide and issues of preserving cultural codes in virtual reconstructions.

Keywords: virtual spaces, SLA methodology, architectural education, TBLT, immersive technologies, professional foreign language, Google Classroom, spatial thinking, competency assessment, metaverse, embodied cognition.

Современная архитектурная индустрия переживает этап глубокой глобализации, где границы национальных школ стираются, уступая место международным консорциумам и кросс-культурным проектам. В этих условиях владение иностранным языком (преимущественно английским) для выпускника архитектурного вуза перестает быть факультативным навыком («soft skill») и трансформируется в базовую профессиональную компетенцию («hard skill»). Архитектор XXI века должен обладать способностью не просто переводить технические регламенты, но и аргументированно защищать концептуальные решения перед международным жюри, вести сложные переговоры с инженерами-смежниками в BIM-среде (Building Information Modeling) и координировать процессы на удаленных строительных площадках. Однако традиционная система высшего образования часто оказывается неспособной эффективно ответить на этот вызов. Классическая педагогика иностранных языков, опирающаяся на чтение текстов, заучивание лексических

списков и выполнение грамматических упражнений («fill-in-the-blanks»), входит в острый когнитивный конфликт со способом мышления студентов-архитекторов. Архитектурное мышление по своей онтологии является визуальным, объемным, нелинейным и проектным. Для архитектора понимание объекта происходит через его форму, массу, текстуру и положение в пространстве, а не через абстрактное вербальное описание. Существует очевидная потребность в пересмотре образовательной парадигмы и поиске такой среды, которая могла бы синхронизировать процесс усвоения языка с профессиональным способом познания мира.

Виртуальные пространства — от общедоступных инструментов Google до высокотехнологичных метавселенных и систем расширенной реальности (XR) — предлагают уникальное решение этой проблемы. Они создают контекст так называемого «воплощенного познания» (embodied cognition), где языковой знак неразрывно связан с физическим (или виртуально-физическим) действием. Цель данной статьи — проанализировать механизмы влияния виртуальных сред на эффективность изучения иностранного языка архитекторами, опираясь на новейшие данные теорий SLA (Second Language Acquisition).

Фундаментальная проблема обучения архитекторов иностранному языку кроется в разрыве между словом (знаком) и образом (референтом). В традиционном учебнике термин «atrium» (атриум) или «cantilever» (консоль) представлен как набор символов с переводом на родной язык. Однако в профессиональном сознании архитектора эти термины представляют собой сложные пространственные и световые сценарии, инженерные вызовы и эстетические категории. Когда обучение строится только на тексте, студент вынужден совершать двойную кодировку: сначала переводить слово, а затем пытаться визуализировать его. Этот процесс часто приводит к потерям смысла и быстрому забыванию. Согласно теории двойного кодирования (Dual Coding Theory) Аллана Пайвио, информация усваивается и сохраняется в памяти значительно лучше, если она поступает одновременно по двум независимым, но взаимосвязанным каналам: вербальному и визуальному. Виртуальные пространства позволяют активировать оба канала с максимальной интенсивностью, создавая эффект синергии. Исследователи Р. Дайвекар и его коллеги в своей работе 2023 года подчеркивают, что использование искусственного интеллекта и расширенной реальности (XR) создает условия для «ситуативного обучения», недостижимого в классе. В их экспериментах было доказано, что когда студент взаимодействует с виртуальным объектом (например, перемещает виртуальную стену), сопровождая это речевой деятельностью (командой или описанием), происходит формирование устойчивых нейронных связей. «Взаимодействие с виртуальными агентами в иммерсивной среде позволяет снизить когнитивную нагрузку при обработке абстрактных понятий, переводя их в категорию физического опыта, что критически важно для студентов с визуальным типом восприятия» [1, 45]. Для студента-архитектора это означает качественный скачок в понимании языка: сложные предлоги места (above, adjacent to, perpendicular to, cantilevered over) перестают быть скучными грамматическими правилами. Они становятся физическими ощущениями пространства, которые студент проживает в виртуальной среде. Он понимает значение «cantilevered over» не через перевод, а через ощущение нависания конструкции над головой своего аватара.

Внедрение технологий само по себе не гарантирует педагогического успеха. Ключевым фактором является методическая база, на которую накладывается технологический инструментарий. Наиболее релевантным подходом для интеграции виртуальных пространств в языковое обучение является Task-Based Language Teaching (TBLT) — обучение, основанное на выполнении задач. В отличие от традиционной модели PPP (Presentation-Practice-Production), где сначала объясняется правило, а потом оно отрабатывается, TBLT ставит студента в ситуацию, где язык необходим как инструмент для достижения конкретной, внеязыковой цели. В контексте виртуальных пространств структура занятия по методике TBLT трансформируется в трехфазный цикл:

1. Pre-task (Предзадание): Этап подготовки, который часто реализуется через LMS-

платформы (Learning Management Systems), такие как Platonus или Moodle. Здесь студенты получают глоссарий, видеоинструкции и контекст задачи. Это снижает первичную тревожность и активирует фоновые знания.

2. Task (Задача): Основной этап, где студенты погружаются в виртуальную среду (Google Earth, Microsoft Teams, VR-симулятор) для выполнения проектного действия. Язык используется спонтанно для решения проблемы.

3. Post-task (Анализ): Этап рефлексии, где обсуждаются не только архитектурные решения, но и языковые средства, использованные для их достижения.

Рассмотрим реализацию этого подхода на примере доступных облачных платформ, которые не требуют дорогостоящего оборудования, но обеспечивают высокий уровень когнитивной вовлеченности. Сервисы Google (Classroom, Earth, Arts & Culture) позволяют моделировать ситуации, приближенные к реальным. Типичный сценарий: Преподаватель дает задание провести инспекцию фасада собора Саграда Фамилия в Барселоне или небоскреба «Бурдж-Халифа» в Дубае, используя режим Google Street View. Задача студента — не просто описать картинку, а «пройти» вокруг здания, выбрать три ракурса и записать аудиокomentarий (подкаст) для воображаемого заказчика, описывая использование материалов, ритм оконных проемов и интеграцию здания в городской контекст. Как отмечают А. Бернс, Х. Мота и коллеги, такой подход радикально меняет механизм запоминания. «Использование панорамных видео 360° и интерактивных туров способствует формированию эпизодической памяти, где языковые единицы связываются с личным опытом присутствия в локации, а не с позицией слова в списке учебника» [2, 112]. Студент запоминает слово «buttress» (контрфорс) или «spire» (шпиль) потому, что он виртуально стоял рядом с этим элементом, приближал его и анализировал его функцию. Это создает эмоциональную привязку к лексике.

Следующий уровень сложности и иммерсивности связан с социальным взаимодействием и совместным проектированием. Платформы видеоконференций (Microsoft Teams, Zoom), которые в академической среде часто используются лишь как замена лекционной аудитории («говорящие головы»), обладают скрытым потенциалом для имитации работы международного проектного бюро. Используя функцию демонстрации экрана и передачи управления в профессиональных CAD-программах (Revit, Archicad, SketchUp), преподаватель может реализовать эффективные упражнения типа «Information Gap» (Информационный пробел). Сценарий упражнения: Группа делится на пары. Студент А (условный «Главный архитектор») имеет перед собой генеральный план участка с зонами ограничений. Студент Б (условный «Моделлер») имеет открытую 3D-модель в программе, но не видит плана. Задача Студента А — посредством только голосовых команд на иностранном языке объяснить Студенту Б, как именно нужно изменить геометрию здания, повернуть его или изменить высоту этажей, чтобы соответствовать плану. Это упражнение активирует так называемую «гипотезу вывода» (Output Hypothesis) Меррилла Свейна. Студент вынужден формулировать свои мысли максимально точно и ясно, перефразировать их, если партнер не понимает, и использовать точные термины. В противном случае действие в программе будет выполнено неверно. В более продвинутых вариантах используются полноценные образовательные метавселенные. Согласно масштабному обзору Й. Ванга и коллег, такие среды повышают вовлеченность студентов на 30–40% по сравнению с традиционными методами. В метавселенной студенты представлены аватарами, которые могут совместно перемещаться внутри проектируемого здания, указывать на элементы (жестикуляция) и манипулировать ими. «Метавселенная предоставляет мультимодальное пространство, где аватары студентов могут совместно манипулировать трехмерными объектами, что делает процесс коммуникации естественным продолжением проектной деятельности, снижая при этом языковой барьер и страх ошибки» [3, 567]. В такой среде ошибка в употреблении предлога или глагола ведет к мгновенной визуальной ошибке (стена «улетела», колонна перекрыла проход), что обеспечивает немедленную и, что важно, непредвзятую обратную связь от самой среды, а не

от преподавателя.

Язык неразрывно связан с культурой, а архитектура является материальным выражением культуры. Понимание архитектурного стиля невозможно без понимания культурного контекста, породившего его, и языка, описывающего его категории. Виртуальные пространства позволяют студентам-архитекторам погружаться в аутентичные культурные контексты, физически недоступные им в данный момент. Ярким примером такой интеграции служит проект «Virtual Tabadul», подробно описанный в исследовании Б. Богосян и коллег. Проект объединял студентов из университетов США и стран Ближнего Востока и Северной Африки в VR-среде для языкового обмена и обсуждения пространственных особенностей. Для будущих архитекторов это открывает уникальные педагогические возможности. Студент может изучать терминологию исламской или европейской архитектуры, находясь в виртуальной копии реального исторического двора, рынка или площади, и обсуждать его функции непосредственно с носителем языка и культуры. «Виртуальная реальность способствует развитию пространственной эмпатии, позволяя студентам не только слышать иностранную речь, но и видеть мир глазами представителя другой культуры через архитектурный контекст, понимая логику приватного и публичного пространства, свойственную данной культуре» [6, 24]. Это формирует межкультурную компетенцию, критически важную для работы в современных международных консорциумах, где недопонимание культурных кодов может привести к проектным ошибкам.

Переход к обучению в виртуальных средах требует радикального пересмотра системы оценивания. Традиционные лексико-грамматические тесты (multiple choice) не способны валидно измерить способность архитектора эффективно коммуницировать в динамичной профессиональной среде. Студент может отлично знать правила грамматики, но впасть в ступор при необходимости быстро объяснить прорабу изменение в чертеже. Виртуальная симуляция позволяет ввести принципиально новые, объективные и поведенческие метрики оценки.

1. Латентность реакции (Latency). При выполнении команд в VR-среде программа может автоматически замерять время, прошедшее от получения голосовой инструкции на иностранном языке до начала физического действия (например, выбора инструмента или перемещения объекта). Сокращение этого времени в процессе обучения является объективным показателем автоматизации навыка аудирования и когнитивной переработки информации.

2. Пространственная точность (Spatial Accuracy). Если задачей студента было построить объект или изменить конструкцию по вербальному описанию партнера или ИИ-агента, то точность итоговой модели (соответствие размеров, пропорций, выбранных материалов) является прямым доказательством понимания профессиональной лексики и синтаксиса. Здесь оценивается не язык сам по себе, а результат коммуникации.

3. Анализ речевого поведения. Запись сессий позволяет анализировать количество пауз хезитации (hesitation markers), стратегии переспроса и самокоррекции. Уменьшение количества необоснованных пауз и рост способности к перефразированию (periphrasis) свидетельствуют о росте коммуникативной уверенности.

Несмотря на очевидные преимущества, внедрение виртуальных пространств сопряжено с рядом вызовов, которые нельзя игнорировать. Одним из главных является риск когнитивной перегрузки. Исследование, опубликованное в Sage Journals в 2025 году, указывает на то, что одновременная навигация в сложном трехмерном пространстве и попытки построения фраз на неродном языке могут перегрузить рабочую память студента. «Чрезмерная детализация виртуальной среды и сложность интерфейсов управления могут отвлекать когнитивные ресурсы от языковой обработки, что требует тщательного баланса между технологической сложностью симуляции и педагогическими целями занятия» [4, 8]. Методисты должны тщательно дозировать нагрузку, упрощать визуальный ряд на начальных этапах и давать время на адаптацию к управлению. Второй важный аспект — этика и сохранение наследия.

Использование цифровых двойников исторических памятников в образовательных целях требует высокой ответственности. М. С. Анвар и соавторы подчеркивают, что «интеграция XR-технологий в образование в сфере культурного наследия должна сопровождаться глубоким изучением исторического нарратива и контекста, чтобы избежать геймификации, тривиализации и упрощения сложных культурных смыслов» [5, 12]. Изучение языка через виртуальную реконструкцию Пальмиры или Нотр-Дама должно сопровождаться работой с архивными источниками, что формирует у студентов уважение к контексту и навык академического исследования. Наконец, существует проблема «цифрового разрыва». Не все студенты имеют равный доступ к высокопроизводительным компьютерам и скоростному интернету, необходимым для работы метавселенных. Вузы должны предусматривать гибридные форматы и обеспечивать доступ к оборудованию в кампусах, чтобы технологии не стали фактором социальной сегрегации.

Проведенный анализ теоретических источников и практического опыта позволяет сделать вывод, что интеграция виртуальных пространств в процесс обучения иностранным языкам студентов-архитекторов является не просто временным технологическим трендом, а глубокой методологической необходимостью. Виртуальная среда эффективно устраняет фундаментальное противоречие между визуально-пространственным характером архитектурного мышления и линейно-вербальным характером традиционного изучения языка. Платформы Google Classroom, Microsoft Teams и специализированные метавселенные позволяют реализовать методику TBLT на качественно новом уровне, где иностранный язык выступает реальным инструментом изменения виртуальной реальности и профессионального взаимодействия. Переход от абстрактного заучивания лексики к её ситуативному применению в процессе моделирования, виртуальных инспекций и коллабораций значительно повышает мотивацию студентов и прочность усвоения материала за счет эффекта «воплощенного познания». Тем не менее, для успешного массового внедрения этих методик необходимо системное решение ряда проблем: преодоление технического неравенства доступа, разработка новых стандартизированных критериев оценки, ориентированных на результат деятельности, и специальная подготовка преподавателей, способных работать на стыке лингвистики, педагогики и цифрового проектирования. Будущие исследования в этой области должны быть направлены на лонгитюдный анализ влияния обучения в виртуальных средах на карьерную траекторию и коммуникативную успешность выпускников-архитекторов в глобальной профессиональной среде.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дайвекар Р. Р. Изучение иностранного языка с помощью искусственного интеллекта и расширенной реальности: дизайн и оценка // Компьютерное обучение языкам (Computer Assisted Language Learning). 2023. Том 36. С. 45.
2. Бернс А., Мота Х. М., Руис-Рубе И., Додеро Х. М. Исследование потенциала приложения с видео 360° для изучения иностранного языка // Сборник материалов VI Международной конференции по технологическим экосистемам для улучшения мультикультурности. 2023. С. 112.
3. Ван Й. и др. Обзор образовательной метавселенной: достижения и перспективы // Процедура Компьютерные науки (Procedia Computer Science). 2024. Том 230. С. 567.
4. Сейдж Джорналс. Влияние сред виртуальной реальности на изучение английского языка // Сейдж Опен (Sage Open). 2025. Том 15, Выпуск 1. С. 8.
5. Анвар М. С. и др. Метавселенная и XR для образования в сфере культурного наследия // Международный журнал архитектурного наследия (International Journal of Architectural Heritage). 2025. Том 19. С. 12.
6. Богосян Б. и др. Виртуальный Табадул: Создание сообщества по изучению языка посредством виртуальной реальности // Журнал международных студентов (Journal of

International Students). 2023. Том 13, Выпуск 2. С. 24.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913024>
УДК

АКАДЕМИЯЛЫҚ АДАЛДЫҚ ЖӘНЕ ЦИФРЛЫҚ ЭТИКА: ТІЛ ҮЙРЕТУДЕГІ ЖАҢА ТАЛАПТАР

ХУРМЕТБЕК НУРГУЛ

«Шет тілі: екі шетел тілі мамандығының II курс магистранты, AIU, Астана қаласы
Қазақстан.

Аңдатпа. Қазіргі цифрлық дәуірде тілдерді оқыту тек педагогикалық тәсілдерді жаңғыртуды емес, сонымен бірге академиялық адалдық пен цифрлық этиканы сақтауды талап ететін күрделі білім беру ортасына айналды. Жоғары оқу орындарында академиялық адалдықты бұзу жағдайларының едәуір бөлігі цифрлық құралдарды дұрыс қолданбаумен байланысты (ICAI, 2023). Жасанды интеллектке негізделген ChatGPT, Grammarly, Quillbot сияқты платформалардың кең таралуы студенттердің тілдік дағдыларын дамытуға жаңа мүмкіндіктер ашқанымен, плагиат, автоматты мәтін генерациясы және академиялық жалғандық тәуекелдерін арттырады.

Бұл мақалада тіл үйрету контекстіндегі академиялық адалдық ұғымы, цифрлық этиканың қағидалары және онлайн құралдарды жауапты пайдалану мәселелері талданады. Зерттеулер (Huang et al., 2022; Warschauer, 2021) көрсеткендей, AI жүйелерін шамадан тыс қолдану студенттің сыни ойлау қабілетіне және табиғи тілдік дамуына кері әсер етеді. Сонымен қатар, EdTech экожүйесіндегі антиплагиат жүйелерінің тиімділігі қарастырылып, олардың академиялық бұзушылықтарды қысқартудағы рөлі көрсетіледі.

Қорытындысында, цифрлық ортадағы тілдік білім беруде академиялық және цифрлық мәдениетті қалыптастырудың маңыздылығы негізделеді. Тіл мұғалімдерінің цифрлық сауаттылығы мен этикалық нормаларды оқытуы сапалы тілдік дайындықтың басты шарты ретінде айқындалады.

Кілт сөздер: академиялық адалдық; цифрлық этика; жасанды интеллект; AI-assisted learning; тіл үйрету; цифрлық педагогика; EdTech.

КІРІСПЕ

Білім берудің цифрлық трансформациясы тіл үйрету жүйесіне сапалы өзгерістер әкеліп, оқытушылар мен студенттерге бұрын болмаған педагогикалық, техникалық және әдістемелік мүмкіндіктер ұсынды. Соңғы жылдары жасанды интеллект (AI), генеративті тілдік модельдер (LLM), автоматтандырылған редакциялау жүйелері, онлайн платформалар және мультимедиялық контенттің қарқынды дамуы шет тілдерін оқыту форматын түбегейлі өзгертті (Warschauer, 2011). Дегенмен, EdTech құралдарының шексіз қолжетімділігі академиялық адалдық мәселелерін бұрынғыдан да күрделі әрі өзекті етті (ICAI, 2023).

Қазіргі таңда тіл үйренушілер ChatGPT, Gemini, Claude сияқты генеративті AI жүйелерін мәтін жазу, аударма, түсіндіру, грамматиканы түзету, тапсырмаларды орындау үшін жиі қолданады. Grammarly мен Quillbot секілді автоматтандырылған редакторлар жазылымды талдап, мазмұнды қайта құрастырып бере алады, бұл студенттің тілдік дағдыларының табиғи қалыптасуына әсер етуі мүмкін (Godwin-Jones, 2023). Интернетте дайын эсселер мен аудармалар ұсынатын ресурстардың көбеюі академиялық жалғандық қаупін күшейтіп, тіл үйренудің түпкі мақсатына — дербес тілдік құзыреттілікті дамытуға — кедергі келтіреді.

UNESCO (2023) академиялық адалдықты білім беру сапасының басты көрсеткіші ретінде айқындап, цифрлық этиканы — онлайн ортадағы жауапты, заңды және адал әрекет нормалары ретінде сипаттайды. Тіл үйрету саласында бұл талаптар ерекше маңызды, өйткені тілдік дағдылардың барлығы — жазылым, айтылым, тыңдалым және оқылым — студенттің жеке когнитивтік әрекеті арқылы қалыптасады (Huang, Spector & Yang, 2019).

Зерттеулер көрсеткендей, жасанды интеллектіні шамадан тыс пайдалану студенттің сыни ойлауын әлсіретіп, оның тілдік дағдыларының табиғи жолмен дамуын тежейді (Zawacki-Richter, Marín, Bond & Gouverneur, 2019). Сондықтан қазіргі тілдік білім беру жүйесінде академиялық адалдық пен цифрлық этиканы сақтау — тек талап ғана емес, студент пен мұғалімнің цифрлық құзыреттілігін айқындайтын маңызды көрсеткіш.

Оқытушылар үшін де, студенттер үшін де EdTech құралдарын жауапты, этикалық және мақсатқа сай қолдану — сапалы тілдік білім беруді қамтамасыз етудің басты шарты. Зерттеулер көрсеткендей, цифрлық ортада жауапкершілік деңгейі артқан сайын академиялық адалдық бұзушылықтары азайып, тіл үйретудің тиімділігі айтарлықтай жоғарылайды (Lin & Lan, 2020).

НЕГІЗГІ БӨЛІМ

1. Академиялық адалдықтың мәні және тіл үйретудегі рөлі

Академиялық адалдық (academic integrity) — білім алушының оқу процесінде адалдық, объективтілік, жауапкершілік, сенімділік және әділдік қағидаларын сақтауы (Bretag, 2016). Бұл ұғым жоғары білім беру жүйесінің сапасын айқындайтын негізгі құндылықтардың бірі болып саналады. Тіл үйрету саласында академиялық адалдықтың рөлі ерекше маңызды, себебі тілдік дағдылардың барлық түрі — жазылым, айтылым, тыңдалым, оқылым, грамматикалық сауат және сөздік қор — студенттің жеке когнитивтік әрекеті арқылы қалыптасады.

Жасанды интеллект құралдарының (ChatGPT, Grammarly, Quillbot) жедел дамуы студенттердің тапсырмаларды өздігінен емес, автоматтандырылған жүйелер арқылы орындау мүмкіндігін арттырды. Мұндай жағдай тілдік дағдылардың табиғи жолмен дамуына, шығармашылық ойлау мен аналитикалық қабілеттердің қалыптасуына қауіп төндіреді. Мысалы, мәтінді толық AI арқылы құрастырып беру студенттің сөздік қорын, сөйлем құрау дағдысын және грамматикалық ойлау жүйесін әлсіретуі мүмкін.

ICAI (2023) халықаралық зерттеуінде студенттердің **42%-ы** цифрлық құралдарды академиялық адалдық нормаларын бұзу мақсатында пайдаланғанын мойындаған. Бұл көрсеткіш EdTech құралдарының бақылаусыз қолданылуы білім сапасына және тіл үйренудің нәтижелілігіне тікелей қауіп тудыратынын дәлелдейді. Сондықтан тіл оқытушылары мен оқу орындары академиялық адалдықты нығайтуға бағытталған стратегияларды күшейтуі тиіс.

Сонымен бірге, академиялық адалдықты сақтау студенттің тұлғалық дамуына, кәсіби этикасының қалыптасуына, жауапкершілік сезімінің нығаюына тікелей әсер етеді. Өз еңбегінің нәтижесін бағалай алған студент тілдік құзыреттілікті шынайы түрде қалыптастыра алады. Бұл — ұзақ мерзімді тілдік даму мен кәсіби салада бәсекеге қабілеттілікті қамтамасыз ететін маңызды фактор.

2. Цифрлық этика: онлайн ортада жауапты әрекет қағидалары

Цифрлық этика (digital ethics) — интернеттегі, цифрлық платформадағы және жасанды интеллектпен өзара әрекеттегі адамның жауапты мінез-құлық нормаларын реттейтін ғылым саласы (UNESCO, 2023). Қазіргі кезде тіл үйрету EdTech құралдарымен тығыз байланысқандықтан, цифрлық этика студенттердің де, оқытушылардың да цифрлық құзыреттілігінің негізгі компонентіне айналды.

Тіл үйретуде цифрлық этиканың басты нормалары төмендегі бағыттарды қамтиды:

- **AI құралдарын шектеулі және мақсатқа сай қолдану** — тек түсіндіру, кеңес беру, жаттығуларды тексеру үшін пайдалану;
- **Плагиатты болдырмау** — мәтінді көшірмеу, басқа автордың еңбегін өзінікі ретінде ұсынбау;
- **Дереккөздерге дұрыс академиялық сілтеме беру** — материалдың авторын көрсету, АРА немесе басқа ғылыми стандарттарды сақтау;
- **Мәдениетті онлайн-коммуникация** — чаттарда, форумдарда, виртуалды сыныпта этикалық нормаларды сақтау;
- **Өздік жұмысты AI арқылы орындамау** — оқу мақсатына қайшы келетін әрекеттерден бас тарту.

Ng (2012) цифрлық этика студенттің жалпы цифрлық құзыреттілігінің фундаменталды бөлігі екенін атап өтеді. Зерттеушінің пікірінше, цифрлық этиканы меңгерген студент:

1. ақпаратты сыни ойлаумен талдайды;
2. технологияны педагогикалық мақсатқа сай қолданады;
3. онлайн қауіпсіздік нормаларын сақтайды;
4. авторлық құқыққа құрметпен қарайды;
5. өздік жұмысқа жауапкершілікпен қарайды.

Бұл қағидалар тіл үйретудің сапасын арттырып қана қоймай, цифрлық ортада академиялық адалдық мәдениетін қалыптастыруға мүмкіндік береді.

3. Жасанды интеллект пен автоматтандырылған құралдардың ықпалы

Жасанды интеллектті тіл үйренуде қолданудың екіжақты әсері бар.

3.1. Пайдасы (оң әсері)

AI-құралдар:

- жазылымды түзетеді (Grammarly);
- айтылымды талдайды (ELSA Speak);
- диалог жүргізуге үйретеді (ChatGPT);
- оқылым мен тыңдалымды дамытады (Lingopie);
- деңгейге бейімделген тапсырма береді (Promova).

Зерттеу нәтижелері AI қолданған студенттердің жазылым сапасы 17–25% жақсарғанын көрсетеді (Godwin-Jones, 2023).

3.2. Қауіптері (теріс әсері)

Бірақ AI-ды шектен тыс пайдалану:

- студенттің сыни ойлау қабілетін төмендетеді;
- өз бетінше мәтін жазу дағдысын әлсіретеді;
- тілді автоматты түрде үйренуге итермелейді;
- академиялық адалдықты бұзуға әкеледі (Bretag, 2016).

Zawacki-Richter et al. (2019) AI жүйелерін бақыланбаған жағдайда студенттердің дағдысы жасанды интеллектке тәуелді болатынын атап өтеді.

4. EdTech құралдары және студент жауапкершілігі

EdTech құралдары тіл үйретудің ажырамас бөлігіне айналды. Алайда олардың академиялық адалдыққа әсері қолдану формасына байланысты.

Жауапты қолдану (ethical use):

- тапсырманы орындауға көмекші құрал ретінде пайдалану;
- грамматиканы түсіндіру үшін қолдану;
- эссені тек редакциялау мақсатында тексерту;
- түсінбеген сөздерді анықтау.

Жауапсыз қолдану (misuse):

- эссені толық AI арқылы жаздыру;
- мәтінді қайта жаза салу (paraphrasing tools misuse);
- дайын жауаптарды көшіру.

Lin & Lan (2020) EdTech-тің “assistive” форматта қолданылса ғана білім сапасын арттыратынын дәлелдеді.

5. Оқытушының рөлі және цифрлық құзыреттілік талаптары

Оқытушы академиялық адалдықты сақтаудың негізгі модераторы болып табылады. Bretag (2016) мұғалімдердің алдын-алу, мониторинг және академиялық мәдениет қалыптастырудағы рөлін ерекше атап өтеді.

Цифрлық құзыретті мұғалім:

- EdTech құралдарын мақсатқа сай таңдайды;
- AI-ды этикалық қолдану нормаларын түсіндіреді;
- плагиатты анықтайтын жүйелерді қолданады (Turnitin);
- студенттің өздік жұмысын қолдайтын тапсырмалар әзірлейді.

European Commission (2022) DigComp Framework мұғалімдердің digital responsibility, digital safety және digital ethics дағдыларын міндетті деп белгілейді.

6. Студенттің цифрлық мәдениетін қалыптастыру

Студенттің цифрлық мәдениеті (digital culture) — оның жауапкершілік, этика, авторлық құқық, ақпараттық қауіпсіздік нормаларын сақтау деңгейімен анықталады.

Ng (2012) студенттің цифрлық сауаттылығы мен академиялық адалдық арасында тікелей байланыс бар екенін атап өтеді: цифрлық сауатты студенттер AI құралдарын жауапкершілікпен қолданады, ал сауатсыз студенттер — теріс қолдануға бейім.

ҚОРЫТЫНДЫ

Қорытындылай келе, қазіргі цифрлық қоғамда тіл үйрету жүйесі түбегейлі өзгерістерге ұшырап, жасанды интеллект құралдары, автоматтандырылған мәтін өңдеу жүйелері, онлайн платформалар және мультимедиялық ресурстар білім алушылардың тіл үйрену тәжірибесін айтарлықтай кеңейтті. Алайда бұл мүмкіндіктермен қатар, академиялық адалдық пен цифрлық этиканы сақтау мәселесі бұрынғыдан да өзекті бола түсті. Зерттеу нәтижелері көрсеткендей, студенттердің EdTech құралдарын дұрыс және жауапты қолдануы оқу сапасының сақталуына және тілдік дағдылардың табиғи жолмен қалыптасуына шешуші әсер етеді (Bretag, 2016; ICAI, 2023).

Жасанды интеллектке негізделген платформалар — ChatGPT, Grammarly, ELSA Speak, Promova — тілдік дағдыларды дамытуда тиімді құрал бола отырып, студенттің жазылым, айтылым және оқылым сапасын жақсарта алады (Godwin-Jones, 2023). Алайда олардың бақылаусыз қолданылуы тілдік дағдыларды механикалық орындауға, оқу мотивациясының төмендеуіне және академиялық адалдықтың бұзылуына алып келуі мүмкін (Zawacki-Richter et al., 2019). Сондықтан бұл технологиялар «көмекші құрал» (assistive use), бірақ «орынбасушы құрал» (substitutive use) болмауы тиіс деген қағида маңызды.

UNESCO (2023) мен European Commission (2022) цифрлық этиканы білім беру процесінің негізгі компоненті ретінде қарастыра отырып, мұғалімдер мен студенттердің цифрлық құзыреттілігін дамыту қажеттілігін ерекше атап өтеді. Цифрлық этика принциптерін меңгерген студент дереккөздерге дұрыс сілтеме жасайды, ақпаратты сыни ойлаумен бағалайды, AI құралдарын этикалық нормаларға сай қолданады. Ал цифрлық мәдениеті қалыптасқан мұғалім академиялық адалдықты қолдайтын білім беру ортасын қалыптастырады және EdTech құралдарын педагогикалық мақсатқа сәйкес қолдана алады.

Жалпы алғанда, академиялық адалдық пен цифрлық этика — цифрлық дәуірдегі тіл үйретудің ажырамас бөлігі. Олар тек тілдік құзыреттіліктің сапасын арттырумен шектелмей, студенттің кәсіби, тұлғалық және мәдени дамуына да ықпал етеді. Жасанды интеллект пен цифрлық платформаларды тиімді, жауапты және этикалық тұрғыдан қолдану — сапалы білім беруді қамтамасыз ететін негізгі фактор.

Осылайша, тіл үйрету процесінде академиялық адалдықты нығайту, цифрлық этиканы сақтау және EdTech құралдарын орындау пайдалану — қазіргі педагогиканың жаңа талаптары мен негізгі даму бағыты болып табылады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ:

1. Bretag, T. (2016). Challenges in addressing academic integrity in higher education. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 427–441. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1121941>
2. European Commission. (2022). *The Digital Competence Framework for Citizens (DigComp 2.2)*. Publications Office of the European Union.
3. Godwin-Jones, R. (2023). Emerging technologies: Artificial intelligence and the language learner. *Language Learning & Technology*, 27(1), 1–11. <https://doi.org/10.125/73471>
4. Huang, R., Spector, J. M., & Yang, J. (2019). *Educational technology: A primer for the 21st century*. Springer.
5. ICAI. (2023). *International Center for Academic Integrity: Annual report 2023*. ICAI Publishing.
6. Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(3), 1065–1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
7. Turnitin. (2023). *The state of academic integrity 2023: Global analysis*. Turnitin Research Division.
8. UNESCO. (2023). *Guidelines on the ethics of artificial intelligence in education*. UNESCO Publishing.
9. UNESCO. (2018). *Digital literacy for the 21st century*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
10. Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R., Graf, S., & Kinshuk. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review. *Educational Technology & Society*, 17(4), 133–149.
11. Chung, L. Y., & Li, K. C. (2021). Virtual reality for language learning: A systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 185–208. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09957-y>
12. Griffiths, J. (2020). Mobile-assisted language learning: A review of emerging technologies. *System*, 93, 102–118.
13. Lin, Y. J., & Lan, Y. J. (2020). Language learning in virtual reality environments: A systematic review. *ReCALL*, 32(2), 132–149. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000057>
14. Warschauer, M. (2011). Learning in the cloud: How (and why) to transform schools with digital media. *Language Learning & Technology*, 15(2), 244–256.
15. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1–27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
16. Kunanbayeva, S. (2013). *The methodology of foreign language teaching in Kazakhstan*. Almaty: Kazakh University Publishing.
17. Ministry of Digital Development of Kazakhstan. (2020). *Digital Kazakhstan State Program*. Government of Kazakhstan.
18. Sarsenbayeva, G., Baimenov, A., & Saduova, S. (2023). Digital transformation of higher education in Kazakhstan: Current trends and challenges. *Central Asian Journal of Education*, 9(1), 50–62.
19. Hockly, N. (2015). Developments in digital literacies. *ELT Journal*, 69(3), 308–312. <https://doi.org/10.1093/elt/ccv020>
20. Pegrum, M. (2019). *Digital literacies*. Routledge.
21. Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning* (2nd ed.). Routledge.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913043>
УДК: 821.51

QƏRBİ AZƏRBAYCAN FOLKLORUNDA XIDIR NƏBİ BAYRAMI: AYİNLƏR, İNANC SİSTEMLƏRİ VƏ SOSIAL- MƏDƏNİ KONTEKST

GÜLSÜMXANIM ATABALA QIZI HASİLOVA

AMEA Folklor İnstitutunun aparıcı elmi işçisi
filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, dosent
Bakı, Azərbaycan

Annotasiya. Qərbi Azərbaycan folkloru öz zənginliyi, tarixi, sosial-siyasi məzmunu etibarilə xalqın yaşayışı, qarşılaşdığı hadisələr, bütövlükdə iki yüz il ərzində baş verənləri əhatə etmək baxımından geniş təhlillərə yol açır. Azərbaycan folkloru konservativ mühit hesab edilən Qərbi Azərbaycan bölgəsində daha saf şəkildə qorunub saxlanılmışdır. Tarixi Azərbaycan torpağı olan Qərbi Azərbaycan bu baxımdan zəngin folklor məkanıdır. Ermənilərin məkrli siyasəti bölgənin zəngin maddi və mədəniyyət abidələrinə təsir göstərdiyi kimi, folklorunda da eyni dərəcədə öz izini qoymuşdur.

Azərbaycanın hər bölgəsində olduğu kimi, Qərbi Azərbaycanda da Xızır Nəbi mərasimi tarixən keçirilmiş və özünəməxsusluğu ilə seçilmişdir. Məqalədə Qərbi Azərbaycandan olan söyləyicilərdən toplanmış folklor örnəkləri əsasında bu mərasimə geniş nəzər salınmışdır. Qərbi Azərbaycanda tarixən keçirilən Xızır Nəbi bayramının bir çox məqamlarına işıq salınaraq, spesifik cəhətləri aşkarlanmışdır.

Açar sözlər: Qərbi Azərbaycan folkloru, folklor, Xızır Nəbi bayramı, yazılı ədəbiyyat, mifoloji köklər, ayinlər, inanc sistemləri, tarixi-mədəni təhlil, folklor semantikasi

KHİDR NABİ FESTİVAL IN WESTERN AZERBAIJAN: RITUALS, BELIEF SYSTEMS, AND THE SOCIO-CULTURAL CONTEXT

GULSUMKHANIM ATABALA GIZI HASILOVA

Leading Researcher at the Institute of Folklore of ANAS
Doctor of Philology, Associate Professor
Baku, Azerbaijan

Annatation. The folklore of Western Azerbaijan, with its richness and its formula for expressing the historical, social, and political landscape, provides a broad basis for extensive analysis, as it encompasses the entire way of life of the people, the events they encountered, and everything that has occurred over the past two hundred years. Azerbaijani folklore has been preserved in a purer form in the Western Azerbaijan region, which is considered a conservative cultural environment. Western Azerbaijan, historically a land of Azerbaijan and inhabited by Azerbaijani Turks until the end of the last century, is a rich center of folklore. The damage caused by this policy of the Armenians has also affected the region's rich material and cultural monuments, and especially its folklore. As in every region of Azerbaijan, the Khidir Nabi ceremony has historically been held in Western Azerbaijan and has distinguished itself with its unique characteristics. The article provides a comprehensive overview of this ceremony based on folklore samples collected from narrators originating from Western Azerbaijan. By shedding light on many aspects of the Khidir Nabi festival historically celebrated in Western Azerbaijan, its specific features have been identified.

Key words: Western Azerbaijan folklore, Khidir Nabi festival, written literature, mythological roots, rituals, belief systems, historical-cultural analysis, folklore semantics.

ПРАЗДНИК ХЫДЫР НАБИ В ЗАПАДНОМ АЗЕРБАЙДЖАНЕ: РИТУАЛЫ, СИСТЕМА ВЕРОВАНИЙ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ

ГЮЛЬСУМХАНУМ АТАБАЛА ГЫЗЫ ХАСИЛОВА

Ведущий научный сотрудник Института фольклора НАНА
доктор филологических наук, доцент
Баку, Азербайджан

Аннотация. Западно-азербайджанский фольклор своим богатством, своей формулой выражения исторической, общественно-политической картины, открывает путь к широкому анализу, с точки зрения охвата всего образа жизни народа, встреченных им событий, которые происходили на протяжении двухсот лет. Азербайджанский фольклор в более чистом виде сохранился в западно-азербайджанском регионе, который считается консервативной средой. Западный Азербайджан, который исторически была азербайджанской землей и до конца прошлого века жили в ней азербайджанские турки, является богатым фольклорным пространством. Ущерб от этой политики армян в то же время был нанесен богатым материальным и культурным памятникам этого региона, в частности его фольклору.

Как и в каждом регионе Азербайджана, обряд Хызыр Наби, отличаясь своеобразием, также исторически проводилась и в Западном Азербайджане. В статье проводится широкое исследование этого обряда, на основе фольклорных образцов, собранных от сказителей Западного Азербайджана. Освещая многие аспекты исторического праздника Хызыр Наби, который проводился в Западном Азербайджане, также были выявлены его специфические особенности.

Ключевые слова: западно-азербайджанский фольклор, праздник Хызыр Наби, письменная литература, мифологические корни, ритуалы, система верований, историко-культурный анализ, семантика фольклора

Qərbi Azərbaycan (indiki Ermənistan Respublikası ərazisi) ta qədimdən Azərbaycan türklərinin yaşadığı qədim torpaqlardan biri olmuşdur. Bu ərazilərdə azərbaycanlılar əsrlər boyu yaşamış, zəngin mədəni irsi yaratmış və regionun iqtisadi, sosial, mədəni həyatında mühüm rol oynamışdılar.

Qərbi Azərbaycan folklor mühiti etnosun bütövlükdə tarix, mədəniyyət, milli kimlik toplusudur. Çoxçeşidli atalar sözü, məsəl, tapmaca, nəğmə, bayatı, layla, oxşama, əfsanə, rəvayət, nağıl, mif, mərasim folkloru və s. kimi zəngin folklor atlası regionun sakinləri əhalisi ilə birlikdə zaman-zaman deportasiyaya məruz qalmışdır. Ən qədim mədəniyyət ocaqlarından olan İrəvan, Zəngəzur, İrəvan çuxuru, Göyçə, Gümrü, Hamamlı, Lori, Ağbaba, Vedi, Üçkilsə, Qaraçanta, Axıska, Dərələyəz, Dərəçiçək və s. öz qədimliyi və tarixi etibarilə Azərbaycan mədəni irsinin ayrılmaz tərkib hissəsidir.

Qərbi Azərbaycan ədəbi-mədəni mühitinin spesifikliyi folklordan yüksək ustalıqla istifadə olunmasıdır. Qərbi Azərbaycan folklor mühiti özünəməxsus çalarları – süjet, hadisə, əhvalat rəngarəngliyi və s. baxımından xalq yaddaşı, düşüncəsinə bağlıdır.

Bütün xalqların özünəməxsus bayramları vardır. Mənəvi mədəniyyətimizin ayrılmaz hissəsi olan milli bayramlarımız xalqımızın həyatında mühüm yer tutur. Tədqiqatlar göstərir ki, məişətimizdə mövcud olan müasir bayramların bir çoxunun başlanğıcı eramızdan əvvəlki minilliklərə gedib çıxır.

Azərbaycanda Xızır və Novruz bayramı təntənə ilə qeyd olunur. Xızır-Əlləz bayramını xalqımızın ən ulu, ən qədim bayramlarından biri kimi qeyd edilir. Bu bayram xalqın qışdan, qar-çovğundan, borandan, çillədən çıxıb yaza qovuşmaq arzusuna bağlıdır. Novruz bayramının ekiz qardaşı, onun başlanğıcıdır. Xızır-İlyasdan sonra dərhal çərşənbələr gəlir, Novruza hazırlıq başlanır [5, 165].

Qədim tarixə malik olan və el arasında geniş yayılmış “Xıdır Nəbi” bayramı demək olar ki, Azərbaycanın bütün bölgələrində xüsusi təntənə ilə qeyd edilir. Xızır Nəbi (Şirvanda Xızır Nəbi,

Qərbi Azərbaycanda Xıdır Elləz adlanır, digər bölgələrdə Xızır Nəbi, Xıdır Nəbi, Xıdır İlyas kimi adlanır) təbiətin oyanması, dirilmə, başlanğıca bağlı bitkilərin cücərməsi, suların təmizlənməsi və s. bu kimi təbii proseslərlə müşayiət edilir. Folklor mətnlərində Xızır Nəbi həm də suyun və yelin hamisi kimi təqdim olunur.

Xızır Nəbi bayramı yuxarıda qeyd etdiyimiz kimi, Novruz bayramından əvvəl keçirilir. Əslində bütün Novruz bayramı ərafəsi çərşənbələri Xızır peyğəmbərin adı ilə bağlıdır. Xızırın yazın gəlişi, dörd ünsür – su, od, torpaq, hava ilə bağlılığına inanan xalq onu o qədər ilahiləşdirmişdir ki, həyatın başlanğıcı kimi götürülən ünsürləri də məhz onun adı ilə əlaqələndirmişdir. Xızır həm də türk və şərq düşüncəsinin mühüm obrazı olan dirilik suyu ilə bağlıdır.

M.V.Piotrovski hesab edir ki, Xızır müsəlman rəvayətlərinin personajı, ilk insanlardan biri, əbədi həyat bəxş olunmuş insandır. O, “dörd ölümsüz”dən biridir. Adalarda yaşayır, havada uçur, həmişə yer üzündə səfərdədir, dənizdə üzənlərin hamisidir. Onu dua ilə köməyə çağırmaq olar, müxtəlif bədbəxtliklərin qarşısını alır. Rəngi yaşıldır, suyun bitkilərə verdiyi həyatı təcəssüm etdirir [11, 262].

Xızır və İlyas obrazları həm də fərqli personajlardır. Azərbaycan dastanlarının I cildində bu ada belə bir izah verilmişdir: “Xızır – yaşıllıq, yeni həyat, oyanmış təbiət deməkdir. Beləliklə, Xızır əsl həqiqətdə çox qədim görüşlərlə əlaqədar əsatiri surətdir. İlyas və yaxud İlyas isə çox qədim su məbudunun adıdır. Məlum olduğu üzrə, bizdə bu iki əsatiri surət çox zaman birlikdə yad edilir” [1, 383]. Lakin Xızır-İlyas birligliyində Xızır daha fəaldır. A.Y.Ocağın yazdığı kimi, “İlyas vəzifə bölgüsünə görə Xızırın yanında yer alsada, Xızırın hər iki tərəfdə, yəni həm quruda, həm də dənizdə əsas rollarla yükləndiyi ortadadır. Xızırın həm quruda, həm də dənizdə etdiklərindən bəhs edən daha çox əfsanə tapmağın müqabilində İlyasdan danışan əfsanələrə çox seyrək rast gəlinir” [12, 123].

Xızırın çoxvariantlılığı Azərbaycanda regiondan regiona dəyişir. Quba-Xaçmaz, Siyəzən-Dəvəçi bölgələrində Xızır Zində, Ağstafa-Qazax, Daşkəsən-Gədəbəydə isə Xıdır Elləz adı ilə tanınan bu mifoloji obraz, ruh qoruyucusunun adı Qərbi Azərbaycan folklor örnəklərində də Xıdır Elləz olaraq keçir.

Bildiyimiz kimi, “Xıdır Nəbi” bayramı qədim tarixə malikdir və Azərbaycanın ayrı-ayrı bölgələrində onun keçirilmə vaxtı haqqında müxtəlif versiyalar vardır. Araşdırdığımız folklor materialları əsasında İrəvanda Xıdır Elləz qış yarı olanda, fevralın 5-də, fevralın 4-ü, 5-i, 6-ı, 7-i, Kiçik çillənin bitməsinə bir həftə qalanda, bəzində fevralın 16-18-də, bəzində isə kiçik çillədən 10 gün sonra (İrəvanda) keçirildiyi bəlli olur. İrəvanda Xıdır Nəbi bayramının keçirilmə vaxtı haqqında bu versiya da var. Xıdır Elləz Kiçiy Çillənin axır gününədir. Elə bilirəm, bayramnan Kiçiy Çillənin arasında olur o. Fevralın elə bilirəm, iyirmi üçü, iyirmi dördüdü [7, 151].

Qeyd edək ki, bu hesablamalara Naxçıvan bölgəsində də rast gəlinir. “Xıdır Nəbi mərasimləri Naxçıvanın bəzi kəndlərində 3 dəfə – fevralın 5-i, yəni qışın yarısında, fevralın 9-u Kiçik çillənin ortasında və fevralın 15-də Xızır peyğəmbərin doğum günündə qeyd edilir” [13].

Ağbaba mahalından olan söyləyicinin dediyinə görə, başqa bölgələrdə olduğu kimi Ağbabada da Novruz bayramı hələ Novruza 30-40 gün qalmış bir sıra mərasimlərdən sonra başlanır. Bu mərasimlər Xıdır Elləz, Kürdoğlunun qayada qalması, çillə çıxarmaq, külfə ilə danışıq (ilk niyyət), duzlu kökə və ya düzluca yemək, aş qoymaq və s. ibarət idi. Xıdır Elləz boranı fevralın 10-dan başlanırdı. Boran 10 gün bayram edirdi. Ağbaba kəndlərində sacda qovrulmuş buğda əl dəyirmanında, yəni kirkirədə çəkirlər (üyüdürlər), qovut edilərdi. Sonra bu qovut iri qabda ovulub (quru qovudun içinə yağ, şəkər tozu və su əlavə edilərdi) xəlvət bir otağa, pəncərə qabağına qoyulardı. Səhər olunca onun üstünə diqqətlə baxar, Xıdır Elləzin qamçısının izini tapmağa çalışırdılar. Fevralın 19-da Kürdoğlu qayada qalırdı. Bu əfsanəni danışan Ağbaba söyləyiciləri belə deyirdilər: “Kürdoğlu qayada qalan günü yer nəfəslənir, küpədəki yağ şərlənir. Martın əvvəllərində quş boranları deyilən boranlar başlanırdı. Əvvəlcə sığırçının boranı, ondan sonra isə durnanın boranı olurdu. El içində belə deyirdilər: “Səkkizə qalmaz, doqquza gəlməz”. Yəni durna gecə gələr. Quş boranlarının dalınca niyyət gecələri gəlirdi [2, 28].

Göyçə mahalının Basarkeçər rayonundan olan söyləyicidən toplanmış mətndən məlum olur ki, Xıdır Nəbi bayramı çillədən on gün sonra keçirilirdi. Onun söylədiyinə görə, Xıdır Nəbi bayramında

qovut da çəkildirdi. Aşağı Zağalıda dəyirman var idi. Buğdanı aparır orda çəkirdilər. Qovutdan bir qədər götürülüb çölə qoyulurdu. Qovut ələklə yaxşıca hamarlanırdı. Məqsəd Xıdır Nəbinin çəliyinin izinin düşməsidir. Çəlik qovuta basılırsa ev-əşiyə bərəkət gələcəyinə inanılırdı. Eyni zamanda taxılın bol olması məqsədilə Xıdır Nəbidə bir qab qovut götürüb zəmiyə səpirlərdi [7, 152].

Toplama materialları əsasında İrəvanda Xıdır İlyas bayramının təsadüf etdiyi günlər haqqında digər versiyalar da vardır. Vədi rayon sakinlərindən toplanmış mətnlərdən aydın olur ki, bu bölgədə Xıdır Nəbi mərasimi bayramdan qabaq, kiçik çillənin çıxmağına yeddi gün qalmış keçirilir. Bir gün qorğa qovurular, bir gün qovud çəkirlər, bir gün plov bişirərdilər. Buğdanı döyərdilər dibəkdə, həlsə bişirərdilər. Onu çalardılar, çalardılar, içinə ət də atardılar. Deyərdilər:

“Çoban həlsəsini yedi,
Aldı çəliyi əlinə,
Çıxdı dağlara,
Qarı ərtdi, tökdü çaylara.

Xıdır Nəbi yeddi gün çəkirdi. Həlsəni Xıdır Nəbinin axırında bişirirdilər. Gündə bir şey bişirirdilər. Bir gün qaovurğa qovururdular, bir gündə qovut çəkirdilər, plov bişirirdilər” [8, 175].

Sərdarabad rayon sakinindən toplanmış bir mətnə söyləyici mərasimdən belə bəhs edir: “Xıdır Nəbi fevralın onu keçirərdik. Buğduyu dəyirman daşıyan çəkirdilər, qavıd olurdu. Guya onu qoyanda Xıdır Nəbinin nalı gəlip orya түşürdü. Xaşılı pişirib qoyurdular daşın üstünə ki, quş gəlip hansı səmtə aparsa, ordan evlənməlisən. Xəmri elə düzlü eliyirdilər ki, yemək mümkün döyüldü. Yeyif yatır ya qız, ya oğlan, suzunnan yanırdı axı, yuxuda kim su verirsə, onun bəxtinə düşən odu. Onu yedinsə su içməməlisən, yansan da su içməməlisən. Heç kimnən danışmamalısan, gedif yatmalısan.

Xıdır Elləz peyğənbər olup da, həmənin günü gəlip pütün evlərə ruzu-bərəkət verir. Həmin qavıtı eliyirdix. Həmin geje unu götürürdülər, qarının astanasına vururdular. Xıdır Elləzin atının adı Döldül olup. Onun atının nalı gəlip ora düşməliydi” [8, 176].

Söyləyicilərdən toplanan mətnlər əsasında Göyçə mahalında isə Xıdır Nəbi bayramı fevralın on altısı, on səkkizi keçirilirdi. Onlar Xıdır Nəbi bayramında buğda qovurur, yarma çəkirdilər, guya Xıdır gəlib əlini basacaq. Niyət edirdilər, duzlu kökə bişirirdilər. Qızlar yeyib yatırdı ki, görək yuxuda bizə kim su verəcək [8, 175].

Göyçədə Kiçik Çillədə Xıdır Elləz eliyirdilər. Qovut çəkirdilər. Evin içində yükün altına, təmiz bir yerə qabda tabaxda qovud qoyarmışdılar. Xıdır Elləz peyğənbərin əlinin, ayağının, ya atının nalının izi düşürmüş. Əməli-saleh adama o görsənir ancax, elə-belə adama yox [7, 151].

