

ResearchGate

Google Scholar

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

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ  
БИБЛИОТЕКА  
LIBRARY.RU



zenodo



ISSN

e-ISSN(Online) 2709-1201



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

**ENDLESS LIGHT IN SCIENCE**

**NO 1**

**31 ЯНВАРЯ 2026**

**Астана, Казахстан**



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



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



**Main editor:** G. Shulenbaev

**Editorial colleague:**

B. Kuspanova  
Sh Abyhanova

**International editorial board:**

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

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

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

31 января 2026 г.  
Астана, Казахстан

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18591705>  
УДК 81

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАЗАХСКИХ ТОПОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМНОГО ПОДКОРУСА НККЯ)

ҚҰЛАЖАН РАХИЯ АБЫЛАЙХАНҚЫЗЫ

Магистрант филологического факультета КазНПУ им. Абая

Научный руководитель – БАЙШУКУРОВА Г.Ж.

Алматы, Казахстан

---

**Аннотация:** В статье рассматривается лингвокультурологический потенциал казахских топонимов на материале рекламного подкорпуса Национального корпуса казахского языка (НККЯ). Исследуются функции топонимов в современной рекламе, включая локализацию, культурно-символическое значение, имиджевую и эмоционально-ассоциативную роли. Анализ показывает, как топонимы формируют культурные коды, отражают национальные ценности и укрепляют идентичность, создавая положительный имидж рекламируемых объектов. В работе применяются междисциплинарные методы: контекстуально-интерпретационный, семантический и дискурсивный анализ, что позволяет комплексно оценить функции и смысловое наполнение топонимов. Эмпирической базой исследования служат тексты современной казахской рекламы, из которых выделены наиболее значимые топонимы. Результаты демонстрируют, что топонимы являются эффективным инструментом коммуникации, обеспечивая не только информативность и узнаваемость, но и эмоциональную вовлечённость аудитории. Работа подчеркивает значимость лингвокультурологического потенциала топонимов для развития рекламного дискурса и формирования национально-культурной идентичности.

**Ключевые слова:** казахские топонимы, лингвокультурология, рекламный дискурс, культурные коды, Национальный корпус казахского языка, функции топонимов.

---

В условиях глобализации особое значение приобретает сохранение национальной идентичности и культурных кодов языка. Одним из основных носителей этих кодов являются топонимы, аккумулирующие историческую память, этнокультурные представления и мировоззрение народа. Современные тенденции языковой динамики демонстрируют активное включение топонимов в рекламный дискурс, где они выполняют функции идентификации, культурной маркировки и прагматического воздействия.

Рекламный подкорпус представляет собой совокупность рекламных текстов, классифицированных по месту и способу распространения, и формируется как самостоятельное направление в рамках Национального корпуса казахского языка (НККЯ). Собранные материалы систематизируются по степени успешности, языковым характеристикам и культурной релевантности. Как отмечает А. М. Фазылжан, рекламный подкорпус не только фиксирует современное рекламное дискурсивное пространство, но и выполняет важную культурно-сберегающую функцию. В условиях девальвации национальных смыслов под воздействием заимствованной рекламной практики такие инициативы приобретают особую значимость — как с точки зрения языковой экологии, так и при обучении казахскому языку через актуальные медиатексты.

В этой связи топонимы выполняют важную коммуникативную и культурную функцию. Они не только локализуют продукт или услугу, но и передают исторические, социальные и эстетические смыслы, формируя культурный контекст и эмоциональную вовлечённость аудитории. Использование топонимов позволяет рекламодателям создавать ассоциации с национальной идентичностью, укреплять престиж бренда и усиливать доверие потребителей. Топонимы становятся не просто географическими обозначениями, а мощным инструментом

маркетинговой коммуникации, который сочетает информативность с культурно-ценностной нагрузкой.

Методологическая база работы опирается на междисциплинарный подход, объединяющий методы лингвокультурологии, когнитивной лингвистики, ономастики и дискурсивного анализа. Исследование строится на принципах системности, антропоцентризма и функциональности языка.

#### 1. Теоретико-методологическая основа

Работа опирается на труды по ономастике (А. В. Суперанская, В. А. Никонов), лингвокультурологии (В. В. Красных, В. А. Маслова) и когнитивной семантике. При интерпретации культурных смыслов топонимов используются подходы этнолингвистики и теории языковой картины мира.