Zəngibasar diyarından olan söyləyici Xıdır Nəbi bayramını qış yarı olanda fevralın beşində keçirildiyini deyirdi. Qovurğa qovururdular. Qovurğadan qovut çəkirdilər, doşabnan qarışdırıb loğala eliyirdilər.

Zəngibasar diyarından olan digər söyləyicinin Xıdır Nəbi bayramının keçirilməsi haqqında başqa versiyası da vardır: “Biz tərəfdə Xıdır Nəbi bayramı olub. Novruzdan əvvəl keçirilirdi. Külək gələn vaxt deyərdik ki, külək gəldi. Xıdır Nəbi gəldi. O gələndə yaz ayı olub. Yazı qarşılamaq sayılırdı” [9, 79].

Göründüyü kimi, söyləyicilərdən toplanan materiallar əsasında məlum olur ki, nəinki Azərbaycanın ayrı-ayrı bölgələrində, hətta Qərbi Azərbaycanın müxtəlif mahallarında da Xıdır Nəbi bayramı fərqli vaxtlarda keçirilirdi.

Folklorşünaslar bu bayramı xüsusi olaraq araşdırmış, onun xarakterik xüsusiyyətləri, mahiyyəti, mənası haqqında ətraflı məlumat vermişdirlər. Qeyd edək ki, Xıdır İlyas bayramının təsadüf etdiyi günlər haqqında tədqiqatçılar arasında müxtəlif fikirlər vardır. Onlardan bəziləri bu bayramın böyük çillədən dörd və kiçik çillədən üç gün olmaqla yeddi gün davam etdiyini bildirir. Folklorşünas alim B.Abdullanın fikrincə, kiçik çillənin “Xıdır Nəbi” adlanan birinci ongünlüyü fəslin ən sərt, çovğunlu, dondurucu çağ sayılır. Xıdır Nəbinin şərəfinə icra olunan ayinlər. Xıdırın yaşıllıq, su hamisi sayılan Xızır ilə əlaqəsini göstərir. Ə. Axundov isə həmin mərasimin kiçik çillənin onuncu günündə qeyd edildiyini göstərir. Digər bir tədqiqatçı, professor Məhərrəm Qasımlı “Xıdır Nəbi” bayramının hər il qış yarı olanda Böyük çillə ilə kiçik çillə arasında keçirildiyini bildirir. Professor

Ə.Cəfərzadə “Xıdır İlyas” mərasiminin kiçik çillənin qurtardığı son üç gündə – təxminən fevralın 25-28-i arasında keçirildiyini göstərir. Xızır Nəbi bayramı Novruz bayramından əvvəl keçirilir.

Bu mərasimin nə vaxtdan və hansı tarixdə keçirilməsi dəqiq bəlli olmasa da, Azərbaycanın digər bölgələrində olduğu kimi Qərbi Azərbaycan diyarında da təbiətin oyanmasının başlanğıcı olan Xızır Nəbiyə qədər hazırlıqlar görülür, ev-eşik, həyət-baca təmizlənirdi.

Dərələyəz bölgəsindən olan sakinlərdən toplanmış mətnlərdən məlum olur ki, başqa bölgələrdə olduğu kimi burada da Xıdır Nəbini bayram kimi keçirirdilər. “Xıdır Nəbidə ocağın başına toplaşrlar. Qış yarı olanda Xıdır Nəbi olur. Xıdır Nəbidə deyərlər:

Xıdır Nəbi, Xıdır İlyas,

Bitdi çiçəh, oldu yaz.

Xıdır gəlir haynan,

Altı qara daynan” [3, 44].

“Xıdır Nəbi bayramında uşaqlar hansı evə torba atsalar xorla oxuyarmışlar:

Xıdır Nəbi, Xıdır Ellaz,

Bitdi çiçək, oldu yaz.

Mən Xıdırın quluyam,

Boz atının çuluyam” [3, 43].

“Xanım, ayağa dursana,

Yüh divinə varsana.

Boşqabı doldursana,

Xıdırı yola salsana” [3, 43].

“Səməni buğda çirtməyə başladıydı, göyərməyə başladıydı, onun başının üstündə otururdular:

Əziziyəm səməni,

Gəzəy çölü-çəmən.

Bayram aşını dəmlə,

Gələcəm, gözlə məni.

Bəzən deyirdiy:

Gəlməsəm, gözlə məni” [7, 163].

Xızırın gələcəkdən xəbər vermə funksiyası isə Qərbi Azərbaycandan olan söyləyicidən qeydə alınmış növbəti mətndə üzə çıxır. Belə ki, Xıdır Nəbi bayramı zamanı qovutdan bir qədər yükün altına qoyulur, üç gün sonra götürülüb əl basılırdı.

Zəngin folklor qaynaqlarımızdan olan Ağbaba mahalından toplanmış folklor mətnlərindən də məlum olur ki, Ağbabada kiçik çilədə “çillə çıxarmaq” da çox sınıanmış, gərəkli hesab edilmişdir. Bu, adətən, yeniyetmələr tərəfindən icra edilərdi. Kiçik çillədə çillə çıxarmaq üçün qızları qab götürüb su gətirməyə göndərirdilər. Qız suyu yolda gətirəndə də, qaba tökəndə də danışmamalı idi. Ona “lal gəlin” deyərdilər. Suyu qaba tökən kimi xam iynə, xam pambıq dötürərdilər. İynənin ucuna pambıq dolayıb qarşı-qarşıya iki iynəni suya salardılar. Əgər iynələr baş-başa toqquşsa, o zaman niyyət edinin arzusu çin olardı. İynələr toqquşmasa, suya batsa, bunun əksi sayılardı [2, 29].

Türk xalqlarını böyük əksəriyyətində – Orta Asiya, Anadolu və Balkanlarda bu mərasim özünəməxsus şəkildə qeyd olunur. Azərbaycanın da bütün bölgələrində keçirilən Xıdır Nəbi bayramının müxtəlif çeşidli yeməkləri, oyunları və ayinləri mövcuddur. İnanclara görə, bayram günü Xızır yel qanadlı atı ilə el-obaya çıxır. Qeyri-adi qüvvə sahibi olan bu obraz həm də bərəkəti simvolizə etməklə xalq tərəfindən sevilən mifoloji obraza çevrilmişdir.

Vedi rayon sakinindən toplanan mətndə söyləyici mərasimləə bağlı aşağıdakı məlumatı verir: Xıdır Elləzdə qoyurğa, küncüt qoyururdux, xaşıl bişirirdiy. Xaşıl bişirib qalağın, stolpanın başına qoyurmuşlar. Qarğa gəlib onu hansı səmtə, hansı qızın qapısına qoyurmuşsa, onnan evlənirmişdər. Ya qızdar xaşıl hansı oğlanın qapısına gessə, ona gedirmiş. Deyir o düzüymüş [7, 151].

Xızır-əlləzlə bağlı xalq məişətində çoxsaylı əfsanə və rəvayətlər yaşamaqdadır. Dastanlarımızda Xızır sevgi məbududur, xilaskardır. “Kitabi-Dədə Qorqud” dastanının “Dirsə xan

oğlu Buğac xan boyu”nda Dirsə xanın öz oğlu Buğacı yaralayıb Qazlıq dağında qoyub getdiyi səhnəsində oxuyuruq: “Oğlan orada yıxılanda Boz atlı Xızır oğlanın yanında hazır oldu. Üç dəfə yarasını əliylə sıgallayıb: “Oğlan, qorxma, sənə bu yaradan ölüm yoxdur. Dağ çiçəyi ilə ananın südü sənə yarana məlhəmdir” – deyib yox oldu” [6, 137]. Burada “Kitabi-Dədə Qorqud” eposunda Buğacın ana südü və dağ çiçəyi ilə dirçəlməsi, ölüb yenidən dirilməsi məhz Xızırın həyatverici funksiyasının bariz nümunəsidir.

Göründüyü kimi, Xızır Azərbaycan və bütövlükdə ümumtürk folkloru inanclarında geniş yayılmış obrazdır. Görkəmli mifşünas alim M.Seyidov bu obrazı geniş şəkildə təhlil etmişdir. O belə hesab etmişdir ki, Xızır yazın gəlməsi mərasimi ilə bağlı mifoloji obrazdır. Başqa sözlə desək, Xızır mövsümlə əlaqədardır [10, 103].

Xalq məişətində adət-ənənələr əsrlərin sınağından çıxmış mərasimlərlə bağlıdır. Mərasimlər isə xalqın həyatı, yaşayışı, inanc, düşüncələri, stereotiplərinin bir araya gəldiyi mədəni sistemdir. İnsanlar bu bayramda bir araya gəlir, darda qalanlara, ehtiyacı olanlara yardım edirlər.

Xızır-Nəbi mərasimlərindən sonra Novruz çərşənbələri başlayır ki, bu sıralanmada Xızır-Nəbi hələ qışın tamamilə qurtarmadığı, soyuq çillə günlərini bəzəyən özgə günü kimi xarakterizə edilir.

Beləliklə, Qərbi Azərbaycan folkloru öz zənginliyi, tarixi, sosial-siyasi mənzərəsi, xalq həyatı, qarşıladığı hadisələri, iki yüz il ərzində baş vermiş zamanla əhatələnmək baxımından geniş təhlillərə yol açır. Azərbaycan folkloru konservativ mühit hesab edilən Qərbi Azərbaycan bölgəsində daha saf şəkildə qorunub saxlanılmışdır. Zamanla erməni özbaşnalığı, vəhşiliyinin qurbanı olan Azərbaycanın maddi irsi qədər də onun mədəni xəzinəsi eyni dərəcədə təcavüz və təzyiqlərə məruz qalmışdır. Lakin mədəni irsimizə qarşı çevrilən bu terror siyasəti xalqın mədəni xəzinəsini onun yaddaşı, düşüncəsi və ən əsası bu düşüncənin yaşadığı mərasim, törənlərindən silə bilməmişdir. Xalqımızın digər bayramları kimi Xızır Nəbi törənləri də xalq yaddaşında əks olunan inanc, sınaq, oyun, musiqi və s. özündə birləşdirən zəngin mərasim ənənəsini qorumuş və bu gün də qorumaqdadır.

ƏDƏBİYYAT

1. Azərbaycan dastanları. 5 cildə, I cild. Bakı: Çıraq, 2005, 424 s.
2. Azərbaycan folkloru antologiyası. VIII kitab. Ağbaba folkloru. Bakı, Səda, 2003, 475 s.
3. Azərbaycan folkloru antologiyası. XV kitab. Dərələyəz folkloru, Bakı, Səda, 2006, 484 s.
4. Alı Səfoğlu. Dərələyəz folklorunun regional xüsusiyyətləri. Sumqayıt, Dərələyəz. M, 2008, 168 s.
5. Cəfərzadə Ə. Unudulmuş əziz günlərimizdən. “Azərbaycan” jurnal 2001, № 9
6. Kitabi Dədə Qorqud, Yazıçı, 1988
7. Qərbi Azərbaycan folkloru, I cild. Bakı: Elm və təhsil, 2023, 400 s.
8. Qərbi Azərbaycan folkloru, II cild. Bakı: Elm və təhsil, 2023, 414 s.
9. Qərbi Azərbaycan folkloru, III cild. Bakı: Elm və təhsil, 2024, 416 s.
10. Seyidov M. Azərbaycan mifik təfəkkürünün qaynaqları. Bakı: Yazıçı, 1983, 326 s.
11. Ислам. Энциклопедический словарь. Москва: Наука, 1991, 315 с.
12. Ocak A.Y. İslam-Türk İnançlarında Hızır Yanut Hızır-İlyas Kültü. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1985, 229 s.
13. <http://www.butov.az/xeber/sosial/11588-xdr-neb.htm>.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913144>
UDC 372.8:811.111

THE ROLE OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN DEVELOPING ACADEMIC WRITING SKILLS

AITBAI ARAILYM MUKHAMEDZHANKYZY

Student of Miras University

Scientific advisor: **AKESHOVA M.M.**

Shymkent, Kazakhstan

Abstract: *This article explores the role of Task-Based Language Teaching (TBLT) in the development of academic writing skills among English language learners. As writing becomes increasingly essential in academic and professional contexts, effective instructional approaches are needed to support learners in producing coherent, structured, and well-developed written texts. TBLT provides a communicative, learner-centered framework that promotes meaningful language use through purposeful tasks. The present study examines the theoretical foundations of TBLT, its methodological principles, and the pedagogical benefits it offers for improving academic writing. Particular attention is given to task design, scaffolding strategies, and the integration of process writing within TBLT frameworks. Findings suggest that TBLT enhances students' writing fluency, accuracy, critical thinking, and autonomy when implemented through structured, goal-oriented tasks.*

Keywords: *TBLT; academic writing; task design; ELT; scaffolding; writing skills; communicative approach; language acquisition*

Academic writing plays a central role in higher education, requiring learners to produce well-organized, logical, and context-appropriate written texts. It involves complex skills, such as generating ideas, organizing arguments, using academic vocabulary, and applying grammatical accuracy. For many second language learners, writing remains one of the most difficult productive skills to master due to limited exposure to authentic academic discourse and insufficient practice in meaningful writing tasks.

Traditional writing instruction has often focused on grammar drills, controlled exercises, and model-based repetition. While these methods help develop accuracy, they may not fully prepare learners for real academic writing situations that require critical thinking, autonomy, and communicative purpose. In contrast, Task-Based Language Teaching (TBLT) provides an interactive, learner-centered environment where students engage in purposeful tasks that encourage authentic language use.

The rise of communicative approaches in education has highlighted the need for instructional models that foster meaningful learning. TBLT, as proposed by Ellis (2003), emphasizes the use of real-world tasks that mirror actual communicative situations. In academic writing, such tasks promote active engagement, problem-solving, and self-expression, helping learners develop both linguistic and cognitive skills required for effective writing.

This article aims to investigate the theoretical and practical significance of TBLT for developing academic writing skills. It examines the cognitive processes involved in writing, outlines methodological principles of TBLT, and proposes practical strategies for integrating tasks into academic writing lessons.

2. Theoretical Foundations of Task-Based Language Teaching

2.1. The Cognitive Nature of Academic Writing

Writing is a complex cognitive process that requires planning, organizing ideas, drafting, revising, and editing. According to Flower and Hayes (1981), writing involves continuous mental operations such as generating ideas, evaluating content, making decisions, and self-monitoring. For

second language learners, this process is even more demanding because they must simultaneously manage linguistic accuracy and textual coherence.

Cognitive theories emphasize that writing develops through meaningful practice. Students learn more effectively when they engage in tasks requiring analysis, synthesis, and problem-solving. TBLT supports these cognitive demands by providing purposeful tasks that activate background knowledge, encourage reflection, and promote interaction.

2.2. Authentic Input and Communicative Purpose

TBLT is grounded in the principle that language is best learned when used to accomplish meaningful goals. Authentic input—such as academic articles, essays, reports, and real prompts—exposes students to genuine discourse patterns and academic vocabulary.

Authentic writing tasks allow students to:

- analyze real academic texts
- identify discourse structures
- practice producing coherent arguments
- apply academic vocabulary in context

This aligns with Krashen's Input Hypothesis, which suggests that learners acquire language more effectively when exposed to comprehensible, meaningful input that is slightly above their current level.

2.3. Stages of Task-Based Writing Instruction

TBLT includes three main stages, adapted for writing:

2.3.1. Pre-task

Students activate prior knowledge, analyze models, brainstorm ideas, and study relevant vocabulary. This stage prepares learners for successful task completion.

2.3.2. Task cycle

Students complete the writing task independently or collaboratively. They draft ideas, create outlines, and produce written texts with minimal teacher intervention.

2.3.3. Post-task

Learners revise their drafts, receive feedback, compare performance, and reflect on writing strategies. This stage supports the development of accuracy and metacognitive awareness.

3. Pedagogical Value of TBLT in Developing Writing Skills

3.1. Promoting Meaningful Use of Language

TBLT encourages students to use language for a clear communicative purpose. When writing tasks mirror real academic needs—such as writing summaries, essays, email inquiries, or reports—students become more engaged and motivated.

Meaningful tasks help learners:

- organize ideas more logically
- focus on expressing meaning rather than memorizing grammar rules
- develop fluency in writing

3.2. Enhancing Learner Autonomy and Motivation

TBLT gives learners the freedom to make decisions, choose strategies, and express personal opinions. This promotes autonomy, which is crucial in academic writing. Students learn to take responsibility for their writing process by planning, drafting, and revising independently.

Autonomous learners demonstrate:

- increased confidence
- improved writing habits
- stronger critical thinking

3.3. Collaborative Learning Opportunities

TBLT encourages pair and group work, allowing students to exchange ideas, negotiate meaning, and co-construct written texts. Peer interaction leads to improved vocabulary use, better organization, and higher-quality writing.

Collaborative tasks include:

- peer editing
- group essay planning
- co-writing research summaries

Such collaboration fosters critical thinking and helps learners analyze writing from multiple perspectives.

4. Methodological Principles for Using TBLT in Writing Instruction

4.1. Designing Effective Tasks

Effective task design requires careful consideration of learners' proficiency, interests, and academic needs. Tasks should be challenging yet achievable. Examples include:

- writing argumentative essays
- summarizing academic articles
- preparing research proposals
- writing reflective journals

Each task must have a clear goal, audience, and expected outcome.

4.2. Providing Scaffolding

Scaffolding supports learners throughout the writing process. Teachers may provide:

- model texts
- writing frames
- vocabulary lists
- graphic organizers
- guided questions

Scaffolding reduces cognitive load and builds confidence.

4.3. Feedback and Reflection

Feedback is essential in TBLT. Both teacher and peer feedback help students identify weaknesses and improve accuracy. Reflection activities encourage students to evaluate their strategies and progress.

5. Practical Strategies for Implementing TBLT in Writing Lessons

5.1. Micro-writing Tasks

Short writing tasks (50–100 words) help learners practice specific features such as topic sentences, transitions, or thesis statements.

5.2. Process Writing Projects

Students write essays through multiple drafts, receiving feedback at each stage. This mirrors authentic academic writing processes.

5.3. Problem-solving Tasks

Learners write solutions to real-world problems, encouraging critical thinking and structured argumentation.

5.4. Genre-based Tasks

Students analyze and produce specific academic genres: reports, essays, reviews, reflections. This improves genre awareness and academic vocabulary.

5.5. Creative Output

After completing tasks, students create:

1. revised essays
2. reflection journals
3. peer feedback reports

These activities reinforce skills and develop independent learning.

The analysis demonstrates that Task-Based Language Teaching significantly enhances academic writing proficiency. Through meaningful, purposeful tasks, students develop fluency, accuracy, and organizational skills. TBLT promotes autonomy, motivation, and critical thinking—key components of successful academic writing. Although challenges such as task design and time management exist, the pedagogical benefits of TBLT outweigh the difficulties. When combined with

scaffolding, process writing, and reflective activities, TBLT becomes an effective method for improving the academic writing skills of English language learners.

The analysis showed that podcasts and video blogs significantly improve listening comprehension by providing consistent exposure to authentic speech. Students demonstrated increased engagement and motivation when digital media was used. They also developed better tolerance for different accents and communication styles.

Another finding is that students who regularly interact with podcasts outside class become more independent learners. They take responsibility for their learning and practice listening naturally.

However, challenges exist. Teachers must carefully select appropriate materials, ensure technical readiness, and differentiate tasks according to students' varying levels. Despite these difficulties, the pedagogical value of podcasts and vlogs is undeniable.

Podcasts and video blogs are powerful tools for enhancing listening skills in English lessons. They provide authentic language input, increase motivation, and promote independent learning. When supplemented with structured tasks, methodological strategies, and reflective activities, these tools substantially improve comprehension, vocabulary acquisition, and communicative competence. Their accessibility, flexibility, and relevance make them essential components of modern English language teaching.

REFERENCES

1. Ellis, R. Task-Based Language Learning and Teaching. — Oxford: Oxford University Press, 2003.
2. Nunan, D. Designing Tasks for the Communicative Classroom. — Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
3. Willis, J., Willis, D. Doing Task-Based Teaching. — Oxford: Oxford University Press, 2007.
4. Richards, J. C. Teaching and Learning in the Language Classroom. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
5. Hyland, K. Second Language Writing. — Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
6. Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. Researching Pedagogic Tasks. — London: Longman, 2001.
7. Various online ELT writing platforms (British Council, Cambridge English).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913165>
UDC 372.881.111.1

EXPLORING THE EFFECTIVENESS OF FLIPPED CLASSROOM IN ENGLISH TEACHING

NYSHANBAY MERUYERT AINABEKKYZY

Student of Miras University

Scientific advisor: **SEYITOVA MERUERT**

Shymkent, Kazakhstan

Abstract: *The flipped classroom model has emerged as a highly effective pedagogical approach in modern English language teaching. By assigning instructional content outside the classroom and dedicating in-class time to interactive and collaborative learning, students become active participants in the learning process. This article explores the theoretical foundations, pedagogical value, practical strategies, and challenges of implementing the flipped classroom in English language teaching. Particular emphasis is given to student engagement, motivation, autonomy, language skill development, and critical thinking. Additionally, this study provides concrete examples of pre-class and in-class activities, highlighting the integration of multimedia resources, digital platforms, and reflective exercises. The findings suggest that a well-structured flipped classroom not only improves learners' language proficiency but also enhances their confidence, collaboration skills, and lifelong learning habits.*

Keywords: *Flipped classroom; English teaching; active learning; autonomous learning; student engagement; critical thinking; technology integration; pedagogy.*

In traditional English classrooms, the teacher is the primary source of knowledge, delivering content while students take notes and passively receive information. This model often limits interaction, critical thinking, and student engagement. Moreover, students frequently lack opportunities to apply knowledge actively or practice communication skills during class.

The flipped classroom addresses these limitations by inverting the conventional teaching sequence: students study instructional content, such as videos, readings, or podcasts, before class, while class time is reserved for active learning, problem-solving, and collaborative tasks. This approach aligns with constructivist learning theories, emphasizing active knowledge construction, peer interaction, and learner autonomy.

The primary purpose of this article is to investigate the effectiveness of the flipped classroom in English teaching. It examines how this model impacts student engagement, language skill development, motivation, and critical thinking. Furthermore, the study offers practical strategies, examples of pre-class and in-class activities, and solutions to common challenges in flipped learning.

2. Theoretical Foundations

2.1. Flipped Classroom Concept

The flipped classroom reverses the traditional teaching structure, allowing students to absorb basic knowledge independently through pre-class materials. Classroom sessions then focus on applying that knowledge through discussion, projects, and interactive exercises. This model shifts the teacher's role from lecturer to facilitator, promoting student-centered learning and encouraging collaboration.

2.2. Cognitive and Metacognitive Advantages

Flipped learning enhances cognitive skills by engaging learners in both lower-order and higher-order thinking. Pre-class preparation strengthens understanding and retention of key concepts, while in-class activities encourage analysis, evaluation, synthesis, and creativity [1]. Students also develop metacognitive awareness by planning study sessions, monitoring progress, reflecting on learning strategies, and self-assessing performance, which fosters lifelong learning skills.

2.3. Engagement and Motivation

Active participation in classroom tasks significantly increases student motivation. When learners are involved in debates, discussions, role-plays, and project-based tasks, they experience a sense of ownership and responsibility for their learning. Additionally, the use of multimedia resources such as videos, podcasts, and online exercises adds variety, authenticity, and relevance, which further stimulates engagement [2].

3. Pedagogical Value

3.1. Active Learning

Flipped classrooms promote active engagement through:

- Small-group discussions on thematic topics, such as environmental issues or cultural events
- Problem-solving activities requiring collaboration and creativity
- Role-plays simulating real-life communication, e.g., ordering food, job interviews, or giving presentations

- Project-based learning, including group research, debates, and multimedia presentations

3.2. Learner Autonomy

Students are responsible for preparing pre-class materials, choosing resources, and managing their own learning. This autonomy enhances motivation, self-discipline, and confidence. Learners gradually become independent, lifelong learners, capable of self-directed study and reflection.

3.3. Teacher Role and Classroom Efficiency

In the flipped model, teachers guide rather than lecture. Classroom time is devoted to clarifying doubts, facilitating collaboration, providing feedback, and encouraging discussion. Teachers monitor progress, scaffold learning, and adjust tasks based on student needs, making the classroom more interactive and productive.

3.4. Technology Integration

Flipped learning integrates various digital tools, including educational platforms, video lectures, podcasts, quizzes, and collaborative online applications. These tools provide authentic input, enhance comprehension, and allow students to interact with materials in diverse ways, accommodating different learning styles.

4. Methodological Principles

4.1. Material Selection

Teachers should select materials appropriate for students' proficiency and interests. Videos, readings, podcasts, and interactive exercises must be engaging, informative, and aligned with learning objectives. Short, focused content is most effective for maintaining attention.

4.2. Pre-Class Preparation Activities

Pre-class preparation in the flipped classroom typically includes tasks that familiarize learners with new content before the lesson. Such activities may involve watching instructional videos accompanied by comprehension questions, reading short articles or textbook chapters, completing interactive exercises or online quizzes, and writing reflective journals or brief summaries. These tasks help students build background knowledge and come to class ready for active participation.

4.3. In-Class Active Learning

During the lesson, the teacher focuses on consolidating pre-class learning through interactive and communicative activities. Students engage in group discussions and debates, work through problem-solving tasks that require critical thinking, participate in role-plays and simulations, and complete collaborative projects or peer-teaching activities. These forms of active learning deepen comprehension and strengthen language skills in a practical context.

In addition, the flipped classroom encourages active participation from all learners, including those who may be shy or hesitant in traditional lecture-based settings. The teacher acts as a facilitator, guiding students through tasks that promote meaningful language use rather than passive listening. Pair-work and small-group formats provide frequent opportunities for negotiation of meaning, spontaneous interaction, and authentic communication. Learners practice academic and professional

skills such as presenting information, defending viewpoints, and synthesizing ideas from multiple sources

Furthermore, in-class activities allow the teacher to diagnose learning difficulties in real time and provide immediate support. Students receive personalized feedback, correct misunderstandings, and refine their communicative strategies through repeated practice. The dynamic nature of classroom interaction also builds confidence, enhances social collaboration, and improves learners' ability to use English flexibly in diverse situations.

4.4. Reflection and Feedback

Reflection is an essential component of the flipped classroom model, as it encourages students to analyze their learning strategies, identify challenges, and evaluate their overall progress. The teacher supports this process by providing constructive and timely feedback, helping learners recognize their strengths and areas for improvement, and fostering the development of metacognitive awareness.

5. Practical Implementation Strategies

Effective implementation of the flipped classroom can be achieved through several practical strategies. One approach involves micro-learning with short instructional videos: students watch 5–10 minute explanations of grammar, vocabulary, or thematic content, and then summarize key ideas, discuss important points, and answer guiding questions during the lesson. Another strategy is thematic project work, where learners explore topics such as travel, culture, or technology using multiple online and offline resources; in class, they present their findings, express opinions, and create visual or digital products.

Comparative listening and speaking tasks are also useful, encouraging students to analyze differences in accents, vocabulary, and communication styles. These observations are later discussed in class and practiced through dialogues. Predictive and critical-thinking activities can further enhance comprehension, as learners make predictions based on titles or visuals before verifying and analyzing their reasoning during classroom discussion.

Creative production tasks, such as creating podcasts, short videos, or reflective journals, motivate students to apply language actively; in class, they share their work, provide peer feedback, and collaboratively refine their products. In addition, simulated real-life activities—including ordering food, planning travel, or delivering short presentations—help build practical communication skills, expand vocabulary, and increase speaking confidence.

Benefits of Flipped Classroom The flipped classroom model offers numerous pedagogical advantages that significantly enhance English language teaching. It increases student engagement, motivation, and participation by transforming lessons into interactive and practice-oriented sessions. This approach fosters autonomy, self-directed learning, and a sense of responsibility as learners can review instructional materials at their own pace before class. It also strengthens critical thinking, creativity, and problem-solving skills through collaborative and task-based activities. Furthermore, the model improves overall language proficiency—listening, speaking, reading, and writing—by allocating more classroom time to communicative tasks. The effective integration of technology supports diverse learning styles and provides flexible access to multimedia resources anytime and anywhere. In addition, the flipped classroom prepares students for real-world communication, encourages peer collaboration, reduces anxiety for hesitant learners, and increases their confidence in using English. It enables teachers to monitor individual progress more accurately, offer timely feedback, and differentiate instruction according to students' needs. Ultimately, this model promotes deeper comprehension, long-term retention, and meaningful engagement with the English language.

7. Challenges and Recommendations

- Limited access to technology or internet for some students
- Adaptation period for students unfamiliar with autonomous learning
- Need for teacher training in flipped methodologies
- Designing differentiated tasks for mixed-proficiency classes
- Maintaining alignment between pre-class and in-class activities

- Providing continuous monitoring, feedback, and scaffolding

Recommendations:

- Use mixed-media resources to suit different learning styles
- Provide guidance for pre-class preparation and time management
- Gradually introduce flipped methods to allow adaptation
- Encourage peer support, collaboration, and self-reflection

The findings of this article confirm that the flipped classroom model significantly enhances the effectiveness of English language teaching. When students study theoretical materials before class, the classroom becomes a space for active learning, meaningful communication, and problem-solving. Such an environment supports deeper comprehension and allows learners to apply language in authentic, interactive contexts rather than merely memorizing rules. The model also promotes learner autonomy: students manage their pace, revisit complex content, and develop responsibility for their own progress. This shift from passive listening to active participation increases motivation and reduces classroom anxiety. The integration of multimedia resources—videos, interactive tasks, digital platforms—further enriches learning by addressing diverse cognitive styles and offering more engaging input. Despite some challenges, such as uneven digital access or the need for teacher training, the flipped approach remains highly adaptable and sustainable. With proper instructional design, it can be successfully implemented in various educational settings. Overall, the flipped classroom strengthens linguistic, cognitive, and communicative skills and aligns with the modern requirements of English language education. It provides learners with the flexibility, engagement, and autonomy needed for long-term language development.

REFERENCES:

1. Bergmann, J., & Sams, A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. ISTE, 2012.
2. Bishop, J., & Verleger, M. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. ASEE National Conference, 2013.
3. Talbert, R. Flipped Learning: A Guide for Higher Education Faculty. Stylus Publishing, 2017.
4. Abeysekera, L., & Dawson, P. Motivation and Cognitive Load in the Flipped Classroom. Higher Education Research & Development, 2015.
5. Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. Journal of Economic Education, 2000.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913209>
37.013.42

GRAMMAR IMPROVEMENT THROUGH AI: A STUDY ON THE SHIFT FROM STANDARD ENGLISH TO GLOBAL ENGLISH

SERIK A.K, TOLUSPAEVA D.Z.

Student of the NAO "Karaganda National Research University
named after Academician E.A.Buketov"
Major: Foreign Languages: Two Foreign Languages

Abstract: *the article examines the features of the use of artificial intelligence in English language teaching, including the impact of chatbots, adaptive platforms and grammar assistants on the development of language skills. It analyzes how AI provides personalized feedback, increases motivation, and improves students' grammatical accuracy. Special attention is paid to the fact that artificial intelligence not only supports the development of standard English, but also forms elements of global English, offering simplified and universally understandable structures. The advantages and risks of implementing AI are emphasized, including possible dependence, errors of interpretation, and the need to combine technology with traditional learning.*

Keywords: *AI chatbots, grammar improvement, Standard English, Global English, language learning, AI-based feedback.*

Аннотация: *В статье рассматриваются особенности использования искусственного интеллекта в обучении английскому языку, в том числе влияние чат-ботов, адаптивных платформ и помощников по грамматике на развитие языковых навыков. В статье анализируется, как искусственный интеллект обеспечивает персонализированную обратную связь, повышает мотивацию и улучшает грамматическую точность учащихся. Особое внимание уделяется тому факту, что искусственный интеллект не только поддерживает развитие стандартного английского, но и формирует элементы глобального английского, предлагая упрощенные и универсально понятные структуры. Подчеркиваются преимущества и риски внедрения искусственного интеллекта, включая возможную зависимость, ошибки интерпретации и необходимость сочетать технологию с традиционным обучением.*

Ключевые слова: *AI-чатботы, улучшение грамматики, Standard English, Global English, изучение языка, AI-обратная связь.*

Artificial intelligence (AI) is a field of computer science that deals with the creation of intelligent systems capable of performing tasks that require human intellectual activity. There are many technologies and methods within artificial intelligence, including machine learning, neural networks, natural language processing, and machine learning algorithms.

Machine learning is a subdomain of artificial intelligence that allows computer systems to learn from experience and data. With the help of machine learning, computer programs can independently improve their performance and adapt to new tasks.

Neural networks are a model inspired by the work of the human brain. They consist of a multitude of interconnected artificial neurons that process information and make decisions based on the data received. In the era of digitalization and globalization, the field of education is undergoing changes, acquiring new highly intellectual shades, namely the introduction of various digital fundamental tools such as neural networks, artificial intelligence and others.

In the era of digitalization and globalization, the field of education is undergoing changes, acquiring new highly intellectual shades, namely the introduction of various digital fundamental tools such as neural networks, artificial intelligence and others.

The educational system in Kazakhstan is an important component of the development of our state, which requires special attention to train highly qualified specialists who have the necessary competitive advantages in the labor market and are ready to realize their potential in the digital economy.

In recent years, artificial intelligence (AI) has become an integral part of the educational process, changing the methods of teaching and interaction between teachers and students. In the field of learning foreign languages, AI opens up new opportunities for personalizing learning, increasing student motivation, and automating routine teacher tasks.

The purpose of this article is to examine the use of AI technologies in English lessons, assess their impact on the educational process, identify the advantages and possible risks of their implementation, and offer practical recommendations for the effective use of AI in teaching English.

AI is a field of computer science that includes machine learning, natural language processing, neural networks, and other technologies that mimic human cognitive functions. In the educational field, AI is used to:

- Automation of job verification.
- Creation of interactive training programs.
- Development of adaptive educational platforms.
- Improve online communication between teacher and student.
- Development of intelligent virtual assistants.

The use of AI in English lessons can significantly improve the effectiveness of learning, making it more personalized and interactive.

The impact of AI on the process of learning English

Individualization and personalization of training. AI algorithms are able to analyze a student's level of knowledge, identify their weaknesses and strengths, and offer an individual training program. Platforms such as Duolingo, Grammarly, and ChatGPT use machine learning to adapt content to the specific needs of the learner.

For example, if a student has difficulty with grammar, the system offers additional exercises in this area. In this way, AI helps to narrow the gap between students' abilities and expected learning outcomes.

Improving the perception of oral and written speech. AI systems such as Google Assistant, Siri, Microsoft Speech Recognition, and ChatGPT can analyze student speech, identify pronunciation errors, and suggest ways to correct them. This is especially useful for students learning English as a foreign language, as it allows them to practice pronunciation in a comfortable environment.

In addition, tools like Grammarly and Hemingway help improve writing skills by pointing out grammatical errors, stylistic flaws, and suggesting more precise formulations.

Automating task verification. AI allows you to significantly reduce the time spent checking homework and classroom work. Artificial intelligence-based programs can automatically check spelling, grammar, punctuation, and writing style.

Platforms such as Google Forms with the auto-check feature allow you to create tests, automatically analyze responses, and provide students with instant feedback. This increases the effectiveness of the teacher's work and frees up his time for deeper interaction with students.

In recent years, artificial intelligence (AI) has become an integral part of language education, especially due to the rapid adoption of AI-based chatbots. These tools provide instant feedback, personalized help, and affordable practice opportunities, making them highly attractive to English as a Foreign Language (EFL) learners. As students increasingly rely on artificial intelligence to support writing, speaking, and grammar, an important linguistic shift has taken place: a shift from strictly following the standard norms of English to using the features of global English, a more flexible and internationally understandable form of language. Standard English is traditionally considered the standard of grammatical correctness in academic and professional communication.

However, the global spread of the English language and the development of digital communications have changed perceptions of what is considered “right” or “acceptable”. Artificial intelligence chatbots, designed to communicate clearly with users around the world, often use simplified grammatical structures and fewer region-specific vocabulary. As a result, students gain access to diverse forms in which clarity and complementarity are prioritized rather than strict adherence to norms accepted by native speakers. This phenomenon suggests that artificial intelligence can not only support grammar learning, but also influence the evolution of students' language preferences.

Understanding how artificial intelligence tools affect grammar development is important, especially in educational contexts where accuracy and standardization are still important. While artificial intelligence-based feedback can reduce grammatical errors and increase student confidence, it can also contribute to the normalization of simplified, globalized forms of English. This dual impact raises fundamental questions about the role of artificial intelligence in modern language learning: does artificial intelligence help students improve grammar in accordance with standard English norms, or does it accelerate the transition to global English? And how should teachers respond to these changing trends?

The purpose of this study is to explore these issues by examining the extent to which chatbots with artificial intelligence influence the use of grammar by students and contribute to the wider spread of the English language around the world. By analyzing both the benefits and potential challenges of learning with artificial intelligence, the authors of the study aim to provide a clearer understanding of the linguistic, pedagogical, and cultural implications of integrating artificial intelligence technologies into English language teaching.

The integration of artificial intelligence-based chatbots into the English language learning process has attracted significant attention in recent studies due to their potential impact on grammar development and the transition from standard English to global English. Research has shown that chatbots with artificial intelligence provide instant corrective feedback, which helps to reduce grammatical errors, improve student fluency, and increase self-reliance. The article “Transforming Language Education: A Systematic Review of AI-Powered Chatbots for English as a Foreign Language Speaking Practice” (2024) systematically analyzes research on chatbots for EFL (English as a Foreign Language). The authors conclude that chatbots “significantly improve learners' oral proficiency, expression, and confidence, providing them with a safe environment for practice without the fear of making mistakes”. However, some scientists warn that students may overly rely on artificial intelligence suggestions, potentially making it difficult to learn complex grammatical rules [1].

At the same time, the widespread adoption of artificial intelligence in language learning reflects broader linguistic trends. The global use of English as a lingua franca is changing what is considered “correct” grammar, favoring clarity and intelligibility for all rather than strict adherence to norms accepted by native speakers. Artificial intelligence chatbots trained on various international databases tend to create simplified, universally understandable structures, minimizing idioms, phrasal verbs, and regional vocabulary. This shift introduces students to the global forms of the English language, imperceptibly influencing their language preferences and leading them away from the complexity and idiomatic richness typical of standard English.

The use of AI also affects students' perception of the correctness of their actions. Du, H., Zhang, Q., & Hafiz notes that students often consider the results of AI work to be authoritative, even if they differ from textbooks or use by native speakers. Consequently, what students consider “acceptable” English increasingly corresponds to simplified, globally understandable forms generated by artificial intelligence, rather than the traditional standard rules of the English language. Research based on surveys once again illustrates this trend: for example, approximately 78% of students report that chatbots with artificial intelligence help reduce the number of grammatical errors, 84% believe that English created with the help of artificial intelligence is easier to understand, and 62% admit that their perception of correct grammar has changed. after using artificial intelligence tools [2].

These conclusions are also confirmed by a comparative analysis of the features of standard English and global English, created under the influence of artificial intelligence. Standard English typically uses complex sentence structures, common idioms and phrasal verbs, a vocabulary specific to the region, and strict grammatical precision. On the contrary, in English created with the help of artificial intelligence, special attention is paid to simpler sentence constructions, a minimum number of idiomatic expressions, a reduced regional vocabulary, flexible grammar and priority international intelligibility. Such differences can be visualized in the form of a histogram or table, demonstrating how the use of artificial intelligence contributes to the creation of a more universal form of English suitable for global communication, while at the same time potentially reducing the complexity inherent in native speakers.

The literature indicates that chatbots with artificial intelligence not only contribute to improving grammar, but also contribute to a gradual linguistic shift towards global English [3]. This dual effect has important implications for language teaching, assessment, and curriculum design, suggesting that teachers should combine the benefits of learning through artificial intelligence with the need to maintain awareness of standard English language norms.

The integration of artificial intelligence-based tools into English as a Foreign Language (EFL) classes opens up new opportunities to improve students' grammatical skills. Traditional grammar instruction is often based on textbooks, teacher-led explanations, and repetitive exercises that may lack responsiveness and personalized feedback. Artificial intelligence-based tools such as chatbots, grammar checkers, and writing assistants offer real-time error correction, adaptive suggestions, and interactive learning.

In practice, AI can be implemented in various types of activities. For example, teachers can assign written tasks such as short essays, dialogues, or story creation, and use AI tools to provide immediate feedback on sentence structure, verb tense, word choice, and overall sequence. AI-powered chatbots can mimic real conversations, allowing students to practice grammar in context, such as when ordering meals at a restaurant, negotiating, or discussing cultural topics. Gamified platforms with artificial intelligence can also boost motivation by awarding points, badges, or tracking grammar progress.

Another important advantage of implementing AI is personalization. AI tools can identify individual weaknesses, track progress, and offer exercises tailored to the student's needs. For example, if a student often uses past tense verbs incorrectly, the AI can offer targeted exercises aimed at using them correctly. This adaptive approach provides more effective learning than traditional methods that are suitable for everyone.

The introduction of artificial intelligence in EFL classrooms is aimed at providing interactive, adaptive and immediate grammar learning support, developing independence, engagement and better preparation for using English in a global context.

Despite the promising potential of AI tools in improving grammar skills and popularizing the English language in the world, a number of challenges and limitations remain. First, over-reliance on AI can lead students to rely too heavily on automated corrections, which will reduce their ability to edit and critically evaluate their own texts on their own. Secondly, contextual misunderstandings may arise, as artificial intelligence tools sometimes misinterpret nuances of expressions, idiomatic phrases, or cultural language usage, which can lead to inappropriate corrections. Third, accessibility and digital literacy are limiting factors: not all students have equal access to artificial intelligence technologies or the necessary skills to use them effectively. Fourth, the difference in AI accuracy is worrisome; Different platforms can provide conflicting feedback, leading to confusion among students. Finally, ethical and privacy considerations when using artificial intelligence tools, such as data security and potential bias in AI-generated offerings, remain significant constraints that teachers and students must consider. This study examined the role of artificial intelligence-based chatbots in improving grammar and their impact on the transition from standard English to global English. The results show that artificial intelligence tools provide instant, personalized feedback that enhances grammatical accuracy, fluency, and student engagement.

By offering simplified and universally understandable structures, chatbots with artificial intelligence contribute to the development of global English, helping students communicate effectively in various international contexts. However, the study also reveals important issues, including the risk of over-reliance on artificial intelligence, potential misunderstandings of contextually complex language, and differences in access and digital literacy. While artificial intelligence promotes grammar learning and promotes more globally understandable forms of English, teachers should combine its use with teaching standard English language norms so that students maintain an understanding of traditional grammatical accuracy.

In general, learning a language using artificial intelligence is a powerful tool for developing grammatical skills and facilitating global communication. With a thoughtful approach, it can complement traditional teaching methods, support autonomous learning, and prepare students to participate in an increasingly interconnected world where clarity and adaptability of English are valued.

The use of AI in the educational process provides many advantages:

1. Personalized approach – programs are adapted to the student's level of knowledge and needs.
2. Saving teachers time – automatic task review allows them to pay more attention to the methodology and individual work with students.
3. Developing student independence – AI helps students learn at a pace that is convenient for them.
4. Instant feedback – the student can immediately see his mistakes and correct them.
5. Flexible learning – AI platforms allow you to learn anytime, anywhere.
6. Accessibility – Many AI tools are free or have low-cost subscriptions, making them accessible to a wide range of students.

In order to effectively use AI in the educational process, teachers should consider several recommendations::

1. Selection of suitable tools. Use proven platforms such as ChatGPT, Duolingo, Grammarly, Google Forms.
2. Combining AI with traditional methods. Technology should complement, not replace, teachers.
3. Teacher training. To organize courses on digital literacy and the use of AI in education.
4. Quality control of AI work. Check the correctness of recommendations and corrections offered by algorithms.
5. Developing students' critical thinking. Explain that AI can make mistakes and encourage self-analysis of information [4].

The use of artificial intelligence in English lessons opens up huge opportunities for individualization and improvement of learning efficiency. However, despite all the advantages, AI should not replace the teacher, but only complement his work. The optimal combination of traditional methods and modern technologies will create the most productive educational environment in which students can not only learn the language, but also develop critical thinking, communication skills and independence. The introduction of AI requires an integrated approach, including teacher training, the selection of high-quality tools, and monitoring the correctness of algorithms. Only in this case, technology will become a powerful assistant in teaching English, ensuring high learning outcomes.

LIST OF SOURCES USED:

1. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X24000316>
2. https://www.researchgate.net/publication/385329890_The_Effect_of_Artificial_Intelligence_AI_on_Students'_Learning.
3. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/ijal.12668>
4. <https://qazsaq.kz/primenenie-iskusstvennogo-intellekta-na-urokah-anglijskogo-yazyka/>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913252>

INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: NEW APPROACHES AND THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING

SAILAUBAYEVA MADINA ERLANOVNA

NLC «Buketov Karaganda National Research University».

4th-year Bachelor's student, Major: Foreign Languages:

Two Foreign Languages

Co-author: **TOLUSPAEVA DARIGA ZHUMABEKOVNA**

Master of Humanities

Abstract. *This article investigates the integration of Artificial Intelligence (AI) in English Language Teaching (ELT) and its impact on language acquisition and critical thinking development. It examines theoretical foundations, benefits, limitations, and practical applications of AI in ELT contexts. The study highlights that AI-supported tools — such as chatbots, intelligent tutoring systems, and automated writing evaluation — can offer personalized learning, immediate feedback, and interactive practice opportunities. Moreover, when structured tasks are designed around AI outputs, learners develop higher-order cognitive skills, including analysis, evaluation, and reasoning. The article also addresses ethical, technical, and pedagogical challenges, emphasizing the need for careful planning, teacher guidance, and context-sensitive implementation. Findings suggest that AI can enhance both linguistic competence and critical thinking under responsible and reflective use.*

Keywords: *Artificial Intelligence, English Language Teaching, Critical Thinking, Adaptive Learning, Educational Technology*

Аннотация. *В статье исследуется интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в преподавание английского языка (ELT) и его влияние на овладение языком и развитие критического мышления. В ней рассматриваются теоретические основы, преимущества, ограничения и практическое применение ИИ в контексте ELT. В исследовании подчеркивается, что инструменты, поддерживаемые искусственным интеллектом, такие как чат-боты, интеллектуальные системы обучения и автоматизированная оценка письменных работ, могут обеспечить персонализированное обучение, мгновенную обратную связь и возможности интерактивной практики. Более того, когда структурированные задания разрабатываются на основе результатов ИИ, учащиеся развивают когнитивные навыки более высокого порядка, включая анализ, оценку и рассуждения. В статье также рассматриваются этические, технические и педагогические проблемы, подчеркивается необходимость тщательного планирования, руководства преподавателя и реализации с учетом контекста. Полученные результаты свидетельствуют о том, что искусственный интеллект может повысить как лингвистическую компетентность, так и критическое мышление при ответственном и рефлексивном использовании.*

Ключевые слова: *искусственный интеллект, обучение английскому языку, критическое мышление, адаптивное обучение, образовательные технологии*

Scholarly research highlights both the potential and the limitations of AI in ELT. Holmes et al. (2019) argue that AI-driven personalization significantly increases learner motivation and engagement. Li and Ni (2021) demonstrate that chatbots enhance communicative competence by simulating authentic dialogues. Studies by Wang et al. (2020) confirm that automated writing evaluation systems provide high-quality feedback that improves coherence, accuracy, and vocabulary development.

At the same time, researchers caution against uncritical acceptance of AI tools. Luckin et al. (2016) emphasize the importance of maintaining learner autonomy and avoiding overdependence on automated assistance. Fryer and Carpenter (2022) draw attention to algorithmic biases that may negatively affect minority learners. Zawacki-Richter et al. (2019) stress that AI is most effective when integrated under clear pedagogical frameworks and supervised by trained educators.

Furthermore, research by Chen and Xie (2021) demonstrates that AI-generated materials can effectively support critical thinking through comparison, evaluation, and analytical tasks. These findings highlight the dual potential of AI: it serves not only as a linguistic support tool but also as a catalyst for developing higher-order thinking skills.

Introduction

Artificial intelligence has become a dominant technological trend shaping the global educational landscape. Researchers such as N. Selwyn (2019), H. Holmes (2022), and P. B. Anders (2021) emphasize that AI—not only as a technological tool but also as a cognitive partner—redefines learning, teaching, and assessment. In the field of English language pedagogy, scholars including J. Richards (2020), S. Shah (2021), and C. Kessler (2018) have noted that AI systems enhance learner autonomy, facilitate differentiated instruction, and provide authentic communicative environments.

Simultaneously, numerous studies highlight the increasing importance of critical thinking as an essential skill for the 21st century. Authors such as D. Halpern (2014), R. Ennis (2018), and Facione (2011) argue that critical thinking enables learners to analyze information, evaluate claims, detect bias, and construct reasoned arguments—a necessity in the era of algorithm-driven content.

The intersection of AI integration and critical thinking development represents a promising yet underexplored area in language education. The purpose of this article is to examine how AI-supported tools contribute to the advancement of English language learning and how they can simultaneously foster critical thinking competencies.

Methodology

This study employs a qualitative descriptive research design aimed at synthesizing existing scholarly findings on the integration of AI in ELT. The methodological approach is based on a systematic review of peer-reviewed journal articles, books, and research reports published between 2016 and 2023. Sources were selected using academic databases such as Google Scholar, ERIC, Scopus, and Web of Science. Key search terms included “AI in ELT,” “AI and critical thinking,” “automated feedback,” “adaptive learning,” and “intelligent tutoring systems.”

A total of 45 publications were initially identified, of which 22 met the inclusion criteria: relevance to ELT, methodological transparency, and theoretical or empirical significance. These studies were analyzed using thematic coding based on four categories:

1. theoretical foundations,
2. pedagogical benefits,
3. limitations and risks,
4. AI-supported development of critical thinking.

Classroom-based examples were selected from documented cases in reviewed literature and aligned with the researcher’s own teaching observations during pedagogical practice. This ensured both academic rigor and practical applicability. The synthesized findings provide a structured understanding of AI’s pedagogical value and its impact on students’ cognitive development.

Theoretical Foundations of AI Integration

Artificial Intelligence in education refers to computer systems capable of performing tasks typically associated with human intelligence, including natural language processing, adaptive decision-making, and automated assessment. In ELT, these systems take the form of intelligent tutoring platforms, conversational chatbots, automated writing evaluation systems, and adaptive learning environments. Such tools offer individualized feedback, track learner progress, and dynamically adjust instructional input based on learner performance. Consequently, AI promotes differentiated instruction and fosters learner autonomy. However, the successful integration of AI

requires thoughtful pedagogical design and teacher mediation to ensure ethical use, accuracy, and educational value.

The integration of AI into ELT yields several pedagogical advantages. First, AI enhances personalized learning by tailoring materials and tasks to learners' proficiency levels, learning preferences, and pace. Second, automated feedback systems provide immediate and continuous corrective input in writing, grammar, vocabulary, and pronunciation. This accelerates learning and reduces students' dependence on delayed teacher evaluation. Third, AI tools facilitate flexible and interactive language practice, enabling learners to engage in communicative activities anytime and anywhere. Fourth, AI assists teachers by automating routine tasks—such as grading, progress tracking, and data analysis—thereby allowing more time for pedagogically meaningful interactions. Collectively, these benefits contribute to more adaptive, efficient, and learner-centered ELT environments.

Limitations and Risks

Despite these advantages, AI implementation involves notable challenges. Ethical concerns arise when students over-rely on AI tools for completing tasks, potentially undermining academic integrity and independent learning. Algorithmic bias remains a persistent risk, as AI systems trained on limited datasets may produce culturally inappropriate or inaccurate feedback. Data privacy concerns also emerge when AI platforms collect sensitive learner information without transparent safeguards. Pedagogically, AI cannot replicate the human dimension of teaching—such as emotional support, cultural awareness, and communicative nuance.

Thus, teachers must remain central to AI integration, providing guidance, establishing boundaries, and contextualizing AI-generated content.

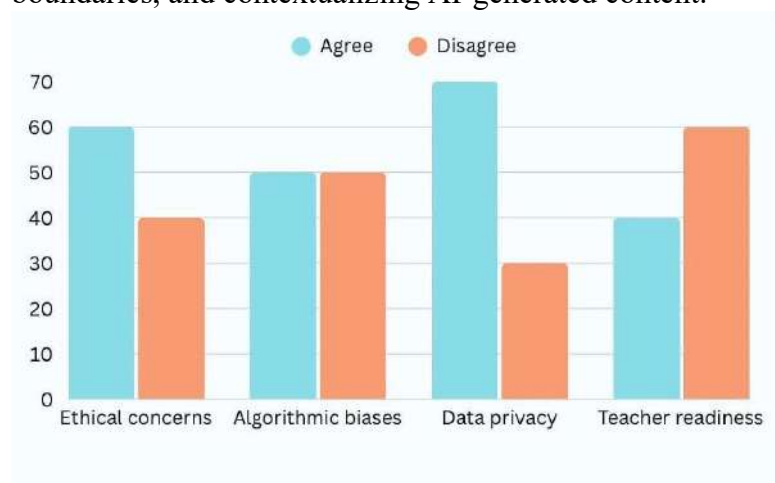


Figure 1. Figure 1. Limitations and Risks. Illustrates participants' perceptions of the main limitations and risks associated with the integration of Artificial Intelligence in English Language Teaching.

Developing Critical Thinking through AI Tools in ELT

AI tools enable educators to design tasks that cultivate critical thinking alongside linguistic development. When learners engage with AI-generated texts, they evaluate accuracy, coherence, stylistic appropriateness, and argument quality—processes essential for analytical reasoning. In one classroom activity, multiple AI-generated versions of a short argumentative essay were presented to students. They compared each version's coherence, structural integrity, and lexical choices, ultimately selecting the most academically effective version and justifying their reasoning. Students then revised the text using insights from this analysis. In speaking-focused lessons, AI chatbots simulated debates on social topics. Learners critiqued the chatbot's reasoning and formulated counterarguments, thereby practicing evaluation, logical reasoning, and problem-solving. Translation comparison tasks also proved effective. Students examined AI-generated translations and assessed fidelity, fluency, and contextual appropriateness, reinforcing both linguistic knowledge and critical evaluation skills.

In all these applications, teacher facilitation remained essential. Structured rubrics, guiding questions, and reflective discussions ensured that learners engaged deeply with AI-generated content, rather than accepting it uncritically.

Practical Applications in ELT Classrooms

Practical implementation of AI in ELT shows clear potential for enhancing both linguistic and cognitive skills. During writing lessons, AI tools generated sample essays that students analyzed, critiqued, and revised, building both accuracy and analytical awareness. AI chatbots supported speaking practice by simulating debates and conversational scenarios, followed by reflective evaluation. Instant grammar and vocabulary feedback required students not only to correct errors but also to articulate the reasoning behind their revisions, promoting metacognition. Group projects using AI-generated prompts encouraged collaborative reasoning, evidence evaluation, and comparative analysis. Across all examples, AI functioned as a scaffold that enriched classroom activities, while the teacher's role remained central in guiding interpretation, contextualization, and reflection.

Conclusion

The integration of Artificial Intelligence in English Language Teaching presents significant opportunities for enhancing personalized learning, adaptive feedback, and interactive practice. AI tools, when incorporated thoughtfully and critically, can support linguistic accuracy, communicative competence, and the development of higher-order cognitive skills. Classroom examples illustrate that AI-generated content provides rich material for analytical tasks that foster critical thinking.

Nevertheless, ethical, technical, and pedagogical concerns must be acknowledged. Responsible AI use requires teacher oversight, transparent guidelines, and continuous evaluation to avoid overreliance, bias, and diminished learner agency. When implemented effectively, AI holds the potential to transform ELT into a more adaptive, engaging, and intellectually stimulating environment. Future research should investigate long-term impacts of AI-supported critical thinking activities and explore strategies for equitable access to AI-enhanced learning.

REFERENCES

1. Chen, L., & Xie, H. (2021). Artificial intelligence and critical thinking in language learning: A review. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 45–58.
2. Fryer, L., & Carpenter, J. (2022). Algorithmic bias in educational AI: Implications for fairness and equity. *Computers & Education*, 178, 104406.
3. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
4. Li, Y., & Ni, H. (2021). Chatbots for language learning: Enhancing engagement and practice. *Language Learning & Technology*, 25(2), 89–106.
5. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education.
6. Wang, Z., Chen, L., & Xie, H. (2020). The impact of automated writing evaluation on EFL learners' writing performance. *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 755–779.
7. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of AI applications in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 39.
8. Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2017). Experiential learning theory and technologies that support it. *Experiential Learning & Education*, 20(1), 55–71.
9. Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile and AI technologies for language learning: Future directions. *ReCALL*, 32(3), 297–313.
10. Nguyen, T. (2022). AI-mediated communication and L2 speaking proficiency: A meta-analysis. *CALICO Journal*, 39(2), 210–233.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913280>

УДК: 821.512.162

VƏTƏNPƏRVƏRLİK MÖVZUSUNUN ABBAS SƏHHƏT ŞEİRLƏRİNDƏ VƏ XALQ YARADICILIĞINDA TƏCƏSSÜMÜ

XƏYALƏ ORUC qızı AĞAYEVA

filologiya üzrə fəlsəfə doktoru, aparıcı elmi işçi

AMEA Folklor İnstitutu

Bakı, Azərbaycan

Annotasiya. Dünya ədəbiyyatına nəzər saldıqda görünür ki, vətənpərvərlik mövzusu bütün dövrlərdə prioritet kimi təbliğ olunur. Antik dövrdən bu yana bütün xalqların ədəbiyyatında Vətən sevgisi, azadlıq uğrunda mübarizə əsas ideyalar kimi səciyyələndirilir. Bu mövzu hər bir xalqın ədəbiyyatında özünəməxsus şəkildə ifadə olunsada mahiyyətində Vətən sevgisi, milli kimliyə sadıqlıq, azadlıq kimi amallar durur. XX əsrin əvvəlləri Azərbaycan ədəbiyyatının ziddiyyətli bir dövrüdür. Bu dövrdə ədəbiyyatımızda eyni zamanda realizm və romantizm cərəyanlarının inkişafını görürük. Həmin dövrdə fəaliyyət göstərən ədiblərimiz, xüsusən romantizm cərəyanı nümayəndələri Vətən, millət, milli kimlik kimi məsələləri ədəbiyyatda tərənnüm etməklə sanki xalqın gözüni açdılar.

Abbas Səhhət XX əsr şeirinə yeni xüsusiyyətlər gətirən, xalqımızın bədii təfəkkürünə qüvvətli təsir göstərən şairlərdəndir. Öz qidasını Vətəndən alan şairin ictimai ideali Vətənə həsr olunan şeirlərdə aydın şəkildə duyulur. Bu şeirlər odluluq bir ürəkdən qopan poetik nümunələrdir. Gənclərə Vətən sevgisini aşılayan bu şeirlər marş, nəğmə, himn səciyyəsi daşıyır. Abbas Səhhət bu şeirlərdə məqsədinə nail olmuşdur. Onun "Vətən" şeirindəki:

"... Vətəni sevməyən insan olmaz,

Olsa ol şəxsə vicdan olmaz" misraları dillər əzbəridir.

Romantik xəyalı Vətən torpağını qarış-qarış gəzən şairin şeirlərində təbiət mənzərələri məharətlə tərənnüm edilmişdir. Azərbaycan poeziyasının inciləri olan bu şeirlərdə dogma Vətənimizin çöllərinə gedir, düzlərinin, yaşıl yamaclarının ətrini duyur, axşam və səhərlərinin isti və soyuğunu hiss edirik.

Şifahi xalq ədəbiyyatında da vətənpərvərlik mövzusu mühüm yer tutur. Xalqın milli kimliyini, azadlıq ruhunu və qəhrəmanlıq ənənələrini yaşadan bu mövzu dastanlarımızda, xalq mahnılarında, bayatılarımızda geniş şəkildə təbliğ olunur. Uşaqlara və gənclərə Vətən sevgisi, torpağa bağlılıq təlqin edən bayatılarımız öz aktuallığını bu gün də saxlayır:

Əzizim Vətən yaxşı

Geyməyə kətan yaxşı.

Gəzməyə qərrib ölkə,

Ölməyə Vətən yaxşı.

Nəsildən-nəslə ötürülərək bu gün də yaşayan şifahi xalq ədəbiyyatı nümunələrində mənəvi dəyərlərimizin - Vətən, millət sevgisinin şahidi oluruq və bu dəyərlər yazılı ədəbiyyatımızın da əsas mövzularıdır.

Açar sözlər: Vətən, vətənpərvərlik, Abbas Səhhət, şifahi xalq ədəbiyyatı, millət azadlıq

THE EMBODIMENT OF THE THEME OF PATRIOTISM IN THE POEMS BY ABBAS SAHHAT AND FOLK ART

AGAEVA KHAYALA

doctor of Philology in Philosophy,

leading researcher

Institute of Folklore of ANAS

Annatation. Looking at world literature, it seems that the topic of patriotism has been promoted as a priority at all times. In the literature of all peoples since antiquity, love for the native land, the struggle for freedom are characterized as the main ideas. Although this topic is expressed in the literature of each nation in its own way, in its essence there are such goals as love for the motherland, loyalty to national identity, freedom. The beginning of 20th century is a contradictory period of Azerbaijani literature. During this period, one can see the development of trends in realism and romanticism in our literature at the same time. At that time, our writers, especially representatives of the romanticism trend, seemed to open the eyes of the people by glorifying issues such as native land, nation, national identity in literature.

Abbas Sahhat is one of the poets who brought new features to the poetry of the 20th century and had a strong influence on the artistic thinking of our people. The social ideal of the poet, who loved the native land, is clearly heard in the poems dedicated to the motherland. These poems are poetic examples that told from the heart. These poems, which instills love for the native land in young people, have the character of anthems, songs, hymns. The lines from the poem

“... There is no person who does not love his native land,
Even if he does, he will not have a conscience” are memorized by people.

These poems, which instills love for the native land in young people, have the character of anthems, songs, hymns. Abbas Sahhat achieved his goal in these poems. In the poems by the poet, whose romantic dream traveled inch by inch across the native land, natural landscapes were skillfully glorified.

In these poems, which are the pearls of Azerbaijani poetry, our native land, its plains and green slopes, feel the warmth and cold of evenings and mornings. The theme of patriotism also occupies an important place in oral folk literature. This theme, which keeps the national identity of the people, the spirit of freedom and heroic traditions alive, is widely promoted in our epics, folk songs and quatrains.

Our “bayati”, who instills love for the native land and attachment to the land to children and young people, keeps its relevance today:

Ezizim Vetən yəxşisi,
Geyməyə kətən yəxşisi.
Gəzməyə gərrib olkə
Olməyə Vetən yəxşisi.

(Translation: Our native land is perfect, Linen is good to wear. East or West, home is best)

In examples of oral folk literature that are passed down from generation to generation and still alive today, we can witness our spiritual values - love of native land and nation, and these values are also the main themes of our written literature.

Key words: native land, patriotism, Abbas Sahhat, oral folk literature, nation, freedom

ОТРАЖЕНИЕ ТЕМЫ ПАТРИОТИЗМА В СТИХОТВОРЕНИЯХ АББАСА САХХАТА И В НАРОДНОМ ТВОРЧЕСТВЕ

АГАЕВА ХАЯЛА

доктор филологии по философии,
ведущий научный сотрудник
Институт Фольклора НАНА

Аннотация. Глядя на мировую литературу, кажется, что тема патриотизма всегда пропагандировалась как приоритет. Еще с античных времен в литературе всех народов любовь к Родине, борьба за свободу характеризуются как основные идеи. Несмотря на то, что эта тема выражена в каждой литературе по своему, в ее сущности заключены такие идеи, как любовь к Родине, преданность национальной идентичности, свобода. Начало XX века является противоречивым периодом азербайджанской литературы. В этот период в нашей

литературе также наблюдается развитие реалистических и романтических течений. Наши писатели, деятельность которых относилось к тому времени, особенно представители романтического течения, словно открывали глаза народу, воспевая в литературе такие вопросы, как Родина, нация, национальная идентичность. Аббас Саххат, является одним из тех поэтов, которые привнесли новые черты в поэзию XX века, оказали сильное влияние на художественное мышление нашего народа. Общественный идеал поэта, который получает свою пищу от Родины, ярко ощущается в стихах, посвященных Родине. Эти стихи являются поэтическими образцами, вырванными из горящего сердца. Эти стихи, которые прививают молодежи любовь к Родине, обладают свойствами марша, песни, гимна. Аббас Саххат, в этих стихах, достиг своей цели. У всех на устах его строфы из стихотворения «Родина»:

*«И в ком любви к Отчизне, боже, нет,
В том совести и чести тоже нет».*

Пейзажи природы искусно воспеты в стихах поэта, чья романтическая мечта бродит по земле Родины дюйм за дюймом. В этих стихах, которые являются жемчужинами азербайджанской поэзии, мы отправляемся в степи Родины, ощущаем аромат равнин, зеленых склонов, чувствуем тепло и холод вечера и утра.

Тема патриотизма занимает важное место и в устной народной литературе. Эта тема, которая увековечивает национальную идентичность народа, дух свободы и традиции героизма, широко пропагандируется в наших эпосах, народных песнях, баяты. Наши баяты, которые прививают детям и молодежи любовь к Родине, преданность земле, сохраняют свою актуальность и сегодня:

*О милый мой, нет лучше Родины своей,
Из одежд лучшим будет лен.
Бродить по свету – в чужих краях,
Умирать же – на Родине моей.*

В образцах устного народного творчества, которые передаваясь из поколения в поколение существуют по сей день и являются основными темами нашей письменной литературы, мы становимся свидетелями любви к нашим духовным ценностям – Родине, нации.

Ключевые слова: Родина, патриотизм, Аббас Саххат, устное народное творчество, народ, свобода

XX əsrin əvvəlləri ictimai-siyasi həyatın mürəkkəbliyi ilə seçilən bir dövr kimi xarakterizə olunur. Bu dövrdə baş verən hadisələr xalqımızın tarixində silinməz izlər buraxmışdır. 1905-ci il inqilabından narahat olan Çar Rusiyası fəhlə və kəndliləri inqilabi çıxışlardan yayındırmaq üçün erməni–müsəlman ədavətini daha da qızıqdırırdı. Rus tədqiqatçılarının özləri də qeyd edirlər ki, 1826–1828-ci illərdə Yelizavetpol və İrəvan quberniyalarının ən yaxşı torpaqlarına on minlərlə erməni köçürülmüşdür. Bu da tariximizin sonrakı dövrlərində baş verən faciələrin haradan qaynaqlandığını göstərir.

Zəngin Azərbaycan ədəbiyyatı XX əsrin əvvəllərində özünün mürəkkəb və ziddiyyətli bir dövrünü yaşayırdı. Bu dövr ədəbiyyatımızda yeni zamanın tələblərinə uyğun ədəbiyyat uğrunda məfkurəvi mübarizə illəri idi.

XIX əsrin sonları, XX əsrin əvvəllərində yetişən sənətkarlar böyük ədəbi-tarixi simalar olmuş, Azərbaycan ədəbiyyatının ayrı-ayrı istiqamətlərinin, habelə ədəbi cərəyanların yaranıb inkişaf etdirilməsində mühüm rol oynamışlar.

Vətənpərvərlik elə bir mənəvi-əxlaqi hissdır ki, onun formalaşmasında ailənin, məktəbin, ətrafın, ədəbiyyatın, ümumilikdə sənətin böyük rolu vardır. Bu mövzuda uşaq və gənclərimizin istiqamətləndirilməsində şair və yazıçıların əsərlərinin təbliği vacibdir. Millətin keçmişinin, onun tarixi, vətən uğrunda fədakarlıq edən insanların tanınılması vətənpərvərlik ruhunda böyüməyə kömək edir. Uşaq və gənclərdə bu nəcib əxlaqi keyfiyyətin formalaşması üçün soy-kökümüzə, tariximizə, ədəbiyyatımıza, mənəvi dəyərlərimizə bələd olmalıdırlar.

Abbas Səhhətin “Tərcümeyi-halım və ya hululu” adlı şeirində vətənpərvərliyini sezməmək mümkünsüzdür:

Şişə çəksən də, diriykən ətimi,
Atmaram mən vətəni millətimi!
Məsləkim tərcümeyi-halımdır,
Zülfi-həqq, qayeyi-amalımdır! [1, 58]

Şair demək olar ki, əksər şeirlərində həm də bir fikri təlqin edirdi ki, təkcə vətəni sevmək, vətənə bağlanmaqla iş bitmir, həm də onun işinə yaramaq, xalq üçün faydalı əməli və səmərəli fəaliyyət göstərmək lazımdır.

Vətən sevgisi hər kəsə nümunə olacaq böyük şairimizin şeirlərində bu duyğunu sezməmək olmur. İnsanın canından, qanından gələn bu duyğu bütün fəaliyyəti boyu özünü göstərir. Ana südü qədər müqəddəs olan bu hissi övladlarımıza körpə yaşlarından aşılmalıyıq. Onlara A.Səhhət kimi dəyərli şairlərimizin vətənpərvərlik mövzusunda olan şeirlərini oxutmalıyıq.

İlk məktəb illərindən şagirdlərimiz vətəni sevməli, bu müqəddəs torpağın bizə əcdadlarımızın əmanəti olduğunu bilməlidirlər. Heç təsadüfi deyil ki, Məsud Əlioğlu A.Səhhətin bu səpkidə yazdığı “Vətən” şeirini romantik poeziyamızın coşqun vətənpərvərlik himni adlandırır.

Vətən əcdadımızın mədfənidir,
Vətən övladımızın məskənidir.
Vətəni sevməyən insan olmaz,
Olsa, o şəxsə vicdan olmaz!

“Vətəninə könül telləri ilə bağlandıqda insan şərəfətli olur, həyatını nəcib məqsədlər yolunda sərf etməkdən böyük məmnunluq duyur. Vətən sevgisi təbii bir duyğudur və şəxsiyyətin, vətəndaş xislətindəki mənəvi cövhərin təmizliyinə, saflığına dəlalət edir! Bu səbəbdən də məzmunlu bir ömrə və vəzifəsi yüksək ideallara xidmətdən ibarət bir həyatın mənasına sahiblənmək istəyən şəxs mütləq vətənpərvər olmalıdır. Abbas Səhhətin vətəndaşlıq qayəsi də məhz belədir və sənətkar şair olaraq da təbliğə etməyə çalışdığı əsaslı fikir həmin istiqamətdədir” [3, 145].

“Ürəfamızdan milli adətlərimizi həmişə nəzərdə tutmalarını təmənnə edirəm. Bunlarsız millət yaşamaz”, – deyən Abbas Səhhətin xalqımızın keçmişinə nə qədər bağlı olduğunu aydın şəkildə görürük.

Onun şeirlərində milli ruh üstünlük təşkil edir. O, vətənimizin təbiətini təsvir edərkən də ictimai mövzuları qabardır, lakin milli mənsubiyyətini unutmur. Şair bütün canı, qanı ilə bu vətənə, bu millətə bağlılığını sübut edir. Bütün sətirlərdə onun sevgisinin şahidi oluruq.

Abbas Səhhətin xüsusən “Vətən” şeirinin dərsləklərdə yer alması sevindiricidir. Bu tip şeirləri oxuyan kiçik yaşlı uşaqların könlündə Vətənə məhəbbət, milli kimlik kimi müqəddəs hissələr baş qaldırır, coşub qaynayır. “Ey xalqın bərgüzidə alimləri, ey millətin möhtərəm müəllimləri! Ümidi-istiqlal sizədir. Millətin gözdikəcəyi sizlərsiniz. Qoşunuz millətin imdadına, qoşunuz... Millətin səviyyəyi-fikriyyəsinə yüksəltməyə, balaları pərvaz etməyə çalışınız... Təlimləriniz ilə cahanın çöhrəsini sizlər dəyişdirə bilərsiniz, ey müəllim əfəndilər” – deyən A.Səhhətin bu məsələyə necə həssaslıqla yanaşdığı aydın şəkildə görünür.

Vətən kəliməsi qəlbimizdə olan əbədi bir sevgidir. Bu əzəli və əbədi sevgimizi qorumaq hamımızın borcudur. Vətənə ana vətən deyirik. O, bizə anamız qədər doğmadır.

Abbas Səhhətin Vətən şeirini oxuduqda biz əsl sənətkar, əsl vətəndaş üreynin döyüntülərini duyuruq. O, bütün qəlbiylə, ruhuyla Vətənə bağlılığını əks etdirir. İnsanları vətəni sevməyə çağıran humanist məzmunla malik bu kimi şeirlər bütün xalqlara, bəşəriyyətə məhəbbət oyadan hiss və duyğuların

tərənnümüdür.

“Sərhəd” şeirində Azərbaycan təbiətinin gözəllikləri incəliklə öz əksini tapmışdır. Bu nümunələrlə

tanış olarkən insan sanki vətənimizin doğma çöllərinin, geniş düzlərinin, yaşıl yamaclarının bütün varlığıyla ətrini duyur, axşam və səhərlərini, isti və soyuğunu hiss edir.

Azərbaycan poeziyasının inciləri hesab olunan bu şeirlər şairin bədii istedadını qüvvətli bir şəkildə üzə çıxarmışdır. Ustalıq və sənətkarlıqla yaradılmış bu əsərlərdə də biz vətənə, onun təbiətinə olan məhəbbətin şahidi oluruq.

Romantik xəyalı ilə vətən torpağını qarış-qarış gəzən şairin ruhu coşur, qanı qaynayır və bu hissləri öz oxucusuna da ötürməyi bacarır.

Akademik Kamal Talıbzadə Abbas Səhhətin Vətən sevgisi haqqında qənaətini belə bölüşmüşdür.

“Səhhətin məktəbyaşlı uşaqlar və gənclər üçün yazdığı əsərlərdə ictimai məzmun daha qüvvətlidir. Vətən məhəbbəti, maarifə, elmə çağırış bu əsərlərin əsas məzmunu təşkil edir. Şair hər nədən yazır yazsın, qarşısına nə kimi tərbiyəvi bir məqsəd qoyur qoysun, onu Vətən məhəbbəti ilə elm və maariflə əlaqələndirir” [2, 17].

Azərbaycan bayatıları xalqımıza məxsus ən bəşəri, ən ülvəi duyumları özündə toplamışdır. Bayatılar haqqında elmi mülahizələr sübut edir ki, ən qədim janrlardandır və uzun bir inkişaf yolu keçmişdir.

Bayatılarımızda Vətən mövzusu xüsusilə seçilir. Bu nümunələrdə ana torpağa olan məhəbbət yüksək ustalıqla təsvir olunur. Müdriklik zirvəsindən süzülüb gələn bu poetik nümunələrdə torpaq sevgisi doğma anaya olan məhəbbətlə eyniləşdirilir. Sadə və səmimi dillə təsvir edilən bayatılarımızda Vətənə olan məhəbbət eyni zamanda dərin sözlərlə ifadə olunur. Abbas Səhhətin Şirvan bölgəsindən olmasını nəzərə alaraq daha çox bu bölgədən toplanan nümunələri tədqiqata cəld etmişik. Şərq dünyasında poeziya, elm, mədəniyyət beşiyi kimi tanınan sirli-sehrli Şirvan Azərbaycanın böyük folklor mühiti kimi də zəngindir. Şirvan torpağı həm də başdan-başa bayatı soraqlı bir diyardır. Bayatılar elin tarixini, mənəviyyatını, sevincli, kədərli günlərini əks etdirən bir güzgüdür.

Bayatılarda doğma Vətənimizin bütün guşələrini öz adı və ünvanı ilə görmək mümkündür:

Şamaxı bazarmış
Mirzələr yazarmış
Şəhər yandı kül oldu
Göy yerdən bezarmış.

Şamaxı bezarmış ifadəsi altında bir tərəfdən Şamaxının tacirlərin baş çəkdiyi ticarət mərkəzlərindən biri kimi, digər tərəfdən bazar sözü altında həm də Şamaxının hay-küylü həyatı, paytaxt olması göstərilir. Mirzələrin yazması isə Şamaxının ta qədimdən mədəni həyat dünyasından xəbər verir. Bildiyimiz kimi Şamaxı həm də məşhur sənət adamlarının, alimlərin, şair və yazıçıların Vətənidir.

Ancaq yağı əli ilə şəhər yanıb kül olur. Bayatıda həm də Göy yerdən bezarmış kimi ifadə işlədilir. Uca Tanrının insanların zalımlığından bezar olduğu təsvir olunur. Eyni zamanda bayatının axırıncı misralarını insanların öz əməllərinə “haqq verdikləri” fəlsəfi poetik qiymətdir. Şirvan bayatılarında eyni zamanda ümidini itirməmək, haqqa inam motivləri dolğun şəkildə öz əksini tapmışdır.

Şirvanın aşığı var
Sazı var, aşığı var
Belə qara günlərin
Həlbət bir işığı var.

Bayatılar nəinki Şirvan mühiti, eləcə də Azərbaycan və türk dünyasının geniş yayılmış bir janrdır. Bu janr nümunələri yaradanların milli xarakter dünyası, üzərində yaşadıkları torpağa bağlılığı, məişəti haqqında bayatılarımızda bütün incəlikləri ilə bilgilər almaq mümkündür. Şirvan mühitinə məxsus bayatılarında Şirvan diyarı bütün dolğunluğu ilə görünür.

Şirvanın günü qara,
Həftəsi, ünü qara
Neçə oğlu şəhid
Analar günü qara [4, 18].

Yaxud:

Şirvanda təhərim var
Altında yəhərim var.
Əyil. üzündən öpüm
Bir ağır səfərim var –

kimi bayatıları qoşan üzünü ağır ellərdən biri olan Azərbaycanımızın ayrılmaz hissəsinə tutur, onun adına sığır. Bu bayatılar harada deyilməsindən asılı olmayaraq, Şirvandan xəbər verir, onun adı anılır.

İkinci bayatıdakı kədər isə Şirvan ayrılığından doğan kədərdir.

Şirvan mədəniyyətinin, ədəbiyyatının, yaradıcılıq özünəməxsusluğunun bariz ifadə olunduğu sahələrdən biri olan el-aşıq poeziyası unikal bir hadisədir. Azərbaycanın başqa mədəniyyət mühitlərində müşahidə olunmayan xüsusiyyətlərə bu aşiq mühitində rast gələ bilirik. Tarixən Şirvan mədəniyyəti öz inkişafı ilə fərqlənmiş, ayrı-ayrı sahələrin bir-birinə qarşılıqlı təsiri nəticəsində hər bir sahənin özünəməxsus yeni keyfiyyəti yaranmışdır.

Professor Əzizə Cəfərzadə Şirvan aşiqlərinin yaradıcılığından bəhs edərkən, onları 3 qrupa aid edir. Birinci qrupa yaradıcı aşiqləri aid edir. Onlar özləri qoşma, gəraylı, tənqis cığalı tənqis, müxəmməs, hətta dastan belə yaradırlar. “Təəssüf ki, bu nümunələrin böyük əksəriyyəti bizə gəlib çatmamış, Şirvanın bəlası olan erməni hücumları, yanğınlardan nəticəsində Hədinin, Səhhətin, Sabirin və onlarla başqa Şirvan şairlərinin əlyazmaları kimi məhv olmuşdur. Yaradıcı aşiqlər ustad sayılır, xalq arasında Şirvan el şairləri xüsusi hörmət-izzət sahibi kimi tanınırlar.

İkinci qrupa məclis apararaq insanları əyləndirən, gözəl səsə, oynamaq, rəqs etmək məharətinə malik olan aşiqlər daxildir. Onlar həm də ətraflarına bacarıqlı xanəndə, balabançı, qarmonçu, qoşa nağaraçalan və s. toplayıb, yaradıcı aşiqlərin inşa etdiyi şeirləri, nağıl və dastanları toyda ifa edirlər” [5, 6-7].

Üçüncü qrup aşiqləri professor Əzizə Cəfərzadə el şairləri adlandırır. Onlar nə saz çalır, nə toyxana idarə edirlər. Bunlar ifaçı aşiqləri öz əvəzsiz şeirləri ilə təmin edənlərdir. Ancaq şeir yazırlar.

Abbas Səhhətin əsərlərində və xalq yaradıcılığında Vətən sevgisi, torpağa bağlılıq kimi ideyalar təbliğ olunur. Müasir dövrdə də öz aktuallığını qoruyub saxlayan bu əsərlər xalqımızın milli kimliyinin, azadlıq və müstəqillik arzularının ifadəsidir. Bu irs nəsilləri Vətənə sdaqətə, fədakarlığa və milli dəyərlərə hörmətə səsləyir.

ƏDƏBİYYAT

1. Abbas Səhhət. Seçilmiş əsərləri. Bakı, “Lider nəşriyyatı”, 2005, 456 s.
2. Xalqın həbibləri və təbibləri – Abbas Səhhət. Bakı, Köçərli adına Respublika Uşaq Kitabxanası, 2019, 58 s.
3. Məsud Əlioğlu. “Darıxan adamlar”. “Təhsil”, Bakı, 2009, 784 s.
4. Seyfəddin Qəniyev. “Şirvan folklor mühiti”. Bakı, “Ozan”, 1997, 260 s.
5. Şirvanın el şairləri. Bakı, “Nurlan”, 2007, 238 s.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913323>

УДК

GRAMMATICAL REDUCTION AND SIMPLIFICATION IN THE ENGLISH- LANGUAGE OF «INSTAGRAM»

SHODYMANOVA AIZHAN ADILBAEVNA

Master's student of foreign philology faculty of Eurasian National University named after
L.N. Gumilyev
Kazakhstan, Astana.

Scientific supervisor – **G.S. AKHMETOVA**

PhD, senior lecturer, department of foreign philology of Eurasian National University named
after L.N. Gumilyev
Kazakhstan, Astana

Annotation: *The aim of this article lies on linguistic transformation of English within the digital space, based on the materials of Instagram social media discourse. Especially paying attention to grammatical reduction and simplification linguistic phenomena, which appears in syntactic constructions, left out auxiliary verbs, frequent use of incomplete and nonstandard sentences and their grammatical forms. These processes are seen not just as language degradation sign but as adaptive mechanism providing speed, expressiveness and informality of the communication as well in the conditions of visual orientated online discourse platform Instagram.*

Keywords: *Social media, Instagram, linguistic features, digital communication, reduction and simplification*

Digital communication makes language dynamic, flexible, adaptive. The aim of this article lies on demonstrating a new linguistic tendency such as grammar reduction and simplification faced on well-known social media Instagram. High relevance of the article is confirmed through the real observation reflected on users' interaction on this social media. Today each of us follows their favorite digital figures for some reasons. However, is there the influence of their posts to our own speech? There are endless bloggers and representatives of any sphere and they express their minds appropriate to their field of activity they do. People now prefer online interaction the most, so that's why there are many platforms showing up every time. Instagram one the most popular and frequently used social media which allows everybody post visual illustrations with caption where they can share their thoughts, ask for some ideas, comment each other and interact with the audience. It is seen how users simplify the speech there. Sometimes this comes in handy concerning expression some kind of emotions. Although, new English learners face difficulties because of this and the reasons for that may be the fact they are supposed to learn the language in traditional way.

This article was written on the base of several methods and approaches to explore the theme through the different prism of views. First of all, in order to reveal the influence of digitalization development on words' historical transformation historical and etymological approach was used. Descriptive and analytical method covered the idea of grammatical adaptation of the language in digital discourse communication conditions. Functional approach responses for people's frequent usage of simplification and answers what could cause the continuation of this linguistic phenomena and the connection between function of the statements and chosen definite grammatical structure is explained. The differences between traditional and digital adapted speech using constant reduction and simplification are seen through comparative method.

Literature review

Blogosphere took its root in 1992. The word blog that we hear every day was created in 1997 by J.Barger, although originally sounded as *weblog*. Then after two years, it was shorten to blog by P.Merholz and P.Labs Company borrowed this expression making it requested in many web services

and even became a word of the year by Merriam-Webster's Dictionary in 2014. If the word blog is suitable for written texts, then *vlogs* which is formed by adding «blog» and «video» let people speak up their thoughts in video materials being considered as a part of blogosphere as well [1].

N. Baron says that the word *Blog* originally comes from *web log* which was created by J. Barger in 1997 [2]. Firstly, it meant a list of website URLs. Nowadays this term is used by those who broadcast their lives or any other activities shooting on camera and share their content on digital discourses. She divides users' interaction management into 3 parts. In her book, she mentions increasing the opportunities of actual talking to definite people as the first type. Second is recommendation to avoid mechanisms in order to avert linguistic encounters while manipulation relays on the third one. In the context of social media these strategies mentioned above shows how language reflects the person's identity, self-presentation on their accounts. Nevertheless, English we see on online discourses truly challenge traditional language we are used to.

As R. Page [3] describes in her work Narrative Online Stories dominate our contemporary communicative landscape. People post short Instagram stories to interact with their followers or share some new from their lives. It even can be important in promotion a particular way of representing events, people and places. R. Page revealed three aspects of the mediated discourse. First of all she mentioned the ways that stories serve as mediators for their tellers. Secondly, how they are shaped or influenced by their digital environments. Eventually, R. Page accents on the positions that are mediated between the tellers and their social contexts). The researcher shared that narrative needs to be clear and certain. When there is no even greeting the sentence wouldn't be appropriate with the forms of narrative. So the importance of clear reports is required describing any events.

Several researchers tried to explain this tendency which is definitely prominent on Instagram and why it is pretty frequent among modern content makers. Grammatical simplification and syntactic reduction are the most notable features belong to those who want their speech look more natural and unusual at the same time. D. Crystal who spoke on Netspeak noted that it lacks facial expressions, gestures in the real-time communication. Instead, people just use smileys to express their feelings, replace the text by emojis making their speech simple which is not always shows the truth and can regulate their roles after which writing may be trapped into ambiguity, meanings can be changed while omissions and readers do not catch the idea of the released posts [4].

Frequent use of reduction and simplification in speech can serve as the result of worldwide distribution of English, which is taught in a plenty of countries as a second/foreign language all over the world. As L. Pavlyukevich declares [5], the cause of this tendency may come from the representatives of other cultures except British and those who speak English at low levels often affect the language functions a lot. Reduction and simplification are reflects in all their aspects of speech activity. However even the native speakers barely try to use Future Perfect and mostly switch on Future Simple tense and often refuse to use *shall* and prefer *will* everywhere which leads to grammatical simplification.

Since there are thousands of English learners, simplification is believed to provide comfortable conditions between native and non-native speakers during the interactions according the I. Zhorova [6]. The researcher says that all language system and its subsystem are simplified so British and other cultures' people demonstrate linguistic simplifications of one's language showing that it is crucial for language's dynamic development and qualitative changes for the modern life.

Having read Digital Discourse: Language in the New Media book, we can see the scheme coding of text-to-screen replication. C. Thurlow, K. Mroczek tried to illustrate it through the table [7]. They wrote that punctuation, spelling, word replacement differ from original. They mentioned a few of acronyms which one of them is LOL that means laugh out loud and can be replaced by «Hahaha». This may demonstrate a sarcasm too. There are reduplications such as «k», «u», «mntg», «btw» «ain't» «brugh» which are for «okey», «you», «meeting», «by the way», «isn't», «bro». In one of his examples [7] there is a text full of capitalization: «LOLOLOLOLOL! That's BECAUSE IT MAKES NO SENSE, I WILL FIGURE OUT WHEN AND HOW WE CAN SPEND THE REST OF OUR LIVES TOGETHER!». It's obviously seen that the author is extremely excited about his thought and

expresses it through so-called scream, which is understandable for readers. They even could read out the text with the right intonation as well. As C.Thurlow, K.Mroczek noted, written text's modification should be followed by standard. Most of the messages have some alteration.

Bloggers usually take advantages of standardization and move some remove nonstandard features in English. From the book's example [7], there is an example «*Renee is going to be fired off of EPU! Found out she been talking to IA about things going on over here*». This sentence would include *has* in *she been* and *It is* before *Found out* to make the sentence grammatically correct. Even though, the first sentence doesn't have omission of *Be* going to grammatical construction.

A.Moghees, S.Abbas, D.Mehr, Z.M.Saeed [8] together made a table comparing CMC and Standard Grammar Forms in their works. Just kidding, Just chatting, going fr wrk (which is for I am going for work), lukin diftrn (looking different), feelin so much wcknes (I am feeling so much weakness), hey looking cute (hey, you are looking cute), when coming back? (when are you coming back?), and other lot of examples from the table are the reflection of linguistic modern changes. They checked 300 messages and in 40 out of them, it was noted that there were omissions of pronouns and auxiliaries. People often skip pronouns in the beginning of the sentence and *to be* (am, is, are) in continuous tenses. In that case, these changes are rapidly spreading in internet speech.

Ellipsis, omissions, simplifications, reduplication are encouraged in everyday life and this is common for written forms of speech as well. According to Cambridge Dictionary, reduction is the act of making something, or of something becoming, smaller in size, amount, degree, importance. Simplification and reduction serve functional and social purposes. One of the reason for use of them can be a speed. Now people always are in a rush and making writing, affecting on spelling let them write faster than it could be skipping the formality. Influencers may deliberately use colloquial or reduced grammar to appear relatable and “real” to their audience. We know that these simplifications are used not without purpose. All the abbreviations, reduplications have their own transcripts. Gretchen McCulloch [9] explains that using all capitals of a word means shouting, screaming to express extremely loud emotions and the usage of 3-dot ellipsis means someone makes a pause or sometimes thoughts might be continued. It is also possible that writer thinks that the audience understand mind of his/her so even the ellipsis can talk about a lot than the full-text. Sometimes people reveal passive-aggressive feelings towards the certain topic or even figures through it.

Many researchers discussed that digital communication leads to linguistic simplification during digital communication. Especially noticeable the repetition of *u* for *you* under post captions of Instagram users. Social media encourage brevity at the expense of correctness.

Now it's been challengeable for learners to differ formal and informal speech which says that social media blur the borders boundaries between colloquial and academic writing. People are used to speak informally so they even think informally and usually that's why they may face some difficulties when switching into academic language.

However, this is not an issue. Some researchers recommend consider linguistic register, which consists of formal, informal and neutral depended on the theme and target. Experts of concerned sphere should be involved in consulting the specialized reduction. One of the aspect that should be noted is that abbreviation needs to be readable in the context of comprehension. Readers mustn't feel anxiety to figure out the relevance of them. Translations of abbreviation's have to be grammatically accurate and it doesn't to go out of its context. L.S.Ismayilova tell us that speech need to save its professionalism [10].

There are numbers of abbreviations noticed from Instagram posts. For example:

Abbreviation	Transcript
ASMR	Autonomous Sensory Meridian Response
DM	Direct Message
BTS	Behind the scenes
BTW	By the way
GRWM	Get ready with me

HBD	Happy birthday
IG	Instagram
ILY/IMU	I love you/ I miss you
LMK	Let me know
OMG	Oh my God
Thx	Thanks

Table 1. Common abbreviations and their transcripts (created by the author, data collected from social media resources)

Here are the real examples from Instagram users. Instagram page @asmreatingtube uses «ASMR and DM for collabs» in her profile bio.

Korean user @ssuu_als posted pictures using HBD

There are over 9.1 million posts used hashtag *GRWM*. Now it's one of the most trendy abbreviation applied on Instagram. Abbreviation *OMG* is used under 23.6 million posts nowadays.

Asian users prefer to reduce *Thank you* to *Thx*. There are a lot of posts from China, Thailand, Japan where they express their gratitude through *thx*.

@haeriury dedicated a post for her friend saying «Used to stick together you're my bsf ily forever». There are even two more abbreviations which are *bsf* that is best friend and *ily* which stands for I love you and the simplification of *you're* instead of *you are*.

Another way of simplifying digital speech is the simplification of syntax. I.Ahmad, M.Shaffaqat, A.Azam tried to research this direction and noted this is one of the key linguistic features which simplifies both spoken and written language. People often replace complex sentences by simple, reduce passive voice application, omit pronoun, connection of sentences without subordination. Omission of punctuation, capital letters are common among teenagers and young adults. Researchers' position is that this takes place not because of the laziness of people, but a conscious choice to manage the speech style. Moreover, there are new ways to reduce long formal texts with voice messages, GIFs and video reactions. Such syntax reduction cause the way of thinking and information acceptance [11].

This article identified common linguistic features such as reduction and grammar simplification faced on one of the digital discourses Instagram, which has millions of users. This phenomenon shows that English is still evolving in response to technological and social changes. The tendency of users to simplify the structures of words, phrases, sentences, texts reducing auxiliary verbs, skipping article and punctuation, using frequent abbreviations covers their emotional need that used to lack in past. Now everyone adopted to such kind of speech during online interactions. These simplifications could be considered as indicators of language innovation and flexibility because people often manipulate language to make their speech unique, individual. Moreover, the observation on grammatical reduction and simplification shows the growing tendency nowadays on social media language and it is not just an ordinary cases. Real Instagram based examples highlight practical significance of the research and confirm its high relevance in conditions of continuing language norms. So, this article demonstrates the deep understanding the fact that digital reality forms new models of language behavior.

REFERENCES:

1. Стратийчук, Е. Ю. Система ценностей современного общества / Е. Ю. Стратийчук, А. М. Эль-Таба // Система ценностей современного общества. — Новосибирск: Центр развития научного сотрудничества, 2016. — № 46. — С. 59.
2. Baron, N. Always On: Language in an Online and Mobile World. — Oxford: Oxford University Press, 2008. — p. 20.
3. Page, R. Narratives Online: Shared Stories in Social Media. — Cambridge: Cambridge University Press, 2018. — p. 1.
4. Crystal, D. Language and the Internet. — Cambridge: Cambridge University Press, 2001. — p. 41.
5. Pavlyukevich, L. V. Vliyanie protsessov simplifikatsii i reduksii na obuchenie inostrannomu yazyku // Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii. — Perm, 2020. — p. 38.
6. Zhirova, I. G. Quasi-modal verbs in American English // Filologicheskiy klass. — Moscow, 2024. — p. 87.
7. Thurlow C., Mroczek K. Digital Discourse: Language in the New Media. Oxford: Oxford University Press, 2011. P. 8–14
8. Moghees, A., Abbas, S., Mehr un Nisa, D., Muniba Saeed, Z. The Reduction and Simplification of English Grammar during Computer Mediated Communication in Pakistani Context // Linguistics and Literature Review. — Lahore, 2017. — p. 16.
9. McCulloch, G. Because Internet: Understanding the New Rules of Language. — New York: Riverhead Books, 2019. — p. 109.
10. Ismayilova, L. S. Tools and strategies for managing abbreviations // Reviews of Modern Science. — Zürich, 2024. — p. 194.
11. Ahmad I., Shaffaqat M., Azam A. The Influence of Social Media on Syntactic Simplification in Youth Discourse // Advance Social Science Archive Journal. — Lahore, Pakistan, 2025. — P. 1624.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913350>

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ АВТОМАТТАНДЫРЫЛҒАН БАҒАЛАУ: ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚҰРАЛДАРЫ

ЖАКТАЕВА АСЕМ ТУРСЫНОВНА

Ғылыми жетекші - ҚАҒАЗБАЕВ ЖАҢБЫРБАЙ АХМЕТҰЛЫ

Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық Зерттеу Университеті, Қарағанды,
Қазақстан

Аңдатпа: Аталмыш мақалада ағылшын тілін оқыту процесінде автоматтандырылған бағалау жүйелерін қолданудың тиімділігі мен мүмкіндіктері қарастырылады. Жасанды интеллект технологиялары оқушылардың жазылым, айтылым, тыңдалым және оқылым дағдыларын талдау, бағалау дәлдігін арттыру және мұғалімге уақыт үнемдеу тұрғысынан жаңа шешімдер ұсынады. Мақалада автоматтандырылған бағалау жүйелерінің жұмыс принциптері, олардың білім алушылардың қателерін жедел анықтап, жекелендірілген кері байланыс беру мүмкіндігі талданады. Сонымен қатар ChatGPT, Grammarly, Criterion, автоматтандырылған эссе бағалау жүйелері сияқты құралдарды ағылшын тілі сабақтарында қолдану мысалдары беріледі. Жасанды интеллектке негізделген бағалау оқушылардың білім алуға құштарлығын арттырып, оқу сапасын бақылауды жүйелендіретіні анықталды. Зерттеу нәтижелері автоматтандырылған бағалау құралдарын оқу үдерісіне енгізу мұғалімнің талдау жасау жұмысын жеңілдетіп, оқушының жеке оқу траекториясын тиімді айқындауға мүмкіндік беретінін көрсетеді.

Түйін сөздер: жасанды интеллект, автоматтандырылған бағалау, ағылшын тілі, цифрлық білім беру, кері байланыс.

Аннотация: В статье рассмотрены возможности и преимущества использования автоматизированных систем оценивания в процессе обучения английскому языку. Технологии искусственного интеллекта предлагают новые подходы к анализу навыков письма, говорения, аудирования и чтения, повышая объективность и точность оценки. Особое внимание уделено принципам работы автоматизированных систем, их способности быстро выявлять ошибки учащихся и предоставлять персонализированную обратную связь. Приведены примеры применения таких инструментов, как ChatGPT, Grammarly, Criterion, а также автоматизированных систем оценки эссе. Результаты исследования показывают, что внедрение ИИ-инструментов оценивания повышает учебную мотивацию, оптимизирует работу учителя и способствует созданию индивидуальной образовательной траектории учащихся.

Ключевые слова: искусственный интеллект, автоматизированное оценивание, английский язык, цифровое обучение, обратная связь.

Abstract: This article explores the efficiency and potential of integrating automated assessment systems into English language teaching. Artificial intelligence technologies offer innovative approaches for analysing students' writing, speaking, listening and reading skills, thereby improving the accuracy, consistency and objectivity of evaluation. The paper examines how AI-driven assessment tools operate, how they identify learners' errors in real time, and how they generate personalized feedback. Practical examples of tools such as ChatGPT, Grammarly, Criterion and automated essay scoring systems are provided. The findings suggest that implementing AI-based automated assessment enhances learner motivation, supports differentiated language instruction, streamlines teachers' workload, and contributes to building individualized learning pathways.

Keywords: artificial intelligence, automated assessment, English language teaching, digital learning, feedback.

Кіріспе

Білім беру жүйесі қоғамдағы өзгерістерге әрқашан бейімделіп отырады. Соңғы жылдары ақпараттық технологиялардың дамуы мектептегі дәстүрлі оқыту әдістеріне жаңа серпін берді. Әсіресе ағылшын тілін оқытуда бағалау тәсілдерінің жаңаруы ерекше назар аудартады. Бұрын оқушының білімін тек мұғалімнің тәжірибесі мен субъективті көзқарасына сүйеніп бағалау қалыпты жағдай болса, қазір жасанды интеллектке негізделген автоматтандырылған бағалау жүйелері пайда болды. Бұл жүйелер оқушының білімін тексеруде уақытты үнемдеп қана қоймай, бағалаудың әділдігін қамтамасыз етуге мүмкіндік береді.

Ағылшын тілін үйрену барысында бағалау – оқушының оқу жетістігін анықтайтын негізгі құрал. Бағалау арқылы оқушы өз деңгейін көреді, мұғалім оқыту процесін жоспарлайды, ал ата-ана баласының білімін бақылап отырады. Сондықтан бағалаудың сапасы мен әділдігі оқу процесінің нәтижелілігіне тікелей әсер етеді. Жасанды интеллектке негізделген бағалау жүйелері осы тұрғыдан алғанда жаңа мүмкіндіктер ұсынады. Олар оқушының грамматикалық қателерін түзетіп, жазба жұмыстарының құрылымын талдап, сөйлеу дағдыларын бағалай алады.

Зерттеу тақырыбының өзектілігі – мектеп жағдайында ағылшын тілін оқытуда автоматтандырылған бағалаудың тиімділігін анықтау. Бұл жүйелердің пайда болуы мұғалімнің жұмысын жеңілдетіп қана қоймай, оқушыға өз білімін нақты деңгейде көруге мүмкіндік береді. Сонымен қатар, жасанды интеллект құралдары оқушылардың тіл үйренуге деген қызығушылығын арттырып, олардың мотивациясын күшейтеді.

Осы мақалада автоматтандырылған бағалаудың теориялық негіздері қарастырылып, мектеп оқушылары (9 - сынып) арасында жүргізілген сауалнама нәтижелері талданды. Мақаланың мақсаты – жасанды интеллектке сүйенген бағалау жүйелерінің тиімділігін көрсету және олардың оқу процесіне ықпалын айқындау.

Теориялық бөлім

Автоматтандырылған бағалау – оқушылардың білімін тексеру үшін арнайы алгоритмдер мен жасанды интеллект жүйелерін қолдану. Бұл бағалау түрі мұғалімнің дәстүрлі қолмен тексеруінен ерекшеленеді, себебі ол жылдам әрі объективті нәтиже береді. Бағалау процесінде компьютерлік бағдарламалар оқушының жазба немесе тесттік жауаптарын талдап, қателерді анықтап, нәтижені бірден береді. Мұндай жүйелердің басты ерекшелігі – оқушының білім деңгейін нақты әрі әділ көрсету.

Қазіргі таңда ағылшын тілін оқытуда қолданылатын жасанды интеллект құралдарына Grammarly, ChatGPT тәрізді тілдік модельдер, автоматты эссе бағалау жүйелері және сөзді танып - білу бағдарламалары жатады. Grammarly бағдарламасы грамматикалық және емлесік қателерді түзетсе, автоматты эссе бағалау жүйелері мәтіннің құрылымын, мазмұнын және логикалық байланысын талдайды. Ал сөзді танып - білу қосымшалары оқушының айтылымын бағалап, дұрыс дыбыстау мен сөйлеу қарқынын көрсетеді. ChatGPT сияқты тілдік модельдер оқушыға мәтін жазуда көмек беріп, сөйлем құрастырудың дұрыс үлгілерін ұсынады. Осы бағыттағы автоматтандырылған бағалау жүйелерінің артықшылықтарын атап өткен жөн. Біріншіден, мұғалімнің уақытын үнемдейді. Әрбір жұмысты жеке тексерудің орнына жүйеге сүйену арқылы мұғалім басқа әдістемелік жұмыстарға көңіл бөле алады. Екіншіден, бағалаудағы әділдікті қамтамасыз етеді. Мұғалімнің субъективті көзқарасы кейде оқушының бағасына кері әсер етуі мүмкін, ал автоматтандырылған жүйелер нақты алгоритмдерге сүйеніп, әділ нәтиже береді. Үшіншіден, оқушыға жедел кері байланыс береді. Қателерін бірден көріп, түзетуге мүмкіндік алады. Төртіншіден, қателерді түзету арқылы тілдік дағдыларды жетілдіруге болады. Оқушы өз қатесін көріп, оны түзету арқылы грамматикалық және лексикалық білімін нығайтады. Бесіншіден, мұндай жүйелер оқушының өзіндік жұмысын бақылауға мүмкіндік береді. Дегенмен, автоматтандырылған бағалау жүйелерінің белгілі бір шектеулері де бар. Атап айтсақ, білім алушы контекстті толық түсінбеуі мүмкін. Кейде жүйе оқушының ойының мағынасын дұрыс бағалай алмайды. Шығармашылық

жауаптарды бағалауда кейбір қиындықтар туындайды. Эссе немесе әңгіме сияқты күрделі жұмыстарды бағалау әлі де мұғалімнің тәжірибесін қажет етеді. Техникалық тәуелділік те орын алуы ғажап емес. Интернет пен құрылғы қолжетімді болмаса, жүйе жұмыс істемейді. Бағалау нәтижесі де кейде оқушының жеке бас ерекшеліктерін ескермейді. Бұл жағдай оқушының шығармашылық қабілеттерін толық ашуға кедергі келтіруі мүмкін.