#### 2. Эмпирическая база

Материалом исследования послужил рекламный подкорпус Национального корпуса казахского языка (НККЯ), содержащий тексты современной казахской рекламы (медиа, интернет, наружная реклама). Из корпуса были извлечены контексты с казахскими топонимами, подлежащие лингвокультурологическому анализу. В выборку вошли топонимы, представляющие города, природные объекты и брендированные названия, что позволило исследовать их функциональные и культурные характеристики.

#### 3. Методы

исследования

В работе используются следующие методы:

Контекстуально-интерпретационный анализ – выявление значений и функций топонимов в рекламных текстах.

Семантический анализ – определение культурных коннотаций и ассоциативных полей топонимов.

Дискурсивный анализ – изучение прагматических и коммуникативных особенностей употребления топонимов в рекламном контексте.

Этапы исследования:

1. Отбор и систематизация топонимов из рекламного подкорпуса НККЯ.
2. Классификация топонимов по функциям (локализирующая, культурно-символическая, имиджевая, эмоционально-ассоциативная, идентифицирующая).
3. Интерпретация культурных кодов и символических значений топонимов.
4. Определение коммуникативной и имиджевой роли топонимов в рекламных текстах.
5. Анализ лингвокультурологического потенциала топонимов и формулировка выводов о значении для национальной идентичности и позитивного имиджа.

В рекламном подкорпусе Национального корпуса казахского языка, который включает 4631 текст, наиболее часто встречаются несколько групп. К первой группе можно отнести топонимы крупных городов Казахстана, такие как *Алматы, Астана, Шымкент, Көкшетау, Петропавл, Семей, Қызылорда, Тараз и Түркістан*. Эти топонимы используются в рекламе для локализации товаров и услуг, а также для придания престижного имиджа, формируя ядро рекламной географии.

Второй по частотности группой являются топонимы внутригородского уровня — районы, проспекты и улицы, например *Наурызбай ауданы, Абай даңғылы, Райымбек даңғылы, Алтын Орда көшесі, Төле би көшесі*.

Третья группа — региональные и природные топонимы, которые встречаются достаточно часто. К ним относятся топонимы такие как *Ұлытау, Сарыарқа, Атамекен, Жайлау, Ой-Қарағай, Ақжайық, Ертіс* и другие обозначения гор, рек и жайлау. Эти топонимы используются для символизации национальной идентичности, создания культурного и природного контекста, а также эмоционального воздействия на аудиторию.

Некоторые топонимы в рекламных текстах пишутся как на кириллице, так и на латинице. Такая практика объясняется современными тенденциями трансформации казахского языка и адаптацией брендов к международной аудитории. Использование латинской графики

облегчает восприятие названий за рубежом, способствует маркетинговой узнаваемости и универсальности брендов, тогда как кириллица сохраняет национальную идентичность и привычное восприятие среди местной аудитории. Таким образом выделяются топонимизированные бренды, образованные от географических или национально значимых топонимов, такие как *Alash, Jusan, Otau, Nurbank, Jetisu, Abai city, Alatau city*.

В дальнейшем аналитическом фрагменте мы рассмотрим лишь малую часть рекламных текстов с примерами использования топонимов, зафиксированных в рекламном подкорпусе, и на их основе определим, какие функции выполняют топонимы в современном рекламном дискурсе. Представленная таблица систематизирует примеры и демонстрирует их лингвокультурологический потенциал.

Таблица 1. Примеры использования казахских топонимов в рекламных текстах и их функции