Жалпы, автоматтандырылған бағалау жүйелері туралы ғылыми еңбектерде олардың тиімділігі жиі талқыланады. Мысалы, Машинская О. ағылшын тілін оқытуда жасанды интеллектті қолданудың тиімділігін атап өтеді [1]. Калипина А. өз зерттеуінде автоматтандырылған бағалау жүйелерінің оқушылардың мотивациясына оң әсер ететінін көрсетеді [2]. Ал Серікқызы С. ағылшын тілін үйретуде жасанды интеллект пен онлайн платформалардың рөлін талдай отырып, олардың оқушылардың тілдік дағдыларын дамытуға ықпал ететінін дәлелдейді [3]. Қазіргі білім беру кеңістігінде жасанды интеллект (AI) технологиялары ағылшын тілін оқытудағы бағалау үдерісін түбегейлі өзгертуге мүмкіндік беретін тиімді құралдар ретінде қарастырылуда. Оқыту философиясы "бағалау – оқытуды жақсартудың негізгі тетігі" екенін дәлелдеп келеді, ал автоматтандырылған бағалау осы тетікті бұрынғыдан да жылдам, дәл және оқушыға бағытталған етіп жүзеге асырады. Жасанды интеллектке негізделген бағалау жүйелері білім алушылардың тілдік дағдыларын кешенді талдап, олардың оқу траекториясын нақты көрсеткіштермен айқындауға жағдай жасайды.

Мысалы, автоматтандырылған бағалау жазылым дағдысын дамытуда ерекше тиімділігімен көзге түседі. Дәстүрлі әдістерде мұғалім барлық оқушы жазбаларын талдап, қателерді анықтай отырып, көп уақыт жұмсайды. Ал Grammarly, Criterion, QuillBot, ChatGPT сияқты AI құралдары жазылымды секундтар ішінде тексеріп, грамматикалық, пунктуациялық, стильдік және семантикалық қателерді анықтайды. Мысалы, оқушы "My weekend was very good and I go to park with my friends" деген сөйлемді жазғанда, жүйе бірден шақтардың қиысу сәйкессіздігін анықтап, сөз тіркесінің дұрыс қолданылуын қадағалап, артық сөздерді немесе сөйлем құрылымындағы қателіктерді көрсетеді. Мұндай жедел кері байланыс оқушының дәл сол сәтте қатесін түсініп, оны түзетуіне мүмкіндік береді және жазу дағдысының табиғи түрде қалыптасуына көмектеседі.

Автоматтандырылған бағалау ағылшын тілін оқытуда оқу мотивациясын арттыруда да маңызды рөл атқарады. Оқушы өз нәтижесін бірден көріп, прогрессін нақты сандық көрсеткіштермен бақылағанда, ол өзіне сенімді бола түседі. Жетістігін көру – оқушының ішкі мотивациясын күшейтетін негізгі факторлардың бірі. AI жүйелері оқушылардың ең әлсіз тұсын "проблема" ретінде емес, "даму мүмкіндігі" ретінде көрсетіп, оларды үздіксіз дамуға ынталандырады.

Жалпы, жасанды интеллектке негізделген автоматтандырылған бағалау ағылшын тілін оқытудағы тиімді инновациялық әдістердің бірі болып табылады. Ол оқытудың дербестігін, бағалау әділдігін, кері байланыстың жеделдігін арттыра отырып, білім беру сапасын жаңа деңгейге көтереді. AI құралдары мұғалім мен оқушы арасындағы өзара әрекеттестікті күшейтіп, тіл үйрену процесін дәл, қызықты және нәтижелі етеді.

Тәжірибелік бөлім

Ағылшын тілін оқытуда бағалау – оқушының тілдік дағдыларын қалыптастыру мен дамытуда шешуші рөл атқарады. Соңғы жылдары білім беру саласында жасанды интеллектке негізделген автоматтандырылған бағалау жүйелері кеңінен қолданылып, мұғалімдер мен оқушыларға жаңа мүмкіндіктер ашты. Бұл құралдар оқушының грамматикалық, лексикалық және айтылымдық қателерін жылдам анықтап, нақты кері байланыс ұсынады. Мектеп жағдайында мұндай жүйелерді қолдану оқыту процесін жеңілдетіп қана қоймай, оқушылардың мотивациясын арттырады.

Орта буын сыныптарында жазба жұмыстарды бағалау сапалы білім берудің бір тетігі болып саналады. Мысалы, оқушылар эссе, хат немесе шағын мәтіндер жазады. Мұғалім бұл жұмыстарды тексеруде Grammarly немесе Quillbot сияқты құралдарды қолдана алады. Бұл жүйелер грамматикалық және емлелік қателерді автоматты түрде анықтап, түзету жолдарын

ұсынады. Мұғалім оқушыға нақты қай жерде қандай қате кеткенін көрсетіп, оны өз бетімен түзетуге бағыттайды. Нәтижесінде оқушы жазба дағдыларын жетілдіреді, ал мұғалім уақытын үнемдейді.

Ағылшын тілін оқытуда сөйлесім дағдысын дамыту ерекше маңызды. ELSA Speak немесе Google Speech Recognition сияқты қосымшалар оқушының сөзін тыңдап, дыбыстау, екпін және сөз қарқыны бойынша кері байланыс береді. Мұғалім бұл деректерді пайдаланып, оқушыға нақты дыбыстау жаттығуларын ұсына алады. Мысалы, 9-сынып оқушыларына жаңа сөздерді дұрыс айтуға арналған тапсырмалар беріліп, қосымша бағдарлама олардың дыбыстау дағдысын бағалайды.

Duolingo AI немесе Quizlet платформалары арқылы оқушыларға интерактивті тапсырмалар беруге болады. Бұл тапсырмалар автоматты түрде бағаланып, оқушының деңгейіне сай бейімделеді. Мұғалім нәтижелерді көріп, қай тақырыпта қандай қиындық бар екенін анықтайды. Мысалы, 8–9 сынып оқушыларына жаңа сөздерді жаттау үшін Quizlet карталарын қолдануға болады, ал жүйе олардың есте сақтау деңгейін автоматты түрде көрсетеді. Сабақ соңында оқушылар өз жауаптарын ChatGPT немесе басқа тілдік модельдерге енгізіп, жүйеден кері байланыс алады. Бұл тәсіл оқушының өз жұмысын талдауға, қателерін түсінуге және болашақта сөз әрекетін жетілдіруге мүмкіндік береді. Мұғалім бұл нәтижелерді пайдаланып, оқушыға жеке кеңес береді.

Жасанды интеллект құралдары мұғалімнің орнын баспайды, керісінше оны толықтырады. Мұғалім бағалаудың жалпы бағытын белгілеп, жүйенің берген нәтижесін талдап, оқушыға түсінікті түрде жеткізеді. Бұл мұғалім мен оқушы арасындағы серіктестікті нығайтады. Осылайша, автоматтандырылған бағалау жүйелері мектептегі ағылшын тілі сабақтарында нақты қолдануға болатын құралдар ретінде қарастырылады. Олар оқыту сапасын арттырып, оқушының тіл үйренуге деген қызығушылығын күшейтеді. Зерттеу барысында жүргізілген сауалнама нәтижелері де осыны дәлелдейді. Ізденіс жұмысының аясында «ағылшын тілін оқытуда жасанды интеллектке негізделген автоматтандырылған бағалау жүйелерінің тиімділігін анықтау» мақсатында сауалнама жүргізілді. Сауалнамаға 9-шы сыныптың 14 оқушысы қатысты. Тақырып ағылшын тілін үйренуде жасанды интеллект құралдарының (Grammarly, ELSA, ChatGPT, Duolingo AI) рөлін айқындаумен ерекшеленді. Сауалнамаға 5 негізгі сұрақ арқау болды және оқушылардың бұл құралдарға деген көзқарасын, олардың оқу мотивациясына әсерін және бағалаудың тиімділігін анықтауға арналды.

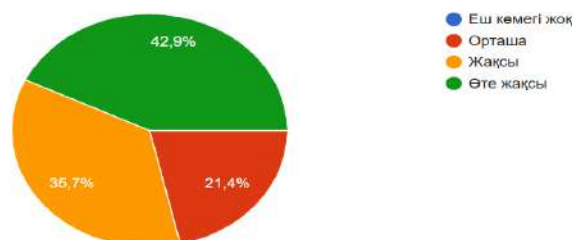
1-ші сұрақ бойынша, оқушылардың басым бөлігі жасанды интеллект құралдарының ағылшын тілін үйренуге айтарлықтай сүйемел болатынын атап өтті.

42.9% - «өте жақсы», 35.7% - «жақсы», 21.4% - «орташа» деп көрсеткен (1 сурет). «Өте жақсы» және «Жақсы» жауаптарының жиынтығы 78.6%-ды құрайды. Бұл көрсеткіш ЖИ құралдарының ағылшын тілін үйренуде нақты қолдау көрсететінін дәлелдейді. Оқушылардың бір бөлігі (21.4%) оны орташа деп бағалаған, бұл кейбір оқушылардың үдеріске әлі толық бейімделмегенін немесе құралдарды жеткілікті қолданбағанын білдіреді. Жалпы, бұл олардың оқу процесінде ЖИ технологияларын пайдалы қосымша ретінде қабылдайтынын көрсетеді.

Ағылшын тілі сабақтарында жасанды интеллект құралдарын
(Grammarly, ELSA, ChatGPT, Duolingo AI) қолдану сіздің тіл
үйренуіңізге қаншалықты көмектеседі?

14 ответов

 Копировать диаграмму



1-сурет. Оқушылардың ағылшын тілін үйренуде жасанды интеллект құралдарының тиімділігі мен пайдалылығы туралы пікірі.

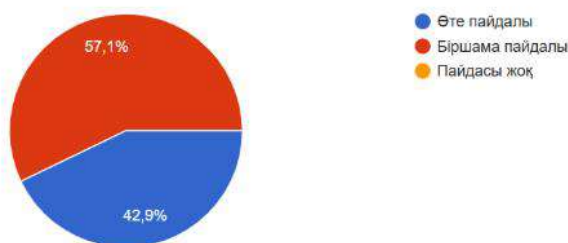
«ЖИ құралдары сіздің ағылшын тілін үйренуге деген қызығушылығыңызды арттырма?» деген сұраққа оқушылардың көбі (78.6%) ЖИ құралдарының мотивацияны арттыратынын көрсеткен. Бұл көрсеткіш жасанды интеллекттің тек техникалық емес, психологиялық тұрғыдан да қолдау көрсететінін дәлелдейді. Оқушылардың аз бөлігі (21.4%) әсерін байқамаған, бұл олардың жеке оқу стиліне немесе құралдарды жеткілікті қолданбауына байланысты болуы мүмкін.

«Сабақта мұғалімнен бөлек ЖИ-дан алған кері байланыс пайдалы деп ойлайсыз ба?» сұрағы бойынша нәтижелерді қарасақ, оқушылардың көбі (57.1%) «біршама пайдалы» деп жауап берген (2 сурет). Яғни олар жасанды интеллекттен алынған кері байланысты толық жеткілікті деп санамайды. Оқушылар үшін мұғалімнің берген түсіндірмесі мен бағыт-бағдары әлі де негізгі рөлде. Ал ЖИ құралдары қосымша көмекші ретінде қабылданады. Бұл жерде екі маңызды тұжырым шығады: Мұғалімнің рөлі басым. Оқушылар мұғалімнің тәжірибесіне, түсіндіруіне және жеке қолдауына көбірек сенеді. Бірақ ЖИ құралдары қосымша қолдау ретінде тиімді. Оқушылар мұғалімнен бөлек ЖИ-дан да кері байланыс алған кезде, екі жақты түсініктеме оқу процесін толықтырады. Яғни, мұғалімнің түсіндірмесі жалпы бағыт береді, ал ЖИ нақты қателерді көрсетіп, түзету жолдарын ұсынады. Сондықтан сауалнама нәтижесі көрсеткендей, оқушылар үшін ең тиімді тәсіл – мұғалім мен ЖИ құралдарының үйлесімі. Бұл жағдайда оқушылар әрі дәстүрлі педагогикалық қолдауды, әрі заманауи технологияның нақты түзетулерін қатар алып, білім сапасын арттыра алады.

Сабақта мұғалімнен бөлек AI-дан алған кері байланыс пайдалы деп ойлайсыз ба?

14 ответов

 Копировать диаграмму



2-сурет. Мұғалімнен бөлек AI-дан алынған кері байланыстың пайдалылығы.

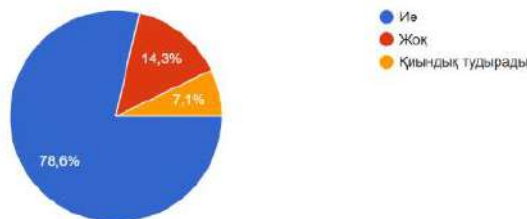
Келесі сұрақ «Онлайн тапсырмалар, автоматты тесттер немесе интерактивті ЖИ бағалау түрлері сізге ыңғайлы ма?» бойынша сауалнама нәтижелері көрсеткендей, оқушылардың басым бөлігі (78.6%) онлайн форматтағы тапсырмаларды ыңғайлы деп тапқан. Бұл қазіргі білім беру жүйесінің цифрлық бағытқа бейімделуін қолдайтынын көрсетеді. Оқушылардың бір бөлігі (14.3%) мұндай тапсырмаларды ыңғайсыз деп бағалаған, ал аз ғана бөлігі (7.1%) белгілі бір қиындықтар туындайтынын айтқан. Бұл деректерден бірнеше қорытынды жасауға болады:

Оқушылардың көпшілігі онлайн тапсырмалар мен автоматтандырылған тесттерді қолайлы деп санайды, себебі олар уақытты үнемдейді, нәтижені бірден көрсетеді және оқушыға өз деңгейін бақылауға мүмкіндік береді. Кейбір оқушылар үшін техникалық қиындықтар немесе интернетке тәуелділік ыңғайсыздық туғызуы мүмкін. Бұл мұғалімдерге тапсырмаларды жоспарлағанда оқушылардың жеке жағдайын ескерудің маңыздылығын көрсетеді.

Жалпы алғанда, онлайн бағалау түрлері дәстүрлі әдістермен үйлескенде тиімді болады: мұғалімнің түсіндірмесі мен ЖИ құралдарының автоматты бағалауы қатар қолданылғанда білім сапасы артады.

Онлайн тапсырмалар, автоматты тесттер немесе интерактивті
AI бағалау түрлері сізге ыңғайлы ма, ұнайды ма?
14 отағов

Копировать диаграмму



3-сурет. Онлайн тапсырмалар мен автоматты тесттер мен ЖИ бағалау түрлерінің ыңғайлылығы туралы оқушылар пікірі.

Жалпы алғанда, сауалнама нәтижелері жасанды интеллектке негізделген бағалау жүйелерін мектеп жағдайында қолдану тиімді екенін дәлелдейді. Дегенмен, оқушылар үшін ең қолайлы тәсіл – мұғалімнің дәстүрлі бағалауы мен ЖИ құралдарының автоматтандырылған бағалауын үйлестіріп қолдану. Бұл жағдайда оқыту процесі әрі сапалы, әрі заманауи талаптарға сай ұйымдастырылады.

Қорытынды

Қазіргі цифрландыру кезеңінде білім беру саласында орын алған технологиялық серпіліс жаңа педагогикалық технологиялар мен құралдарды белсенді енгізуге жол ашты. Соның ішінде жасанды интеллектке негізделген автоматтандырылған бағалау жүйелері ағылшын тілін оқытуда тиімділікті арттыратын, оқушының жеке даму траекториясын нақты айқындауға мүмкіндік беретін инновациялық бағыттардың бірі болып табылады. Бұл мақалада автоматтандырылған бағалаудың мазмұны, мүмкіндіктері, артықшылықтары және оқу процесіндегі орны жан-жақты талданды.

Жасанды интеллект құралдарының ерекшелігі — бағалаудың дәлдігін, жеделдігін және объективтілігін арттыруы. Грамматикалық, лексикалық, фонетикалық және стилистикалық қателерді автоматты түрде талдау мұғалімнің жұмысын жеңілдетіп қана қоймай, оқушының өз кемшін тұстарын анықтауға мүмкіндік береді. Мысалы, Grammarly және Criterion секілді платформалар жазылым жұмыстарының сапасын бағалауда, ал ELSA Speak және Duolingo AI сияқты жүйелер сөз әрекетін талдауда жоғары тиімділік көрсететіні анықталды. Бұл құралдар оқушылардың тілдік дағдыларын дамытуда мұғалімге көмекші рөл атқарып, білім сапасын арттыруға ортақ үлес қосады.

Автоматтандырылған бағалау жүйелері оқушыларға жекелендірілген кері байланыс беру арқылы олардың оқу мотивациясын күшейтеді. Оқушы бірден нәтижеге ие болып, қателерін жедел түзеткен сайын оның тіл үйренуге деген қызығушылығы арта бастайды. Сонымен қатар Big Data технологиялары оқушының ұзақ мерзімдік прогресін талдап, қай аспектілерде қосымша жұмыс қажет екенін анықтауға мүмкіндік береді. Бұл әдіс дербестендірілген оқытуды жүзеге асырудың маңызды факторы болып табылады. Жасанды интеллект мұғалімнің рөлін төмендетпейді, керісінше оның кәсіби қызметін қолдайды. Мұғалім бағалаудың рутиналық кезеңдерінен босап, оқушылармен жеке жұмыс жүргізуге, шығармашылық әдістерді дамытуға, оқу процесін тиімді ұйымдастыруға көбірек уақыт бөле алады. Автоматтандырылған жүйелердің көмегімен мұғалім әр оқушының жетістігін тиімді бақылап, деректерге негізделген педагогикалық шешімдер қабылдай алады.

Дегенмен, автоматтандырылған бағалау жүйелерін тиімді енгізу белгілі бір педагогикалық даярлықты талап етеді. Мұғалім AI құралдарының жұмыс логикасын жақсы түсініп, оларды сабақтың түрлі кезеңдерінде дұрыс қолдана білуі керек. Сонымен қатар технологиялық тәуелділік, интернет қолжетімділігі және деректер қауіпсіздігі мәселелеріне де назар аудару қажет.

Жалпы алғанда, автоматтандырылған бағалау ағылшын тілін оқытудағы сапаны көтеруге арналған заманауи, инновациялық және тиімді құрал ретінде бағаланады. Ол оқушының оқу

жетістігін уақытылы бақылауға, қателерді түзетуге, жеке оқу траекториясын қалыптастыруға, мұғалім жұмысын оңтайландыруға үлкен мүмкіндік береді. Цифрлық педагогика жағдайында жасанды интеллектке негізделген бағалау жүйелерін кеңінен қолдану — болашақтың маңызды тренді ғана емес, қазіргі білім беру процесінің қажеттілігі. Сондықтан педагогтар қауымының бұл өзгерістерге оң көзқарас танытып, автоматтандырылған бағалау әдістерін оқу үдерісіне жүйелі түрде біртіндеп енгізуі — сандық заман талабына сай құптауға лайықты харекет.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Машинская О. Ағылшын тілі сабақтарын дайындау үшін жасанды интеллект. – Yessenov Science Journal, №50 (1), Ақтау, Қазақстан.
2. Калипина А. «Жасанды интеллектіні ағылшын тілі сабағында қолданудың тиімділігі» (UST.KZ білім порталы)
3. Серікқызы С. «Ағылшын тілін үйретуде жасанды интеллект пен онлайн платформалардың рөлі» (Bilinger.kz)
4. ELSA Speak. "AI-Based Speaking Assessment Technology." Official Research Report, 2023.
5. Heift, T., & Schulze, M. *Errors and Intelligence in Computer-Assisted Language Learning*. Routledge, 2015.
6. Luxton, D. D. *Artificial Intelligence in Education*. Elsevier, 2020.
7. Duolingo AI Research. "AI for Language Proficiency Assessment." 2021.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913473>

МУЛЬТИМЕДИА РЕСУРСТАРЫН ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ ТЫҢДАЛЫМ ДАҒДЫСЫН ЖЕТІЛДІРУ

ҚАЙЫРЖАНҚЫЗЫ ГҮЛСАЯ

Ғылыми жетекші – КАСКАТАЕВА ЖАНАР АЛДАНЫШҚЫЗЫ
Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды Ұлттық Зерттеу Университеті,
Қарағанды, Қазақстан

Аңдатпа: Бұл мақалада ағылшын тіліндегі тыңдалым дағдыларын дамытуда мультимедиа ресурстарын қолданудың тиімділігі қарастырылады. Цифрлық білім беру кеңістігінің дамуына байланысты аудио, видео, подкаст, анимация, интерактивті платформалар сияқты мультимедиялық құралдар оқушылардың қызығушылығын арттырып, тілдік ортаға енуіне мүмкіншілік береді. Автор зерттеу барысында мультимедияның тыңдалым материалдарының мазмұнын нақты қабылдауға, сөйлеушінің эмоциясын, интонациясын түсінуге және аутентті тілдік ортаға еліктеуге ықпал ететінін көрсетеді. Мақалада сабақта қолданылған әдіс-тәсілдер, тиімді платформалар, деңгейге сай тапсырмалар мысалдарымен берілген. Нәтижесінде мультимедиа ресурстары білім алушының тыңдалым қабілетін жетілдіруге, сыни ойлауын дамытуға және тілдік коммуникативтік құзыреттілігін арттыруға мүмкіндік беретіні дәлелденді.

Түйін сөздер: мультимедиа, тыңдалым, ағылшын тілі, цифрлық ресурс, аутентті материал.

В данной статье рассматривается эффективность использования мультимедийных ресурсов для развития навыков аудирования на английском языке. В условиях современной цифровой образовательной среды аудио-, видео-, подкасты, анимации и интерактивные платформы способствуют повышению мотивации учащихся и созданию эффекта присутствия в естественной языковой среде. Автор показывает, что мультимедиа помогает учащимся точнее воспринимать содержание прослушиваемого материала, различать эмоциональные оттенки и интонацию говорящего, а также развивать умение понимать аутентичную речь. В статье представлены методы, цифровые сервисы и примеры учебных заданий, применённые на практике. Результаты исследования подтверждают, что мультимедиа существенно улучшает навыки аудирования, повышает критическое мышление и формирует коммуникативную компетентность обучающихся.

Ключевые слова: мультимедиа, аудирование, английский язык, цифровые ресурсы, аутентичные материалы.

This article explores the effectiveness of using multimedia resources to enhance English listening skills. With the rapid expansion of digital learning environments, multimedia tools such as audio recordings, videos, podcasts, animations, and interactive platforms increase learners' engagement and create an immersive language-learning experience. The study demonstrates that multimedia supports learners in accurately comprehending spoken texts, identifying emotions and intonation, and becoming familiar with authentic speech patterns. The article provides practical methods, useful platforms, and level-appropriate tasks integrated into English lessons. The findings indicate that multimedia resources significantly improve listening proficiency, foster critical thinking, and strengthen learners' communicative competence.

Keywords: multimedia, listening skills, English language, digital resources, authentic input.

Кіріспе

Қазіргі білім беру кеңістігі ақпараттық технологиялармен тығыз байланыста дамып келе жатқандықтан, шет тілін оқытуда заманауи мультимедиа ресурстарын қолдану ерекше маңызға ие болды. Әсіресе ағылшын тілін меңгеруде тыңдалым дағдысы – тілдік коммуникацияның негізгі компоненттерінің бірі. Оқушының тілдік материалды дұрыс қабылдауы, сөйлеушінің ойын түсінуі, дыбыстық құбылыстарды ажырата білуі және аутентті сөйлеу үлгілерімен танысуы – тыңдалым әрекетінің ажырамас бөлігі. Дегенмен, дәстүрлі оқытуда тыңдалым көбіне оқулықтағы жаттығулармен, мұғалімнің сөздік түсіндіруімен шектеліп, оқушыны нақты тілдік ортаға енгізу мүмкіндігі шектеулі болатын. Соңғы жылдары мультимедиа ресурстарының қолжетімді болуы тыңдалым дағдысын жаңа деңгейде дамытуға жол ашты.

Мультимедиа ресурстары — аудио, видео, анимация, подкаст, интерактивті тапсырмалар, онлайн платформалар секілді бірнеше канал арқылы бір мезетте ақпарат беретін құралдар. Бұл құралдардың басты ерекшелігі — шынайы тілдік ортаға жақындатуы, сөйлеушінің интонациясын, дауыс ырғағын, эмоциясын анық естуге мүмкіндік беруі. Мультимедиамен көмегімен оқушылар ағылшын тілінің табиғи қолданысын, мәдени контекстін, сөз тіркестерінің күнделікті өмірде қолданылуын тек тыңдап қана қоймай, визуалды түрде қабылдай алады.[1] Мұндай тәсіл тыңдалым дағдысын жақсарту ғана емес, есте сақтау, талдау, салыстыру қабілеттерін де дамытады. Қазіргі қазақстандық педагогикада мультимедиа құралдары ағылшын тілін үйретудегі маңызды әдістемелік бағыттардың бірі ретінде қарастырылады. Мукашев Б.А. және Құлжабаева А.С. авторларының пікірінше, бейне және аудио материалдарды тиімді қолдану оқушылардың тыңдалымға деген қызығушылығын арттырып, тілдік ақпаратты қабылдауды жеңілдетеді.[2] Темірболатова А. С. мультимедиа негізіндегі интерактивті тапсырмалар оқушының белсенділігін күшейтіп, шынайы тілдік ортаға жақын жағдай жасайтынын атап өтеді.[3]

Білім беру процесінде мультимедиа ресурстарын қолданудың тиімділігі – оқушылардың оқу мотивациясын арттыруында.[4] Қазіргі оқушылар – цифрлық дәуірдің өкілдері; олар үшін динамикалық бейнематериалдар, анимациялар мен интерактивті контент кітаптағы мәтінге қарағанда әлдеқайда тартымды. Сабақ барысында ағылшын тіліндегі қысқа видеороликтерді, мультфильмдерді, жаңалықтар үзінділерін, TED Talks, BBC Learning English, VOA Learning English сияқты платформаларды қолдану оқушылардың тыңдалым әрекетін жандандырып, олардың оқу процесіне белсенді араласуына ықпал етеді. Бұған қоса, мультимедиа арқылы оқушының тыңдалған мәтінді түсінуі жылдам, нақты әрі табиғи бола түседі.

Тыңдалым дағдысын дамытуда мультимедиа ресурстарының тағы бір артықшылығы – оқушылардың жеке қарқынымен жұмыс істеуге мүмкіндік беруі. Оқушы қиындық тудырған аудионы бірнеше рет қайта тыңдай алады, субтитрлермен жұмыс істей алады, тез немесе баяу жылдамдықта тыңдай алады. Бұл жеке дара оқыту қағидасын жүзеге асыруға және әр деңгейдегі оқушыны қолдауға жағдай жасайды. Сонымен қатар, мультимедиалық материалдарға негізделген тапсырмалар – ақпаратты іріктеу, диктордың ойын анықтау, маңызды детальдарды ажырата білу, болжам жасау, негізгі идеяны табу секілді жоғары деңгейлі ойлау дағдыларын қалыптастырады.

Бұл мақаланың мақсаты — ағылшын тіліндегі тыңдалым дағдысын қалыптастыру және жетілдіру барысында мультимедиа ресурстарын қолданудың тиімділігін дәлелдеу, сабақтағы практикалық тәсілдерді ұсыну, цифрлық контент арқылы оқушылардың тілдік қабілетін, мотивациясын және шынайы тілдік ортада бағдарлану қабілетін арттыру жолдарын көрсету.

Мақаланың жаңашылдығы мультимедиа ресурстарын жүйелі түрде сабақ құрылымына кіріктіру арқылы тыңдалым дағдысын кешенді дамытуында. Дәстүрлі тыңдалым тапсырмаларынан айырмашылығы — мультимедиа оқушыны визуалды, аудиалды және интерактивті арналар арқылы бір мезгілде ақпаратпен қамтамасыз етеді. Мұнда:

- **аутентті бейнематериалдарымен жұмыс,**
- **платформаларға негізделген тыңдалым тапсырмалары (BBC Learning English, TED-Ed, YouTube EDU, Duolingo Listening),**
- **подкасттарды оқу мазмұнымен байланыстыра қолдану,**

• бейне талдау арқылы тыңдалым–сөйлеу байланысын дамыту,
• оқушының жеке қарқыны бойынша тыңдалым ұйымдастыру
сияқты инновациялық тәсілдер қолданылған.

Бұл технология оқушылардың тыңдалым дағдысын автоматты емес, саналы түрде қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Негізгі бөлім

Қазіргі заманда ағылшын тілін меңгеру көптеген оқушылар үшін өмірлік қажеттіліктердің біріне айналды. Әсіресе тыңдалым дағдысы — тілді қабылдау, түсіну, ақпаратты саралау, сөйлеушінің ойын анық жеткізбеуіне қарамастан мәнін түсіну сияқты қабілеттерді қалыптастыратын маңызды компонент, сондықтан оны дамытуда аудиовизуалды қолдау өте маңызды. [5] Заманауи білім беру үдерісінде мультимедиа ресурстарын тиімді пайдалану тыңдалым дағдысын қалыптастыруда ең озық әрі нәтижелі тәсілдердің бірі ретінде танылып отыр. Бұл бөлімде мультимедианың тыңдалым дағдысын дамытудағы рөлі мен педагогикалық құндылығы жан-жақты талданады.

Алдымен, мультимедиа ресурстарының табиғатына тоқталайық. Мультимедиа — бұл дыбыс, бейне, мәтін, анимация және интерактивті элементтердің бір платформада тоғысуы. Бейне, анимация және аудиоматериалдар сөздердің дыбыстық формасын нақты қабылдауға мүмкіндік беріп, оқушылардың есте сақтау қабілетін күшейтеді. [6] Тыңдалым тапсырмаларын осындай ресурстар арқылы ұйымдастыру оқушының ақпаратты қабылдау арналарын көбейтеді, яғни ол тек есту арқылы емес, көріп түсіну, оқып бағамдау және әрекет арқылы қабылдайды. Аудиовизуалды синтез оқушылардың қызығушылығын оятып, тыңдалым әрекетін пассивті процестен белсенді танымдық әрекетке айналдырады. Мультимедианы жүйелі қолдану тіл үйренушілердің шынайы сөйлеу жылдамдығына бейімделуіне және тыңдалым мазмұнын дәл түсінуге ықпал етеді.

Тыңдалымға арналған дәстүрлі жаттығулар көбінесе аудиожазбалар мен мәтінге негізделетін. Олар оқушыны шынайы тілдік ортаға енгізуде жеткіліксіз болатын. Сол себепті мультимедиялық контенттің пайда болуы мұғалімдер үшін жаңа мүмкіндіктер ашты. Мысалы, BBC Learning English, TED-Ed, Khan Academy, National Geographic Learning секілді платформалар оқушылар үшін күрделі емес, аутентті деңгейдегі тыңдалым материалдарын ұсынады. Бұл бейнематериалдарда сөйлеушінің мимикасы, қимылы, дауыс ырғағы, сөйлеу қарқыны қатар көрінгендіктен, оқушылар тыңдалым барысында тілдік және мәдени ақпаратты кешенді түрде қабылдайды. Мұндай тыңдалым тапсырмалары оқушының тек сөздерді естуін ғана емес, ақпаратты мағыналық тұтастықпен түсінуін қамтамасыз етеді.

Тыңдалым дағдысын жетілдірудегі мультимедианың тағы бір артықшылығы — оқушының жеке оқу қарқынын ескеру мүмкіндігі. Мәселен, Edpuzzle, YouGlish және YouTube-тің білім беру арналары тыңдалым материалдарын баяулатып немесе тездетіп тыңдауға, субтитрлерді қосуға, қажет кезенді бірнеше рет қайталап көруге мүмкіндік береді. Мұндай жеке дара оқыту мүмкіндігі оқушының өзін-өзі бақылау, білім олқылықтарын анықтау және өз деңгейінде жұмыс істеу дағдысын дамытады. Сонымен қатар, мультимедиялық тапсырмалар оқушының өзіндік ізденісін арттырады, ол жаңа ақпаратты өзі табуға, тыңдауға, талдауға үйренеді.

Мультимедиа ресурстарын қолданудың оқушылардың мотивациясына әсері де ерекше. Қазіргі оқушылар цифрлық ортада өскендіктен, олар үшін динамикалық бейнематериалдар, қызықты подкасттар, интерактивті диалогтар — табиғи тілдік ортаға ұқсас тәжірибе. Мысалы, ағылшын тіліндегі қысқа фильм үзінділері, мультипликациялық роликтер, әндер, жарнамалар, рөлдік диалогтар — тыңдалым тапсырмаларын ойын және шынайылық элементтерімен байытады. Бұл тәсіл оқушының эмоциялық қызығушылығын оятып, тыңдалым тапсырмасын қиын емес, керісінше қызықты әрекетке айналдырады.

Осындай мультимедиялық ресурстарды қолдану арқылы мұғалімдер тыңдалымнан кейінгі рефлексия, талдау, пікірталас, сұрақ-жауап, рөлдік ойындар ұйымдастыра алады. Мысалы, бейнематериалды көріп болған соң оқушыларға «Сөйлеуші не айтқысы келді?»,

«Қандай эмоция байқадың?», «Қандай жаңа сөз үйрендің?» деген сұрақтар қою — оқушының функционалдық сауаттылығын қалыптастырады. Тыңдалымнан кейін оқушы өз ойын білдіріп, мазмұнды қайта жаңғыртып, өз сөзімен жеткізу арқылы сөйлеу дағдысын да қатар дамытады. Мультимедиа ресурстары арқылы ұйымдастырылған тыңдалым тапсырмалары тек тілдік емес, сонымен бірге мәдени құзыреттілікті де қалыптастырады. Оқушылар ағылшын тіліндегі бейнематериалдар арқылы ағылшын тілінде сөйлейтін елдердің дәстүрін, өмір салтын, құндылықтарын көреді. Бұл тіл үйрену үдерісін тек сөз жаттау емес, мәдениетаралық коммуникация деңгейіне шығарады. Мультимедиа құралдарын қолданудың оқушылардың тыңдалым қабілетіне әсерін тек теориялық тұрыдан ғана емес, тәжірибелік деңгейде де анықтау үшін сауалнама ұйымдастырылды.

Сауалнама нәтижелері мен талдауы:

Бұл зерттеу 9-сынып оқушылары арасында «Мультимедиа ресурстарын пайдалану арқылы ағылшын тіліндегі тыңдалым дағдыларын жетілдіру» тақырыбы аясында жүргізілді. Сауалнамаға барлығы 20 оқушы қатысты. Қатысушыларға арналған Google Form негізіндегі сауалнама 10 негізгі сұрақтан тұрды және ол оқушылардың мультимедиа арқылы тыңдалымды түсіну барысындағы көзқарастары мен тәжірибесін анықтауға бағытталды.

Зерттеудің бірінші сұрағы «Ағылшын тіліндегі бейнематериалдарды қаншалықты жиі көресің?» деген сұрақтан тұрды. Нәтижесінде оқушылардың 60%-ы күн сайын, ал 40%-ы аптасына 2–3 рет ағылшын тілінде бейнематериал көретінін көрсетті. Бұл оқушылардың мультимедианы сабақтан тыс уақытта да белсенді қолданатынын, яғни тілдік ортаға жүйелі түрде енетінін көрсетеді. Келесі «Сабақтағы мультимедиа материалдары (видео/аудио) тыңдалымды түсінуге көмектесе ме?» деген сұраққа қатысушылардың жауаптары көбіне оң нәтиже көрсетті. (1-сурет)

2. Сабақтағы мультимедиа материалдары (видео/аудио) тыңдалымды түсінуге көмектесе ме?

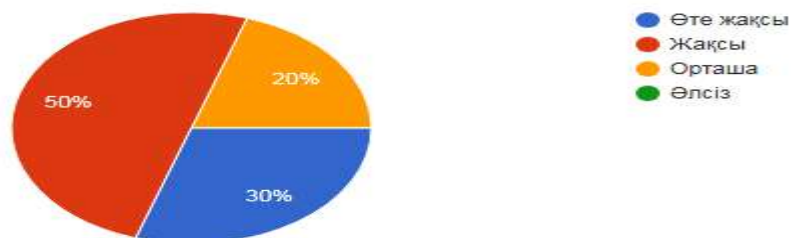


1-сурет. Оқушылардың мультимедиа материалдарының тыңдалымды түсінуге көмегі туралы пікірлері.

55% – «Иә, өте көмектеседі», 45% – «Кейде көмектеседі» деп жауап берген. Бұл дегеніміз мультимедиа материалдарының ағылшын тіліндегі тыңдалымды түсіну процесіне айтарлықтай үлес қосатынын дәлелдейді. Үшінші сұрақта «Ағылшын тіліндегі видео көргенде субтитр қолданасың ба?» деген сұраққа 65% – кейде, 35% – әрдайым деп жауап берді. Оқушылардың көбісі субтитрді тек қажет жағдайда қолданатыны байқалды. Бұл олардың тыңдалымды түсіну бойынша өзіндік стратегиялары қалыптасқанын білдіреді. Төртінші сұрақ «Сабақтағы мультимедиа тапсырмалары тыңдалымға деген қызығушылықты арттыра ма?» деген сұрақтан тұрды. Нәтижесінде 95% оқушы қызығушылығының артатынын, ал 5% ғана «жартылай» деп жауап берді. Мұнда мультимедиа оқушылар мотивациясына оң әсер тигізетіні анық байқалады. Бесінші сұрақ мультимедианың тиімділік деңгейін анықтауға бағытталды. «Подкаст, ән, қысқа аудиоматериалдарды тыңдау сен үшін қаншалықты пайдалы?» деген сұраққа респонденттердің 50% – өте пайдалы, 50% – пайдалы деп жауап берді. Бұл тыңдалымға арналған аудио материалдардың барлық оқушыға толық тиімді екенін білдіреді.

Ал алтыншы «Видео немесе аудио материалдан жаңа сөздерді қаншалықты есте сақтайсың?» сұрағы бойынша нәтижелер төмендегідей болды: (2-сурет)

6. Видео немесе аудио материалдан жаңа сөздерді қаншалықты жақсы есте сақтайсың?

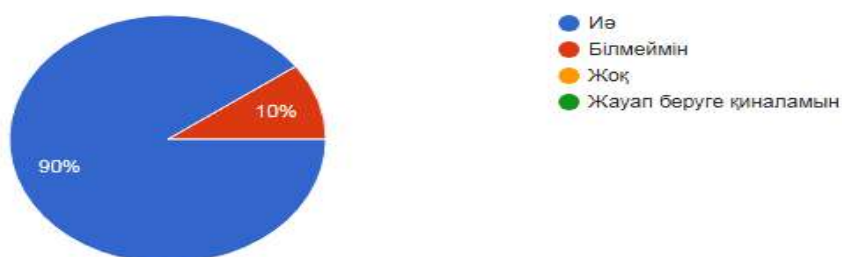


2-сурет. Видео немесе аудио материалдардан жаңа сөздерді есте сақтау тиімділігі деңгейі.

50% – «Жақсы сақтаймын», 30% – «Өте жақсы сақтаймын», 20% – «Орташа» деп жауап берген.

Бұл көрсеткіш мультимедиа материалдары оқушылардың сөздік қорын есте сақтау қабілетін арттыруға көмектесетінін айғақтайды. Жетінші сұрақ «Ағылшын тіліндегі табиғи сөйлеу жылдамдығын түсінуде қиындық бар ма?» деген сұрақтан тұрды. Нәтижесінде: 50% – қиындық тудырады, 30% – кейде, 15% – өте көп қиындық тудырады, 5% – қиындық жоқ. Бұл дегеніміз оқушыларда аутентті дыбыстау мен сөйлеу қарқынына бейімделу мәселесі толық шешілмегенін көрсетеді. Мұғалім тарапынан сөйлеу жылдамдығын реттеу және түсінбеген жерін қайта тыңдату секілді әдістерді жиі қолдану қажеттігі туындайды. Сегізінші сұрақ мультимедиа құралдарының тапсырмаларды орындауға әсерін көрсетті. 45% – жеңілдейді, 40% – өте жеңілдейді, 15% – жартылай деп бағалаған. Демек мультимедиа материалдары тапсырмаларды оқушының деңгейіне бейімдеп, түсінуді шынайы қолдайды. Тоғызыншы сұрақта мультимедиамен бірге қолданылатын әдістер бағаланды. «Видеоталдау, паузамен тыңдату, баяу жылдамдық тәсілдері тиімді ме?» дегенге 60% – тиімді, 40% – өте тиімді деп жауап берді. Бұл әдістердің дыбыстық ақпаратты дұрыс қабылдауға жоғары әсері бар екенін дәлелдейді. Соңғы «Ағылшын тілін үйренуде мультимедиа ресурстарын қолдануды жалғастыруды қалайсың ба?» сұрағына қатысушылардың басым көпшілігі төмендегідей жауап берген:

10. Ағылшын тілін үйренуде мультимедиа ресурстарын қолдануды жалғастыруды қалайсың ба?



3-сурет. Оқушылардың мультимедиа ресурстарын қолдануды жалғастыруға деген ынта деңгейі.

90% – «Иә, қалаймын», 10% – «Білмеймін» деп жауап берді. Жауаптардың мұндай жоғары көрсеткіші мультимедиа оқушылардың мотивациясын арттыруда маңызды құрал

екенін көрсетеді. Оқушылардың 90%-ы мультимедианы болашақта да қолдануды қалайды. Бұл әдістің ұзақмерзімді тиімділігі жоғары екенін білдіреді. Онлайн сауалнама нәтижелері мультимедиа ресурстары ағылшын тіліндегі тыңдалым дағдысын дамытуда өте тиімді екенін көрсетті.

Оқушылардың көпшілігі:

- материалды жақсы түсінеді,
- тыңдалымға қызығушылығы артады,
- жаңа сөздерді тез меңгереді,
- табиғи сөйлеуді қабылдау қабілеті жақсарады.

Мектеп мұғалімдері мультимедианы жүйелі түрде қолданса, тыңдалым дағдысы сапалы әрі жылдам қалыптасатыны анықталды.

Қорытынды

Қорыта келгенде, жүргізілген сауалнама нәтижелері мультимедиа ресурстарының ағылшын тіліндегі тыңдалым дағдыларын жетілдіруге айқын ықпал ететінін көрсетті. Оқушылардың басым бөлігі аудио және бейнематериалдар тыңдалымды түсінуді жеңілдетіп қана қоймай, жаңа сөздерді есте сақтауға да көмектесетінін атап өтті. Сонымен бірге мультимедиа сабаққа деген қызығушылық пен мотивацияны арттыруда маңызды рөл атқаратыны анықталды.

Дегенмен зерттеу нәтижесінде оқушылардың бір бөлігі табиғи сөйлеу жылдамдығын түсінуде әлі де қиындық көретіні байқалды. Бұл мұғалімдер тарапынан мультимедиа материалдарын әдістемелік тұрғыда тиімді пайдалануды жалғастырып, сөйлеу қарқынын реттеу, субтитрмен және паузамен жұмыс секілді қолдаушы тәсілдерді жиі қолдану қажеттігін білдіреді.

Ағылшын тіліндегі тыңдалым дағдысын қалыптастыру мен жетілдіру қазіргі білім беру жүйесінің басты бағыттарының бірі болып саналады. Бұл дағды оқушылардың тілдік құзыреттілігін кеңейтіп қана қоймай, олардың шынайы тілдік ортаға бейімделуіне, ақпаратты дұрыс қабылдауына және мәдениетаралық коммуникацияға дайын болуына ықпал етеді. Осы мақалада мультимедиа ресурстарын пайдалану арқылы тыңдалымды дамыту жолдары жан-жақты талданып, олардың оқыту процесіндегі орны нақты дәлелдермен негізделді.

Осылайша, мультимедиа ресурстарын тиімді пайдалану ағылшын тілін оқытудағы инновациялық, заманауи әдіс екені дәлелденді. Ол оқушының жеке оқу қарқынын ескеруге, олардың өздігінен білім алуын қалыптастыруға, функционалдық сауаттылықты дамытуға және білімді өмірлік жағдайларда қолдануға мүмкіндік береді. Тыңдалым сабақтарында мультимедиа қолдану — тіл үйрену процесін қызықты, динамикалық және нәтижелі ететін тиімді педагогикалық құрал. Болашақта мультимедиалық платформалардың кеңеюі, жасанды интеллект негізіндегі тыңдалым құралдарының дамуы және виртуалды ортадағы сабақтардың көбеюі бұл бағытты одан әрі күшейтіп, тыңдалым дағдысын жаңа деңгейге көтеретіні анық.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. Pearson.
2. Мукашев Б. А., Құлжабаева А. С. Ағылшын тілі сабағында мультимедиялық құралдарды пайдаланудың тиімділігі мен тәсілдері // Ust.kz білім беру порталы. – 2021.
3. Темірболатова А. С. Ағылшын тілін оқытуда оқушылардың зерттеу дағдыларын дамыту мақсатында интерактивті құралдарды қолдану // Ust.kz порталы. – 2022.
4. Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. – Oxford: OUP, 2017.
5. Field, J. (2008). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
6. Vandergrift L., Goh C. *Teaching and Learning Second Language Listening*. – New York: Routledge, 2012.
7. BBC Learning English. (2023). Digital listening resources. <https://www.bbc.co.uk/learningenglish>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913564>

**Ә.КЕКІЛБАЕВ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ СТИЛЬДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕР:
АВТОРЛЫҚ НАРРАТОЛОГИЯ**

СУНДЕТОВА МАЙРА САКЕНОВНА

Х. Досмұхамедов атындағы Атырау университетінің 1 курс магистранты

Ғылыми жетекші – **КУШКИМБАЕВА А.С., PhD.**, доцент

Әбіш Кекілбаев қай тарихи шығармасын жазудағы тілдік қолданыс, тілдік айшықтарын өз тілімен бергенімен, ойды баяндаудағы, суреттеудегі тон кейіпкер болмысымен пара-пар. Тіпті кей жағдайда өз тілімен баяндалып отырған ойдың өзі бір қырынан сол замана тілінен сыр шертіп, сол кездегі кешегілердің танымы мен түйсігінен хабар беріп отырады. Бірақ аңғарымпаз қаламгер барлық жағдаяттағы тілдік қолданысты қазіргі заман ағымына бағыттап, оқырманның талғам-талабына қарай бағыттап отырған. Ол үшін автор тілді көркемдік-стильдік тұрғыда қараған деп бағалауымызға болады. Бұл көркемдік амал тәсілдер автордың жазушылық мәнеріне, өз қолтаңбасына әсер еткенін де жоққа шығаруға келмес. Себебі сондай көркемдік-стильдік амал-тәсілдерді автор өз мәнеріне айналдырып та, активтендіріп те, оларды қолданысында шебер шеберлікпен қолданып та үлгерген. Оларды нақтылау үшін тікелей фактілерге көшсек...

Әбіш Кекілбаевтың аталған тарихи дилогиялық романы тілдік көркемдік мәнері жағынан поэтикалық сипатымен зор мәнге ие. Қаламгер кейіпкерінің, не болмаса бір жағдаяттың сыры мен сынын, қасиеті мен белгісін, салмағы мен сапасын поэтикалық әдіспен образдап сипаттайды. Мысалы, хан болуға тырысып, билік тізгініне қолдарын жеткізе алмай жүрген Өсеке ұрпағы хақында былай деп келтірген: «Шаршы төр бұйырмай, асық жіліктің табағында күндері өтіп жатқан Өсеке балалары» [1,46]. Қаламгер жазып қалдырған сыни сөздердің астарында аса бір үлкен образ жинақталған. Бұл образ ұлт танымында өзіне бірнеше мән арқалап отыр. Айтылып отырған кезеңнің, тіпті осы күнге шейінгі аралықта қазақ қауымында әлеуметтік топтар салмақ-беделімен, иерархиялық тәртібі отыратын орнымен, яғни жиынның төрінде, ортаңғы бөлігінде, яки болмаса табалдырықта отыруымен-ақ хабар беретін. Тартылған табақтың ішінде берілген сыбаға-сыйына қарай – бас табақтың, жамбас пен басқа да жіліктердің таратылуына қарай қонақтың дәреже көрсеткіші білінетін. «Асықты жіліктің табағында күні өткен» деп – хандық билікте лауазымға ие болмағандығын сол кезеңнің көзімен де, сөзімен де нақты атаған. «Шаршы төрден орын бұйырмағандық» та сыйлы орында болмаудың айғағы ретінде берілген автордың көркемдік шеберлігін байқатады.

Әбіш Кекілбаевтың тарихи шығармаларының барлығы дерлік күрделі де, көркем композициялық туындылар. Шығармаларының мағыналық-құрылымдық жүйелік тұрғысынан қарағанда автордың оқиғаларды хронологиялық кезеңі жағынан нақты және дәлелді негізбен жазғандығын және де оқиғалардың ағыны Әбілқайырдың ой-сарабына салып суреттелгендігін байқаймыз. Қаламгер шығармаларының негізгі қайнар көзін негізінен тарихи құжаттар мен зерттеулерден, халық ауыз әдебиеті үлгілерінен, яғни тарихи өлеңдер мен жырлардан, аңыздардан, этнографиялық деректерден, әдет заңы ескерткіштерінен алған. Аталған дерек көздерінің барлығы романның тартысты суреттелуіне, сюжет желісінің тартымды болуына, бас кейіпкерлерінің мінездерін даралап көрсетуге өздігінше зор еңбек сіңірді.

Қаламгер пысықтауыш пен анықтауыштық рольде болып келетін бейнелі сипаттамаларды көбіне параллель түзілім ретінде ұсынуды жөн санағандай. Мысалы романдағы мына үзіндіге зер салсақ:

«Қазір ісі Арғын ұзақ жыл шетте жүрген екі ағайынына орталарынан ойып қоныс беріп, қораларынан жырып сауын беріп...» [1,48] деп, қаламгер бір сөйлем ішіне позициялық, синтаксистік, тұлғалық параллельдер түзу арқылы көркем сөздегі аса әсерлі құралды өз

шеберлігіне жұмсап отырғандығын байқаймыз. «Аса әсерлі» деп баға беруімізге себеп – берілген ойдың әсерлілігі халықтың танымына таныс, тыныс-тіршілігінде бар, іс-әрекетінде кездесіп отыратын, айтуға жеңіл, құлаққа жағымда болатындығында. Қаламгер ғылымда ассонанс, аллитерация деп аталатын ұғымдарының көкжиегінде қазақ сөз мәнеріндегі біркелкі дауысты немесе дауыссыз, біркелкі жуан немесе жіңішке айтылатын сөздердің бір қатарға өз ретімен сауатты қолдануы нәтижесінде көркемдік тәсілді жетік меңгергендігін аңғартады. Мұндай ұтқыр қолданыс, қаламгерлік шеберлік, сөз қолданысындағы сауаттылық Әбіш Кекілбаевтың романдарында ұтымды тәсіл ретінде еш қалт қалмаған.

Романның көркемдік ерекшелігі туралы сөз болғанда қаламгердің кейіпкер мінезін даралап көрсетудегі көркемдік шеберлігі туралы айтпасқа болмайды. Бұл романның пішіні мен мазмұн бірліктерінен анық көрініс тапқан. Қаламгердің бұл орайдағы көркемдік шеберлігі Әбілқайырдың бейнесін жасау кезіндегі көркемдік тәсілдерден айқын көрініс тапқан. Мысалы романның осы бір үзіндісінде: «Мәлт қара сақал-мұрт қыбырсыз. Бозарыңқы дүрдік еріндер бір-біріне жабысып қалғандай. Тіп тіке қарайтын дөңгелек жүз, сыз қабақ аз сұр кісінің бет алды тұнған сабыр. Шығыңқы шықшыт сүйек пен шытыныңқы қабақтар ғана іште жатқан шытырман ойлардан нышан байқатқандай» [1,209]. Бұл Әбілқайырдың образы – портретті көркем жеткізудің ең озық үлігісінде тануымызға әбден лайық. Жәй ғана жансыз келбетті суретеп қана қоймай, психологиялық портретті көркем жеткізе білген қаламгердің шеберлігі. Қаламгер роман қаһарманының жүзіндегі ерекшеліктері мен белгі нышандарын бейнелеуіш құралдар арқылы тайға таңба басқандай айқын көрсетеді, мінезіндегі оқырман үшін маңызды болып табылатын белгілі бір дара қасиеттеріне оқырманның назар аудартады, сол арқылы кейіпкерді психологиясын көрсетіп береді.

«Үркер» тарихи диалогиясында «Бүгін биенің құйрығы, ертең түйенің құйрығы болып қырық құбылып отыра жайым жоқ», «Қоянның құйрығындай күнде қыпылықтап отырғаннан, обал-сауабыңды біреуге артып, тыныш отырғаныңды жөн көрмеп пе еді?». Бұл романда берілген мінездеудің көркемдік үлгісі. Кейіпкерің сезімі мн ойындағы күй – кейіпкердің ішкі сөзінде көрініс табады. Бұл ішкі ойы арқылы қаламгер роман қаһарманының мінезін даралап көрсететін ерекше айшықтар ұсынған. «Қоянның құйрығындай күнде қыпылықтап отыру» сияқты теңеу, «түйенің құйрығы болу», «биенің құйрығы болу» сияқты метафоралар тізбегі арқылы берілген кейіпкердің ішкі ойының мынадай психологиялық сипаттарын аңғаруға болады: бейнелі де, терең, алдындағы тыңдармандарының барлығының сезімі мен ойына бірдей әсер қалдырады. Портрет жасау мен кейіпкердің мінезін даралап көрсетуде, сөйлеу мәнері мен ойлау ерекшелігін танытуда, кейіпкер бейнесін сомдауда қолданылған бейнелеуіш құралдар қаламгердің жазушылық деңгейінің жоғары белесін көрсетеді.

«Үркер» романын жазудағы жазушының тілі мен роман тілі – ажарлы да, көркем. Авторлық баяндау мен кейіпкердің тілі айшықты, түрлі бояуларға қанық, астарлы, терең сөздер мен тіркестерге өте бай болып келеді. Романда берілген Мәті бидің мына бір сөзіне назар салайық: «Бедел дегенің есігіңнің алдында көлденең түсіп жатып алатын күдіре желке көк төбет сияқты». Мұндағы берілген теңеу – бедел, образды берілген беделдің көркем сипаты – «күдіре желке көк төбет» болса, белгісі – есігіңнің алдында көлденең түсіп жатып алатын. Бедел – көркем шығармалар мен халық тұрмысында кең талқыланған, талданған қарапайым сөз болғанымен, Мәтідей күрделі теңеу арқылы «бедел» сөзіне дәл, бейнелі жеткізген ешкім болмады. Автор үшін сол кезеңнің ел үшін оңтайлы шешімі бола алған ел мүддесінің қорғалуы үшін жасаған әрекеттері мен психологиялық жай-күйі романда түрлі метафоралық әдіс арқылы керемет бейнеленген. «Орнымен пайдаланса, орыстар мен қазақтар арасындағы мүдделер ортақтастығы саулап тұрған сиыр ғой» деген үзіндіде Әбілқайыр ойы бір иіріммен тиянақтала келе, «саулап тұрған сиыр» метафоралық тіркесімен дәл бейнеленген. Ал тағы да бір үзіндіде: «Мүдделер тіл табысатын жерде қарағайдай мүйіздің қайраты емес, қаймыжың еріннің айласы керек» деп қазақ пен орыстың арасындағы мүдделер ортақтастығын қарапайым қалың жұртқа барынша түсінікті етіп, бейнелі түрде көркем сипатта берген. Жазушы тілінің

барынша көркем, бейнелі болуы үшін осындай эпитеттер мен метафоралық тіркестер, теңеулер өз ретінше қызмет атқарды.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Кекілбаев Ә. “Он екі томдық шығармалар жинағы” 3-том “Үркер” романы. – Алматы, “Өлке” баспасы – 1999 ж.
2. Әдебиеттану терминдерінің сөздігі / Құрастырғандар З.Ахметов, Т.Шаңбаев. – Алматы: Ана тілі, 1996.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17913593>
UDC 811.1/9

A CROSS-LINGUISTIC STUDY OF THE VERB “LIE” IN ENGLISH AND KAZAKH

SHUINSHALIYEVA AINUR NURLANOVNA

Lecturer, M. Utemisov West Kazakhstan University

Abstract. *The article explores whether the differences in attitudes toward lying in Kazakh and English cultures are reflected in the vocabularies of the two languages. As a result of analyzing the Kazakh and English verbs denoting deception, several distinctions were identified — in the quantity of such verbs (Kazakh possesses considerably more than English), as well as in their stylistic connotations (Kazakh includes numerous colloquial verbs, whereas English has only a few). The classification of these verbs into subgroups made it possible to observe variations in the semantic scope of similarly named subgroups in both languages and to identify a distinct subgroup of verbs denoting lies for personal gain, which is absent in Kazakh.*

Key-words: *verbs of lies, verbs of deception, vocabulary, thematic class, language, culture, society, English, Kazakh.*

One of the most captivating characters in the British television series *Downton Abbey*, the valet John Bates, is accused of murdering his ex-wife. All the residents of the Abbey — both the masters and the servants — are questioned in court. The investigator poses intricate questions, and the viewer observes on the faces of the witnesses the inner turmoil they experience: they know that telling the truth may harm Bates, yet they cannot bring themselves to lie.

In her book *Understanding Britain*, Professor Karen Hewitt of the University of Oxford writes about the distinctive English attitude toward lying: “Of course, the English do sometimes lie. Children are taught not to cheat, but when confronted by angry or domineering parents, they often resort to lying. Subordinates lie to their superiors, colleagues lie to each other to escape awkward situations, and politicians lie because they believe it to be necessary. Yet we do not consider lying either right or normal. An adult caught lying to another adult will be met with contempt: ‘How could he stoop to such a thing?’ If it turns out that a minister has given clearly false information to the House of Commons, he must resign.” [1]

Among the earliest studies to address deception and falsehood from a strictly linguistic perspective are the works of German philologist H. Weinrich, particularly *The Linguistics of Lies* [2]. False statements have also been examined within psycholinguistics (Popchuk, 2006; Shakhovsky, 2005), linguopragmatics, and discourse analysis (Lenets, 2010; Plotnikova, 2000). These scholars focus on the functioning of utterances in speech and text, viewing the text as a communicative model — a detailed speech act [3]. The identification of national-cultural and universal aspects of the concepts of *deception* and *lie* is often based on the analysis of proverbs and sayings (Abakumova, O. B. [4]), and in contrastive studies — such as Khramova, Yu. A.’s comparison of Russian and English idioms [5].

Deception and lying are studied across multiple disciplines — philosophy, logic, psychology, semiotics, and cultural studies. Among the culturally oriented works, one notable example is the monograph by philologist Norman M. O., *Deception in English Culture*, which explores a broad range of social domains in which encounters with deceit occur — politics, economy, military affairs, everyday life, science, and the arts [6]. Given the interdisciplinary interest in the phenomenon of deception, Kazakh scholar A. L. Nazarov has proposed introducing the term *ótiriktaný* (*the study of lies*), denoting a field of scientific inquiry devoted to the phenomenon of deception [7]. Linguistics also contributes to this area through the examination of the semiotic nature of deceit. As one scholar observes: “In the world of signs, the law of identity does not apply ($A = A - V. K.$); semiotics rests upon an inner paradox: $A \neq A$ It is this internal inconsistency of signs that underlies the phenomenon of lying: lies do not exist outside the sign system; they emerge together with language

itself. Signs create lies. As Rousseau claimed — and, according to legend, even Aesop before him — language was created for the purpose of deception.” [8]. The purpose of this article is to explore whether cultural differences are reflected in the lexical distinctions between the Kazakh and English languages — in particular, how verbs denoting deception are represented and related in both linguistic systems.

1. Materials and Methods

The material used for this study is based on a variety of explanatory and synonym dictionaries of English and Kazakh, as well as several electronic dictionaries and Internet sources. Among verbs expressing the concept of deception, two main semantic categories can be identified: *behavioral verbs of deception* (such as *to cheat*, *to palter*), which, in addition to the semantic component “to deceive,” include features describing non-verbal actions — for instance, “to act” or “to commit” — but exclude the component “to speak” (e.g. *to cheat*, *to commit fraud*; *to palter*, *to act deceitfully*, *to practice deceit*); and *speech verbs of deception* (e.g. *to lie*), which, in addition to the component “untruth,” necessarily contain the semantic feature “to speak,” “to tell a lie” [9].

The control models of speech and behavioral verbs of deception differ significantly. Both verb types describe a situation with three participants, but the semantic roles and syntactic realizations of these participants are distinct. In behavioral verbs, the participants in the act of deception are the deceiver (Agent), the deceived (Patient), and the content of the deception. On the syntactic level, the Agent corresponds to the Subject, while the Patient corresponds to the Object, expressed by a noun in the genitive case. The verb itself lacks valency for the content of deception; this element is expressed separately, often in another sentence. For example: Students are inspected with metal detectors at the entrance to the Unified National Testing Facility. However, some continue to seek ways to deceive teachers and supervisors. Thus, a graduate of high school No. 1 in Uralsk hid a mobile phone in her shoes.

In some verbs of deception, such as *cheat* and *palter*, only one participant — the Agent — is explicitly expressed, even though the underlying situation involves three participants: the deceiver (Agent), the one being deceived (Patient), and the content of the deceit — dishonest techniques. For instance: *Football players, in their struggle for medals, will be fortunate if they manage to avoid cheating.*

In the case of speech verbs of deception, the second participant can function as the Addressee and be represented by a noun in the dative case, as in: *After all, in any city, if the prime minister or another honorable minister lies to us, no one will even be surprised.* Although the listener, who perceives the lie, is always present in the situation, they may not appear explicitly in the sentence, e.g.: *Stop lying!* The content of a lie can be expressed through a subordinate clause, for example: *I tried to get a job as a consultant, so I lied that I had experience working in a store* [10]. In this article, we will focus solely on speech verbs of deception.

English and Kazakh Verbs of Deception

Let us examine how English verbs of deception are grouped. The set of verbs conveying the general idea of distortion of reality includes *to lie* and its four synonyms: *bullshit*, *deceive*, *delude*, *humbug*, and *prevaricate* (in its primary sense, “to lie”). In Kazakh, deception is denoted by the literary verb *aldaý* (“to lie”) and numerous synonyms that differ in stylistic tone: *azǵyrý*, *dóngeletý*, *ailakerlený*, *ailalay*, *qýlaný*, *qýaqylaný*, *surqualaný*, *alalaaqtyq jasaý*, *kázzaptyq isteý*, *naisaptyqqa bary*, *aldap-arbaý*, *aldap-sýlay*, *aldaýsyratý*, *aldaýratý*, *aldarqatý*, *aldastyry*, *aldamalay*, *ádiletsizdik tanyty*, *qaraylyq jasaý*, *beker aity*, *jalǵan aity*, *ótirik aity*, *alalaaqtyq jasaý*, *saiqaldyq jasaý*, *sýaittyq isteý*, *aldampazdyq tanyty*, *aldamshylyq jasaý*, *oilap tabý*, *jala jabý*, *qosyp aity*, *ayzyna kelgendi sogý*, *oidan qurastyry*, *qual narse aity*, *qualday* [11].

A distinctive feature of the English group is that only one of these verbs — *bullshit* — is explicitly colloquial, meaning “to lie shamelessly.” For instance: *If someone is lying to you, they are saying something completely nonsensical or entirely untrue* [14]. There are six lexical units in English and thirty-five in Kazakh.

In both languages, verbs of deception can be categorized into two general types:

I. *Verbs denoting distortion of reality* (core verb — *aldaý*, “to lie”)

II. *Verbs describing the substitution of reality with a fictional or imagined one* (core verb — *qualdaý*, “to fantasize”).

Verbs Denoting Distortion of Reality

This class can be subdivided into several semantic groups:

Statement of lying without mentioning any of its characteristics.

This group in Kazakh includes *aldaý*, *ötirik aıtý*, *jalğan aıtý* [12]: for example: *adam balasynyñ en jaman qasietı bül – ötirik aitu, äke-şeşesinen bir zatty jasyru ol olardy aldau bolyp sanalady, ömurdegi eñ köp kezdesetin närseniñ biri jalğan aitu*. Several verbs form fixed pairs: *aldap-arbaý*, *aldap-sýlaý*, *kázzaptyq isteý*, *naisaptyqqa barý*, *qaraylyq jasaý*, *beker aıtý*, *jalğan aıtý*, *ötirik aıtý*, *alaiaqtyq jasaý*, *saiqaldyq jasaý*, *sýaittyq isteý*, *aldampazdyq tanyty*, *aldamshylyq jasaý*, *oilap tabý*, *jala jabý*, *qosyp aıtý*, *áyzyna kelgendı soǵý*, *oidan qurastyry*, *qual narse aıtý*. Example: *Meniñ dostarym meni aldap – arbady, aldap-sulau arqyly dúkenşı óziniñ zatyn satyp aluşıǵa ótkızıp jiberdi, kázzaptyq isteu arqyly köptegen otbasy búzyldy, naisaptyqqa baru kez-kelgen şynşyl adamnyñ qolynan kele bermeitin dünıe, búgin saǵat keşki jetide qaraulyq jasau faktısı túrkeldi, Darhan beker aittym dep ókindi, doǵdyrlar keide jalğan aitu arqyly nauqastardy aldaidy, qúrttai balalar ötirik aituǵa qúmarlanyp bara jatyr, keşe bir küdikmi alaiaqtyq jasady, belgisiz äiel adam saiqaldyq jasaumen bir er adamnyñ aqşasyn tonap ketti, sen suaıttıq isteu arqyly baiyp otyrsyñ, jaqyn qúrbym aldampazdyq tanytu arqyly jigıtniñ basyn ainaldyryp aldy, aldamshylyq jasaý önege tıtarlyq qasiet emes, úrylar esik aşudyñ ailasyn oilap taptı, jaman adam jala jabuǵa qúmar, bül qaria qosyp aitudy jaqsy köredi, dúşpandar auzyna kelgendı soǵady, oidan qúrastyru da öner, er adamnyñ köbisi qual narse aıtady*.

Quantifying lies. This group includes verbs that indicate either a large number of lies (*qatty ötirik aitu, öte köp aldau, asyra jalğan aitu*) or minor, insignificant lies (*azdap ötirik aitu, kışıǵırım aldau, kışkene jalğan aitu, az-máz saiqaldyq tanytu*). For instance: *meniñ tanyssym qatty ötirik aıtady, asyra jalğan aitu bül adamnyñ süiikti ısı bolyp ketti, ol tıptı asyra jalğan aıtyp ketti*; and *Nalsur ózin – ózi qorǵau úşın azdap ötirik aıttı, kışıǵırım aldau qianat bolyp sanalmaıdy, oquşy mūǵalımge kışkene jalğan aıttı, meniñ äpkem az-máz saiqaldyq tanytty*.

The English equivalent is the verb *fib*, derived from the noun *fib*, meaning “a small, unimportant lie.”

Reporting deliberately false information about someone.

This category includes *jala jabu, teris aqparat beru, qaralau* in Kazakh, which denote giving false information about a person with harmful intent. Example: *keşegi adam maǵan jala japtı, Mänşük bül kitapšanaşy turaly teris aqparat berdi, ösekşil qúrbym óziniñ dosyn qaralady*. In English, the equivalents are *frame*, *malign*, and *slander*. The verb *frame* has a slang meaning “to fabricate false accusations,” while *malign* and *slander* are standard verbs of verbal defamation, with *slander* also used as a legal term. In both languages, three lexical units belong to this group.

Perjury in court. This group in Kazakh is represented by *jalğan kuä beru*, a precise, formal verb with legal connotation, for instance: *aiyptaluşynyñ jaqtasy onyñ jasaǵan qylmysy turaly sot üstinde jalğan kuä berdi*.

The English counterpart *perjure* carries an identical meaning, showing a rare case of full lexical equivalence between the two languages.

III. *Verbs Substituting Reality with a Fictional World*

The class of verbs that distort reality contrasts with those that replace it with an imagined world, such as *oilap tabý, oidan шыǵарu, qual narse aıtý, qualdau*, for example: *men bül äñgimeni oilap taptym, sen turaly jalğan aqparatty ol oidan шыǵardy, bül jazuşy kezdesu kezinde qual narse aıttı, qaria şal kempirine ótken ömiri jaily qualdady* [13].

The key feature of these verbs is that their derived meanings emerge through semantic extension, following the model “to create something nonexistent.” In their primary sense, they are neutral, but when used to describe invention of non-existent things, they acquire an informal tone and express mild disapproval.

In English, this category includes *concoct*, *fabricate*, *fudge*, and *invent*. *Concoct* is typically used in reference to speech: one can make up an excuse, an explanation, or a story completely detached from reality, for instance: *She would leave tomorrow. She would phone Glyn and then concoct some excuse — school, for instance*. The meaning of *fudge* develops in a similar way, representing a colloquial parallel of *concoct* [15]. Both English and Kazakh possess four lexical units in this category.

A comparative study of Kazakh and English verbs of deception makes it possible to conclude that the semantic field associated with lying is considerably more developed in the Kazakh language than in English. The Kazakh lexicon includes a much wider range of verbs expressing different nuances of falsehood. The relatively limited number of deception-related verbs in English suggests that lying is less frequently discussed in everyday English speech and, perhaps, less prominent in daily social interaction. This observation aligns with Karen Hewitt's findings about the perception and cultural role of lying in English society. In contrast, in Kazakh everyday life, references to lies and deceit appear to be far more common and occupy a more visible part of communication.

The figurative perception of lying also differs substantially between the two cultures. Naturally, in Kazakh, where lies are more frequently described by colloquial vocabulary than in English, there are more metaphorical and expressive means of conveying the meaning of "lie." Moreover, the associative imagery underlying such metaphorical transfers is culturally specific and distinct in each language.

The absence of a specific subgroup denoting *a large number of lies* in English likely implies that, for English speakers, the mere *fact* of lying is significant, rather than its frequency. In Kazakh culture, however, there is a semantic and moral distinction between *a large amount of lying*, which is strongly condemned, and *a minor or additional lie*, which is viewed with relative tolerance and often carries less ethical weight. The act of spreading false or defamatory information about another person — with the purpose of damaging their reputation — is present in both Kazakh and English cultural contexts. However, in Kazakh, such behavior may occur both in informal, everyday interaction and in formal settings, while in English it is typically restricted to formal or official domains and carries serious legal and social implications.

Both Kazakhs and English speakers exhibit similar tendencies toward *fantasizing* or *committing perjury*. Nevertheless, one particularly notable cultural feature in English communication is the strategic use of deceit — lying with the intent to manipulate the addressee into taking an action that benefits the speaker while being disadvantageous to the listener.

Thus, the comparative linguistic analysis presented in this paper revealed both shared and divergent aspects in the conceptualization and usage of deception verbs across the two languages. Quantitatively, a significantly greater number of lie-related verbs were identified in Kazakh, demonstrating its broader lexical and semantic representation of deceit.

4. Results

Our comparative-contrastive observation of the verbs of lying revealed that there exists *a unique group of Kazakh verbs describing a large number of lies*, which has *no equivalent in English*, as well as *a set of parallel groups* where the English and Kazakh verbs show clear correspondences.

These include the following semantic parallels between the two languages:

- *aldau, ötirik aitu, jalğan — deceive, delude, lie*
- *azdap ötirik aitu, kışgırım aldau, kışkene jalğan aitu, az-müz saiqaldyq tanytu — fib*
- *jala jabu, teris aqparat беру, qaralau — malign, slander, frame*
- *jalğan kuä беру — perjure*
- *oilap tabu, oıdan шығару, qual näirse aıtý, qualdau — concoct, fabricate, invent, beguile*
- *aldap soғu — con, dupe, trick*

In the framework of this study, these lexical units in both languages were analyzed as part of the *primary semantic category of deception*. The comparison illustrates that, although both English and Kazakh share several universal concepts of lying, the Kazakh language demonstrates a much greater lexical depth and cultural differentiation in the verbal representation of deceit.

REFERENCES

1. Hewitt K. Understanding Britain. Moscow: Vysshaya shkola Publ.; 1994. 199 p
2. Vajnrh H. Lingvistika lzhi /H. Vajnrh // YAzyk i modelirovanie social'nogo vzaimodejstviya : perevody / sost. V. M. Sergeev, P. B. Parshina. – Moskva : Progress, 1987. – S. 44–87
3. Vysochan'ski V. Paremiologicheskaya kartina osushchestvleniya pravdy, nepolnoj pravdy, otsutstviya pravdy i nepravdy / V. Vysochan'ski // YAzyk, kul'tura, socium: realii, kategorii i mekhanizmy vzaimodejstviya: sbornik nauchnyh trudov. – Saryj Oskol: Starooskol'skij filial NIU «BelGU», 2014. – S. 52–62.
4. Abakumova O. B. Posloviy v yazyke, soznanii i kommunikacii / O. B. Abakumova. – Sankt-Peterburg : Alef-Press, 2013. –354 s.
5. Hramova YU. A. Paremiologicheskaya realizaciya konceptual'noj diady «licemerie-iskrennost'» v russkoj i anglijskoj lingvokul'turah / YU. A. Hramova // Gumanitarnye issledovaniya. – 2009. –№ 1 (33). – S. 15–21.37 Opublikovano 2020
6. Norman M.O., Deception in English Culture // Writings on the General Theory of Signs. The Hague: Mouton, 2012. - P. 203 - 232.
7. Nazarov A.L. (2008). Otiriktanu ideologiyasy [The ideology of knowing lies] / / Aris baspasy. Kokshetau No. 10.
8. Lotman M. 2002 – M. YU. Lotman. Semiotika kul'tury v tartuskomoskovskoj semioticheskoy shkole. Predvaritel'nye zamechaniya [Elektronnyj resurs]. –Rezhim dostupa: <http://www.ruthenia.ru/lotman/txt/mlotman02.html>
9. Minko V. E. English Etymological Dictionary : in 3 vols. – Calgary; Alberta: Octavia, 2014
10. National Corpus of the Russian Language [Internet].URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (In Russ.)
11. Bizakov S., Bolganbaev A., Dauletkulov SH. Qazaq tiliniñ sinonimder sözdigini / Almaty : «Arys» baspasy , 2005. – 720
12. <https://ulagat.com/category/sozdikter/sinonimder/>
13. Z.Hanuzakov T.Kazak tiliniñ tysindirme sözdigini.Almaty: Dajk-Press, 2008. - 968 b
14. Collins Thesaurus. Synonyms, antonyms and definitions [Internet]. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english-thesaurus>.
15. British National Corpus (BYU – BNC). [Internet]. URL: <https://corpus.byu.edu/bnc/>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17914398>

ШЕТЕЛ ТІЛІ САБАҒЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІН АРТТЫРУ ҮШІН ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ

ТУРМАГАМБЕТОВА ГУЛЖАЙНАР НАГАШЫБАЕВНА,
УМИРЗАКОВА САУЛЕ ЕДЕГЕЕВНА

Қ. Жұбанов атындағы Ақтөбе өңірлік
университеті, аға оқытушысы

Аннотация: *Современные требования предъявляют к выпускникам определённые ожидания, они должны способствовать развитию личностных качеств, овладению знаниями, умениями и навыками, а также формированию общих ключевых компетенций, необходимых для адаптации к окружающей среде. В этом контексте языковая компетенция учащихся играет важную роль.*

Ключевые слова: *Образование, творчество, языковая компетенция, учебный процесс.*

Біз оқытушы қызметінің негізгі қағидасы ретінде студенттердің жан-жақты дамуын, оның тұлғалық қалыптасуын, дүниетанымының кеңеюін, білімдері мен дағдыларының жүйелі түрде жетілуін қамтамасыз етуге бағытталған педагогикалық әрекетті қарастырамыз. Сонымен қатар, студенттердің өзіне деген сенімділігін арттыру, олардың шығармашылық ойлауын дамыту және оқу-танымдық белсенділігін ынталандыру оқытушының жұмысының маңызды бөлігі болып табылады. Студент осындай сенімділікке ие болып, шығармашылық тұрғыдан дамыған тұлға ретінде қалыптасқан жағдайда, ол әлеуметтік және кәсіби өмірде қалаған нәтижелеріне қол жеткізуін көздейді. Біздің тұжырымымыз бойынша, дәстүрлі білім беру жүйесінде оқытушы мен студент арасындағы өзара әрекет негізінен білімді тікелей беру үдерісіне бағдарланған болып табылады, бұл студенттің білімді өз бетінше игеруіне және оны өмірлік тәжірибеде дербес әрі шығармашылық тұрғыдан қолдануына толық мүмкіндік жасамайды. Жеке бағалау сабақ құрылымында жетекші орын алады және оқу жетістігін анықтаудың негізгі тәсілі ретінде қарастырылады.

Сондықтан сабақ жоспарын әзірлеу және оқу материалын іріктеу барысында біз жаңа әдістемелер мен педагогикалық технологияларды қолдана отырып, студенттердің шығармашылық ойлауын дамытуға және қолайлы білім беру ортасын қалыптастыруға басымдық береміз. Бұл тұрғыда ағылшын тілін оқытудың интерактивті әдістерін пайдалану ерекше маңызды, өйткені интерактивті тәсілдер студенттердің оқу дағдыларын меңгеруін және білімді белсенді түрде игеруін қамтамасыз етеді. Қазіргі таңда білім берудегі инновациялар жүйенің тиімділігін арттырудың маңызды тетігі ретінде қарастырылатындықтан, көптеген елдер білім беру саласына барынша көп жаңашылдық енгізуге ұмтылуда. Білім беруді қызмет көрсетуші жүйе ретінде қарастыратын дәстүрлі түсініктерді қайта пайымдау, сондай-ақ «білім беру – мәдени-шығармашылық сала» деген тұжырымды қабылдау үдерісі орын алып отыр. Бұл үдеріс бірқатар жаңаша қағидаттардың қалыптасуымен және кей жағдайларда қарама-қайшы құндылықтардың қатар өмір сүруімен сипатталады, атап айтқанда:

- оқытушының кәсіби дербестігі мен студенттердің еркіндігін тұлғалық бағдарланған педагогикадағы «тәлімгерлік» ұстанымымен үйлестіру;
- білім берудің құндылықтық аспектісінің қарқынды күшеюі.

Инновациялық процестер оқытудың мақсатын, мазмұнын, әдістері мен технологияларын, ең бастысы, білім берудің мәндік парадигмалық негізін өзгертуге, «білім беру» моделінен тұлғаға бағытталған білім беру моделіне көшуге ықпал етеді. Білім берудің мазмұны мен процестерін жаңарту жағдайында инновациялық процестердің қажеттілігі бірқатар жағдайлармен анықталады. Егер бұрын педагогтің қызметі жоғарыдан ұсынылған нұсқаулықтарды орындаумен, ұсынылған жаңалықтарды енгізумен шектелсе, стандарттың екі компонентті оқу жоспарын іске асыру жағдайында педагогикалық қызметтің зерттеушілік,

таңдамалы сипаты қажет етіледі. Гуманитарлық тәсіл аясында білім берудің мақсаты білім беру процесінің барлық қатысушыларының жалпы дамуы болып табылады.

Білім беру үдерісіндегі екі негізгі элемент — оқытушы мен студент — өзара тығыз байланыста болуы тиіс. Менің сабақтарымда студенттердің қызығушылығын арттырып, белсенді сабаққа қатысуын, сондай-ақ олардың оқу процесіне толық қамтылып, өз үлестерін қосып жатқанын көремін. Сабақтарды ұйымдастыру барысында ынтымақтастықты тек мұғалім мен студент арасындағы өзара әрекетпен ғана шектемей, студенттердің өздері арасындағы өзара қарым-қатынасын да қамтамасыз етуге ұмтыламын. Топтық оқыту формаларын дамытуға бағытталған педагогикалық жұмыстар барысында студенттер өз идеяларын еркін ұсына алады, қарым-қатынасқа белсенді қатысады және бірлесіп жұмыс жасау арқылы күрделі тапсырмаларды шешу дағдыларын қалыптастырады. Бұл тәсіл студенттердің сыни ойлауын, шығармашылық қабілеттерін, сондай-ақ әлеуметтік өзара әрекеттестік дағдыларын жүйелі түрде дамытуға мүмкіндік береді.

В. В. Гузеевтің педагогикалық технологиясымен танысу барысында, мен оны өз университет тәжірибемнің нәтижелерімен салыстыра отырып қарастырдым. Бұл тәжірибе студенттердің өздерінің артықшылықтары мен кемшіліктерін, ізденістері мен жетістіктерін айқындауға мүмкіндік беретіндігін көрсетті. Оқыту әдістері шығармашылық ізденістер мен практикалық қызметтің нәтижесі болып табылады. К. Д. Ушинский айтқандай, бұл - ынталандыру жүйесі. Ынталандыру – бұл студенттерді тапсырмаларды орындау емес, пәнге қызығушылық таныту, сондықтан ең маңызды талап – оқытушының айтқанын қабылдау емес, студенттердің пәнге деген қызығушылығын қалай тудырғаны қамтамасыз ету. Оқу үрдісінде студенттің ойлау қабілетін дамыту, кәсіби біліктілік пен дағдыларын меңгерту және әдіс-тәсілдерді қоғам талабына сай үйрете білу маңызды. Кей жағдайларда материалды ойын элементері арқылы жеткізу тәсілі қолданылуы мүмкін. Дегенмен, менің пікірімше, оқыту үдерісінде ынталандыруды қамтамасыз етуде оқытушының жеке тұлғалық қасиеттері — қызығушылығы, эрудициясы, материалды ғылыми және сауатты баяндау қабілеті, сөйлеу мәдениеті, сабақтағы мінез-құлық және эмоционалдылық — шешуші рөл атқарады. Қазіргі педагогикалық үдерісте сабақтарды жоспарлау мен жүзеге асыру барысында уақыт пен ресурстардың едәуір бөлігін студенттердің шығармашылық қиялын дамытуға және олардың өмірлік бағдарлары мен көзқарастарын қалыптастыруға бағыттау әлдеқайда негізді әрі тиімді екендігін ескерген жөн. Осыған орай, өз зерттеу жұмысымда оқушылардың рефлексивті дағдыларын дамытуға ықпал ететін қолданылатын формаларға тоқталуды жөн көрдім.

К. Д. Ушинскийдің пікірінше, оқыту әдістері – ынталандыру жүйесінің маңызды құрамдас бөлігі болып табылады. Ынталандырудың мәні тек тапсырмаларды орындауға бағытталмай, студенттердің пәнге деген қызығушылығын оятуда көрінеді. Сол себепті, ең басты педагогикалық міндет – студенттердің оқытушының айтқанын пассив түрде қабылдауы емес, олардың пәнге деген қызығушылығын қалай тудырғанын қамтамасыз ету болып табылады.

Сабақтың бастапқы кезеңінде оның негізгі мақсаттарын айқын әрі нақты түрде белгілеу қажет. Оқу үдерісінің белгілі бір бөлімінде студенттерге өз жұмыстарын талдауға мүмкіндік беріледі, сондай-ақ олар орындалған тапсырмалар барысында меңгерген білімдері мен дағдылары жөнінде қатарластарымен пікір алмасуға мүмкіндік беремін. Тапсырмалардың орындалу нәтижелерін бағалау барысында, студенттердің игерген білімдері мен қалыптасқан дағдыларына сүйене отырып, түсіндірме беріледі. Сабақтың қорытынды кезеңінде студенттердің рефлексия үдерісіне тарту, олардың меңгерген білімдері мен дағдыларын, сондай-ақ оқу барысында жүзеге асырған іс-әрекеттерін анықтауға мүмкіндік жасайды. Топтық жұмысты ұйымдастыруда әрбір қатысушының топ жұмысына тең дәрежеде қатысуы және орындалған қызметі үшін жеке жауапкершілік алуы маңызды. Оқу әрекетін ұйымдастыруда алдын ала дайындалған үлгілерге сүйенбей, оқу үдерісінің кезеңдерін еркін жобалауды және жұмыс тәсілдерінің баламалы нұсқаларын іздеуді қамтитын импровизация қағидасы жүзеге асырылады.

Топ ішіндегі көшбасшы — капитанның рөлі ерекше мәнге ие, өйткені ол топтық өзара әрекеттестікті үйлестіруге және жұмыс тиімділігін арттыруға ықпал етеді. Сонымен қатар, топтың әрбір мүшесіне арналған ойластырылған бағалау жүйесі енгізіледі. Топтық жұмысты ынталандыру мақсатында өзара бағалау мен өзін-өзі бағалау тәсілдері қолданылады, бұл студенттердің оқу үдерісіне жауапкершілікпен және саналы түрде қатысуын қамтамасыз етеді.

Менің тәжірибемде ең өнімді болып пікірталастар, дебаттар ғана емес, сонымен қатар рөлдік ойындар да көрсетті. Басты мақсат – адамдармен этикалық қарым-қатынас жасау дағдыларын қалыптастыру, бар моральдық түсініктерді бекіту және студенттердің санасына адамдармен этикалық қарым-қатынас жасаудың жалпы ережелерін, заңдылықтарын жеткізу, бұл оларды белгілі -бір нақты өмірлік жағдайларға дайындайды.

Психологиялық міндет келесідей: логикалық ойлауды, әрекет ету қабілетін дамыту; өзін және басқа адамдарды объективті бағалау қабілетін дамыту. Диалогтардың тақырыбын оқушылардың өздері ұсынады, кез келген топқа қатысу ерікті. Барлық студенттер рөлдік ойынға белсенді қатысқысы келмеуі мүмкін, оларға сырттай бақылаушы болуға рұқсат етіңіз. Студенттер рөлдерін ауыстырып, өз рөліне басқа қатысушының көзқарасымен қарау өте пайдалы. Тренингтің барлық жағдайлары адамдарға деген жанашырлық, икемділік қалыптастыруды ескере отырып жасалады.

Рөлдік ойынға келесі тақырыптарды ұсынамын: «Телефонмен сөйлесу», «Хат алмасу», және т.б. Тақырыптарды қатысушылардың өздері нақтылайды. Мысалы, «Телефонмен сөйлесуден» бірнеше әңгіме тақырыбы бөлініп шығуы мүмкін: «Үй тапсырмасын білу», «Ауырған сыныптаспен сөйлесу» және т.б. Сабақтың басында қатысушыларға рөлдік ойынның мәнін, мақсатын түсіндіру керек. Рөлдік ойын тілді қолдану тәжірибесін молайтады, шынайы коммуникациялық жағдайларды модельдейді. Бұл — тіл үйренушілердің қарым-қатынас дағдыларын, тыңдау, сөйлеу, мәтін құру қабілеттерін дамыту әдісі. Диалогтардың нақты уақытта өтуі керек екенін ескеру қажет, және олардың барлығын тыңдау мүмкін болмаған жағдайда, міндетті түрде бұл жұмысты үйде аяқтауды сұраңыз (диалогтарды жазып алу). Сабақтың басында қатысушыларға рөлдік ойынның мәнін, мақсатын түсіндіру керек. Рөлдік ойын тілді қолдану тәжірибесін молайтады, шынайы коммуникациялық жағдайларды модельдейді. Бұл — тіл үйренушілердің қарым-қатынас дағдыларын, тыңдау, сөйлеу, мәтін құру қабілеттерін дамыту әдісі.

Рөлдік ойын. «Телефонмен диалог»

Студенттер диалог барысында әртүрлі әдептілік (politeness) стратегияларын белсенді пайдаланды. Телефондық сөйлеуде қолданылатын сыпайы сөз табу, өтініш білдіру, өтінішті қайталау сияқты тілдік құрылымдар маңызды рөл атқарды. Бұл — телефон арқылы қарым-қатынастағы тілдік мәдениеттің ажырамас бөлігі. Мұндай ойындарда этикеттік формаларды санау арқылы бағалау жүйесін қолдану (қарап отырған жұптарды басқа қатысушылар бақылап, олардың қолданған формаларын есептеу) — оқушыларының тілдік түсінігі мен әлеуметтік нормативтерді саналы қолдануын ынталандыратын тиімді бағалау әдісі. Интерактивті оқыту кезінде, мұғалімге қойылатын талаптар да өзгереді. Педагогика ғылымдарының докторы В.Н.Соколованың пікірінше, оқытушы келесі талаптарға сәйкес келуі керек:

- Оқыту үшін жағдай жасау, осындай рөл болашақта студенттердің шығармашылық белсенділігін ынталандырады, өйткені оқытушы тым көп араласпай, өздері шешім табуға мүмкіндік береді.

- Бұл бірлескен жұмыс оқушыларға іздену, сұрақтар қою, эксперименттер жасау және жаңа білімдерді өзара талқылау мүмкіндігін береді, бұл оқытудың тиімділігін арттырады.

- Қазіргі технологиялармен (мысалы, интерактивті жұмыстар, топтық ізденістер) үйлестіретінін көрсетеді, бұл оқытушының кәсіби шеберлігін арттыруға жәрдемдеседі.

Осылайша, интерактивті оқыту технологиясы педагогиканың үлкен болашағы бар перспективті бағыт. Біздің ойымызша, интерактивті әдістемелердің құндылығы сонымен қатар сабақта және нақты өмірде дағдыларды, біліктерді, жаңа құзыреттерді қолдануға және

пысықтауға мүмкіндік береді, өйткені олар оқу процесіне студенттің санасын ғана емес, аталған тәсіл адамның іс-әрекеттерін ғана емес, сонымен қатар оның эмоционалды тәжірибесін де қарастырады, яғни субъекті ретінде «тұтас адамды» кешенді тұрғыдан зерттеуге мүмкіндік береді.

Өз жұмысымызда біз оқу іс-әрекетін мүмкіндігінше тиімді етуге мүмкіндік беретін көптеген басқа да түрлі формаларды қолданамыз. Солардың бірі – жобалық жұмыс. Артықшылықтары бұрыннан белгілі және шетел тілін оқыту әдістемесінде кеңінен қолданылады. Жұмыстың бұл түрінің оң жақтарын атап өткен жөн:

- студенттердің жалпы мотивациясын арттыру;
- білімділік және тәрбиелік құндылық;
- ағылшын тілінің қарым-қатынас құралы ретіндегі маңыздылығын арттыру.

Сонымен қатар, студенттердің шығармашылық ойлауын дамыту және оқытушы мен студенттер арасындағы шығармашылық бағытты ашатын қолайлы білім беру ортасын қалыптастыру үшін біз «warming-up» жаттығуларын және ойындарды қолданамыз. Бұл тәсіл сабақта іскерлік ынтымақтастық атмосферасын қалыптастыруға ықпал етеді. Студенттердің жоғары деңгейдегі мотивациясына олардың шығармашылық ойлауын дамытуға, белсенділік жасау арқылы қол жеткізіледі. Бұл оларға өздері үшін жоғары деңгейлі күрделі тапсырмаларды шешуге көмектеседі. Шетел тілге деген қызығушылық, өз шығармашылық еңбегінен қанағаттану, сенімділік сезімі, білімге ұмтылу, ойлауды дамыту сияқты оқыту қызметін ұйымдастырудың дәстүрлі емес түрлерін, мысалы, мультимедиялық технологияларды қолданған кезде қол жеткізіледі, егер олар озық әдістемелік әдістермен толықтырылса, шетел тілін оқытудың жоғары нәтижесін береді. Мұғалім өңделген, белгілі - бір лексикалық-грамматикалық тақырып бойынша логикалық слайдтар жинағын студенттерге тілдік ақпаратты шығармашылықпен ұсынады. Мультимедиялық презентация компьютерлік технологиялардың аудиовизуалды мүмкіндіктерін пайдалануға негізделген. Тиісті жабдық болған жағдайда, мультимедиялық бағдарламалар графикалық және түстік мүмкіндіктерге ие болады, бұл қызметтің кез келген түрін суреттер мен анимация түрінде ұсынуға мүмкіндік береді.

Шетел тілін оқыту процесінде шетел тіліндегі сөйлеуді есту арқылы қабылдау және түсіну дағдылары мен біліктері маңызды орын алады. Біздің тәжірибеміз көрсеткендей, тыңдалым әрекетін ұйымдастыру барысында оқытушы үшін техникалық оқыту құралдары маңызды қолдау көрсетеді. Аталған құралдардың ішінде оқу-тәрбие мақсаттарына арналған киноматериалдар ерекше орын алады. Оқу үдерісіне шетел тіліндегі бейнефильмдерді қамтитын бейнеаппаратураны жүйелі және белсенді түрде енгізу оқу үдерісін интенсификациялауға, сондай-ақ оның тиімділігін арттыруға кең мүмкіндіктер туғызады. Біздің барлық идеяларымыз студенттердің шығармашылық қабілеттерін дамытуға бағытталған. Біздің міндетіміз – ағылшын тілін оқыту үдерісінде көңіл көтеруді мақсат ету емес, студенттердің танымдық қызығушылығын арттыру; білімге зиян келтіретін әрекеттерге жол бермей, керісінше тілдік дағдыларды меңгертуді және дамыту болып табылады. Қазіргі сабақ оқытушы мен білім алушылардың өзара әрекеттестікке негізделген, еркін әрі мағыналы коммуникациясының динамикалық формасы ретінде қарастырылады.

ПАЙДАЛАНҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:

1. Пассов Е.И. «Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению» -М. Просвещение, 2003
2. Savignon S.J. Communicative competence: Theory and classroom practice. - Second Edition. - N.Y:McGraw Hill, 2010
3. Компанеева Л.Г. Преподавание иностранных языков одаренным детям. - <http://pn.pglu.ru>.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17916276>

ББК (ТКБ) 81

УДК (ТДУ) 4Т (075)

III-30

T-66

РОҶУ УСУЛҲОИ ТАЪЛИМИ ПУНКТУАТСИЯ ДАР ТАЪЛИМИ ИБТИДОӢ

ШАРИПОВ ЭРГАШ

номзади илмҳои педагогӣ, дотсенти кафедраи назария ва методикаи таълим забони модарии факултети таҳсилоти ибтидоӣ ва педагогикаи махсус, Муассисаи давлатии таълимии “Донишгоҳи давлатии Хучанд ба номи академик Бобочон Ғафуров”, Хучанд, Тоҷикистон

ТОИРОВА ФАРЗОНА САИДОВНА

магистранти соли 2-юми факултети таҳсилоти ибтидоӣ ва педагогикаи махсуси МДТ “ДДХ ба номи академик Б.Ғафуров”, Хучанд, Тоҷикистон

Аннотатсия. Дар мақола оид ба методҳои таълим ва тарзи истифодаи онҳо ҳангоми омӯзонидани мавзӯи аломатҳои китобат сухан рафтааст. Фикру ақидаҳои олимон роҷеъ ба методҳои таълим, намуд ва нақши онҳо дар омӯзиши мавзӯи пунктуатсия, мақсаду вазифаҳои методҳои таълим равшанӣ бахшида шудааст. Инчунин тарзи истифодабарии усулҳои мушоҳидаю муқоиса ва кор аз рӯи тарҳ дар синфҳои ибтидоӣ бо мисолҳои мушаххас, қадам ба қадам раванди иҷрои машқ пурра нишон дода шудааст. Ҳамчунин мисоле аз тарзи истифодаи усули саволу ҷавоб ҳангоми омӯзиши мавзӯи “Аломатҳои пунктуатсионӣ” аз ҷониби хонандагонии мактабҳои ибтидоӣ ва миёна оварда шудааст ва иҷрои мунтазами машқҳое, ки ба азхудкунии ин мавзӯ мусоидат мекунанд, қайд карда шудааст.

Калидвожаҳо. Дидактика, методҳои таълим, мушоҳида, муқоиса, таҳлил, таркиб, тарҳбандӣ, индуксия, дедуксия, пунктуатсия, грамматика, унсурҳои нутқ.

ПУТИ И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются методы обучения и их применение при изучении темы «Пунктуация». Излагаются взгляды и мнения учёных относительно методов обучения, их видов и роли при изучении темы «Пунктуация», цели и задачи методов обучения. Также на конкретных примерах подробно проиллюстрирована методика применения методов наблюдения и сравнения, работы по плану в начальных классах, пошагово показан процесс выполнения упражнения. Приведён пример использования метода вопросов и ответов при изучении темы «Знаки препинания» учащимися начальной и средней школы, отмечено систематическое выполнение упражнений, способствующих усвоению данной темы.

Ключевые слова: Дидактика, методы обучения, наблюдение, сравнение, анализ, сочинение, компоновка, индукция, дедукция, пунктуация, грамматика, элементы речи.

WAYS AND METHODS OF TEACHING PUNCTUATION IN PRIMARY EDUCATION

Abstract. This article examines teaching methods and their application in the study of the topic "Punctuation." It presents scholarly views and opinions on teaching methods, their types, and their role in studying the topic of "Punctuation," as well as the goals and objectives of teaching methods. Specific examples are provided to illustrate the application of observation and comparison methods, as well as work according to a plan in elementary grades, and a step-by-step process for completing an exercise. An example of the use of the question-and-answer method in studying the topic of

"Punctuation Marks" by primary and secondary school students is provided, highlighting the systematic implementation of exercises that facilitate mastery of this topic.

Key words: *Didactics, teaching methods, observation, comparison, analysis, essay, composition, induction, deduction, punctuation, grammar, elements of speech.*

Дар илми дидактика доир ба методи омӯзиш чунин навишта шудааст: «Амалияву фаъолияти муайяни ба ҳам алоқаманди омӯзгору хонанда (ба назардошти мавқеи роҳбарии омӯзгор), ки бо мақсади дастовардҳои таълимӣ чун воситаи таълиму тарбия равона карда шудааст» [9,243].

Олим – методист М. Лутфуллоев ин таърифро нисбатан равшантар баён карда. методҳои таълиму ба чароғе ташбеҳ медиҳад, ки ҳам роҳи кори муаллиму равшан месозанд, ҳам роҳи фаъолияти талабаҳоро. «Методҳои таълим, – менависад ӯ, – ҳамчун чароғи фаъолияти муаллиму талабаҳо илмест дар хусуси роҳ, тарз ва воситаҳои инкишофи қобилияти фардии талабагон, доираи назар андохтани дониш ва ҳосил намудани маҳорату малақаҳо» [6,87].

Методҳои омӯзиш, пеш аз ҳама, ба се мақсад: дониши назариявӣ додан, инкишофи донишу малака ва тарбия равона карда мешаванд. Ягонагии омӯзиши назариявӣ, инкишоф додани дониш ва тарбия принсипи асосӣ дар ҷараёни таълим дар мактабҳо ба шумор мераванд.

Дониш ҳосил намудан, инкишофу такмил додани он ва дар баробари ин, дар рӯҳияи ҳислатҳои неки инсонӣ тарбия намудани хонандагон дар ҳамбастагӣ бо якдигар сурат мегирад. Мақсади методии омӯзиши дониши назариявӣ, пеш аз ҳама, ҷиддӣ омӯхтани маводи барномаи таълимӣ мебошад.

Мақсад аз ин гуфтаҳо дар он аст, ки бо роҳу машку мисолҳои зиёд дониши хонандагон васеъ мегардад ва дониши назариявӣ, ки онҳо андӯхтаанд, амалан бо роҳу усулҳои гуногуни таълимӣ инкишоф дода мешавад. Дар инкишофи дониши хонандагон дар ҷанми забони тоҷикӣ машқ нақши калон мебозад.

Таснифи методҳои омӯзиш то ҳол аз ҷиҳати дидактикӣ ва адабиёти методӣ ба таври бояду шояд ҳалли худро наёфтааст. Як қатор методҳои омӯзиш дар адабиёти методӣ пешниҳод шудаанд, ки барои омӯхтану вусъати дониши хонандагон кӯмаки зиёде мерасонанд.

Мухаккиқ М. Курбонов таълими грамматикаро ба ду метод – методи баёни мавзӯ ва сухбат ҷудо кардааст: «Методи баёни мавзӯ, – гуфта шудааст дар китоби М.Курбонов, – дар таълими мавзӯҳое истифода мешавад, ки талабагон пеш аз ин онро наомӯхтаанд ва доир ба хусусиятҳои грамматикӣ ва лексикии онҳо тасаввурот надоранд... Методҳои сухбат дар омӯзиши мавзӯҳои грамматикӣ ба қор бурда мешаванд, ки хонандагон онҳоро пеш аз ин омӯхтаанд ва доир ба онҳо каму беш тасаввурот доранд»

[5, 44].

Методи мушоҳида дар ҳодисаҳои забонӣ барои омӯзиши масъалаҳои назариявии забон, инкишоф додан ва роҳҳои дурусти омӯзиш хизмат мекунад. Ин метод ҷи дар синфҳои ибтидоӣ ва ҷи дар синфҳои болоӣ истифода бурда мешавад. Барои асоснок шудани фикр аз методи мушоҳида ба таври намуна истифода менамоем. Дар раванди дарси хониш муаллим метавонад матни ба ин монандро пешкаш намояд ва диққати хонандагонашро ба оҳанги хонишаш равона созад. Масалан: Забони модарии синфи 3, матни “Баҳор”.

«... Рӯзе Баҳори хурдак ба кӯча баромад. Ӯ зери барфҳо базӯр роҳ мерафт. Ногоҳ Баҳор нолаеро шунид:

- Ёрӣ диҳед! Хунук хӯрдам,-зорӣ мекард Дарахте. Ба Дарахт раҳми Баҳор омада, пӯстинашро ба вай пӯшонд.

Баҳор роҳашро давом дод.

- Ҷаро гурехтӣ? - Ногоҳ аз пешаш Гунчишкак баромад, ки зор-зор мегирист:

- Ҷик-ҷирик,-поям дард карда истодааст, хунук задааст. Кай ин сармо тамом мешавад?

Вой-вой-вой!

Баҳор мӯзаҷаҳои худро ба Гунчишкак дода гуфт:

- Ма, инро бипӯш, сӯхат мешавӣ. Гунчишкак мӯзаро пӯшида, парвоз карду рафт.

Ҳамин вақт як пиразане асо ба даст назди Баҳор омад.

-Ҳой, Баҳор! Ҳамин кулоҳатро ба ман дех, сарам аз хунуқӣ дард карда истодааст. ... [1, 153].

1. Хонандагон аз рӯйи мушоҳидҳои худ тарзи гузоштани аломатҳои китобатро каму беш ҳис мекунанд. Ҳангоми қироат оҳанги шунавоӣ (интонатсия) ба дурустӣ дарк кардани мазмуни матн кӯмак мерасонад.

2. Омӯзгор метавонад ба воситаи саволу ҷавоб фикри хонандагонро фаҳмад, аз рӯйи ҷавобҳои, ки хонандагон медиҳанд, мушоҳидаи онҳоро дарк кунад ва то чи андоза савияи дониши онҳоро фаҳмида тавонад.

а) дар матни овардашуда шумо чанд аломати нуқтаро мушоҳида намудед?

б) аломати савол дар кучо ва барои чӣ гузошта шудааст?