№	Топоним	Рекламный текст	Функции
1	Түркістан	“Түркістанда бизнеске арналған 6-8 соттық жерлер сатылады”	Локализирующая
2	Abai city	“Abai City. Таза ауада демалуды ұнататындар үшін таптырмас нұсқа.”	Культурно-символическая
3	Жайлау	“Жайлау - ұлттық мейрамханасы”	Эмоционально-ассоциативная
4	Astana	“Әрекет ететін кез келді. ASTANA MOTORS.”	Имиджевая
5	Нұр шах	“Нұр шах сән үйі көрме өткізеді”	Идентифицирующая
6	Samruk qyzmet	“Samruk qyzmet - жұмыс іздеуге қажет сенімді алаң”	Имиджевая
7	Oi-Qaragai	“Oi-Qaragai Mountain Resort. Бірге болу – бақыт”	Эмоционально-ассоциативная
8	Көктал	“Көктал емдеу-сауықтыру кешеніне арналған өндірістік экологиялық бақылау бағдарламасы”	Локализирующая
9	Gul-Dala	“GulDala тұрғын үй кешеніндегі бөлмелі пәтер үлкен отбасылы адамдар үшін таптырмас таңдау”	Имиджевая
10	Ақжайық	“Ақжайық шипажайы Сіздерді 01.02.2022 жылғы санаториялық-курорттық жаңа маусымның ашылуына қуанышпен қарсы алады!”	Имиджевая

Современные тенденции языковой динамики демонстрируют активное включение топонимов в рекламный дискурс, где они выполняют несколько ключевых функций. В первую очередь, топонимы служат локализирующими маркерами, позволяя аудитории быстро

идентифицировать географическое происхождение продукта или услуги. Например, такие топонимы, как *Түркістан* и *Көктал*, подчеркивают принадлежность к определенному региону и создают ощущение достоверности и конкретности рекламируемого объекта.

Помимо этого, топонимы выступают культурно-символическими знаками, отражающими национальные ценности и традиции. *Abai City*, связанный с именем великого казахского поэта *Абая*, и *Жайлау*, ассоциирующийся с природными и традиционными ландшафтами, несут в себе культурные коды, которые усиливают эмоциональное восприятие рекламы. Они формируют у потребителей положительные ассоциации с национальной идентичностью, укрепляя чувство принадлежности к культурному наследию.

Топонимы также выполняют имиджевую и эмоционально-ассоциативную функцию, что особенно заметно на примере *Astana*, *Samruk Qyzmet*, *GulDala* и *Ақжарық*. Они создают динамичные, престижные и доверительные образы бренда или услуги, усиливая привлекательность продукта. К примеру, *Нур Шах* как бренд модного дома демонстрирует эстетическую и идентифицирующую функцию, формируя престижный имидж и подчеркивая статусность.

В рекламных текстах топонимы выступают одновременно маркером национальной идентичности и средством формирования позитивного имиджа. Они передают культурные смыслы, включая исторические и природные ассоциации, символику национальной гордости и ценности традиций. Каждое употребление топонима усиливает восприятие рекламы, создавая доверие и эмоциональную вовлечённость аудитории, что делает их важным инструментом маркетинговой стратегии.

Дополнительно, функции топонимов в рекламных текстах пересекаются с характеристиками, описанными С.Б. Аюповой в художественном дискурсе, включая создание эмоционального и культурного контекста. Одновременно их использование соотносится с функциональной природой рекламы по модели У. Уэллса, где топонимы выполняют задачи локализации, формирования имиджа и усиления привлекательности продукта для целевой аудитории. Такое сопоставление позволяет рассматривать топонимы не только как географические маркеры, но и как инструмент стратегической коммуникации, объединяющий культурные и маркетинговые функции.

Таблица 2. Сравнительный анализ функции топонимов

Категория функции	Функции по С.Б. Аюповой (художественный текст)	Функции по У. Уэллсу (реклама)	Функции в казахских рекламных текстах
Общие функции	Миромоделирующая, мистифицирующая, ориентационная, поэтическая, сюжетообразующая, символическая, биографическая	Осведомленность, формирование имиджа, информирование, убеждение, стимулирование к действию, напоминание, подкрепление опыта	Локализирующая, культурно-символическая, имиджевая, эмоционально-ассоциативная, идентифицирующая
<b>Примеры топонимов</b>			
Astana	—	Локализация,	Локализирующая

		стимулирование к действий	
Abai City	Символическая	Формирование имиджа	Культурно-символическая
Жайлау	Ориентационная	Осведомленность	Эмоционально-ассоциативная
Samruk qyzmet	Символическая	Информирование, убеждение, формирование имиджа	Имиджевая
Oi-Qaragai	Ориентационная	Формирование имиджа	Эмоционально-ассоциативная