в) аломати вергул дар ин матн чӣ вазифаҳоро анҷом медиҳад?

г) аломати тире ва мавқеи он.

ғ) аломати вергул ва тире дар кадом мавридҳо омадаанд? Сабаби гузоштани онҳо дар чист?

Омӯзгор бо ин саволҳо ба хонандагон муроҷиат намуда, мушоҳидаи онҳоро муайян менамояд ва худ низ иловаҳо мекунад.

М. Қурбонов дар бораи методи мушоҳида ибрази ақида намуда, чунин қайд кардааст: «Хонандагон дар асоси мушоҳидаи матнҳо қонуну қоида ва ҳодисаҳои забонро меомӯзанд. Методи мушоҳида дар лаҳзаи мустақкам намудани мавзӯ, ҳангоми иҷрои машқҳо ва таҳлили грамматикӣ истифода бурда мешавад. Аҳамияти ин метод аз он иборат аст, ки талабагонро бо кори мустақилона ва фарқкунӣ водор мекунад» [5, 61].

Методи мушоҳида дар таълими пунктуатсияи забони тоҷикӣ низ мақоми калон дошта, ба пешрафти саводи талабагон, мустақкам гардидани малакаи дониши онҳо оид ба мавқеи гузоштани аломатҳои китобат, дарки моҳияти ҳар як аломат ва ғайра ёрии калон расонда метавонад.

Методи муқоиса. Муқоиса ҳамчун фаъолияти мантиқӣ барои бошуурона омӯختани дастури забон ва аломатҳои китобат ба аҳамияти калон молик аст. Дар ин маврид муаллим машку мисолҳоро дар ду шакл пешниҳод менамояд: асл ва бо тағйирот. Масалан, муқоиса кунед: М, О, Д, А, Р ва МОДАР; 3, 5, 5, ва 355. Дар мавриди якум, ки байни ҳарфҳо аломати вергул гузошта шудааст, талабаҳо овози ҳар як ҳарфро алоҳида- алоҳида меҳонанд (М, О, Д, А, Р). Дар мавриди дуюм, ки байни ҳарфҳо ҳеҷ гуна аломат нест, талабаҳо якбора калимаи «МОДАР» меҳонанд. Рақамҳои арифметикӣ ҳам ҳамчунин. [8, 102].

Мисоли дигар чор мисраъ аз «Бойчечак» ном шеъри Нӯъмон Розик бо каме тағйирот, яъне бе аломатҳои китобат дар тахтаи синф навишта мешавад:

Гули хушрӯй бойчечак

Гули хушрӯй бойчечак

Паёми навбаҳорӣ

Ҳай зеби тоқӣ дорӣ

Чаманат даста-даста

Тозон барам ба раста

Раста пури гул шавад

Гул зеби кокул шавад

Ҳар кас туро бибӯяд

Биболаду бигӯяд

Бӯйи бойчечак омад

Тӯйи бойчечак омад (10, 215).

Баъди хондану таҳлил талабаҳо то ҷое аломатҳои китобатии заруриро мегузоранд ва ҳамзамон шарҳ медиҳанд. Пас аз ин муаллим шакли дурусти шеърро пешкаш карда, таъкид менамояд, ки ислоҳи кардаашонро ба асл муқоиса намоянд:

Гули хушрӯй, бойчечак,
Гули худрӯй, бойчечак.
Паёми навбаҳорӣ,
Ҳай зеби тоқӣ дорӣ!
Чаманат даста-даста,
Тозон барам ба раста.
Раста пури гул шавад,
Гул зеби кокул шавад.
Ҳар кас туро бибӯяд,
Биболаду бигӯяд:
Бӯйи бойчечак омад,
Тӯйи бойчечак омад.

Муқоиса на танҳо барои он аст, ки ин ё он аломат дар қучо гузошта шудааст, балки барои он аст, ки бо кадом мақсад ва барои чӣ омадааст.

Таълими «Пунктуатсия» дар синфҳои ибтидоӣ тарҳи амалӣ дошта, ҳангоми иҷрои машқҳо метавон маълумоти назариявӣ дод.

Методи тарҳсозӣ ё нақша. Дар таълими забони тоҷикӣ ба ин метод омӯзгорон хеле кам аҳамият медиҳанд. Методи тарҳсозӣ бо методи таҳлили забонӣ ва воситаҳои таълим алоқаи ҷудонашаванда дорад. Ин метод дорои усулҳои гуногун мебошад. Тарҳсозӣ, пеш аз ҳама, барои хонандагон ҳамчун ағъият ба ҳисоб рафта, чиҳати фаҳмидани мавзӯё қўмаки калон мерасонад. Истифодаи тарҳсозӣ аз ҷониби муаллим барои омӯзонидани мавзӯё лозим аст. Албатта, ин метод дар омӯзондани боби синтаксис бамавқеъ мебошад, ки мавзӯи мазкур дар нимсолаи дуюми синфи 4 таълим дода мешавад. [4, 249]. Масалан:

1. Машқи 437. Хонед ва нависед. Бо оҳанги хониши ин ҷумлаҳо риоя кунед. Диққат диҳед, ки аломати вергул пас аз чиҳо гузошта шудааст?

Фарзона, Фаридун, Манижа, Бежан, Бунафша ва Нисо дар синфи чорум меҳонанд....

2. Қумларо хонед ва нависед. Ба зерӣ аъзои ҷидди ҷумла хат кашед. Кадом аломати китобат дида мешавад.

3. Матнро хонед ва ба ҷойи нуқтаҳо аломати вергул гузошта нависед. Сабаби аломати вергул гузоштанро шарҳ диҳед.

Ид. Баҳор онро ба гилеми сабз... сабзаҳои навҳез... хуршеди тобон... муғчаҳои ҳосилдеҳи дарахтон пешвоз гирифт.

Фақат дар миёнҷойи баъзе қўчаҳо қўлмақҳо, ки ҷон ба рамақашон омадааст, бо тобиши хуршеди баҳорон мубориза мебарданд, аз гарданфурӯрӣ саркашӣ мекарданд.

Боди форам... моҳтоб деҳаро зинда, мардумро бедор карда буданд.

Ҳаким Карим

Ростгӯй, меҳнатдӯстӣ, баодобӣ ва донишмандӣ ҳислатҳои ҳубанд. ...

Дар китоби дарсии “Забони модарӣ”-и синфҳои III, IV таълими «Пайвандакҳо» дида мешавад ва омӯзгорро зарур аст, ки дар раванди дарсҳои забони модарӣ мавридҳои истифодабарии онҳоро омӯзонад [4, 261].

Ҳангоми таҳлили китоби дарсии синфҳои ибтидоӣ чунин намуди машқҳо ба назар расиданд:

1. Ба ҷойи нуқтаҳо аломати вергул ё пайвандаки “ва” гузошта ҷумлаҳоро нависед.

Азиз қоматбаланд... гандумгун... хушкбадан... камриш буд. ...

2. Ба ҷойи нуқтаҳо аломати вергул ё пайвандаки “ва” гузошта ҷумлаҳоро нависед.

Вай рафта истода, дар роҳ аз шохҳои пасти дарахт чормағз ғундошт... аз замин гул чинд, аз ақибӣ сўзанақҳо... шапарақҳо давид.

3. Мавқеи аломати аломати вергулу пайвандаки “ва”-ро дар ҷумлаи ҷидаъзо ба хотир оред.

Чамъомаде дар шаҳри Брест ҳеҷ аз ёдам намеравад. Дар интиҳои суханрониҳо Маҳмудҷон бо талаби ҳозирон ба шеърҳои даромад.

Аз Рӯдакӣ, Ибни Сино, Хайём, Саъдӣ, Ҳофиз, Ҷалолиддини Балхӣ ғазалҳо, китъаҳо, рубоӣёт меҳонд.

Метавон ҳангоми хониши матнҳою иҷрои ҳама гуна машқҳо, ки аломатҳои китобатӣ дида мешаванд ба хонандагон мавқеъ ва муҳиммияти онҳо нишон дода шавад.

Дар таълими забони модарӣ методҳои гуногун истифода бурда мешаванд. Аз ҷумла, мо метавонем методҳои фаҳмондан ё шарҳ, баёни муаллим, сухбат, мушоҳида, муқоиса, қори мустақилона, қор бо китоб, методҳои проблемавӣ, ҷустуҷӯӣ-тадқиқотиро номбар намоем. Дар ҳар маврид фаъолияти хонандагон бо роҳбарӣ ва назорати омӯзгор бо ду роҳ – индуктивӣ (аз таҳлили асоси далел, ҷамъбасти ҳулоса ё аз ҷузъ ба қул) ва дедуктивӣ (аз умумӣ ба хусусӣ ё аз қул ба ҷузъ) муайян карда мешавад.

Ҳулоса, хонандагон дар як вақт аломатҳои китобат ва мавқеи истифодаи онҳоро фаҳмида наметавонанд. Барои дарки пурраи ин масъала, яъне аломатҳои китобат ва мавқеи истифодаи онҳо мисолҳои зиёде оварда таҳлил намудан лозим аст ва баъдан моҳияти истифодаи онҳоро ба хонандагон фаҳмондан зарур аст. Бе таҳлилу муқоиса намудан дар ҷумла вазифаи аломатҳои китобат ва моҳияти истифодаи онҳоро фаҳмидан душвор аст. Барои ба ин мақсад ноил шудан усулҳои таҳлил, муқоиса ва ҷамъбастуниро истифода намудан аз ғоида ҳолӣ нест. Дар натиҷаи истифодаи ин методҳо талабаҳо қобилияти фикр қардан, асоснок намудан ва ба қароре омаданро пайдо мекунанд. Барои бедор намудани фикри хонандагон бояд машқҳоро мунтазам гузаронидан лозим аст, ки ин дар барномаи таълимии синфҳои ибтидоӣ низ таъкид ёфтааст.

АДАБИЁТ

1. Абдуллоев И., Абдуллоев З., Боронов Б., Доғарбеков З. Забони модарӣ. Синфи 3 / И. Абдуллоев, З. Абдуллоев, Б. Боронов, З. Доғарбеков. – Душанбе: Маориф, 2017. – 272 с.
2. Барномаи таълимии синфҳои ибтидоӣ – Душанбе: ҚДММ Офсет, 2012. - 111 с.
3. Дудников, А. В. Пунктуация сложного предложения / А. В. Дудников. – М: Учпедгиз, 1958. – 164 с.
4. Зиёев М., Олимова Ф., Золишоева Б. Забони модарӣ. Синфи 4 / М. Зиёев, Ф. Олимова, Б. Золишоева. – Душанбе: Маориф, 2021. - 280 с.
5. Қурбонов М. Методикаи забони тоҷикӣ. Қисми 1 / М. Қурбонов. – Душанбе: УДТ, 1985. – 96 с.
6. Лутфуллоев М. Дарс / М. Лутфуллоев. – Душанбе, 1995. – 192 с.
7. Лутфуллоев М., Абдуллозода И., Ҷалилова М. Методикаи таълими ибтидоии забони модарӣ / М. Лутфуллоев, И. Абдуллозода, М. Ҷалилова. – Душанбе: Ирфон, 2016. - 216 с.
8. Лутфуллоев М. Асосҳои таълими ибтидоии забони модарӣ / М. Лутфуллоев [Матн]. - Душанбе: Собириён, 2007. - 463 с.
9. Шапиро, Л. Б. Основы русской пунктуации / Л. Б. Шапиро. – М., 1955. 398 с.
10. Шарифзода Ф., Лутфуллозода М., Ғаниева Б., Қуйбекова С. Забони модарӣ. Синфи 2. / Ф. Шарифзода, М. Лутфуллозода, Б. Ғаниева, С. Қуйбекова. – Душанбе: Маориф, 2018. – 328 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17916307>

ББК (ТКБ) 74.1,

УДК (ТДУ) 372

Ш. 54

Ч. 86

РУШДИ НУТҚИ ХОНАНДАГОНИ ХУРДСОЛ ҲАМЧУН ШАРТИ БОМУВААҚИЯТИИ ТАҲСИЛ ДАР МАКТАБИ ИБТИДОӢ

ШАРИФЗОДА ОМИНА ЭРГАШ

номзади илмҳои педагогӣ, сармуаллимаи кафедраи назария ва методикаи таълим забони
модарии факултети таҳсилоти ибтидоӣ ва педагогикаи махсус, муассисаи давлатии таълимии
“Донишгоҳи давлатии Хучанд ба номи академик Бобочон Ғафуров”, Хучанд, Тоҷикистон

ҶҮРАЕВ ҶҮРАБЕК ИКРОМЗОДА

магистранти соли 2-юми факултети таҳсилоти ибтидоӣ ва педагогикаи махсуси МДТ “ДДХ
ба номи академик Б.Ғафуров”, Хучанд, Тоҷикистон

Аннотатсия. Дар мақола оид ба масъалаҳои мақсаду вазифа ва роҳҳои инкишофи нутқи мактабиёни хурдсол суҳан рафта, дар бораи мафҳуми нутқ ташаккули инкишофи он маълумотҳо пешниҳод гардидааст. Ҳамчунин дар боби хусусиятҳои психологӣ-педагогии инкишофи нутқи хонандагони хурдсол ақидаҳои олимони замон оварда шудааст. Қайд меравад, ки риояи шарту омилҳои педагогӣ мавқеи аёнӣ ба бозигарони дидактикӣ, маводи шавқовар, нақши расм, нақши хонанда дар омӯзиши забон, намунаи ибрат будани нутқи муаллим, нақши имло дар мактаб ва ғайраҳо мавриди тафсил қарор ёфта, муҳимиву зарурияти он таъкид шудааст.

Калидвожаҳо. Нутқ, забон, муошират, идрок, зеҳн, тафаккур, маҳорату малака, нутқи алоқанок, маҳорати педагогӣ, фаъолияти корӣ.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы о целях, задачах и путях развития речи у детей младшего школьного возраста, приводятся сведения о концепции формирования и развития речи. Также в разделе психолого-педагогические особенности речевого развития младших школьников приводятся мнения ученых того времени. Следует отметить, что при соблюдении условий и педагогических факторов детализирована позиция наглядности и дидактических игр, увлекательного материала, роли рисунка, роли ученика в изучении языка, образцовой речи учителя, роли правописания в школе и так далее подчеркивается ее важность и необходимость.

Ключевые слова. Речь, язык, общение, восприятие, интеллект, мышление, навыки и умения, коммуникативная речь, педагогические навыки, трудовая деятельность.

SPEECH DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS A NECESSARY CONDITION FOR SUCCESSFUL LEARNING IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article discusses issues about the goals, objectives and ways of speech development in children of primary school age, and provides information about the concept of speech formation and development. Also in the section on psychological and pedagogical features of the speech development of primary schoolchildren, the opinions of scientists of that time are given. It should be noted that, subject to conditions and pedagogical factors, the position of visibility and didactic games, fascinating material, the role of drawing, the role of the student in language learning,

the teacher's exemplary speech, the role of spelling in school is detailed, and its importance and necessity are emphasized.

Key words. *Speech, language, communication, perception, intelligence, thinking, skills and abilities, communicative speech, teaching skills, work activity.*

Мактаб муҳимтарин макони иҷтимоии ҷомеа ба ҳисоб меравад. Тафовути он аз дигар макони иҷтимоӣ дар он аст, ки агар дигар макони иҷтимоӣ барои ҳаёти имрӯзаи ҷомеа хидмат кунанд, мактаб бояд бо назардошти рушд ва тараққиӣ ояндаи он хизмат намояд. Ояндаи ҷомеа ба он алоқамандӣ дорад, ки имрӯз мактаб дар қадом сатҳ ба насли наврас таълиму тарбия медиҳад. Аз ин рӯ, фаъолияти онро аз рӯи талабот ва меъёрҳои, ки ормонҳои ояндаи ҷомеаро ташкил мекунад, ба роҳ мондан лозим аст.

Ҳишти аввали ҳамин заминаи тақдирсоз дар синфҳои ибтидоӣ гузошта мешавад, зеро ҳишти аввали ин бинои муҳташам дар синфҳои ибтидоӣ ниҳода мешавад.

Дар таълими ибтидоӣ яке аз масъалаҳои муҳими тадрис ташаккули ҳусни баён ва нутқи маданӣ ба ҳисоб меравад, ки он асосан дар чараёни таълими забони модарӣ ташаккул меёбад. Ин аст, ки масъалаи бой ва фаёл намудани захираи луғат, инкишофи нутқ ва тафаккури хонандагон дар барномаи забони модарии синфҳои ибтидоӣ махсус таъкид шудааст.

Маълум аст, ки забон маҳсули тафаккур ва падидаи иҷтимоӣ ба ҳисоб рафта, инсонро инсон мегардонад. Он воситаи ифодаи ақидаҳо ва арзишҳо буда, василаи асосии интиқоли фарҳангу маданият аз як насл ба насли дигар мебошад. Вазифаи муҳими фарҳангии забони тоҷикӣ баробар будани хонандагонро тавассути донишони забону адабиёт таълим дода, барои ҳамчун шахрванди Тоҷикистон рушд ёфтани онҳо сарчашмаи асосист. Забон барои рушди тафаккур, баёни андешаи шахсӣ, ташаккули муоширату муносибати иҷтимоӣ, тасаввурот дар бораи ҷаҳон ва табодули фарҳанг ҳамчун восита хидмат мекунад.

Албатта, бо шахси ҳусни баёни хуб доштаву маданӣ суҳбат намудан ба шунаванда роҳат мебахшад. Агар ки ҳамин тавр бошад, хонандагони синфҳои ибтидоиро ҷунон бояд тарбия намоем, ки заминаи нутқи маданияро ҳанӯз дар синфҳои ибтидоӣ бигиранд.

Вазифаи таълими ибтидоӣ бо баробари ёд додани хондану навиштан, тарбияи маънавӣ ва инкишофи нутқи равои мебошад, ки то қадри имкон бояд дар ҳукми грамматика бошад.

Бале, дуруст қайд гардидааст, ки яке аз масъалаҳои нисбатан муҳими таълими хонандагон дар марҳилаи ҳозира инкишофи фаъолияти нутқӣ ба шумор меравад. Аз инкишофи ҳуби нутқ чӣ метавонад муҳимтар ва ҳубтар бошад? Бе ин қомеъии ҳақиқӣ дар таълим ва муносибати воқеӣ шуданаш ғайри имкон аст.

Аҳамияти инкишофи нутқи хонандагони синфҳои ибтидоиро ҳуҷҷатҳои муҳими давлатӣ низ тасдиқ мекунанд.

Вазорати маориф ва илми Ҷумҳурии Тоҷикистон дар “Стандарти давлатии таълимии таҳсилоти умумӣ” қайд кардааст, ки дар синни хурди мактабӣ пояҳои ташаккули шахсияти шахрвандӣ ва ҷаҳонбинӣ, инчунин рушди салоҳияти коммуникативии кӯдакон ташаккул меёбанд. Дар барномаи таълимии забони модарӣ “инкишофи нутқ, тафаккур ва зеҳни хонандагон” аз ҷумлаи вазифаҳои амалии омӯзиши забони тоҷикӣ дар мактаби ибтидоӣ номбар шудааст [1,17].

Барномаи таълимии имрӯза нисбати инкишофи нутқи хонандагон талаботи баланд мегузорад. “Инкишофи нутқ раванди мураккаб ва эҷодӣ аст. Вай бе ҳиссиёт ва шавқ имконнопазир аст” [1,18]. Ғанӣ гардонидани хотираи мактаббача бо ким чӣ қадар калимаву истилоҳ ва тавъамкунии онҳо, тартиб додани ҷумлаҳо басанда нест. Асосаш дар инкишофи фасеҳӣ, саҳеҳӣ, пурмаъноӣ ва рангорангии нутқ аст. “Инкишофи нутқ ин фаъолияти доимӣ ва пайдарпаи таълимӣ мебошад” [1,20]. Инкишофи нутқ усулҳои гуногун, номгӯи машқҳои муайян, барномаи малакаҳои худро дорад, ки бо методикаи муайян асоснок шудаанд. “Асоси малакаҳои нутқ дар синфҳои ибтидоӣ гузошта мешавад: маҳз дар ин ҷо кӯдакон бо забони адабӣ, бо намунаи нутқи ҳатӣ ва зарурати мукамал гардонидани нутқ дучор мешаванд” [1,21].

Доир ба муаммоҳои рушди нутқи хонандагони синфҳои ибтидоӣ бисёр олимону методистҳо ва муаллимону психологҳои бурунмарзӣ машғул буданд, ба монанди Е.В. Архипова, О. Арямова, Р.Н. Бунеев, Л. Выготский, Л. Желтовская, О.Б. Калинина, Н. Жинкин, М.Р. Львов, Т. Ладиженская, А. Леонтев, В.П. Канакина, Л. Мали, С.А.Климова, Н.А.Песняева, А.В. Полякова, Н.И. Политова, Т. Рамзаева, Н. Рождественский, Т.П. Салникова, М. Соловейчик, Л.А.Фролов, С.В. Юртаев ва дигарон.

Дар Ҷумҳурии Тоҷикистон оид ба масъалаи мазкур олимони тоҷик А. Эшонҷонов, М. Лутфуллозода (М.Лутфуллоев), Ф. Шарифзода, Р. Мирзоев, Р. Давлатова, С. Тағоев, Аминов С., К. Рустамов, Р. Курбонов, М. Икромов ва дигарон ҷиҳатҳои алоҳидаи масъалаи инкишофи нутқро мавриди таҳлил қарор додаанд, ки аҳамияти калони илмӣ-амалиро доро мебошад.

Рушди нутқи хонандагон масъалаи асосии таълими забоншиносии муосир ба шумор меравад. Мактаби ибтидоӣ марҳилаи махсус дар ҳаёти кӯдак, ки бо тағйирёбии фаъолияти онҳо, аз худ кардани нақшҳои нави иҷтимоӣ ва густариши робитаҳои коммуникатсионӣ алоқаманд аст.

Ташаккули доираи васеи забоншиносӣ дар мактаббачагони хурдсол қобилияти истифода бурдани иқтидори ифодаи забон, рушди эҷодкорӣ ва салоҳияти коммуникатсионӣ муҳим аст. Дар назди назария ва амалияи таълим ва методикаи тарбия масъалаҳои зерин қарор доранд: чӣ тавр такмил додани раванди инкишофи нутқ дар мактаббачагон; эҷоди технологияҳое, ки дар ҷиҳати гуна баланд бардоштани ҳавасмандӣ барои омӯзиш, инкишофу фаъолсозии эҷодкорӣ ва қобилияти таҷдиди салоҳият нигаронида шудаанд.

Нутқ, сухан ба қавли Л. Виготский, “падидаи психологӣ, фардӣ буда, он натиҷаи инъикоси субъективӣ ва ифодаи воқеияти объективиро дар бар мегирад ва муносибати ғуяндаро ба он ошкор мекунад. Забон нисбат ба нутқ падидаи васеътар ва умумитар аст. Ҳатто нутқи шоиру нависандагони бузург аз 10 то 20 ҳазор калимаро дар бар дорад, ҳол он ки забони мардум, фарҳанг зиёда аз 200 ҳазор вожаҳо дар бар мегирад. Гуфтори ҳар як фард на танҳо дар луғат, балки аз ҷиҳати талаффуз ва сохти ҷумла аз меъёрҳои забонӣ дурӣ мекашад” [2, 250 с.].

“Нутқро на танҳо психология, балки психоллингвистика, физиология, забоншиносӣ, семиотика ва дигар илмҳо низ меомӯзанд” [12, 142 с.]. А.Б. Шапиро қайд мекунад, ки психология, пеш аз ҳама, ба мавқеи нутқ дар системаи вазифаҳои олии психикӣ — ба муносибати он бо тафаккур, шуур, хотира, эҳсосот манфиатдор аст; дар ин маврид хусусиятҳои он, ки сохтори шахсият ва фаъолиятро инъикос менамоянд, махсусан муҳим аст [12, 152 с.]. Т.Г. Рамзаева нутқро як навъи фаъолияти инсон, амалисозии тафаккур дар асоси истифодаи воситаҳои забонӣ (калима, ибора, ҷумла ва ғайра) медонад [12, 52 с.].

М.Р.Лвов ин мафҳумро васеъ намуда, чунин мешуморад: нутқ яке аз намудҳои муоширатест, ки барои одамон дар фаъолияти якҷоя, дар ҳаёти иҷтимоӣ, мубодилаи ахбор, шинохт, тарбия зарур аст ва инчунин инсонро аз ҷиҳати маънавӣ бой мегардонад, ҳамчун субъекти санъат хизмат мекунад [7, 47 с.].

Н.И. Жинкин нутқро ҳамчун раванди истифодаи амалии одамон бо мақсади муошират бо дигарон муайян мекунад [3, 146 с.]. Баръакс нутқ, забон воситаи муоширати байни одамон аст. Ба гуфтаи Н.И. Жинкин, нутқ хосиятҳои худро дорад. Мундариҷаи нутқ аз рӯи миқдори фикрҳо, эҳсосот ва ормонҳои баёншуда, аҳамият ва мувофиқати онҳо ба воқеият муайян карда мешавад. Фаҳмиши нутқ тавассути сохтани ҷумлаи дурусти синтаксисӣ, инчунин истифодаи таваққуф дар ҷойҳои мувофиқ ё таъкиди калимаҳо бо истифодаи задаи мантиқӣ ба даст меояд.

Ба гуфтаи А. Леонтев нутқ вазифаҳои муайянро иҷро мекунад. Вазифаи ифода аз он иборат аст, ки инсон тавассути нутқ метавонад, аз як тараф, эҳсосот, таҷриба ва муносибатҳои худро пурратар баён кунад, аз тарафи дигар, имкониятҳои муоширатро ба таври назаррас васеъ намояд. Функсияи таъсиррасонӣ аз қобилияти шахс барои ҳавасманд кардани дигарон ба амал тавассути сухан иборат аст. Вазифаи таъинот аз қобилияти шахс ба воситаи нутқ гузоштани

номҳои беназир ба ашӯ ва падидаҳои воқеияти атроф иборат аст. Вазифаи муошират аз мубодилаи афкор байни одамон ба воситаи калимаю ибораҳо иборат аст [5, 29 с.].

Ба ақидаи М.Р. Лвов кори инкишофи нутқ чараёни мураккаби эҷодӣ буда, онро бидуни ҳиссиёту фаъолияти муназзам ба роҳ мондан мумкин нест. “Захираи луғати кӯдакро бо миқдори муайяни калимаву ибораҳо бой кардан кифоягӣ намекунад, зеро онҳо ба машқҳои махсуси ҷумласозӣ ниёзмандӣ дошта, усул ва барномаҳои махсуси худро доранд, ки онро фанни методикаи таълим таъмин мекунад” [7, 81 с.].

Педагог Н.С. Рождественский дар асарҳои худ қайд мекунад, ки инкишофи нутқи хонандагонӣ хурдсол танҳо бо роҳи дарккунӣ ва истифодаи донишҳои грамматикӣ, тавассути фаҳмиши маънову луғат ба роҳ монда мешавад. Луғатомӯзӣ нисбат ба омӯзиши грамматика таваҷҷуҳи бештарро талаб менамояд, зеро барои ташаккули маҳорати зехнию аклонӣ аз бар кардани грамматика зарур аст [9, 63 с.].

Дар асоси таъкид дар барномаи синфҳои ибтидоӣ, ки «моҳияти таълими ибтидоии забони модарӣ инкишофи нутқ аст» [1, 22 с.], маҳз ана ҳамин нукта олимони моро водор сохт, ки таълими забони модарӣ дар синфҳои ибтидоӣ дар асоси маводи хониш, ки онро асарҳои беҳтарини адибони классикӣ муосир ташкил медиҳанд, ба роҳ монанд.

Вазифаи асосии кор оиди инкишофи нутқи мурағаб дар синфҳои ибтидоӣ аз он иборат аст, ки он чиро ба кӯдакон омӯзонем, то ки озод ва дуруст фикри худро дар шакли хаттӣ ва шифохӣ баён карда тавонанд. Ҳалли ин масъала бо роҳи дар хонандагон ташаккул додани маҷмӯи малакаҳои нутқ, кадоме, ки имконият медиҳад фикри баёншударо дарк, мазмунӣ онро баён ва фикри худро эҷод намояд, иҷро карда мешавад. Дар ин лаҳза чизи аз ҳама муҳим ва умумӣ он аст, ки ҳангоми дарк кардан ва ҳам ҳангоми баёни мазмун, ҳамзамон ҳангоми эҷоди фикри худ фаъолияти кӯдакон ба матн, ба паҳлуҳои мазмун, сохт ва тартиби нутқ нигаронида мешавад.

Нутқи кӯдак, махсусан, дар овони мактабҳои тез инкишоф меёбад, зеро мактаб ва чараёни дарс барои кӯдакон муҳиту зарурати нутқро ба миён меорад. Интиҳоби воситаҳои забонӣ ба вазъияти нутқ алоқамандӣ дорад. Ин аст, ки шавқу ҳаваси бачагонро ба инобат гирифта дар синфҳои ибтидоӣ асосан асарҳои бадеии бачагона, аз қабилӣ, афсонаву ҳикоя, шеърӣ таронаҳо, чистону зарбулмасал, мақолу тезгӯяҳо фаровон истифода мешаванд. Бачагон шеърӣ тарона, сурудҳои халқиро бо мароқ гӯш мекунанд, ба азёд кардани онҳо кӯшиш менамоянд.

Дар инкишофи нутқи маданӣ, ҷолибу таъсирбахш истифодаи асарҳои классикӣ бачагона бисёр муҳим аст, зеро маҳз дар онҳо шукӯҳу шаҳомат ва зебоиву таровати забони тоҷикӣ мунъакис шудаанд.

Чун кӯдакон забонро дар раванди муносибат, дар чараёни фаъолияти нутқ аз бар мекунанд, он то овони мактабӣ тариқи стихиявӣ сураи гирифта, аз камбудӣҳо холӣ нест. Нутқи кӯдак ҳоси услуби маишӣ – гуфтугӯӣ буда, дар онҳо фаровон истифода ёфтани лаҳҷаву шева мушоҳида мешаванд. Бисёр муҳим аст, ки аз нутқи кӯдак калимаҳои барзиёдӣ «хуб», «хӯш», «сонӣ» ва калимаҳои лаҳҷаву шева бароварда шаванд, ин бошад, таълими махсус – таълими мактабиро тақозо менамояд. Маҳз дар мактаб кӯдакон бо меъёри забони адабӣ, тарҳи амалӣ бошад, ҳам, ошно мешаванд, тавассути машқҳои луғавӣ захираи луғати онҳо бой ва фаъол мегардад, онҳо бо сохти синтаксисии ҷумлаҳо ошно мешаванд, ки он асоси инкишофи нутқи кӯдаконро таъмин мекунад. ҳамчунин бачагон дар мактаб маҳорати хондану навиштанро аз бар менамоянд, ба ташаккул ва тақомули маданияти нутқ эътибори ҷиддӣ дода мешавад.

Таълими ҳар як ҳиссаи нутқ, омӯзиши хусусиятҳои морфологиву маъноии онҳо, калимасозӣ, аз як тараф, захираи луғавӣ хонандагонро бой ва нутқи онҳоро суфтаву равон созад, аз тарафи дигар, тафаккури онҳоро инкишоф медиҳад. Таҳлили таркиби калима, гирд овардани калимаҳои ҳамреша, бо ёрии пешванду пасвандҳо сохтани калима, мушоҳидаи тобишҳои маъноии калимаҳо ва истифодаи онҳо дар машқҳои ибораву ҷумласозӣ ва инкишофи нутқи даҳониву хаттӣ муҳиманд. Таълими хусусиятҳои маъноии калимаҳо, ифодаҳои образноки забон, ибораҳои устувор назди хонандагон олами зебо ва рангини забонро кушода,

нисбати омӯзиши он шавқу ҳаваси бачагонро бедор мекунад, боиси инкишофи нутқ ва тафаккури хонандагон мегардад.

Ҳақ ба ҷониби К. Д. Ушинский аст, ки навиштааст : “Забони модариро аз худ карда, кӯдак на танҳо калимаҳо, сохт ва тағйир ёфтани онҳо, балки фаҳмишҳои бисёр беҳудуд, нуктаи назарро ба ашӯҳо, фикрҳои бисёр, ҳиссиёт, тасвирҳои бадеӣ, мантиқ ва фалсафаи забонро аз худ мекунад” [11, 5 с.]. Консепсияи имрӯзаи таҳсилот дар назди омӯзгорон масъалаи тайёр кардани хонандагонро мегузорад, ки забонро аз худ карда, онро ҳамчун воситаи робита истифода бурда тавонанд. Бо сабаби афзудани миқдори зиёди ахборот, ки ба кӯдакон таъсир мерасонанд, мо аксаран ба он дучор меоем, ки кӯдакон малакаҳои босаводонаи нутқи шифоҳӣ ва хаттиро аз худ намекунад, ки дар навбати худ ба сифати таҳсилоти онҳо таъсири манфӣ мерасонанд. Нутқ ҳамчун организми зинда ҳуҷуми падидаҳои бегонаро қобили қабул намедонад, бинобар ин «забони зинда»-ро бо компютер ва дигар воситаҳои техникӣ иваз намудан мумкин нест. Амалӣ намудани тадбирҳои андешидашуда ва таъмини самарабахшии онҳо аз омӯзгор вобастагии калон дорад. Бисёр муҳим аст, ки омӯзгор на танҳо хуб омода бошад, балки боз вай босамар дар мактаб фаъолият намояд.

Нисбати нутқи омӯзгор низ талаботҳои ҳастанд: Нутқи омӯзгор: 1- ором, ботамкин, бомулоҳиза; 2 - доштани ифодаи пурра ва пайдарпайи фикр; 3-бо талаффузи пурраи калимаҳо фарқ мекунад; 4-ҳамеша захираи луғавиашро бой мегардонад; 5- аз ҳар гуна калимаҳои шевагӣ ва кӯчагӣ пок аст; 6-ҳамеша нигоҳ доштани хушғуфторӣ; 7-ба мукамалгардонии муносибати нутқӣ равона шудааст [1, 6с.] .

Мутахассиси синфҳои ибтидоӣ дар раванди инкишофи нутқи мураттаби хонандагон иҷрои шартҳои зеринро бояд дар назар доранд:

1. Фароҳам овардани муҳити хуби муколама (нутқ) барои хонандагон : дарк кардани нутқи дурусти калонсолон, хондани китоб, шунавонидани радио (ҳамчунин сабти ҳикояҳои пандомӯз):ташкили китобхонаи синфӣ,вохуриҳо бо одамони номдори маҳал(ноҳия, шаҳр),сахарнишинӣ, шабнишинӣ...

2. Фароҳам овардани вазъияти муколама, ки асоснокии нутқи хонандагонро муайян намояд, инкишофи шавқу рағбати онҳоро таъмин намояд, талабот ва имкониятҳои нутқи хонандагонро муайян кунад, таҷрибаи нутқ барои хонандагонро таъмин намояд:инсенировкаи лаҳзаҳои гуногун аз китобҳои бачагона, ...

3. Фароҳам овардани шароити дурусти хонандагон барои бой гардондани фонди луғавӣ, шаклҳои грамматикӣ, таркибҳои синтаксисӣ, алоқаҳои мантиқӣ, фаългардонии истифодаи калимҳо.

4. Доимӣ бурдани корҳои махсус оид ба инкишофи нутқ, алоқаманд намудани он бо машғулиятҳои забони тоҷикӣ ва маводҳои таълимии ин дарсҳо.

5. Фароҳам овардани фазои мусобиқа барои маданияти баланди нутқ дар синф, байни синфҳо ва мактаб, барои иҷрои қатъии талаботҳо ба нутқи хуб. Таҳсилот дар мактаб ба кӯдакон имконият медиҳад, ки аз сарчашмаи зиндаи забони модарӣ ҳамаи чизҳои қиммат ва беҳтаринро бигиранд. Аз дурдонаҳои забони тоҷикӣ бо тадриҷ аз худ мекунад, кӯдак мисли калонсолон фикрҳояшро баён мекунад.

Хулоса, таълими забони модарӣ вазифаи бузургест, бидуни муҳаббат ба забон, муҳаббат ба Ватан, ба халқ имконнопазир аст.

АДАБИЁТ

1. Барномаи таълимии синфҳои ибтидоӣ. – Душанбе: ҶДММ Офсет, 2012. - 111 с.
2. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избранные психологические исследования: Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка. - И.: АПН РСФСР, 1956. - С. 438 - 459.
3. Жинкин Н.И. Механизм речи. – М.: АПН РСФСР, 1958. – с.370.
4. Кустарёва В.А., Рождественский Н.С. Система письменных упражнений в связной речи – М.: Просвещение, 1963. – с.25.
5. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
6. Лутфуллоев М.Р. Асосҳои таълими ибтидоӣ ва забони модарӣ. - Душанбе: Собириён, 2007. - 463 с.
7. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути её развития. – М.: Просвещение, 1975. – с.176.
8. Рамзаева Т.Г. Уроки русского языка во 2 классе. - М.: Просвещение, 1987. - 192 с.
9. Рождественский Н.С. Преемственность преподавания русского языка в начальной и средней школе. - М.: Учпедгиз, 1960. - 195 с.
10. Стандарти таҳсилоти ибтидоӣ. – Душанбе: Маориф. 2016. - 135.
11. Ушинский К. Д. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии» - М: Учпедгиз, 1870. - 184 с.
12. Шапиро А.Б. Основы русской пунктуации. - М.: Изд-во АН СССР. 1955. - 398 с.
13. Шарифзода Ф., Сабуров Х.М., Қайумова О.Э. Фикр карданро бояд омӯхт (китоби таълимӣ). - Хучанд: Меъроҷ, 2020. - 296 с.
14. Шарифов Э. Методикаи инкишофи нутқи мактабиёни хурдсол. - Хучанд: Хуросон, 2008.- 271с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17916332>

AVROPA GENDER SİYASƏTİNDƏ ALMANİYANIN ROLU VƏ NÜFUZU

SƏBİNƏ MURADOVA

Azərbaycan Dillər Universiteti, müəllim
Baku, Azerbaijan

Xülasə. *Almaniya Avropa İttifaqının ən böyük iqtisadiyyatı və əhalisi olan ölkəsi kimi, gender bərabərliyi siyasətinin formalaşmasında və həyata keçirilməsində əhəmiyyətli rol oynayır. Almaniya Konstitusiyası kişi və qadınların bərabərliyini təmin edir və 1994-cü ildən bəri dövlət mövcud ayrı-seçkilikləri aradan qaldırmaq üçün aktiv iş aparır. Ölkə gender bərabərliyini təmin etmək üçün gender məsələlərinin bütün siyasətlərə integrasiyası yanaşmasını mənimsəyib və qanunvericiliyin gender təsirini əvvəlcədən qiymətləndirmə kimi vasitələrdən istifadə edir. Son illərdə məşğulluq sahəsində irəliləyişlər əldə edilib.*

2015-ci ildə rəhbər vəzifələrdə qadın və kişilərin bərabər iştirakını təmin edən qanun qəbul edilib ki, bu da rəhbər heyətdə məcburi gender kvotası müəyyən edir. Buna baxmayaraq, Almaniya gender bərabərliyində Avropa orta göstəricisindən (Gender Bərabərliyi İndeksi üzrə) yalnız bəzi sahələrdə (iş, pul, vaxt) daha yaxşı nəticə göstərir. Ölkə daxilində bərabər olmayan əmək haqqı fərqi (gender pay gap), qadınların daha çox natamam iş saatlarında və aşağı maaşlı sektorlarda məşğul olması kimi ciddi problemlər qalmaqdadır. Ailə siyasətləri bəzən yenidən ənənəviləşdirici təsir göstərmiş və qadınların əmək bazarına integrasiyasını çətinləşdirmişdir. Qeyd olunur ki, Avropa İttifaqı qanunvericiliyi, xüsusilə də bərabər rəftar və ayrı-seçkiliyə qarşı mübarizə sahələrində, Almaniya hüquqi irəliləyişlər üçün əsas hərəkətverici qüvvə olmuşdur.

Açar sözlər: *Avropa, gender, qadın, ailə, siyasət.*

GERMANY'S ROLE AND INFLUENCE IN EUROPEAN GENDER POLICY

Summary. *As the largest economy and most populous country in the European Union, Germany plays a significant role in shaping and implementing gender equality policy across Europe. German constitutional law enshrines equality, and since 1994, the state has been mandated to actively work towards eliminating existing disadvantages. Germany adopts a gender mainstreaming approach, integrating gender perspectives across all policies, and utilizes tools like ex-ante gender impact assessments for new legislation.*

Recent years have seen progress, particularly in the area of employment. The 2015 Act on Equal Participation of Women and Men in Leadership Positions was a milestone, introducing a mandatory gender quota for supervisory boards. Despite these efforts, Germany's performance on the European Gender Equality Index is considered mediocre compared to the EU average, being only slightly better in domains like work, money, and time. Significant domestic challenges remain, notably the high unadjusted gender pay gap, and the prevalence of women in part-time and low-wage sectors. Additionally, some family policies have had a "re-traditionalizing" effect, complicating women's labor market integration.

It is highlighted that European Union legislation has served as a main driver for legal improvements in Germany, particularly concerning equal treatment and anti-discrimination policies.

Key words: *Europe, gender, women, family, policy.*

GİRİŞ

Almaniya Federativ Respublikası Avropa İttifaqının ən böyük iqtisadiyyatı və siyasi güc mərkəzi kimi, Aİ-nin gender bərabərliyi siyasətinin istiqamətini və sürətini təyin edən mühüm aktordur. Almaniyanın nüfuzu təkcə maliyyə və ya demoqrafik gücündən qaynaqlanmır, həm də onun daxili qanunvericilik təcrübələrini Aİ səviyyəsinə ötürmək qabiliyyətində və Aİ səlahiyyətlərinin

sərhədlərini müəyyənləşdirməkdə göstərdiyi qətiyyətdə özünü göstərir. Problemin müəyyənləşdirilməsi və əsas fikirlərin irəli sürülməsi Almaniyanın Aİ gender siyasətinə təsirinin analizi göstərir ki, normativ siyasət liderliyi və hüquqi-suverenlik maneəsi kimi funksiyalarını bu dövlət eyni vaxtda iki fərqli funksiyanı yerinə yetirir.

Almaniya bir tərəfdən, xüsusilə iş həyatı, qərar qəbuletmə orqanlarında təmsilçilik və xarici siyasət (Feminist Xarici Siyasəti, FFP) sahələrində qabaqcıl daxili siyasət təcrübələrini tətbiq etməklə Aİ gündəmini irəli aparan normativ lider rolunu oynayır. Bu kontekstdə, Almaniya 2020-ci il Aİ Şurası sədrliyi zamanı gender bərabərliyini prioritet elan etmiş, diqqəti qadınlara qarşı zorakılıqla mübarizə və iş həyatında gender bərabərliyi üzərində cəmləşdirmişdir. Digər tərəfdən isə, o, Aİ səlahiyyətlərinin milli cinayət hüququ kimi həssas sahələrə müdaxilə etməsini qətiyyətlə məhdudlaşdıran hüquqi maneə funksiyasını yerinə yetirir, bununla da Avropa səviyyəsində bərabərliyin harmonizasiya cəhdlərini gecikdirir.

Almaniyanın Avropa səviyyəsindəki nüfuzunun əsası hökumət daxilindəki ciddi koordinasiya mexanizmləridir. Almaniya Federativ Hökuməti öz mövqeyini Brüsselə mümkün qədər tez və ardıcıl şəkildə çatdırmağı hədəfləyir. Bu məqsədlə, Federal Xarici İşlər Nazirliyi əsas koordinasiya rolunu oynayır. Mərkəzi koordinasiya orqanı Avropa Məsələləri üzrə Dövlət katibləri Komitəsidir. Bu komitə fundamental Avropa siyasəti məsələlərini müzakirə edir və nazirliklərarası maraq kəsb edən əsas Aİ mövzularını koordinasiya edir. Bu koordinasiya, Almaniyanın Aİ-də təşviq etdiyi gender siyasətinin vahid və güclü bir səs kimi eşidilməsini təmin edir, lakin müxtəlif nazirliklərin məsələləri, Ədliyyə Nazirliyi, Ailə, Qadın və Gənclər Məsələləri Nazirliyi daxili siyasi xətləri arasında yaranan gərginliklər bu vahidliyi zaman-zaman sınağa çəkir. Almaniyanın Daxili Mexanizmləri və EIGE İndeksindəki Vəziyyəti Almaniyanın Avropa gender siyasətindəki nüfuzu, onun daxili institusional gücünün və Avropa Bərabərlik İnstitutunun (EIGE) İndeksində nümayiş etdirdiyi rəqəmsal performansın birbaşa nəticəsidir.

Almaniyanın institusional güc və rəqəmsal inkişafı. Almaniyanın gender bərabərliyini və gender mainstreaming-i təşviq edən institusional mexanizmləri Aİ ortalamasından yüksəkdir və 2021-ci ildən bəri mütəmadi olaraq irəliləyiş göstərir. Bu institusional güc Aİ çərçivəsində, xüsusən də Pekin Fəaliyyət Platformasının irəliləyişinin monitorinqi üçün hazırlanmış dörd əsas göstərici üzrə özünü təsdiqləyir. Almaniya Aİ səviyyəsindəki gender bərabərliyi siyasətlərinin geniş əsaslı nəzərdən keçirilməsi üçün nüvə göstəricilərinin müntəzəm Avropa müqayisəsini təmin edən EIGE İndeksində aktiv iştirak edir. 2024-cü il Gender Bərabərliyi İndeksində Almaniya 100 mümkün baldan 72.0 bal toplayaraq Aİ ortalamasından 1 bal yuxarıdır və Aİ daxilində 10-cu yerdədir. 2010-cu ildən bəri Almaniyanın ümumi balı 8.2 bal artmışdır[1].

EIGE İndeksində Tərəqqi və Geriləmənin Təhlili Almaniyanın nüfuzu, bu indeksin müəyyən sahələrindəki kəskin və ardıcıl tərəqqisi ilə qismən izah olunur, lakin eyni zamanda, əhəmiyyətli daxili zəifliklərin mövcudluğunu da ortaya qoyur. Güc domenini Almaniyanın ən dramatik irəliləyişi kimi güc domenində 29.3 bal qeydə alınmışdır ki, bu da onu ən çox inkişaf edən sahə edir. Bu sıçrayışın əsas səbəbi milli səviyyədə tətbiq edilən qanunverici kvotalardır. Bu qanunverici müdaxilə iqtisadi qərar qəbuletmə orqanlarında gender balansını əhəmiyyətli dərəcədə yaxşılaşdırmışdır. Bu, Almaniyanın daxili qanunvericilik hərəkətinin Avropa reytinglərinə birbaşa və müsbət təsir göstərdiyinin ən bariz sübutudur. Ən zəif tərəfi isə bilik və zamandır. Ən böyük inkişaf sahəsi isə bilik domenidir. Almaniya bu sahədə 56.1 bal toplayaraq yalnız 24-cü yerdə qərarlaşır. Bu zəif nəticə, təhsil və ixtisas seçimlərində gender seqreqasiyasının davam etdiyini göstərir. Bundan əlavə, zaman domenində qeyri-ardıcılıq müşahidə olunur. Bu sahədə Almaniyanın balı 2020-ci ildən bəri dəyişməyib (65.0 bal), lakin reytingi 12-ci yerdən 14-cü yerə düşmüşdür. Ən kritik geriləmə isə qayğı fəaliyyətləri alt domenində baş vermişdir, burada Almaniya 10-cu yerdən 19-cu yerə enmişdir. Bu, 2020-ci ildən bəri Aİ-də ikinci ən böyük geriləmədir. Bu geriləmə, Almaniyanın rəsmi olaraq təşviq etdiyi "tərəfdaşlıq əsaslı ailə və iş uzlaşması" siyasətinin praktiki tətbiqində ciddi çatışmazlıqların olduğunu göstərir. Təhlillər göstərir ki, Almaniyanın işçi bazarı islahatları (məsələn, çevik və qeyri-ardıcıl məşğulluğun təşviqi) əsasən qadınlara təsir edən aşağı əmək haqqı sektorunu gücləndirmişdir. Beləliklə, daxili sosial siyasətlərin gizli nəticəsi ondan ibarətdir ki, qadınlar daha çox qayğı

öhdəliklərini öz üzərinə götürür, nəticədə zaman domenindəki bərabərsizlik dərinləşir. Bu, Almaniyanın Avropada ideal model kimi təqdim etdiyi "tərəfdaşlıq" modelinin daxili realılıqla uyğun gəlmədiyini ortaya qoyur[1].

Gender Bərabərliyində atılan addımlar və tətbiq prosesləri. Almaniyanın nüfuzu, xüsusən iqtisadi və əmək qanunvericiliyi sahələrində Aİ standartlarının yuxarı çəkilməsində özünü göstərir.. Aİ-nin 2023-cü ildə qəbul edilən əmək haqqının şəffaflığı direktivinə əsasən üzv dövlətlər tərəfindən 7 iyun 2026-cı il tarixinə qədər milli hüquqa keçid edilməlidir. Bu direktivin məqsədi cinslər arasında bərabər əmək haqqını təşviq etməkdir. Təhlil göstərir ki, bu direktiv Aİ tərəfindən tətbiq edilən "ratçetinq effekti" yəni, bərabərlik standartlarının davamlı olaraq yuxarı çəkilməsini yaradır. Direktivdəki şəffaflıq və icra mexanizmlərinə dair bəzi qaydalar, Almaniyanın mövcud Əmək haqqının Şəffaflığı Qanununun əvvəlki qaydalarından əhəmiyyətli dərəcədə irəli gedir. Bu o deməkdir ki, Aİ-nin normativ təzyiqi Almaniyayı daxili qanunvericiliyini təkmilləşdirməyə məcbur edir. Almaniya hökuməti direktivin transpozisiyası üçün əsas işçi qrupu olan bir komissiya təsis etmişdir. Bu komissiyanın əsas vəzifəsi mövcud qanunda dəyişikliklər təklif etməkdir, çünki o, Aİ direktivinin tələblərinə cavab vermir. Koalisiya razılaşmasında bu transpozisiya prosesinin "minimal bürokratiya" ilə həyata keçirilməsi hədəflənmişdir. Bu hədəf, Almaniya hökuməti daxilində Aİ normalarına uyğunluğu dəstəkləyən, lakin eyni zamanda tənzimləmə yükünü azaltmağa çalışan liberal fraksiyaların güclü təsirini əks etdirir. Bu, Almaniyanın həm Aİ-də bərabərliyi təşviq etdiyini, həm də iqtisadi maraqları balanslaşdırmağa çalışdığını göstərən nüanslı yanaşmadır[2].

Almaniya tədqiqat və innovasiya sektorunda gender bərabərliyini təşviq etməkdə Aİ daxilində yüksək standartlar müəyyən edir. Ölkədə Gender Bərabərliyi Planlarının tətbiqi üçün çoxsaylı təşəbbüslər mövcuddur. Bütün dövlət ali təhsil müəssisələri və qeyri-universitet dövlət tədqiqat institutları Gender Bərabərliyi Planlarına malik olmaq üçün qanuni öhdəlik daşıyırlar. Avropa Komissiyasının 2021-ci il "She Figures" hesabatı bu sahədə Almaniyanın irəliləyişini təsdiqləyir. Almaniya ali təhsil müəssisələrinin 89%-i və dövlət tədqiqat təşkilatlarının 62%-i gender bərabərliyinə yönəlmiş tədbirlər və ya fəaliyyətlər həyata keçirmişdir. Bu, Almaniyanın elmi sferada gender bərabərliyinin yayılmasında Aİ daxilində güclü bir tendensiya nümayiş etdirdiyini göstərir.