На примере рассмотренных топонимов видно, что их потенциал в рекламных текстах высок: каждый из них не только обозначает географическое или брендированное место, но и несёт дополнительные смысловые и культурные нагрузки. При этом необходимо учитывать определённые ограничения исследования. К числу таких ограничений следует отнести следующие моменты. Во-первых, ограниченность выборки рекламных текстов, что может повлиять на полноту представления о функциях топонимов в казахстанской рекламе. Во-вторых, отсутствие сравнительного анализа с международным рекламным дискурсом не позволяет оценить уникальность или универсальность использования топонимов. В-третьих, необходимы дальнейшие исследования семантических и когнитивных аспектов топонимии, включая то, как восприятие бренда и эмоциональная вовлечённость аудитории зависят от конкретных топонимов. Более глубокий анализ этих аспектов позволит выявить дополнительные культурные, символические и имиджевые функции топонимов и понять их стратегическое значение для продвижения брендов.

Несмотря на эти ограничения, результаты показывают, что топонимы в рекламном пространстве Казахстана обладают высоким лингвокультурологическим потенциалом. Они одновременно служат маркерами национальной идентичности, несут культурные символические значения и выступают инструментами маркетинга, усиливая эмоциональное воздействие на потребителей и формируя позитивный имидж объектов рекламы.

В ходе исследования был выявлен высокий лингвокультурологический потенциал казахских топонимов, используемых в рекламных текстах. Анализ показал, что топонимы выполняют несколько ключевых функций: локализующую, культурно-символическую, имиджевую, эмоционально-ассоциативную и идентифицирующую. Они не только указывают на географическое или брендированное место, но и передают культурные, исторические и социальные коды, формируя положительные ассоциации у аудитории и усиливая эмоциональное восприятие рекламы.

Использование топонимов позволяет создавать динамичные и престижные образы брендов, усиливать доверие потребителей и укреплять национальную идентичность. Несмотря на существующие ограничения исследования, такие как ограниченность выборки и отсутствие сравнительного анализа с международным рекламным дискурсом, полученные результаты демонстрируют, что топонимы являются эффективным инструментом коммуникации в рекламном пространстве Казахстана.

Таким образом, топонимы в рекламе выступают не только как информационные маркеры, но и как носители культурных ценностей, что делает их важными элементами стратегий маркетинга и продвижения брендов. Их использование способствует

формированию позитивного имиджа и укреплению национальной идентичности, подтверждая значимость лингвокультурологического подхода к анализу современной рекламы.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Суперанская А. В. Что такое топонимика? – М.: Наука, 1984. – 182 с.
2. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. – М.: Наука, 1973. – 366 с.
3. Ражина В. А. Ономастические реалии: лингвокультурологический и прагматический аспекты: Автореф. дис. канд. филол. наук. – Краснодар, 2007. – 19 с.
4. Лучинина Е. Н. Лингвокультурология в системе гуманитарного знания // Критика и семиотика. – 2004. – Вып. 7. – С. 238–243.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
6. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. – М.: Гнозис, 2002. – 284 с.
7. Плунгян В. А. Корпус как инструмент и как идеология: о некоторых уроках современной корпусной лингвистики // Русский язык в научном освещении. – 2008. – № 2(16). – С. 7–20.
8. Койшыбаев Е. Краткий толковый словарь топонимов Казахстана. – Алматы, 1974.
9. Махрипов В. Имена далеких предков (источники формирования и особенности функционирования древнетюркской ономастики). – Алматы, 1997.
10. Захаров В. П., Богданова С. Ю. Корпусная лингвистика: учебник. – Иркутск: ИГЛУ, 2011.
11. Шайгозова Ж. Н., Музафаров Р. Р. Языки казахской культуры: топонимы как код и отражение картины мира (на примере числительных, цветовых и зоонимных обозначений) // Казахский национальный педагогический университет имени Абая. – Алматы, 2022.
12. Жанұзақ Т. Қазақ ономастикасы. Атаулар сыры. – Алматы: Дайк-Пресс, 2007. – 524 с.
12. Qazcorpus.kz. – URL: <https://qazcorpus.kz> (дата обращения: 12.10.2025).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18591817>