Almaniyanın normativ liderlik mövqeyi, Aİ səlahiyyətlərinin milli hüquqi suverenliyə təsir etdiyi sahələrdə kəskin şəkildə dəyişir. Bu, cinayət hüququ və korporativ tənzimləmə sahələrindəki mübahisələrdə özünü göstərir. Almaniya Qadınlara Qarşı Zorakılıqla Mübarizə Direktivi layihəsinə qarşı çıxaraq, Aİ səviyyəsində zorakılığa qarşı vahid müdafiə sisteminin yaradılmasına əsaslı hüquqi maneə yaratmışdır. Almaniya Federal Ədliyyə Nazirliyi hüquqi baza ilə bağlı ciddi şübhələr olduğunu irəli sürmüşdür. Ədliyyə Nazirliyi iddia edir ki, təcavüz Aİ-nin fəaliyyəti haqqında Müqavilənin 83(1)-ci maddəsində göstərilən cinsi istismar cinayətləri sırasına daxil deyil, nə də transmilli cinayət hesab oluna bilər. Bu mövqe Avropa Parlamenti, Komissiya və Almaniya Qadın Hüquqsünaslar Assosiasiyası kimi çoxsaylı vətəndaş cəmiyyəti təşkilatlarının etirazlarına səbəb olmuşdur. Həmin tərəflər qeyd edirlər ki, gender əsaslı zorakılığa qarşı effektiv müdafiə qadının hansı üzv dövlətdə yaşamasından asılı olmamalıdır. Bu mübahisə, Aİ-nin cinayət hüququ sahəsindəki səlahiyyətlərini genişləndirmək cəhdi ilə milli suverenlik arasında klassik bir gərginlik nümunəsidir. Almaniyanın mövqeyi, cinayət hüququnu milli yurisdiksiyanın təməl daşı hesab edərək, Aİ səlahiyyətinin hər hansı bir genişlənməsinə ehtiyatla yanaşdığını göstərir. Beləliklə, Almaniya siyasi olaraq zorakılıqla mübarizəni prioritet elan etməsinə məsələn, İstanbul Konvensiyasını ratifikasiya etmə öhdəliyinə baxmayaraq, icra mexanizmlərinə qarşı çıxaraq normativ ziddiyyət yaradır. Bu, milli-hüquqi formalizm naminə Avropada vahid gender müdafiə standartlarının yaradılması imkanlarını qurban verir. Almaniya daxilə kvota siyasətləri sayəsində uğur qazansa da, "Women on Boards" direktivi kimi Aİ təşəbbüslərinə qarşı koalisiya daxilində müqavimət nümayiş etdirmişdir. Bu direktiv, siyahıya alınmış şirkətlərin idarə heyətləri üçün 40% və 33% balans hədəfi qoyur. 2022-ci ildə Almaniya olan liberallar bu Avropa kvotasının tətbiqini blokladılar. Bu müqavimət, Almaniyanın Aİ-dəki mövqeyinin kanslerin partiyasından və ya daxili qanunvericiliyin uğurundan asılı olmayaraq, koalisiya daxilindəki ideoloji rıçaqlar tərəfindən idarə edildiyini göstərir. Liberal fraksiyalar,

prinsipial olaraq, Aİ-nin özəl korporativ qərar qəbul etmə mexanizmlərinə həddindən artıq müdaxiləsinə qarşı çıxaraq, bu normativ transferə siyasi maneə yaratdılar[3].

Almaniyanın Feminist xarici siyasəti və Aİ-nin qlobal Rolu. Almaniyanın nüfuzunun bir digər məhdudlaşdırıcı amili onun özünün mürəkkəb federal idarəetmə strukturudur. Aİ direktivlərinin milli hüquqa transpozisiyası bəzən federal hökumətin hərəkətsizliyi ucbatından Almaniyanın ayrı-ayrı əyalətlərinin məsuliyyətinə çevrilir. Məsələn, Qəbul Şərtləri Direktivi federal səviyyədə milli hüquqa vaxtında köçürülmədikdə, onun tətbiqi əyalətlərin öhdəsinə keçmişdir. Bu, psixoloji qayğı ehtiyacı olan sığınacaq axtaran şəxslərin qəbulunda tam nəticələr yaradan uyğunsuz bir düzətlmə prosesinə səbəb olmuşdur. Almaniyanın faktiki tətbiq uyğunsuzluğu, Brüsseldə qərar qəbul etmə prosesindəki güclü mövqeyinə baxmayaraq, Aİ qanunvericiliyinin ölkə daxilində faktiki təsirini azaldır. Almaniyanın Feminist Xarici Siyasəti və Aİ-nin Qlobal Rolu Almaniyanın normativ nüfuzu daxili siyasətdən kənara çıxaraq, beynəlxalq münasibətlər sahəsinə də yayılmışdır. 2023-cü ildə Federal Xarici İşlər Naziri Annalena Berбок tərəfindən irəli sürülən Feminist Xarici Siyasəti Aİ-nin Xarici Fəaliyyət gündəminə ciddi təsir göstərmişdir. Almaniyanın Feminist Xarici Siyasəti genderin xarici və təhlükəsizlik siyasətinin mərkəzinə gətirilməsini hədəfləyir. Xüsusilə Xarici İqtisadi Siyasət, Almaniyanın Feminist Xarici Siyasəti, Aİ-nin xarici ticarət siyasətinin gender-neqtr olmağı və ticarət liberallaşmasının rifah qazanclarını gender əsaslı bərabər şəkildə bölüşdürmədiyini əsas götürür. Almaniyanın iddia etdiyi kimi, ticarət liberallaşması yeni iş imkanları yaratsa da, bu işlər əsasən aşağı əmək haqqı sektorlarında məsələn, kənd təsərrüfatı, geyim sənayesi cəmləşir, nəticədə qadınların istismarına şərait yaranır. Almaniya, FFP vasitəsilə Aİ-nin istənilən xarici fəaliyyətinin Aİ Müqavilələrinin əsas dəyərlərinə, o cümlədən gender bərabərliyinə uyğun olmasını tələb edir. Beləliklə, o, gender bərabərliyini Avropa Xarici Ticarət Qanununun təməl normasına çevirməyə çalışır. Bu yanaşma, Avropa Parlamentinin Beynəlxalq Ticarət Komitəsi (INTA) tərəfindən ticarət və gender məsələlərinə dair səyləri artırmaq çağırışının fonunda, Aİ səviyyəsində müzakirələri dərinləşdirmək üçün "vaxtında və xoş gələn bir təkan" (timely and welcome impetus) təmin edir[4].

Almaniya FFP-nin təsirini beynəlxalq arenada da gücləndirməyi hədəfləyir. Təklif olunur ki, Almaniya Aİ, NATO və BMT-dəki çoxsaylı strategiya prosesləri şəraitində FFP gündəmini xüsusilə Aİ səviyyəsində irəli sürməyə çalışmalıdır. Bu, FFP-nin sadəcə bir milli təşəbbüs deyil, dəyərlərə əsaslanan xarici siyasətin Avropa kontekstində davamı kimi qəbul edilməsi deməkdir. Almaniya, Aİ-nin qlobal gender hədəflərini həyata keçirmək üçün özünün maliyyə və intellektual infrastrukturundan da istifadə edir. Məsələn, Aİ-nin Gender Fəaliyyət Planı II çərçivəsində, Almaniyanın Konrad Adenauer Fondu Məraşədə ən böyük siyasi partiyalarda gender bərabərliyi layihəsini maliyyələşdirmişdir. Bu nümunə, Almaniyanın Aİ-nin xarici siyasət məqsədlərinə nail olmaq üçün "yumşaq güc" mexanizmlərini necə tətbiq etdiyini göstərir. FFP 2023-cü ildə irəli sürülsə də, sonradan yeni konservativ Xarici İşlər Naziri tərəfindən lazımsız bir təcrübə və ya ideoloji simvolizm kimi kəskin tənqidlərlə qarşılaşmışdır. Bu vəziyyət, Almaniyanın normativ liderlik ambisiyalarının daxili siyasi qütbləşmədən və hökumət dəyişikliklərindən asılı olduğunu göstərir. FFP-nin uzunmüddətli təsiri, onun sırf ideoloji bir etiket olmaqdan çıxaraq, siyasi dəyişikliklərə tab gətirə biləcək konkret, ölçülə bilən nəticələr verib-verməməsindən asılıdır. Əgər FFP özünün müsbət təsirini dəyərləndirə bilməsə, Almaniyanın Aİ-də gender siyasəti üzrə normativ qeyri-adi rolu zəifləyər[5].

NƏTİCƏ

Almaniyanın nüfuzunun xarakteri Almaniyanın Avropa Gender Siyasətindəki nüfuzu yüksək institusional səmərəlilik və normativ iddialılıq ilə, hüquqi-formalist ehtiyatlılıq və daxili siyasi ziddiyyətlər arasında möhkəm bir gərginlikdə yaşayır. Ölkə daxili uğurlarını məsələn, idarəetmədə kvotalar Aİ səviyyəsində təşviq etməklə və Aİ qanunvericiliyi standartlarını yüksəltməyə məcbur olmaqla, Aİ-nin ümumi gender bərabərliyi reytingini yuxarı çəkir. Almaniyanın EIGE İndeksində 10-cu yerdə olması və xüsusilə "Güc" domenindəki irəliləyişi bu liderliyin nəticəsidir. Digər tərəfdən, Almaniya cinayət hüququ məsələn, zorakılıq direktivi üzrə sahələrdə milli suverenliyin sərhədlərini qorumaq üçün qətiyyətli hüquqi arqumentlərlə çıxış edərək Aİ-nin harmonizasiya cəhdlərini aktiv

şəkildə ləngidir. Bu ikitərəfli yanaşma, Almaniyanın AI-də bərabərliyin mühərriki olmaq istəyi ilə, AI-nin superdövlətə çevrilməsi ehtimalına qarşı çıxması arasında yaranan təməl ziddiyyətdir[5].

Almaniya öz daxili gender bərabərliyi modelinin qeyri-ardıcıl olduğu sahələri xüsusən zaman və bilik domenləri aradan qaldırmalıdır. Qayğı fəaliyyətlərindəki geriləmə, onun Avropa səviyyəsində təşviq etdiyi iş-ailə uzlaşması siyasətinin nüfuzuna xələl gətirir. FFP kimi normativ iddialı təşəbbüslərin daxili siyasi qütbləşmə səbəbindən ləğv edilmə riski, Almaniyanın AI-dəki normativ nüfuzunun sabitliyini təhdid edir.

Almaniya, FFP-nin davamlılığını təmin etmək üçün, onu siyasi ideologiyadan asılı olmayaraq dəstək tapa biləcək konkret, diplomatik və iqtisadi nəticələrə fokuslamalıdır. Xarici ticarət siyasətində gender bərabərliyinin təşviqi bu baxımdan əsas istiqamət olaraq qalmalıdır. AI Komissiyası, Almaniyanın federal strukturunun yaratdığı tətbiq qeyri-ardıcılığını aradan qaldırmaq üçün üzv dövlətlərə transpozisiya prosesində daha güclü texniki dəstək və effektiv monitoring mexanizmləri təklif etməlidir. Bu, AI qanunvericiliyinin faktiki bərabərliyə çevrilməsi üçün vacibdir. Cinayət hüququ sahəsindəki blokadanın AI miqyasında gender əsaslı zorakılığa qarşı mübarizənin effektivliyinə vurduğu zərər nəzərə alınaraq, Almaniya öz hüquqi təfsirini yenidən nəzərdən keçirməli və ya AI-nin əsas hüquqları qorumaq səlahiyyətini gücləndirəcək alternativ hüquqi yollar tapmalıdır.

ƏDƏBİYYAT SİYAHISI

1. Dönhoff, L. M., & Koop, L. M. 2024. Germany Blocks Europe-Wide Protection of Women Against Violence.
2. European Institute for Gender Equality. Germany, 2023-2024 Editions.
3. European Parliament. Germany's influence on gender equality.,2015
4. Global Public Policy Institute. Calling for an evaluation of Germany's Feminist Foreign Policy.
5. UN Women. National Review: Germany, 2020

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17916353>

**ЗИМНИЕ МОТИВЫ В ПОЭЗИИ:
ПУШКИН, АБАЙ И СТИВЕНСОН В ЗЕРКАЛЕ СНЕЖНЫХ ПЕЙЗАЖЕЙ**

**МЕЩЕРЯКОВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА,
ГРИЦЕНКО ИРИНА ИГОРЕВНА**

Аннотация: В статье «Зимние мотивы в поэзии: Пушкин, Абай и Стивенсон в зеркале снежных пейзажей» исследуется символика и эстетика зимних образов в творчестве трех выдающихся поэтов разных культур и эпох. Авторы анализируют, как зимний пейзаж отражает внутреннее состояние, философское миропонимание и культурный контекст в стихах Александра Пушкина, Абая Кунанбаева и Роберта Луиса Стивенсона. Особое внимание уделяется роли снега и морозной природы как метафоре очищения, одиночества и времени, а также влиянию национальных традиций на восприятие зимы. Статья предлагает межкультурное сопоставление и выявляет универсальные и уникальные черты зимних мотивов в мировой поэзии.

Ключевые слова и словосочетания: зимние пейзажи; выдающиеся поэты; время для размышлений; яркие образы; культурный контекст.

**WINTER MOTIVES IN POETRY:
PUSHKIN, ABAI, AND STEVENSON IN THE MIRROR OF SNOWY LANDSCAPES**

**MESHCHERYAKOVA SVETLANA ANATOLYEVNA
GRITSENKO IRINA IGOREVNA**

Abstract: Abstract of the article "Winter Motifs in Poetry: Pushkin, Abai, and Stevenson in the Mirror of Snowy Landscapes" by S.A. Meshcheryakova, a teacher of Russian language and literature, and I.I. Gritsenko, a teacher of English. The article "Winter Motifs in Poetry: Pushkin, Abai, and Stevenson in the Mirror of Snowy Landscapes" explores the symbolism and aesthetics of winter imagery in the works of three prominent poets from different cultures and eras. The author analyzes how the winter landscape reflects inner states, philosophical reflections, and cultural contexts in the poetry of Alexander Pushkin, Abai Kunanbayev, and Robert Louis Stevenson. Special attention is given to the role of snow and frosty nature as metaphors for purification, loneliness, and time, as well as the influence of national traditions on the perception of winter. The article offers an intercultural comparison and identifies the universal and unique features of winter motifs in world poetry.

Keywords and phrases: winter landscapes; prominent poets; time for reflection; vivid imagery; and cultural context.

Зима – время года, которое всегда вдохновляло поэтов. Суровая красота, тишина, окутывающая мир, и метафорическая глубина находят отражение в строках, рожденных под влиянием снежных пейзажей. В этой статье мы проведем сравнительный анализ стихотворений о зиме трех выдающихся поэтов из разных культурных традиций: Александра Сергеевича Пушкина, Абая Кунанбаева и Роберта Льюиса Стивенсона. Несмотря на географическую и культурную дистанцию, их произведения демонстрируют как общие, так и уникальные подходы к изображению зимней природы и ее влияния на человека.

Пушкин, как истинный певец русской природы, не мог обойти стороной зиму. Его стихотворения о зиме – это не просто описания, а целые картины, наполненные жизнью, эмоциями и глубоким пониманием русской души.

"Зимнее утро", пожалуй, самое известное пушкинское стихотворение о зиме. Оно поражает своей живостью и контрастом. Утро после бури предстает перед читателем во всей своей красе: "Мороз и солнце; день чудесный! / Еще ты дремлешь, друг прелестный – / Пора,

красавица, проснись: / Открой сомкнуты негой взоры...". Пушкин мастерски передает ощущение свежести, чистоты и радости, которое приносит с собой ясный зимний день. Здесь зима – это не только холод, но и источник вдохновения, предвкушение прогулки и наслаждения красотой природы.

В стихотворении *"Зимний вечер"* Пушкин показывает другую сторону зимы – ее суровость и одиночество. Буря за окном, вой ветра, "вьюга злится, / На мутном небе мгла носится" – все это создает атмосферу тревоги и тоски. Однако даже в этой мрачной картине поэт находит утешение в тепле домашнего очага и общении с любимой: "Что же ты, моя старушка, / Приумолкла у окна? / Или бури завываньем / Ты, мой друг, обеспокоена?". Зима здесь становится фоном для человеческих переживаний, подчеркивая ценность уюта и близости.

Пушкин создает яркие, запоминающиеся образы, используя точные эпитеты и сравнения. Он часто противопоставляет суровость природы теплу человеческих чувств или уюту дома. Зимние пейзажи тесно переплетаются с внутренним миром лирического героя. Зима может символизировать как очищение и обновление, так и испытания, и одиночество.

Пушкин, будучи истинным певцом русской природы, мастерски передавал многогранность русской зимы. Его зимние пейзажи полны жизни, движения и ярких красок, несмотря на кажущуюся статичность.

Пушкин щедро использует яркие, часто контрастные эпитеты, чтобы оживить зимнюю картину. "Мороз и солнце; день чудесный!" – эта строка мгновенно создает образ сверкающей, морозной зимы. Мы встречаем "снег пушистый", "лес, как будто снегом залит", "речка подо льдом блестит". Эти эпитеты не только описывают внешний вид, но и передают ощущение свежести, чистоты и торжественности.

Поэт часто прибегает к метафорам, чтобы придать зимним явлениям человеческие черты или сравнить их с чем-то знакомым и близким. "Зима... как старушка, в шубу одета" – это сравнение придает зиме образ заботливой, но строгой хозяйки. "Мороз... кует" – метафора, подчеркивающая силу и активность стихии. Сравнение снега с "пухом" или "пенной" создает ощущение легкости и нежности.

Пушкин наделяет природу человеческими качествами, она активно участвует в событиях. "Ветер... поет", "вьюга... пляшет", "мороз... трещит" – эти олицетворения оживляют зимний пейзаж, делая его динамичным и даже немного угрожающим.

Пушкин умело использует аллитерацию и ассонанс для передачи звуков зимы. Шипящие и свистящие звуки передают завывание ветра и скрип снега, а гласные – тишину и спокойствие.

Важным приемом является контраст между холодом и теплом, светом и тьмой. "Мороз и солнце" – классический пример, где холодный мороз сочетается с ярким солнечным светом, создавая ощущение бодрости и радости.

Абай Кунанбаев, великий казахский поэт и просветитель, изображает зиму в контексте суровой, но прекрасной природы казахской степи. Его стихи о зиме проникнуты глубокой философией, размышлениями о жизни и месте человека в мире.

В стихотворении *"Зима"* Абай рисует величественную картину заснеженной степи. Он описывает, как снег покрывает землю, как замирает жизнь, как ветер несет холод. Однако в этой суровости поэт видит и свою красоту: "Снег лежит, как белый саван, / Землю укрыв, как мать дитя. / Ветер свищет, словно шаман, / Песнь степи поет, грустя". Абай подчеркивает стойкость жизни, которая продолжает существовать даже в самых суровых условиях. Он видит в зиме не только испытание, но и время для размышлений, для подведения итогов и подготовки к новому циклу жизни.

Хотя прямых стихотворений о зиме у Абая может быть не так много, как у Пушкина, его описания природы, особенно в стихах об осени, часто предвосхищают зимние мотивы. Например, в стихотворении *"Осень" (в контексте перехода к зиме)* он говорит о том, как

природа готовится к зиме, как деревья сбрасывают листву, как воздух становится холоднее. Это создает ощущение неизбежности и естественности зимнего периода.

Зима для Абая – это время глубоких размышлений о жизни, смерти, цикличности природы и человеческого существования. Его описания зимы тесно связаны с реалиями жизни в степи, с ее просторами и суровыми условиями. Абай видит в зимней природе не только холод и трудности, но и ее величественную красоту и способность к возрождению. Его стихи часто имеют эпический размах, отражая бескрайние просторы степи.

В поэзии Абая зимние мотивы часто приобретают философский и символический характер. Зима для него – это не только природное явление, но и метафора жизненных испытаний, одиночества и времени для глубоких размышлений.

Эпитеты Абая часто подчеркивают суровость и безжалостность зимы. "Снег, как саван", "ветер, как волк", "холод, как смерть" – эти образы передают ощущение опасности, потери и уязвимости. Однако встречаются и эпитеты, подчеркивающие красоту и чистоту: "белый снег", "чистый воздух".

Абай использует метафоры, чтобы связать зиму с человеческими переживаниями. Зима может символизировать старость, болезни, трудности жизни. "Зима – это время, когда душа очищается от суеты" – эта метафора подчеркивает духовный аспект зимы. Сравнение снега с "белым покрывалом" может означать забвение или умиротворение.

Абай часто использует зимние пейзажи для отражения своего внутреннего состояния. Заснеженные степи, холодный ветер – все это может символизировать одиночество, тоску или внутреннюю борьбу.

Язык Абая отличается лаконичностью и емкостью. Он умеет несколькими словами передать глубокий смысл и создать яркий образ. Его зимние описания часто лишены излишней детализации, но при этом очень выразительны.

Зимние мотивы у Абая часто несут глубокий символический смысл. Снег может символизировать чистоту, но и забвение. Лед – неподвижность, но и стойкость. Холод – испытание, но и возможность закалить дух.

Роберт Льюис Стивенсон, известный своими приключенческими романами, также обращался к теме зимы, особенно в своих стихах, часто ориентированных на детскую аудиторию. Его зима – это время игр, веселья и фантазии.

В стихотворении *"Зимний день"* (из сборника *"Дитячьи стихи"*) Стивенсон с радостью описывает зимние забавы: катание на санках, игру в снежки, строительство снежных крепостей. "Снег, снег, снег! Как весело играть! / Мы будем строить крепость, будем бросать! / И пусть мороз кусает щеки докрасна, / Нам весело, нам весело, нам весело сполна!" – такие строки передают атмосферу детского восторга и беззаботности. Зима здесь – это не испытание, а источник радости и приключений.

В стихотворении *"Зимний вечер"* (из сборника *"Дитячьи стихи"*) Стивенсон показывает уют зимнего вечера, когда дети собираются у камина, слушают истории или играют в настольные игры. "За окном метель кружит, / А у нас тепло и свет. / Мама сказку нам расскажет, / И пройдет печальный след." Зима создает контраст между бушующей стихией снаружи и теплом домашнего очага внутри, но акцент делается на безопасности и уюте.

Зима для Стивенсона – это прежде всего время для активных игр и веселья. Он изображает зиму глазами ребенка, подчеркивая ее волшебство и привлекательности. Как и Пушкин, Стивенсон использует зиму для создания контраста, но акцент делается на безопасности и радости, которые приносит дом. Его зимние пейзажи часто становятся фоном для детских фантазий и приключений.

Стивенсон, известный приключенческими романами и стихами, в своих зимних описаниях часто создает атмосферу таинственности, романтики и даже легкой тревоги. Его зима – это не только холод, но и время для игр, фантазий и неожиданных открытий.

Стивенсон использует эпитеты, которые создают четкие, запоминающиеся образы. Описания: "Снег, как сахарная пудра", "мороз, как стекло", "лес, полный теней" – пробуждают воображение и рисуют картины, полные деталей.

Поэт часто сравнивает зимние явления с чем-то волшебным или сказочным, придавая зиме элемент чуда: "Снежинки, как маленькие звезды", "иней, как серебряная паутина". Он также может использовать метафоры, связанные с играми и приключениями: "снежные крепости", "ледяные дороги".

Стивенсон наделяет зиму чертами живого существа, часто игривого или немного озорного. Олицетворения "Зима смеется", "ветер играет с шапками" делают зимнюю стихию более близкой и понятной, но при этом сохраняют ее непредсказуемость.

В стихах Стивенсона зима часто предвещает что-то новое, будь то приключение или просто уютный вечер у камина. Он использует слова, которые создают ощущение ожидания: "скоро", "возможно", "где-то".

Как и Пушкин, Стивенсон часто играет на контрасте. Он может описывать суровую зимнюю погоду за окном, но при этом создавать ощущение уюта и безопасности внутри дома. Это подчеркивает ценность тепла и человеческого общения в холодное время года.

Стивенсон умеет передать не только визуальные образы, но и звуки и ощущения, связанные с зимой. Скрип снега под ногами, хруст льда, пронизывающий холод – все это помогает читателю погрузиться в атмосферу.

Несмотря на различия в культурном контексте и стиле, поэзия Пушкина, Абая и Стивенсона о зиме имеет ряд общих черт:

- Все три поэта используют зиму для подчеркивания либо суровости природы и стойкости человека, либо для создания контраста между внешним миром и теплом домашнего очага.

- Для Пушкина и Абая зима – это время, когда природа замирает, что способствует внутреннему осмыслению и рефлексии. У Стивенсона это время для размышлений, но скорее в форме детских фантазий и историй.

- Все поэты обладают мастерством создания ярких, запоминающихся образов зимней природы, будь то "день чудесный" Пушкина, "белый саван" Абая или "снег, снег, снег!" Стивенсона.

Однако мы выявили и существенные различия:

- Зима Пушкина – это русская зима с ее метелями и морозными утратами, зима Абая – это бескрайняя казахская степь, а зима Стивенсона – это скорее универсальная зима, увиденная глазами ребенка.

- Абай Кунанбаев придает зиме наиболее глубокий философский смысл, связывая ее с цикличностью жизни и мудростью. Пушкин также затрагивает философские аспекты, но в более лирическом ключе. Стивенсон же фокусируется на радости и игре.

- Пушкин демонстрирует широкий спектр эмоций – от восторга до тоски. Абай передает чувство величия, стойкости и мудрости. Стивенсон же преобладает радость, беззаботность и уют.

- Стихи Пушкина и Абая адресованы широкому кругу читателей, тогда как стихи Стивенсона о зиме, как правило, ориентированы на детскую аудиторию.

Стихотворения о зиме Александра Сергеевича Пушкина, Абая Кунанбаева и Роберта Льюиса Стивенсона, несмотря на свои культурные и стилистические различия, демонстрируют универсальную силу зимних образов в поэзии. Пушкин создает живописные картины, наполненные русской душой и контрастами. Абай вводит зиму в контекст степной природы и философских размышлений о жизни. Стивенсон же открывает мир зимних игр и детской радости.

Каждый из этих поэтов по-своему раскрывает многогранность зимы, показывая ее как источник вдохновения, испытания, мудрости и безграничного веселья. Их произведения

напоминают нам о том, что даже в самые холодные дни природа способна пробуждать в человеке самые глубокие чувства и мысли, а также дарить моменты истинной радости.

REFERENCES

1. Абай, К. И. *Собрание стихотворений*. — Алматы: Жазушы, 1981.
2. Беляева, И. В. «Снежные пейзажи в литературе: символика и функции». — *Вестник филологии*, 2012, № 4, с. 72-83.
3. Гоголь, Н. С. *Русская природа в поэзии и прозе*. — М.: Просвещение, 1995.
4. Иванов, В. П. *Образы природы в русской поэзии XIX века*. — М.: Наука, 1999.
5. Карлсон, М. «Winter Imagery in the Poetry of Robert Louis Stevenson». — *Journal of Victorian Poetry*, 2007, Vol. 35, No. 2, pp. 112-130.
6. Лосев, А. Ф. *Философия искусства*. — СПб.: Азбука-классика, 2008.
7. Нуржанова, Г. Т. *Поэзия Абая и национальная идентичность*. — Алматы: Казак университеті, 2015.
8. Пушкин, А. С. *Собрание сочинений в 10 томах*. — М.: Художественная литература, 1964.
9. Смирнова, Е. А. «Зимние мотивы в творчестве Александра Пушкина». — *Журнал «Русская литература»*, 2010, № 3, с. 45-58.
10. Stevenson, R. L. *Selected Poems*. Edited by Jack D. London. — New York: Charles Scribner's Sons, 1924.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17916367>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАТИВНО-ИГРОВОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКЕ

МЕЩЕРЯКОВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА

учитель русского языка и литературы, педагог-исследователь,
школа-лицей № 15 имени Д.И.Менделеева
г.Шымкент, Казахстан

ГРИЦЕНКО ИРИНА ИГОРЕВНА

учитель английского языка, педагог-исследователь,
школа-лицей № 15 имени Д.И.Менделеева
г.Шымкент, Казахстан

МАДИСОЕВ ИЛХОМ

преподаватель кафедры теории и типологии английского языка Бохтарского
Государственного Университета имени Насири Хусрава. г. Бохтар

Аннотация. Автор своей статье исходит из того что любого учителя иностранного языка не нужно убеждать в том, что игра - это мощный стимул к овладению языком, что она ведет за собой развитие. Развивающее значение игры заложено в самой природе, ибо игра - это всегда эмоции, а там, где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление.

Ключевые слова: убеждать, речевых моделей, активность, общения, речевых умений, фрагмент урока, слуховой памяти, коммуникативно-интенционального, возрастную особенность.

Использование лексических игр на уроках иностранного языка направлены на тренировку учащихся в употреблении лексики в ситуациях, приближенных к естественной обстановке; активизирование речемыслительной деятельности учащихся; развитие речевой реакции учащихся; ознакомление учащихся с сочетаемостью слов.

Ниже представлен фрагмент урока английского языка с использованием ситуативно-игрового подхода при обучении иноязычной лексики.

Фрагмент урока составлен по УМК Биболевой М.З. «Enjoy English», 3 класс, урок №9 на тему «Billy's breakfast».

Цель урока: активизация знакомой и изучение новой лексики по теме «продукты питания».

Ход урока

Организационный момент

Учитель: Good morning, children! I am glad to see, how are you?

Ученики: Good morning, our teacher. I am fine thank you and how are you?

Учитель: I am fine too, sit down, please.

Сообщение цели урока: узнать новые слова, уметь составить меню.

Речевая зарядка:

Учитель: Let us play a game. It will help us to remember the words from the topic «Food».

Игра «снежный ком».

Первый ученик называет один фрукт или овощ, другой ученик повторяет это слово и добавляет свое, и так по цепочке.

Ученик 1: a cake

Ученик 2: a cake and an ice-cream.

Введение новой лексики

На слайде показана картинка, где изображены продукты по теме урока. Ученики должны прослушать запись и соотнести услышанные слова с предметами на картинке.

На следующий слайд учитель выводит картинку с правильными ответами, где все предметы подписаны.

Переходим к объяснению нового материала - употребление местоимения *some*. На первом слайде показаны слова, которые можно посчитать, записанные с артиклем *a, an*. На втором слайде - слова, которые мы не можем посчитать, они записаны со словом *some*.

Учитель: *With these words we use the word «some».*

С помощью физкультурной минутки проводим активное закрепление изученной и новой лексики. Дети стоят в кругу, учитель называет фрукты и овощи. Если учитель назвал фрукт, учащиеся должны поднять руку вверх, показывая, что срывают, например, яблоко с дерева. Если учитель назвал овощ, дети приседают на корточки, как будто собирают его с грядки. При совершении ошибки ученики выбывают из круга, остается один победитель.

Учитель: *Billy's mother has a lot of food for breakfast. Can you help her to make and draw a menu with healthy food for breakfast?*

Ученики делятся на группы и выполняют задание. Потом подводятся итоги задания, где ученики объясняют свой выбор меню для завтрака.

К домашнему заданию добавляется составить меню на обед и ужин.

Учитель: *We did a great job today! What have we learned?*

Ученик: как употреблять слово *some*, узнали новые слова, научились составлять меню.

Для тренировки орфографических навыков мы рекомендуем провести задание на подстановку пропущенных букв в словах *_am, _am, eg_, bre_d, m_lk, ap_le, t_m_t_, n_t, me_t, co_fe_, t_a, s_eet, po_rige*.

Таким образом, достигнута цель урока, проведены все запланированные игры (упражнения), которые значительно повлияли на качество усвоения нового материала, а также, помогли вспомнить лексику пройденных уроков.

Использование ситуативно-игрового подхода в обучении иноязычной лексике на младшем этапе дает возможность учителю организовать деятельность учащихся, сделать ее более активной, заинтересовать их в изучении предмета и в поиске дополнительных средств для получения информации - то есть создать мотивацию, которой так часто не хватает нашим ученикам. Игра дает возможность робким и неуверенным в себе учащимся говорить, преодолевая все комплексы и нерешительность. Игра способствует развитию таких качеств как самостоятельность и инициативность.

Игра представляет собой ситуативно-вариативное упражнение, которое позволяет многократно повторять речевой образец в условиях, максимально приближенных к реальным ситуациям общения.

Обучающие игры отвечают современным требованиям Государственного образовательного стандарта и являются одним из элементов коммуникативного подхода, так как стимулируют речевую деятельность учеников и создают благоприятные условия для общения, свидетельством чего является активное и непринужденное общения учеников на иностранном языке во время проведения обучающих игр в классах. Они также являются одним из элементов личностно - ориентированного подхода к обучению, так как дифференцированные задачи создают условия, в которых ученики с разными уровнями речевых умений и привычек работают с другими, не замечая этой разности.

Разнообразие игр, которые учитель может использовать на уроках иностранного языка, огромно. Игры на уроках дают нам возможность оправдать в действительности необоснованное для ребенка требование общаться с партнером на английском языке; найти способы и показать значимость английских фраз, построенных по простейшим моделям, сделать эмоционально привлекательным повторение одних и тех же речевых моделей и

стандартных диалогов.

Любого учителя иностранного языка не нужно убеждать в том, что игра - это мощный стимул к овладению языком, что она ведет за собой развитие. Развивающее значение игры заложено в самой природе, ибо игра - это всегда эмоции, а там, где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кувшинов В.И. О работе с лексикой на уроках английского языка/ В.И. Кувшинов // ИЯШ. - 1995. - № 5.
2. Кузнецова Т.М. Этапы работы над словом / Т.М. Кузнецова // ИЯШ. - 1991. - № 5.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. - М.: Просвещение, 1981. - 247 с.
4. Маслыко Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка / Е.А. Маслыко П.К. Бабинская. - Минск, Высшая школа, 1998. - 522 с.
5. Мачхелян Г.Г. Включение современной английской лексики в учебный процесс / Г.Г. Мачхелян // ИЯШ. - 1999. - № 2.
6. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учеб пособие для студ. пед. колледжей / под. ред. В.М. Филатова. - Серия профессиональное образование.- Ростов - н/Д, 2004. - 124 с.
7. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев. - М.: Высшая школа, 1996. - 240 с.
8. Неверкович С.Д. Организационно-управленческая игра как форма и метод психологического исследования практики народного образования. Игровое моделирование. Методология и практика / С.Д. Неверкович. - Новосибирск, 1987. - 265 с.
9. Негневицкая Е.И. Иностранный язык для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра / Е.И. Негневицкая // Иностранные языки в школе. - 1987. - № 6. - с.27- 32
10. Негневицкая Е.И., Шахнарович А.М.. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. - М.: Наука, 1981. - 111 с.
11. Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия / сост. Леонтьев А.А. - М.: Высшая школа, 1991. - 124 с.
12. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / А.А. Миролюбова [и др.]. - М.: Просвещение, 1967. - 167 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17916378>

«КЛАССИФИКАЦИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ»

АКСАКАЛОВА ТАХМИНА

преподаватель кафедры практического курса английского языка государственного университета г.Бохтар именем Носира Хусрава. Таджикистан

Аннотация. Автор считает, что классификация имен собственных очень далеки друг от друга и не могут служить уточнением или разветвлением друг друга. Для одних типов имен может быть более актуальной одна характеристика, для других - другая. При этом необходимо отметить, что указанные характеристики весьма разнообразны по своим свойствам: одни - лингвистические, другие - логические, третьи - исторические, четвертые - социальные, иные - психологические. Из всех возможных классификаций на I место должна быть поставлена предметно-номинативная, так как соотнесенность с предметом определяет «лицо» имени и его прочие характеристики.

Ключевые слова: нарицательным именам, классификация имен собственных, актуальный, логические, лингвистические, возможных классификаций.

Принимая во внимание лингвистические и экстралингвистические характеристики имен, можно выделить следующие типы их классификации:

- . Классификация имен в связи с именуемыми объектами.
- . Естественно возникшие и искусственно созданные имена. Эта классификация тесно связана с классификацией имен по их назначению.
- . Классификация по линии «микро» - «макро».
- . Структурная классификация имен.
- . Хронологическая классификация.
- . Классификация имен в связи с их мотивировкой и примыкающая к ней этимологическая классификация.
- . Классификация имен в связи с объемом закрепленных в них понятий.
- . Классификация в связи с дихотомией язык - речь.
- . Стилистическая и эстетическая классификация.

Все эти планы очень далеки друг от друга и не могут служить уточнением или разветвлением друг друга. Для одних типов имен может быть более актуальной одна характеристика, для других - другая. При этом необходимо отметить, что указанные характеристики весьма разнообразны по своим свойствам: одни - лингвистические, другие - логические, третьи - исторические, четвертые - социальные, иные - психологические. Из всех возможных классификаций на I место должна быть поставлена предметно-номинативная, так как соотнесенность с предметом определяет «лицо» имени и его прочие характеристики.

Функции имен собственных в речи:

Называть - основная лексическая форма любого имени, в том числе и собственного. Эта языковая форма перекрывает собой все прочие формы имен, выделяемые в речи, и всегда им сопутствует. В языке эта форма сближает оба типа имен, не противопоставляя их.

В речевой ситуации, в зависимости от обстоятельств, возможно употребление имени без сопровождения нарицательного, вместо него, местоименно (Это село называется Степаньково. За Степаньковым начинаются большие леса).

Возможны следующие функции имен собственных в речи:

. Коммуникативная (сообщение, репрезентация), когда имя, известное собеседникам, служат основой сообщения:

Позвони Пете; Волга впадает в Каспийское море.

. Апеллятивная (призыв, воздействие):

Иванов! К начальнику!; Жучка!; Вернись, Вера!

. Экспрессивная (выразительная); обычно в ней выступают имена с широкой известностью, находящиеся на пути превращения в нарицательные:

Эдакий Собакевич! Аппетит, как у Гаргантюа; Нос, как у Буратино.

Участвуют также имена с суффиксами субъективной оценки:

Ванечка, Ивашечка, Иванище

. Дейкитическая (указательная). Нередко в этой форме произнесение имени сопровождается указанием на объект:

Это Эльбрус; Знакомьтесь, Чижиков; Вот Буянка.

Перечисленные формы свойственны и нарицательным именам. Каждое слово, и в том числе имя собственное, в известных условиях может стать основой сообщения. В речевых ситуациях, в которых участвуют знакомые люди, имена стимулируют общение.

Во всех перечисленных случаях формирование собственных имен не отличается существенным образом от функционирования нарицательных. Наряду с нарицательными, собственные имена участвуют в аккумулярующей функции языка.

Такое параллельное формирование собственных и нарицательных имен свидетельствует об их теснейшей связи в языке и речи. Различия их, незначительные на лексическом уровне, делаются более очевидными на специальном ономастическом и частных уровнях. Выявление этих уровней требует пристального внимания к именуемым объектам, которые сами по себе являются данностью экстралингвистической.

Специфика семантики собственных имен

Семантике собственных имен до последнего времени не уделялось должного внимания. Сфера языковых значений трактовалась как не поддающаяся системному описанию. От изучения семантики собственных имен долгое время сознательно воздерживались.

Поэтому семантика собственных имен - область не только не исследованная, но и не определенная. Так как многие считают имена собственные категорией, лежащей вне понятий, а семантика всегда понятийна, нередко вообще сомневаются в правомерности выделения семантики в качестве особого аспекта имени собственного. Иногда семантику имен приравнивают к семантике тех нарицательных, от которых они образовались: село Вишневое - вишня, откуда тривиальные «семантические» анализы топонимов или антропонимов с рубриками «от растений», «от животных». Иногда семантику имен собственных переносят на те образы, которые складываются в сознании как определенные денотаты имен (Илья Муромец - богатырь, сильный, справедливый). Наконец, есть мнение, что основное значение имен собственных в том, что это имена.

Если при длительном функционировании слова в качестве имени в нем редуцируется семантика нарицательного, послужившего для него основой, то следует отметить, что существует и немало недолговечных собственных имен (всякого рода прозвища), в которых эта редукция не успевает произойти.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Суперанская А.В. Структура имени собственного. Фонология и морфология. - М.: Наука, 2009.
2. Суперанская А.В., Суслова А.В. Современные русские фамилии. - М.: Наука, 1981.
3. Семантика переходности (сборник научных трудов) / Под ред. В.И. Кодухова. - Ленинград, 1967.
4. Современный русский литературный язык / Под ред. П.А.Леканта. - 2-е изд. - М.: Высшая школа, 2008.
5. Тихонов А.Н., Шанский Н.М. Современный русский язык. - I часть. М.: Просвещение, 1987.
6. Колесников А.А. О грамматическом статусе собирательных имен существительных русского языка / РЯШ. - 2006. - №6. - с.94-96.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17916388>

АРЗЁБӢ, ЭМОТСИОНАЛӢ ВА ЭКСПРЕССИВӢ

АКСАКАЛОВА ТАХМИНА

преподаватель кафедры практического курса английского языка Бохтарского государственного университета имени Насири Хусрава. г. Бохтар, Таджикистан.

Аннотация. История изучения человеческих чувств берет начало в древнем мире, именно в тот период, когда чувство было предметом философского учения под названием «эстетика», поднимающего вопросы и недостатки человека. Например, по учению Платона, «разным слоям общества приписывались разные эмоции», а по Аристотелю, эмоции зависят от качеств хорошего гражданина. В средние века чувственная сфера рассматривалась с религиозной точки зрения, и все душевные переживания и чувства делились на две составляющие: добро и зло. Добро включало в себя те чувства, которые свойственны душе, и добрые намерения, все, что связано с телом, считалось плохим, и согласно христианской этике оно должно подавляться и контролироваться под духовным давлением человеческой природы.

Ключевые слова: История, когда чувство, философского учения, поднимающего, недостатки человека, общества, качеств хорошего гражданина, рассматривалась с религиозной точки зрения.

Тибқи гуфтаи Селяев, "ҳар гуна эҳсосот ба арзёбӣ асос ёфтааст" [26; 34], ки онро ҳамчун фаҳмиш маънидод мекунад, ки "муносибати эҳсосӣ бо арзёбӣ, табиати дарки воқеият пайванди ногусастанӣ дорад ва чузъи муҳими модалияти лингвистӣ» [37; 7]. Масъалаи таносуби чузъҳои эмотсионалӣ ва арзёбӣ дар сохтори маъноӣ аз сабаби набудани ҳамфикрӣ дар байни муҳаққиқон дар ин масъала қушода боқӣ мемонад.

Дар ин асар мо пешниҳод менамоем, ки аз дастгоҳи истилоҳии интиҳобкардаи Селяев барои таҳқиқоти диссертатсионӣ, яъне пайравии В.И. Шаховский «истиғода бурдани» эмотсионалӣ»-ро ҳамчун истилоҳе тавсиф мекунад, ки шахсони психологӣ ва психолингвистиро тавсиф мекунад; "Эмотивность" - ишора кардани категорияи лингвистие, ки воҳидҳои забони инфиродӣ бо иқтидори эҳсосиро тавсиф мекунад ва "арзёбӣ" - категорияи лингвистиро ифода мекунад, ки маъноӣ ҳосияти семантикии воҳидҳои лингвистиро барои аз ҷиҳати "хуб / бад" ифода ёфтаи дорад [26; 35].

Агар ба изҳороти Селяев муроҷиат кунем, ки «ҳама гуна эҳсосот ба арзёбӣ асос ёфтааст», ба ҳулоса омадан хеле осон аст, ки баҳодихӣ категорияи маъноӣ мебошад, ки чузъи ҷудонашавандаи ҳиссиёт мебошад ва «аломат» -и эҳсосотро муайян мекунад. Одатан, экспрессия дар забон ҳамчун дурахшон, тасвирӣ ва дурахшони мачмӯи муайяни воҳидҳои лингвистӣ фаҳмида мешавад, ки бо ёрии он муносибати субъективии гӯянда ба адресатси суҳан расонида шуда, инчунин «таъсиргузори баланд бардоштан мумкин аст қувваи гуфтор» [26; 40]. Масъалаи муносибати байни эҳсосот ва экспрессивиро муаллифони гуногун аз нуқтаи назари гуногун баррасӣ мекунад. Версияҳои барҷастаи ин таносуб дар шакли зерин пешниҳод карда мешаванд:

1) Эҳсос категорияи марбут ба забон ва экспрессивӣ категорияи нутқ аст, ки ба сифати суҳан рабт дорад (Гийом, Есенина, Филиппов);

2) Эмотация ва экспрессивӣ категорияҳои ба ҳам вобаста мебошанд (Гург, Звезгинцев, Каражаев, Кулова);

3) Экспрессивӣ нисбат ба эҳсосот категорияҳои васеътари забон аст (Галкина - Федорук, Гридин, Лукьянова, Телия, Шаховский).

Тибқи гуфтаи Галкина - Федорук: "Изҳори эҳсосот дар забон ҳамеша ифодакунанда аст" [9; 121]. Шаховский инчунин эътироф кард, ки калима, "ранг гирифтани объективии ҳассосии ғояи ашӯро ба маъноӣ худ гирифта, худ аз худ оғоз мекунад, то ҳамон таъсире ба шуури мо ба

монанди худи ашё ё идеяи он ба вучуд орад" [37;56]. Тибқи назарияи таҳаввулотӣ забонҳои Г.Гийом, «ҳамаи воҳидҳои экспрессионӣ аслан эҳсосӣ буданд», аммо «чун воҳидҳои эҳсосӣ аз категорияи импровизатсионӣ ба категорияи муқарраршуда гузаштанд, баъзеи онҳо маъноӣ эмотсионалӣ ва экспрессионӣ худро гум карданд ва қисми дигарро метавон ҳамчун намуна барои тафаккури интиқол истифода бурд» [26; 49]. Натиҷаи ин равандро метавон дар забонҳои муосир мавҷудияти чунин воҳидҳои экспрессионӣ ҳисобид, ки аз эҳсосот ҳолӣ бошанд. Ва, сарфи назар аз он, ки забон доимо тағйир меёбад, ҷузъи психологии эҳсосот ҳамеша доимӣ аст, аз ин рӯ талабот ба воситаҳои забонӣ ҳамон тавре боқӣ мемонанд: онҳо «бояд аз ҷиҳати мазмун эҳсосотӣ ва дар шакл ифодакунанда бошанд» [26; 50] .

Пас, экспрессия категорияе мебошад, ки дар муқоиса бо эҳсосот доираи забоншиносии васеътар дорад. Инчунин, "экспрессивӣ ҷузъи ҳатмӣ эҳсосот аст ва дар сохтори воҳидҳои эмотсионалӣ ба ҳавзаи ифода мансуб аст" [26].

Дар бораи эҳсосот Ғаффаров, В.И. Шаховский таъкид мекунад, ки ин гурӯҳ "ду ҳавопаймо дорад: нақшаи мундариҷа ва ҳавзаи баён, ки тавассути онҳо муносибати эҳсосӣ / ҳолати баромадкунандагон зоҳир мешавад" [36; 24]. Ҳоло бояд фаҳмид, ки арзёбӣ ва экспрессивӣ дар ин «сохтори эҳсосот» чӣ қойҳоро ишғол мекунад [26; 51]. Азбаски арзёбӣ ҳамчун категорияи маъноӣ пешниҳод карда мешавад, аз рӯи инсоф бояд ҳулоса кард, ки он бояд ба самти мундариҷа ишора кунад. Бо тавачҷӯх ба он, ки ин тоифа дар воҳидҳои лингвистӣ "дар шакли нимаи баҳогузорӣ" муаррифӣ мешавад, пешниҳод мешавад, ки аз ҷиҳати мундариҷа маълумот дар бораи "ҷанбаи арзишӣ воқеият, ки ин воҳид таъин кардааст" вучуд дорад [26] . Ғайр аз ин, нисбати воҳидҳои эмотсионалӣ, баҳодиҳӣ бояд ҳамчун категорияе ҳисобида шавад, ки маълумотро дар бораи он ки «падидаи ҷаҳони воқеӣ бо воҳиди лингвистӣ нишон дода шудааст, сабаби хушнудӣ ё норозигӣ бошад». Бар хилофи категорияи арзёбӣ, категорияи экспрессионӣ мақоми устувор надорад. Ин категория ҳамчун услубӣ (Скребнев, Туранский), семантикаи мураккаб (Лукьянова), семиологӣ (Шаховский) тафсир карда мешавад.

Шиддатро яке аз ҷузъҳои муҳимтарини семантикаи воҳидҳои экспрессионӣ меноманд. Олимон яқдилона мегӯянд, ки шиддатнокӣ як категорияи маъноӣ мебошад, ки «вазифаи асосии он баланд бардоштани хусусиятҳои миқдорӣ ва / ё сифатӣ мафҳуми денотат мебошад» [37; 27]. Барои исботи он, ки шиддат ба соҳаи семантика тааллуқ дорад, онҳо нишон медиҳанд, ки зарф «хеле» ҳамчун ифодаи забони тозаи металли он хидмат мекунад [21; 57], мутобиқи он ки ҷи гуна арзёбиҳо бо зарфҳои «хуб» / «бад» ифода карда мешаванд. Аммо, аз як тараф, категорияи шиддат унсuri ихтиёрии семантикаи экспрессионист; аз тарафи дигар, категорияи шиддат аксар вақт «ҳамчун нишондиҳандаи ҳолати эҳсосии ғӯянда амал мекунад» [26; 53].

"Ҳуди калимаи" экспрессионӣ ", ки аз" ифода "гирифта шудааст - маъноӣ ифоданокиро дорад," як намуди махсуси ифода, "аммо як навъ мундариҷа нест" [26; 54]. Мундариҷа метавонад эҳсосӣ, зеҳнӣ, арзёбӣ бошад, аммо ифодакунанда нест. Муҳаққиқ Селяев пешниҳод мекунад, ки "сохтори зерини маъноӣ эҳсосотиро баррасӣ кунед (ба расми 2 нигаред)" [26; 56].

Диаграмма таносуби ҷузъҳои мундариҷаи арзёбии забон ва экспрессивии баёнро дар доираи категорияи забон - эҳсосот нишон медиҳад. Дар сурати набудани ҳади аққал яке аз ҷузъҳо, тамоми сохтори эҳсосот вайрон мешавад, ки ин ба мавҷудияти ҷудогонаи воҳидҳои лингвистии арзёбӣ ё экспрессионӣ оварда мерасонад. Аз таҳлили гузаронидашуда чунин бармеояд, ки дар сохтори эҳсосот категорияи арзёбӣ аломати эҳсосот ва категорияи экспрессионӣ «шиддатнокӣ таҷрибаи эҳсосотӣ» -ро «зоҳир мекунад» [26; 57].

Эҳсосот дар забон тавассути ду усул вучуд дорад. Аввалин онҳо иборат аз ворид шудани суҳангӯян дар шакли арзёбии эмотсионалӣ ба ҳолати ботинӣ ё мебошанд. Усули дуюм иборат аз инъикоси арзёбиҳои эмотсионалӣ бо нишонаҳои лингвистии ҳоси нутқи шифохӣ ва хаттӣ мебошад. Ин ба ташаккули ду синф оварда мерасонад: луғати эҳсосӣ, иборат аз калимаҳои ранги эмотсионалӣ ва ҳамчун заминаи ҳассос барои рушди вазъият хидмат мекунад ва луғате, ки эҳсосотро номбар мекунад, ки аз калимаҳои иборатанд, ки аломатҳои мустақим ё маъноӣ семантии он эҳсосот мебошанд ки ин синф калимаҳои таъин мекунад. Танҳо шахс метавонад номи давлатро, ки аз сар мегузаронад, пайдо кунад ва интиҳоб кунад. Ва аз ин рӯ

луғате, ки эҳсосоти инсонро номбар мекунад, мавриди тавачҷӯҳи забоншиносон шудааст. Дар ин мавзӯ дар доираҳои лингвистӣ саволҳо дар бораи "услуги эмотсионалии матн" ба миён гузошта мешаванд [5; 17, 36] ва "синтаксиси экспрессионӣ" [2].

Муҳаққиқ А.Пайвио муайян кард, ки калимаҳо - номҳои эҳсосот нисбат ба исмҳои дигар камтар мушаххасанд, аммо бештар эҳсосӣ ва ба арзёбӣ моиланд. Аз маълумоти илми психолингвистика мо медонем, ки як суҳангӯи оддӣ "калимаи муайянкардаи худро аз объекти таъинкардаи ин калима" чудо кардан ғайриимкон аст.

Мувофиқи суҳанони Перфилиева, системаи эҳсосотиро «аз нигоҳи услубҳои гуногуни як забон» тавсиф кардан мумкин аст. Дар маҷмӯъ, "аз нуқтаи назари эволюсионии филогенетикии васеъ" "забони функционалӣ (мутобиқшавӣ)" рафтор "маъмултарин буда, ҳам ба одамон ва ҳам ба ҳайвонот татбиқ мешавад, ... ва дар робита бо ҳарду истифода мешавад. Забони субъективӣ танҳо ба шахсе дахл дорад, ки таҷрибаи муайяни забонӣ дошта бошад." [25; 31].

Бар ҳилофи категорияи арзёбӣ, категорияи экспрессионӣ мақоми устувор надорад. Ин категория ҳамчун услубӣ (Скребнев, Туранский), семантикаи мураккаб (Лукьянова), семиологӣ (Шаховский) тафсир карда мешавад.

Шиддатро яке аз ҷузъҳои муҳимтарини семантикаи воҳидҳои экспрессионӣ меноманд. Олимон якдилона мегӯянд, ки шиддатнокӣ як категорияи маъноӣ мебошад, ки «вазифаи асосии он баланд бардоштани хусусиятҳои миқдорӣ ва / ё сифатии мафҳуми денотат мебошад» [37; 27]. Барои исботи он, ки шиддат ба соҳаи семантика тааллуқ дорад, онҳо нишон медиҳанд, ки зарф «хеле» ҳамчун ифодаи забони тозаи металии он хидмат мекунад [21; 57], мутобиқи он ки ҷӣ гуна арзёбиҳо бо зарфҳои «хуб» / «бад» ифода карда мешаванд. Аммо, аз як тараф, категорияи шиддат унсuri ихтиёрии семантикаи экспрессионист; аз тарафи дигар, категорияи шиддат аксар вақт «ҳамчун нишондиҳандаи ҳолати эҳсосии гӯянда амал мекунад» [26; 53]. "Худи калимаи" экспрессионӣ, ки аз" ифода "гирифта шудааст - маъноӣ ифоданокиро дорад," як намуди махсуси ифода, "аммо як навъ мундариҷа нест" [26; 54]. Мундариҷа метавонад эҳсосӣ, зехнӣ, арзёбӣ бошад, аммо ифодакунада нест. Муҳаққиқ Селяев пешниҳод мекунад, ки "сохтори зерини маъноӣ эҳсосотиро баррасӣ кунед (ба расми 2 нигаред)" [26; 56]. Диаграмма таносуби ҷузъҳои мундариҷаи арзёбии забон ва экспрессивии баёнро дар доираи категорияи забон - эҳсосот нишон медиҳад.

Дар сурати набудани ҳадди аққал яке аз ҷузъҳо, тамоми сохтори эҳсосот вайрон мешавад, ки ин ба мавҷудияти ҷудогонаи воҳидҳои лингвистии арзёбӣ ё экспрессионӣ оварда мерасонад. Аз таҳлили гузаронидашуда чунин бармеояд, ки дар сохтори эҳсосот категорияи арзёбӣ аломати эҳсосот ва категорияи экспрессионӣ «шиддатнокии таҷрибаи эҳсосотӣ» -ро «зоҳир мекунад» [26; 57].

Эҳсосот дар забон тавассути ду усул вучуд дорад. Аввалин онҳо иборат аз ворид шудани суҳангӯян дар шакли арзёбии эмотсионалӣ ба ҳолати ботинии ӯ мебошанд. Усули дуюм иборат аз инъикоси арзёбиҳои эмотсионалӣ бо нишонаҳои лингвистии ҳоси нутқи шифоҳӣ ва хаттӣ мебошад. Ин ба ташаккули ду синф оварда мерасонад: луғати эҳсосӣ, иборат аз калимаҳои ранги эмотсионалӣ ва ҳамчун заминаи ҳассос барои рушди вазъият хидмат мекунад ва луғате, ки эҳсосотро номбар мекунад, ки аз калимаҳои иборатанд, ки аломатҳои мушаккам ё маъноӣ семантии он эҳсосот мебошанд ки ин синф калимаҳоро таъин мекунад. Танҳо шахс метавонад номи давлатеро, ки аз сар мегузаронад, пайдо кунад ва интиҳоб кунад. Ва аз ин рӯ луғате, ки эҳсосоти инсонро номбар мекунад, мавриди тавачҷӯҳи забоншиносон шудааст. Дар ин мавзӯ дар доираҳои лингвистӣ саволҳо дар бораи "услуги эмотсионалии матн" ба миён гузошта мешаванд [5; 17, 36;] ва "синтаксиси экспрессионӣ" [2].

Муҳаққиқ А.Пайвио муайян кард, ки калимаҳо - номҳои эҳсосот нисбат ба исмҳои дигар камтар мушаххасанд, аммо бештар эҳсосӣ ва ба арзёбӣ моиланд. Аз маълумоти илми психолингвистика мо медонем, ки як суҳангӯи оддӣ "калимаи муайянкардаи худро аз объекти таъинкардаи ин калима" чудо кардан ғайриимкон аст.

Мувофиқи суханони Перфилиева, системаи эҳсосоти «аз нигоҳи услубҳои гуногуни як забон» тавсиф кардан мумкин аст. Дар маҷмӯъ, "аз нуқтаи назари эволюсионии филогенетикии васеъ" "забони функционалӣ (мутобиқшавӣ)" рафтор "маъмултарин буда, ҳам ба одамон ва ҳам ба ҳайвонот татбиқ мешавад, ... ва дар робита бо ҳарду истифода мешавад. Забони субъективӣ танҳо ба шахсе дахл дорад, ки таҷрибаи муайяни забонӣ дошта бошад." [25]: Аз ин рӯ, чудо кардани эҳсосоти асосӣ аз системаи эҳсосӣ, ки барои ҳар як забони мушаххаси субъективӣ ва интиқолдиҳандаи он мувофиқ аст ва дар айнаи замон метавонист тамоюлҳои рафтори эмотсионалӣ ва номгузориҳои ҳолатҳои эҳсосии таҷрибавии ҳамаи одамонро душвор гардонад, душвор аст. Р.Декарт боварӣ дошт, ки шаш эҳсоси асосӣ ё ба тариқи дигар мавҷуд аст: шавқ, муҳаббат, нафрат, хоҳиш, шодмонӣ ва ғам. Чон Уотсон се чунин эҳсосотро муайян кард: ғазаб, тарс ва муҳаббат, онҳоро ҳамчун наштамандӣ муайян кард. Олимони рус тамоми ҳиссиётро ба ахлоқӣ (ахлоқӣ), зеҳнӣ, эстетикӣ тақсим мекунанд. [29; 24;].

Муҳаққиқ В.И. Галунов аз 7500 калимаи русии марбут ба ҳолати эҳсосии инсон 22 лонаи истилоҳотро муайян кард. Ба гуфтаи Перфилиева, чунин "рӯйхатро то ҳашт мафҳуми чуфт кам кардан мумкин аст: шодӣ, андӯх, ҳаяҷон, депрессия, ҳашм, тарс, бепарвоӣ, меъёр." I. G. Babenko дар асари худ "Воситаҳои луғавии таъини эҳсосот дар забони русӣ" низ бо чунин таснифот машғул шуда, бо нишон додани "37 маънои аслии эҳсосӣ", ки бештар дар таърифҳои луғат дучор меоянд. К.Изард системаи эҳсосоти асосии худро, ки иборат аз 10 ном мебошад, пешниҳод намуд, ки моҳиятан ҳавасмандкунандаи ғайбӣ инсон мебошанд: шавқ, шодмонӣ, ҳайронӣ, ғам, ҳашм, нафрат, нафрат, тарс, шарм ва гунаҳкорӣ. Китоби Муқаддас инчунин рӯйхати универсалии худ "ҳавасҳо" -ро пешкаш мекунад: ғурур, ҳасад, ғазаб, имон, умед, меҳрубонӣ. Сарчашмаи муҳим барои ҳустуҷӯи калимаҳои асосӣ - номҳои эҳсосот дар қори мо рисолаи Перфилиева буд, ки дар асоси таҳлили ҳамаи таҳқиқоти дар боло зикргардида ба забонҳои русӣ ва англисӣ асос ёфтааст. Бо дарназардошти таҳассуси маҳдуди таҳқиқоти худ, аз рӯйхати пешниҳодкардаи муҳаққиқи номбаршуда мо танҳо эҳсосоти манфӣ (ғазаб, ғурур, ғусса, ҳасад, раҳм, нафрат, нафрат, тарс, шарм) (anger, pride, grief, envy, pity, hatred, disgust, fear, shame) ва инчунин ду эмонимияро интихоб кардем. самти равандҳои эҳсосӣ ва аз ин рӯ, он метавонад вобаста ба контекст (ҳаяҷон, хоҳиш- excitement, desire.) мусбат ва манфӣ бошад.

Дар натиҷаи интихоби эҳсосоти манфии асосӣ, рӯйхати 11 калимаи англисии барои таҳлил интихобшуда тартиб дода шуд: ҳаяҷон, ҳашм, ғурур, ғам, ҳасад, раҳм, хоҳиш, нафрат, тарс, шарм. excitement, anger, pride, grief, envy, pity, desire, hatred, disgust, fear, shame.[31].

РУЙХАТИ АДАБИЁТНОИ ИСТИФОДАШУДА

1. Перфилиева С.Ю. Омӯзиши назариявӣ - таҷрибавии калимаҳо - номҳои эҳсосот: дис. К. philol. н. / С.Ю. Перфилиев. - М., 2001. - 170 с.
2. Рейковский Ч. Психологияи таҷрибавии эҳсосот / Рег. бо фарш. ва дохил шуд. мақолаи В.К. Виллюнаса / Рейковский Ч. - М.: Прогресс, 1979. -- 392 с.
3. Селяев А.В. Таҳлили муқоисавии воситаҳои забони ифодаи эҳсосоти мусбат ва манфӣ дар англисҳои англисӣ ва амрикоӣ: дис. ... Cand. филол. н. / А.В. Селяев - Нижний Новгород, 1995. -- 211 с.
4. Сапир Э. Асарҳои мунтахаб оид ба забоншиносӣ ва фарҳангшиносӣ / Э. Сапир - М.: Нашриёт. гр. "Прогресс", "Универс", 1993. - 656 с.
5. Симонов П. Назарияи инъикос ва психофизиологияи эҳсосот / П.В. Симонов. - Москва: Наука, 1970. - 49 с.
6. Скребнев Ю.М. Муқаддима ба гуфтугӯ / Ю.М. Скребнев. - Саратов: Нашри Донишгоҳи Саратов, 1985. -- 210 с.
7. Telia V.N. Ҷанбаи коннотивии семантикаи воҳидҳои номинативӣ / В.Н. Telia. - М.: Наука, 1986. - 144 с.
8. Туранский И.И. Категорияи семантикии шиддат ҳамчун мафҳуми стилистикаи экспрессионӣ / И.И. Туранский // Масъалаҳои услуби экспрессионӣ: маҷмӯаи мақолаҳо. илмӣ. кор мекунад - Ростов н / а: Нашриёти Донишгоҳи Ростов, 1992. - Нашр. 2. - S. 27-34.
9. Туранский И.И. Воситаҳои шиддатёбии гуфтор дар забони англисӣ / И.И. Туронӣ. - Куйбышев: Куйбышевск. давлат пед. дар ин ҷо ба онҳо. В.В. Куйбышев, 1987 - 78 с.
10. Филиппов А.Б. Ба мушкилоти тобиши лугавӣ / А.Б. Филиппов // Саволҳои забоншиносӣ. - 1978. - № 1. - S. 57-63.
11. Шаховский В.И. Гурӯҳбандии эҳсосот дар системаи лексико-семантикии забон / В.И. Шаховский. - Воронеж: Нашриёти Донишгоҳи Воронеж, 1987. -- 192 с.
12. Шаховский В.И. Ҷузъи эмотсионии маъно ва усулҳои тавсифи он / В.И. Шаховский. - Волгоград: Нашриёти ВГПИ им. А.С. Серафимович, 1983. - 96 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17916443>

ОМУЗИШИ ЭХСОСОТ АЗ НУҚТАИ НАЗАРИ ТАҶРИБАИ ХОРИҶИ ВА ВАТАНИ

МАХМАДИЕВА ГУЛЧЕХРА

кафедры практического курса английского языка Бохтарского государственного
университета имени Насири Хусрава. г. Бохтар, Таджикистан.

***Аннотация.** История изучения человеческих чувств берет начало в древнем мире, именно в тот период, когда чувство было предметом философского учения под названием «эстетика», поднимающего вопросы и недостатки человека. Например, по учению Платона, «разным слоям общества приписывались разные эмоции», а по Аристотелю, эмоции зависят от качеств хорошего гражданина. В средние века чувственная сфера рассматривалась с религиозной точки зрения, и все душевные переживания и чувства делились на две составляющие: добро и зло. Добро включало в себя те чувства, которые свойственны душе, и добрые намерения, все, что связано с телом, считалось плохим, и согласно христианской этике оно должно подавляться и контролироваться под духовным давлением человеческой природы.*

***Ключевые слова:** История, когда чувство, философского учения, поднимающего, недостатки человека, общества, качеств хорошего гражданина, рассматривалась с религиозной точки зрения.*

Таърихи омузиши эҳсосоти инсонӣ аз ҷаҳони қадим сарчашма мегирад, маҳз дар даврае, ки эҳсос мавзӯи таълимоти фалсафӣ бо номи «эстетика» буд, ки саволҳо ва нуқсонҳои инсонро ба миён меорад. Масалан, тибқи таълимоти Платон, "ҳиссиёти гуногун ба кишрҳои гуногуни ҷомеа мансуб доништа мешуданд" ва ба гуфтаи Арасту, ҳиссиёт аз сифатҳои як шахрванди хуб вобаста аст (38; 20). Дар асрҳои миёна соҳаи сенсорӣ аз нуқтаи назари масъалаи динӣ баррасӣ шуда, тамоми таҷриба ва ҳиссиёти эмотсионалӣ ба ду ҷузъ тақсим карда шуд: неқӣ ва бадӣ. Ба неқӣ он ҳиссиётҳое дохил мешуданд, ки ба рӯҳ ва ниятҳои неқ хосанд, ҳама ҷизии бо бадан алоқамандро бад меҳисобиданд ва аз паи ахлоқи масеҳӣ бояд зерӣ фишори маънавии ҷавҳари инсон пахш ва назорат мешуд.

Пас аз ҷанд вақт, идея ин аст, ки тамоми маҷмӯи таҷрибаҳои ҳассос дар баъзе унсурҳои асосии ибтидоӣ сохта шудаанд. Қаме баъдтар, назарияи муқовимати ҳиссиёт ва ақл пайдо шуд, ки онро И.Кант пешниҳод кардааст, ва он догматаро муқаррар кард, ки «ақли тоза» дар татбиқи амалии он иродаи пок мегардад, инчунин «сарчашма ва анбори ахлоқ». Инчунин, мувофиқи ин назария, сегонаи ирода, шуур ва таъсир ба дониш пеш аз таҷриба асос ёфтааст.

Дар нимаи дуҷуми асри 19, сегонаи Кантия асоси ташаккули илми психологӣ ҳамчун як ҷанми мустақил мегардад. "Сегона будани шуур, ирода ва таъсир ҳамчун як далели эмпирикӣ (воқеияти рӯҳ) ба назар мерасад ва ҳиссиёт аз ахлоқ комилан ҷудо шудааст" [38; 24].

Яке аз шаклҳои психологияи асри 20 бо номи бихевиоризм эҳсоси нақши унсуре "асабоникунанда" -ро барои ақли оқилона таъин кардааст. Масалан, Г.Райл гуфтааст: «Мо ҳиссиётро аз сар мегузаронем ... зеро ба мо дар ҷаъолияти мақсаднок ҳалал мерасонанд» [42; 106]. Худи ҳамин идеяро К.Юнг чунин пешниҳод мекунад: "Аммо, ҳеҷ чиз ҳиссиётро ба андозаи андеша ҳалал намедихад." [43; 512].

Се равиҳои асосиро яке аз пажӯҳишгарони маъруфи эҳсосоти асри 20 Роберт Плутчик дар маърузаҳои худ ба система ворид кард: "Эҳсосот, таҳаввулот ва равандҳои мутобиқшавӣ" [41; 3]. Вай ба се назарияе, ки барои таҳқиқоти минбаъдаи муфассали равандҳои эҳсосӣ асос шуда буданд, диққат медиҳад. Ин назарияҳо ба К.Дарвин, В.Ҷеймс ва С.Фрейд тааллуқ доранд. Барои Дарвин ва пайравонаш ҷаҳмиҳои ташаккул ва инкишофи ҳама организмҳо дар роҳи эволютсия хос аст ва ба гуфтаи муҳаққиқони ин самт, хусусиятҳои ақлӣ, рӯҳӣ ва эҳсосии тамоми мавҷудоти зинда низ бо ҳамин роҳ рафтанд. В.Ҷеймс аз он бармеояд, ки эҳсосот бо

иштироки қисматҳои муайяни майна ҳамчун посух ба бедоршавии бадан ба вучуд меояд, аммо на пештар. З.Фрейд чунин мешуморид, ки эҳсосот мероси мустақими биологӣ ҳам калонсолон ва ҳам кӯдакон мебошанд, гузашта аз ин, онҳоро одам дарк намекунад.

Чунин ақидае мавҷуд аст, ки рафтори инсон таносуби аффекивӣ ва маърифатист. Масалан, Ҷ. Пиаже тахмин мезанад, ки муносибатҳои байни субъект ва ашё ва ҷавоби субъектро ба амалҳои худ ҷудо кардан лозим аст, ки ҳиссиёти асосиро дар бар мегирад ва амалҳои аввалияро ба танзим медарорад ва боварӣ ҳосил мекунад, ки энергияи озод дар дохили бадан [40; 296]. Дар психологияи гешталт, рафтор ҳамчун як соҳаи азиме ифода карда мешавад, ки ҳуди субъект ва ашёҳои атрофро дар бар мегирад, ки динамикаи онро ҳиссиёт муайян мекунад, ки ба тамоми таҷрибаи гузаштаи ҷамъкардаи субъекти эҳсосот вобаста аст.

Тибқи андешаи равоншиносони маърифатӣ, эҳсосот мафҳумҳои модарзод мебошанд, ки 1) худфаҳмост; 2) онҳо тафсир карда намешаванд; 3) онҳо метавонанд қисми мафҳумҳои мураккабтар бошанд; 4) онҳо ба забонҳои бисёр; 5) бисёр забонҳо номҳои худро доранд [25; 17]. Дар психологияи таълимӣ байни ду нуктаи назар дар бораи афзалияти ақл - ақл ва эҳсосот ҳамчун фаъолкунанда, ки механизмҳои равандҳои маърифатиро дар мағзи сар ба вучуд меоранд, мубориза мебард. Аз ин ҷиҳат, нуктаи назари О.Мауэр ҷолиб аст: «... эҳсосот нақши марказӣ ва воқеан заруриро мебозанд, ки бо таъсири онҳо рафторро тағир медиҳанд ... Эҳсосот дар фаъолияти организмҳои зинда маъноӣ комилан ғайриқодда доранд ва ба ҳеҷ вачҳ сазовор нестанд, ки ба «ақл» муқобил гузошта шаванд. Ҳуди эҳсосот эҳтимолан сатҳи олии зехиро муаррифӣ мекунад» [1-А;150].

Ба гуфтаи Анохин, муҳимтарин хусусияти ҳолати эмотсионалӣ, ки беҳамтоии онро муайян мекунад, ин қобилияти идоракунии тамоми функцияҳои бадан мебошад. Яъне, "эҳсосот метавонад сигнали мутлақӣ таъсири судманд ва зараровар ба организм бошад" [3; 173].

Баръакси бихевиоризми хориҷӣ, ки ба баён ва рафтор диққати калон медиҳад, дар илми ватанӣ эҳсосот ҳамчун «муносибати субъект ба ашё, падидаҳо ва ҳодисаҳо» тафсир карда мешавад. Мувофиқи консепсияи А.Н. Леонтев, эҳсосот инъикоси ҳуди воқеияти объективӣ мебошанд ва нақши сигналҳои дохилиро мебозанд. Яъне эҳсосот робитаи байни ниёзҳо ва имкониятҳо барои ба даст овардани натиҷаи муваффақонаи фаъолияти шахс инъикос мекунад. "... Ҳолатҳои эҳсосӣ / мавҷудияти мустақил аз ҷаҳони объективӣ ба даст намеоранд / ба даст намеоранд.

Дар ҳолатҳои объективӣ ба вучуд омада, онҳо гӯё ин ҳолатҳо ва ашёи инфиродиро бо забони худ "аломатгузори мекунанд" [25; 21]. А.Н. Леонтев қайд мекунад, ки чунин падида вучуд дорад, ки ба "аломати эмотсионалӣ ба ҳуди ашё" нисбат дода мешавад [22;106]. Л.М. Веккер мавқеъро ишғол мекунад, ки эҳсосот ҳамон равандҳои равонӣ мебошанд, ки ҳиссиёт, дарк, намоёндагӣ ё фикрҳо мебошанд.

Дар зехни файласуфони муосир чунин ақида собит шудааст, ки дониши назариявии ҳама гуна тартибот бидуни ҷузъи эмотсионалӣ ғайриимкон аст [18; 216]. "Ҳар гуна тасвир, ҳатто тасвире, ки бо ғояи абстрактӣ алоқаманд аст, ҳамеша дар маводи сенсорӣ таҷассум ёфтааст, онро ҳамеша як ансамбли пурраи ҳаракатҳо ва эҳсосоти ҷисмонӣ бошуурона ва бешуурона" иҷро "мекунад" [6; 16].

Ҳамин тавр, дар тӯли асрҳои зиёд инсон ба масъалаҳои марбут ба падидаҳои эҳсосӣ таваҷҷӯҳи самимӣ дошт. Бисёр назарияҳо, тахминҳо ва ғояҳо вобаста ба мавҷудияти ҷанбаҳои гуногуни эҳсосот пайдо шуданд. Аммо новобаста аз он ки чӣ қадар гуногун ва зиддиятнок ё ҳамоҳанг бо ҳам буданд, ин назарияҳо буданд, ҳамаи муҳаққиқонро як чиз муттаҳид кард - хоҳиши муайян кардани моҳияти аслии чунин падида, ба монанди эҳсосот.

Эҳсосоти инсонӣ дар соҳаи шуур ба ин ё он тарз ба вучуд меоянд ва ҷараён мегиранд, дар дараҷаҳои мухталиф ба тамоми соҳаҳои фаъолияти инсон ба худ итоат мекунанд. Яке аз самтҳои муҳими фаъолият, бешубҳа, сухан аст, ки он низ дар заминаи физиологӣ ва рӯҳӣ таъсири заминаи эмотсионалӣ мегирад. Барои шарҳ додани таъсири беназири ҳар як эҳсосот

ба шуури инсон, бояд дарк кард, ки сифати эҳсосот, инчунин дараҷаи шиддатнокии он ба психикаи инсон бо тарзҳои гуногун таъсир мерасонад.

Вобаста аз он, ки эҳсосоти мушаххас ба фаъолияти инсон таъсир мерасонад, эҳсосот ба мусбат ва манфӣ тақсим карда мешаванд. "Аломати" эҳсосот муайян намекунад, ки таҷрибаи додашудаи эҳсосӣ ба шуур чӣ гуна таъсир хоҳад дошт. Биёед як мисолро аз таҳқиқоти К.Изард дар бораи эҳсоси ҳашм ба ёд орем. Худи эҳсосоти ҳашм ҳам ба инсон ва ҳам ба ҷомеа таъсири ғайримуқаррарӣ дорад, аммо ҳолатҳое ҳастанд, ки ҳашм муҳофизати баданро сафарбар мекунад ва ба он дар мубориза бо шароити манфии экологӣ кумак мекунад.

Таъсири дараҷаи шиддатнокии эҳсосотро Ҷ.Рейковский муфассал тафтиш кардааст. Вай чор сатҳи шиддатнокии эҳсосотро муайян кард ва ҳар яки онҳоро бо "ҳолати сифатан мухталифи шуур" вобастагӣ дод [27; 22]. Биёед ин сатҳҳоро барои таъсири онҳо «ба шуур ва раванди сохтани нутқ» дида бароем [27; 211].

Давлати бетараф. Бо набудани ҳолати эмотсионалии ба таври равшан зоҳиршуда пешниҳод карда мешавад. Ба гуфтаи Селяев, дар ин сатҳ нутқи ғайримотериалие хоҳад буд, ки барои мо танҳо ҳамчун як стандарт таваҷҷӯҳ дорад, ки муқоиса бо он метавонад ба муайян кардани унсурҳои эмотсионалӣ дар нутқ, ки дар дигар сатҳҳои шиддат ба вучуд омадаанд, кумак кунад [27; 23].

Сатҳи мӯътадили шиддат. Эҳсосот аллакай зоҳир ва бошуур аст, аммо рафтори маъмулии амалро вайрон намекунад. Дар шуур, ақл ва ақл бартарӣ дорад, "сухан назорат ва дуруст аст" [27; 23].

Сатҳи баланд. "Эҳсосот амали одамро равона мекунад, инсон эҳсосотӣ рафтор мекунад" [26; 214]. "Дар шуур эҳсосот бар зиёӣ бартарӣ дорад, сухан қисман назорат мешавад" [27; 23]. Иҳтилоли нутқ ба амал меояд.

Сатҳи максималии шиддат. "Ҳомӯшии пурраи ҳама механизмҳои ғайри эмотсионалӣ, ки рафторро танзим мекунад" [26; 214]. Сухан аз назорат берун ва номуносиб аст.

Дар боло гуфтаҷоро ҷамъбаст намуда, "дараҷаи шиддат таносуби принципҳои эмотсионалӣ ва зеҳнро дар ақл инъикос мекунад." Тасвири графикии системаи ҷаҳор сатҳи Рейковский дар таҳқиқоти диссертатсионии Селяев оварда шудааст (ниг. Расми 2).

Дар асоси системаи пешниҳодкардаи Рейковский, аффе́кт ба эҳсосоти қудрати олии ишора мекунад. Ва тағироте, ки дар фаъолияти равонӣ ҳангоми пайдоиши эҳсосот дар сатҳи максималии шиддат ба амал меоянд, ба «аломат» -и эҳсосот вобастагӣ нахоҳанд дошт» [26; 222].

Чӣ тавре ки мебинем, се дараҷаи шиддатнокии эҳсосӣ мавҷуданд (сатҳи бетараф бинобар эмотсионалӣ буданаш ба инобат гирифта намешавад), ки ба шуур ва имконияти сохтани суханронии мувофиқ таъсири мухталиф мерасонанд. Ҳар як сатҳ дорои як намуди алоҳидаи истеҳсоли нутқ мебошад. Фарқи байни сатҳҳо дараҷаи дуршавӣ аз меъёри пинҳонкорона қабулшуда - сухани ҳаяҷоновар мебошад.

Аксари асарҳои марбут ба таъсири эҳсосот ба фаъолияти нутқи инсон аз нигоҳи психоллингвистӣ омӯхта мешаванд. Масалан, дар асарҳои умумии назариявии А.А. Леонтев ва И.Н. Горелова, ҳангоми тавсифи модели умумии сохти нутқ, диққат ба иҳтилоли эҳтимолӣ, ки ҳангоми иҷрои барномаи талаффуз дар ҳолати ҳаяҷонангез ба вучуд меоянд, равона карда шудааст. Ба ҳамин тариқ, эҳсосот ба «интиҳоби воситаҳои муайян дар сохтани нутқ» таъсир мерасонад [27; 28]. Ғайр аз ин, таҳқиқоти таҷрибавии Н.В. Witt ва Е.Л. Лосенко, ки барои муайян кардани як қатор хосиятҳои нутқи эҳсосӣ, ки онро аз нутқи ғайримоциалӣ фарқ мекунад, кумак кард. Хусусиятҳои хоси нутқи эҳсосӣ "тағирот дар ташкили ритми нутқҳо ва тағироти гуногуни фонетикӣ, пайдоиши таваққуф ва такрори дудилагӣ, стереотипҳои луғат, ноқомии маъноӣ ва грамматикӣ ва ғайра" ба ҳисоб мераванд. [28; 28]. Чунин зухуроти ноустуворӣ дар нутқи эҳсосӣ бо ноустувории ҳолати эмотсионалӣ, ки метавонад дар тағирёбии «сатҳи набз ва сатҳи фишори хун» зоҳир карда шавад, алоқаманд аст [27; 28]. Ба ибораи дигар, сухани эҳсосотӣ бо хусусиятҳои хоси худ, инчунин дигаргуниҳои физиологие, ки ҳангоми хуруҷи эҳсосот ба амал меоянд, метавонанд дараҷаи дуршавӣ аз меъёри қабулшударо нишон

диҳанд, ки ба нутқи эмотсионалии рангин асос ёфтааст. Инчунин, аз сабаби он, ки ҳама равандҳои физиологиро дар ҳолати эҳсосии ҳаяҷоновар аз ҷониби шуур назорат кардан душвор аст, дар бораи нутқе, ки дар ин ҳолат амалӣ мешавад, ҳаминро гуфтан мумкин аст.

Дар айни замон, эҳсосоти эмотсионалӣ на танҳо аз ҷиҳати бешуур, балки аз шуур низ ташаккул меёбанд, зеро «ифодаи лингвистӣ (шифоҳӣ) эҳсосот, дар таҳлили ниҳой, ҳамеша қасдан аст, ҳатто агар дар назари аввал он бошад стихиявӣ» [35; 55] ... Далели доштани захираҳои махсуси забонӣ, ки метавонанд барои ифодаи эҳсосот истифода шаванд, мавқеи функсияҳои эмотсионалии забонро ҳамчун яке аз бартаридошта нишон медиҳад.

РЎЙХАТИ АДАБИЁТҲОИ ИСТИФОДАШУДА

1. Аврорин В.А. Масъалаҳои омӯзиши паҳлӯи функционалии забон / В.А. Аврорин. - Л.: Наука, 1975. - 276 с.
2. Александрова О.В. Масъалаҳои синтаксиси экспрессионӣ / О.В. Александрова. - М.: Мактаби оӣ, 1984. - 212 саҳ.
3. Анохин П.К. Психологияи эҳсосот. Матнҳо / П.К. Анохин. - М.: Донишгоҳи давлатии Москва, 1984. -- с. 172 -177.
4. Арнолд И.В. Стилистикаи муосири англисӣ / И.В. Арнолд. - М.: Маориф, 1990. - 300 с.
5. Болотов В.И. Эҳсосоти матн дар ҷанбаҳои тағирёбии лингвистӣ ва ғайритингвистӣ (асосҳои стилистикаи эмотсионалии матн) / В.И. Болотов. - Тошканд: Фан, 1981. -- 116 с.
6. Василюк Ф.Е. Сохтори тасвир / Ф.Е. Василюк // Саволҳои психология. - 1993. - № 5 - С. 5 - 19.
7. Гург Э.М. Семантикаи функционалии арзёбӣ / Э.М. Гург. - Москва: Наука, 1985. -- 232 с.
8. Гридин В.Н. Вазифаҳои психоллингвистии луғати эмотсионалии экспрессионӣ: дис. ... Cand. филол. илмҳо. / В.Н. Gridin M., 1976. -- 164 саҳ.
9. Галкина-Федорук Е.М. Дар бораи экспрессия ва эмотсионалӣ дар забон / Е.М. Галкина-Федорук // Маҷмӯаи мақолаҳо оид ба забоншиносӣ: Профессори Донишгоҳи давлатии Москва, акад. В.В.Виноградов. Москва: Донишгоҳи давлатии Москва, 1958. -- S. 103-124.
10. Гийом Г. Принципҳои забоншиносии назариявӣ / Г. Гийом. - М.: Пешрафт, 1992. - 224 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.17916450>

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА JIGSAW В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

САФАРОВА З.М.

преподаватель кафедры методика преподавания английского языка БГУ имени Носира Хусрава.

Аннотация. В статье рассматривается значение метода Jigsaw в процессе обучения английскому языку. Анализируются метод применения и роль в формировании навыков чтения. Особое внимание уделяется коммуникативному подходу, а также практическим рекомендациям для учителей. Методическое использование метода Jigsaw способствует системному и эффективному освоению чтения на английском языке. Главное — сделать упражнения частью живого общения, а не механическим заучиванием правил. Чтение является неотъемлемой частью учебного процесса при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: метода Jigsaw, навыков чтения, эффективному освоению, живого общения.

В преподавании английского языка существует множество педагогических методов. Одна из них Jigsaw - это метод совместного обучения, которая позволяет каждому студенту в "домашней группе" специализироваться на одном аспекте учебной дисциплины.

В процессе преподавания и обучения роль преподавателя является очень решающей в достижении образовательных целей, в этом случае учитель, как руководитель образовательного процесса, может создать среду обучения, которая будет привлекательной и увлеченной для учащихся, с предоставлением опыта, которым обладает учитель в разработке хорошего и систематического метода обучения. Данная методика является руководством для учителей о том, как эффективно обучать студентов. Учитель должен понимать различные методы и стратегии преподавания английского языка.

Jigsaw - это один из эффективных методов совместного обучения, который широко применяется в преподавании английского языка, который может активно развивать командную работу студентов, повышать уровень владения английским языком и овладевать глубокими знаниями, которые были бы невозможны, если бы студенты пытались выучить весь материал самостоятельно. Этот метод широко применяется в преподавании английского языка.

Существует множество экспериментальных исследований по использованию метода Jigsaw в преподавании английского языка, которые показали, что Jigsaw более эффективно применяется при обучении пониманию прочитанного.

Результаты исследования позволяют сделать множество выводов, связанные с методом Jigsaw, применение метода Jigsaw в преподавании английского языка как метод, который может повысить эффективность обучения, интерес студентов к чтению текстов, в процессе урока.

Jigsaw как метод, широко используемый преподавателями в преподавании английского языка, впервые был представлен Эллиотом Аронсоном и опробован им в экспериментах. Этот метод обучения используется для обучения всем видам навыков английского языка, таким как разговорная речь, чтение, аудирование и письмо. Кроме того, с помощью этого метода можно развивать микро-навыки владения английским языком. Jigsaw - это совместный метод обучения, который побуждает учащихся учиться в группе, чтобы запомнить и понять содержание предмета[1].

Преподаватели уделяют особое внимание технике использования Jigsaw не только для того, чтобы у учащихся была мотивация, интерес и чтобы им было легче усваивать материал, но и для того, чтобы учащиеся могли предоставлять и преподавать материал группе друзей

или одноклассников, создавая равные возможности в обучении и способствуя общению между учащимися с разными потребностями. изучая историю, учитель выступает лишь в качестве посредника, фасилитатора и мотиватора. Использование Jigsaw в классе имеет некоторые преимущества.

-Jigsaw может научить студентов сотрудничеству (взаимному обучению) и более равноправному участию всех членов группы.

-Jigsaw может побудить застенчивых или тихих учеников быть более активными в обучении.

-Jigsaw эффективно распределять время и экономить его на следующем материале.

- Jigsaw это эффективный способ улучшить понимание учащимися учебного материала.

Таким образом, стратегия Jigsaw может эффективно снизить нежелание учащихся принимать участие в аудиторных занятиях и помочь создать атмосферу, ориентированную на активного ученика.

Понимание прочитанного текста на английском широко используется на уроках для изучения материала, изучаемых студентами. Он дается на некоторых уровнях образования, таких как начальный, средний и upper intermediate. Кажется, что изучение английского языка является обязательным для людей в эпоху глобализации. Поскольку английский язык доминирует практически во всех сферах нашей жизни, таких как технологии, коммерция и образование.

Целью данного исследования было выяснить эффективность техники составления материалов для улучшения понимания, прочитанного учащимися. Чтение - это один из четырех языковых навыков, представляющий собой активный процесс поиска информации, при котором читатели соотносят информацию в тексте с тем, что они уже знают. Результаты показали, что они были заинтересованы в использовании Jigsaw на курсах английского языка, потому что это было приятное, новое учебное занятие, которое делало их счастливее при изучении английского языка, они чувствовали себя более увлеченными учебной деятельностью.

Приведенный выше вывод согласуется с выводами, согласно которым Блантон считает, что «понимание прочитанного - это активный мыслительный процесс, в ходе которого читатели конструируют смысл для более глубокого понимания концепций и информации, представленных в тексте». [4]. Также Андерсон добавил, что «понимание прочитанного - это процесс конструирования смысла путем координации ряда элементов, понимающих текст».[1]

Согласно результатам исследования, обучение чтению с использованием техники Jigsaw может улучшить понимание прочитанного учащимися. Кроме того, чтение - это процесс рассмотрения последовательности письменных символов и извлечения из них смысла. Чтение - это упражнение, в котором большую роль играют глаза и мозг. При чтении читатели используют глаза для восприятия письменных символов (букв, знаков препинания и пробелов), а мозг - для кодирования или преобразования их в слова, предложения и абзацы.

Чтение - это интерактивный процесс, который происходит между читателем и текстом и приводит к пониманию.

Чтение - это навык восприятия, с его помощью читатели получают информацию.

Поскольку учащиеся должны активно участвовать в процессе преподавания и обучения, ожидается, что Jigsaw поможет улучшить участие в занятиях и разговорную речь.

Существует три основных критерия, которые оправдывают использование литературы в качестве средства обучения второму языку [3].

Во-первых, лингвистический критерий утверждает, что при обучении языку следует использовать литературу, поскольку она предоставляет учащемуся подлинные образцы языка, а также реальные образцы широкого спектра стилей, типов текстов и регистров. Для изучающих иностранный язык чрезвычайно важно иметь представление о различных регистрах, стилях и жанрах и уметь различать назначение каждого из них. Эти различные проявления языка отличаются друг от друга не только лингвистически, но и социально, все

они выполняют социально-коммуникативную функцию. Это связано с понятием адекватности. Это относится к тому факту, что сообщение должно быть лингвистически корректным и соответствующим ситуации не только по содержанию, но и по форме, для более подробного описания понятия адекватности и его связи с коммуникативной компетентностью.

Второй критерий является методологическим и относится к тому факту, что художественный текст имеет множество интерпретаций, которые порождают различные мнения среди учащихся, и это приводит к реальному, мотивированному взаимодействию с текстом, с сокурсниками и с преподавателем. Критерии имеют большое значение, поскольку художественный текст отражает истинные чувства автора, и это создает мощную мотивацию у учащегося. С помощью метода Jigsaw при чтении художественного текста студент получает доступ к этому личному опыту, и если тема заденет его и спровоцирует, он сможет соотнести то, что читает, со своим миром, с тем, что он знает и чувствует.

Цель использования литературы на уроках иностранного языка состоит в том, чтобы сделать урок интерактивным, и можно утверждать, что интерактивный урок, очевидно, может улучшить коммуникативную компетентность учащихся и надолго оставить след в их сознании. Такое занятие может развить у учащихся способности к критическому мышлению и в то же время создать атмосферу учебного центра. Художественные тексты являются богатым источником учебной деятельности и, несомненно, могут стать очень мотивирующим средством для учащихся. Неудивительно, что литературные произведения играют важную роль в обучении английскому языку. Литература открывает перед учащимися новый мир. Она развивает критические способности учащихся. Она охватывает все человеческие дилеммы, конфликты и стремления. Разгадка сюжета короткого рассказа - это нечто большее, чем автоматическое упражнение. Это требует от учащихся личной реакции и побуждает их опираться на свой собственный опыт. Таким образом, учащиеся становятся более вовлеченными в процесс изучения языка. Использование литературы заключается в том, чтобы сосредоточиться на положительном вкладе художественного текста, поскольку он знакомит учащихся с различными регистрами и типами использования языка. Привлекательный и приятный рассказ, передающий наши чувства или эмоцию, может мгновенно тронуть сердце учащегося. Методисты также пришли к выводу, что виды чтения, выполняемые в языковых классах, должны отражать множество применений чтения в реальной жизни.

Для достижения максимальной эффективности метода Jigsaw необходимо научить учащихся варьировать свой подход в зависимости от цели чтения. Чтение - один из основных навыков, который ученик должен приобрести в процессе изучения иностранного языка в школе. В учебной программе по иностранному языку чтение указано как один из основных видов языковой деятельности, который необходимо развивать.

При обучении чтению они должны приобрести навыки беглого и поискового чтения. Поэтому чтение является одной из практических целей преподавания иностранного языка в школах. Чтение имеет большое образовательное значение, поскольку чтение является средством общения, люди получают необходимую им информацию из книг, журналов, газет и т.д. Читая на иностранном языке, ученик обогащает свои знания об окружающем мире. Он знакомится со странами, где говорят на изучаемом языке. Чтение - это один из навыков, которым должны овладеть учащиеся. Овладев чтением, учащимся может быть легче понимать текст, который они читают. При понимании прочитанного учащийся должен понимать содержание текста. Это означает, что он должен понимать явные и неявные значения. Однако многие учащиеся еще плохо понимают текст на английском языке, что вызвано неподходящим методом, используемым преподавателем при обучении чтению.

Таким образом, умение читать имеет не только большое практическое, но и образовательное и социальное значение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Aronson, E. (2004). How the columbine high school tragedy could have been prevented. *Journal of Individual Psychology*, 60(4), 355-360.
2. Aronson, E. (2008). *Jigsaw Classroom*. Retrieved from <https://www.jigsaw.org/>
3. Aronson, E., & Bridgeman, D. (1979). Jigsaw groups and the desegregated classroom: In pursuit of common goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 5(4), 438-446.
4. Blanton, C. (2008). The jigsaw classroom under test: No effect on intergroup relations evident. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(5), 403-419. doi.org/10.1002/casp.946
5. Hosseini, S., Maleki, R., & Mehrizi, A. (2014). On the impact of using Jigsaw II technique on the development of writing performance of Iranian intermediate EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 7(3), 198-215.

СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PHYLOLOGICAL SCIENCES

ZHUMAKANOVA GULNUR KOLKANATOVNA, KOMEBAYEVA LAURA MUSAEVNA [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] DRAMATIZATION OF A LESSON AS AN EFFECTIVE WAY OF FORMING CREATIVE PERSONALITY OF ADOLESCENTS.....	3
OMARBEEK ZHANEL ABAYKYZY, KAZYKHANKYZY L. [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] THE FORMATION OF GRAMMAR SKILLS IN THE ELEMENTARY GRADE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	9
KABYLBEK SYMBAT ZHANTOREKYZY, ZHORABEKOVA A.N. [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] CURRENT SITUATION AND EFFECTIVE METHODS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	14
TALAPOVA ASSEL KAIRATOVNA, RAZAK MAIGUL [KAZAKHSTAN] ENHANCING VOCABULARY RETENTION IN YOUNG LEARNERS (GRADES 3-4) THROUGH THE USE OF JAZZ CHANTS.....	18
ТУРГАНБАЕВ МЕЛИС УСАРБАЙУЛЫ, АКБЕРДИЕВА Д.А. [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] TRAINING METHODS AND TECHNIQUES TO ENHANCE INTERCULTURAL COMPETENCE.....	27
САДЫХАН НҰРАЙ, БЕКБЕРГЕН УЛДАНА, РАВИЛЬ АБИЛОВИЧ ЖУМАГАЛИЕВ, ГУЛЬМИРА ИЛЬЯСОВНА ИГИЛИКОВА [ТАРАЗ, КАЗАХСТАН] ВАЖНОСТЬ ПОНИМАНИЯ КОНТЕКСТА В МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ И ВНУТРИЯЗЫКОВОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	30
ХАМЗИНА ДӘРИҒА ҚАЙЫРГЕЛДІҚЫЗЫ, Т.Д. АБЖАКОВ [АСТАНА, КАЗАХСТАН] ИСТИННАЯ ЛЮБОВЬ И ЕЁ ЖЕРТВА В СКАЗКЕ «СОЛОВЕЙ И РОЗА» ОСКАРА УАЙЛЬДА.....	32
ТЮЛЕБАЙ ГҮЛНҰР САЯТҚЫЗЫ, ҚҰДАБАЙ ГҮЛДАРІЯ ҚАЙЫРҚЫЗЫ, А. АМИРЖАНОВА [АСТАНА, КАЗАХСТАН] МОТИВАЦИЯ КАК КЛЮЧЕВОЙ ФАКТОР УСПЕШНОГО ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМИ АРХИТЕКТУРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	35
МӘЛИКАЙДАР ДАНИАЛ АББАСҰЛЫ, А. АМИРЖАНОВА [АСТАНА, КАЗАХСТАН] ВЛИЯНИЕ ВИРТУАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ НА ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	39
ХУРМЕТБЕК НУРГУЛ [АСТАНА, ҚАЗАҚСТАН] АКАДЕМИЯЛЫҚ АДАЛДЫҚ ЖӘНЕ ЦИФРЛЫҚ ЭТИКА: ТІЛ ҮЙРЕТУДЕГІ ЖАҢА ТАЛАПТАР.....	44
GÜLSÜMXANIM ATABALA QIZI HASILOVA [BAKİ, AZƏRBAYCAN] QƏRBİ AZƏRBAYCAN FOLKLORUNDA XIDIR NƏBİ BAYRAMI: AYİNLƏR, İNANC SİSTEMLƏRİ VƏ SOSIAL-MƏDƏNİ KONTEKST.....	49
AITBAI ARAILYM MUKHAMEDZHANKYZY, AKESHOVA M.M. [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] THE ROLE OF TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN DEVELOPING ACADEMIC WRITING SKILLS.....	55
NYSHANBAY MERUYERT AINABEKKYZY, SEYITOVA MERUERT [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] EXPLORING THE EFFECTIVENESS OF FLIPPED CLASSROOM IN ENGLISH TEACHING.....	59
SERIK A.K, TOLUSPAEVA D.Z. [KARAGANDA, KAZAKHSTAN] GRAMMAR IMPROVEMENT THROUGH AI: A STUDY ON THE SHIFT FROM STANDARD ENGLISH TO GLOBAL ENGLISH.....	63

SAILAUBAYEVA MADINA ERLANOVNA, TOLUSPAEVA DARIGA ZHUMABEKOVNA [KARAGANDA, KAZAKHSTAN] INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING: NEW APPROACHES AND THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING.....	68
XƏYALƏ ORUC qızı AĞAYEVA [BAKI, AZƏRBAYCAN] VƏTƏNPƏRVƏRLİK MÖVZUSUNUN ABBAS SƏHNƏT ŞEİRLƏRİNDƏ VƏ XALQ YARADICILIĞINDA TƏCƏSSÜMÜ.....	72
SHODYMANOVA AIZHAN ADILBAEVNA, G.S. AKHMETOVA [ASTANA, KAZAKHSTAN] GRAMMATICAL REDUCTION AND SIMPLIFICATION IN THE ENGLISH-LANGUAGE OF «INSTAGRAM».....	78
ЖАКТАЕВА АСЕМ ТУРСЫНОВНА, ҚАҒАЗБАЕВ ЖАҢБЫРБАЙ АХМЕТҰЛЫ [ҚАРАҒАНДЫ, ҚАЗАҚСТАН] АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДАҒЫ АВТОМАТТАНДЫРЫЛҒАН БАҒАЛАУ: ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚҰРАЛДАРЫ.....	83
ҚАЙЫРЖАНҚЫЗЫ ГҮЛСАЯ, КАСКАТАЕВА ЖАНАР АЛДАНЫШҚЫЗЫ [ҚАРАҒАНДЫ, ҚАЗАҚСТАН] МУЛЬТИМЕДИА РЕСУРСТАРЫН ПАЙДАЛАНУ АРҚЫЛЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕГІ ТЫҢДАЛЫМ ДАҒДЫСЫН ЖЕТІЛДІРУ.....	90
СУНДЕТОВА МАЙРА САКЕНОВНА, КУШКИМБАЕВА А.С. [АТЫРАУ, ҚАЗАҚСТАН] Ә.КЕКІЛБАЕВ ШЫҒАРМАЛАРЫНДАҒЫ СТИЛЬДІК ЕРЕКШЕЛІКТЕР: АВТОРЛЫҚ НАРРАТОЛОГИЯ.....	96
SHUINSHALIYEVA AINUR NURLANOVNA [KAZAKHSTAN] A CROSS-LINGUISTIC STUDY OF THE VERB “LIE” IN ENGLISH AND KAZAKH.....	99
ТУРМАГАМБЕТОВА ГУЛЖАЙНАР НАҒАШЫБАЕВНА, УМИРЗАКОВА САУЛЕ ЕДЕГЕЕВНА [АҚТӨБЕ, ҚАЗАҚСТАН] ШЕТЕЛ ТІЛІ САБАҒЫНЫҢ ТИІМДІЛІГІН АРТТЫРУ ҮШІН ИННОВАЦИЯЛЫҚ ӘДІСТЕРДІ ҚОЛДАНУ.....	104
ШАРИПОВ ЭРҒАШ, ТОИРОВА ФАРЗОНА САИДОВНА [ХУЧАНД, ТОҶИКИСТОН] РОҶУ УСУЛҲОИ ТАЪЛИМИ ПУНКТУАТСИЯ ДАР ТАЪЛИМИ ИБТИДОЙ.....	108
ШАРИФЗОДА ОМИНА ЭРҒАШ, ЧЎРАЕВ ЧЎРАБЕК ИКРОМЗОДА [ХУЧАНД, ТОҶИКИСТОН] РУШДИ НУТҚИ ХОНАНДАҒОНИ ХУРДСОЛ ҲАМЧУН ШАРТИ БОМУВААҚИЯТИИ ТАҲСИЛ ДАР МАКТАБИ ИБТИДОЙ.....	113
SƏBİNƏ MURADOVA [BAKU, AZERBAIJAN] AVROPA GENDER SİYASƏTİNDƏ ALMANİYANIN ROLU VƏ NÜFUZU.....	119
МЕЩЕРЯКОВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА, ГРИЦЕНКО ИРИНА ИГОРЕВНА ЗИМНИЕ МОТИВЫ В ПОЭЗИИ: ПУШКИН, АБАЙ И СТИВЕНСОН В ЗЕРКАЛЕ СНЕЖНЫХ ПЕЙЗАЖЕЙ.....	124
МЕЩЕРЯКОВА СВЕТЛАНА АНАТОЛЬЕВНА, ГРИЦЕНКО ИРИНА ИГОРЕВНА [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН], МАДИСОВ ИЛХОМ [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАТИВНО-ИГРОВОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОЙ ЛЕКСИКЕ.....	129
АКСАКАЛОВА ТАХМИНА [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] «КЛАССИФИКАЦИЯ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ».....	132
АКСАКАЛОВА ТАХМИНА [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] АРЗЁБӢ, ЭМОТСИОНАЛӢ ВА ЭКСПРЕССИВӢ.....	132
МАХМАДИЕВА ГУЛЧЕХРА [БОХТАР, ТАДЖИКИСТАН] ОМУӢЗИШИ ЭҲСОСОТ АЗ НУҚТАИ НАЗАРИ ТАҚРИБАИ ХОРИҶӢ ВА ВАТАНӢ.....	139

САФАРОВА З.М. ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА JIGSAW В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА.....143

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



Контакт



irc-els@mail.ru

Наш сайт



irc-els.com