## ЕЖЕЛГІ МҰРАЛАРДАҒЫ ТОТЕМДЕРДІҢ ФОЛЬКЛОРЛЫҚ СИПАТЫ

### САРБАСОВ БОЛАТХАН СЕРҒАЗЫҰЛЫ

Қазақстан Республикасы Педагогикалық Ғылымдар Академиясының академигі, Өл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университетінің профессоры, филология ғылымдарының кандидаты, «Жоғары оқу орнының үздік оқытушысы» атағының иегері, «Қазақстан Республикасының Еңбек Озаты» төсбелгісінің иегері

---

**Аңдатпа.** Көк бөрінің тотемдік ұғымға айналып, ол туралы фольклорлық сюжеттердің қазақ, қырғыз, алтай, монғол халықтарының ортасында кеңінен таралуы, біріншіден, бұл халықтар тарихының ортақтасстығын танытса, екіншіден, рухани көркем ойлау жүйеміздің бір арнадан бастау алатындығын айғақтайды.

Батырлық жырларда бөрі көбінесе қасиетті хайуан түрінде бейнеленеді. Бөрі бейнесінің поэтикалық астарына үңілген адам оның ұлттық бітімін аңғарып, ерлік рухымен астасып жатқан танымдық тұлға екеніне көз жеткізеді.

Типологиялық және генеологиялық салыстырулардың нәтижесінде «Оғыз-намедегі» бөрі бейнесі мифологиялық әңгімелердің архаикалық кейіпкерлері қатарына жататындығы, оның бір мезгілде әрі адами, әрі хайуандық реңк алып, зооантропоморфты кейіпте бейнеленгендігі сараланады.

Бөрі символикасының астарында ата-бабаларымыздың дүние, әлем, жаратылыс туралы танымымен қатар ерлік пен қайсарлық, бірсөзділік пен адалдық жөніндегі моральдық қағидалары, ұстанымдары да бой көрсетеді.

---

**Аннотация.** Культ волка, сильного, свободолюбивого зверя, которого нельзя ни сломить, ни приручить, был распространен у многих народов. У древних тюрков и монголов волк являлся основным тотемом, почитался как прародитель. Образ Небесного Волка проходит через всю канву повествования древнего памятника письменности «Огуз-наме».

Образ волка в отечественной литературе прежде не был предметом специального исследования, но ему уделяется определенное внимание в общих работах, рассматривающих традиционную культуру казахов. Анализ работ, посвященных рассмотрению символики волка, позволяет заключить, что изучение этого вопроса в казахской литературе носит фрагментарный или узкоспециализированный характер.

С возникновением новых научных методов исследования богатый фольклорный и мифопоэтический материал казахской традиционной культуры, касающийся символики волка, нуждается в более глубоком рассмотрении.

В результате типологических и генеалогических сопоставлений мы установили, что волк в «Огуз-наме» наделен двойной зооантропоморфной природой, выступая одновременно и в облике человека, и в облике животного. Сравнительный анализ позволил нам заключить, что как священное животное, волк весьма почитался тюрками, и отголоски этих почитаний сохранились и поныне в легендах и сказаниях.

---

**Annotation.** The cult of the wolf was spread in many nations as a figure of strong, freedom beast, which cannot be broken and tame. In the ancient Turks and Mongols the wolf was the main totem that was esteemed as the progenitor. Figure of the Heavenly Wolf runs through the ditch narrative of the ancient monument of writing "Oguz-name."

Image of the wolf in our literature has not previously been the subject of special study, but it is being addressed in general works, considering the traditional culture of the Kazakhs. Analysis of papers, devoted to the consideration of the symbolism of the wolf, suggests that the study of this question in the Kazakh literature is fragmented or highly specialized character.

*With the emergence of new scientific methods of research the rich folklore and myth epicmaterials of Kazakh traditional culture which concerned the symbol of wolf, needs a deeper consideration of this issue.*

*As a result of the typological and genealogical relation we have established that the wolf in "Oguz name" is endowed with a double zooantropomorfic nature to jut out at the same time as a form of a man and as a form of an animal. Comparative analysis allowed us to conclude that wolf as a holy animal very admired by Turks, and the echoes of admire have survived to this day in the legends and tales.*

XXI ғасыр жас ұрпақтың жан-жақты білімді, саяси, экономикалық сауатты және жоғары интеллектуалды болуын талап етеді. Бұл талапқа сәйкес білім беру жүйесінде білім мен тәрбие сапасы жоғары болуы керек. Еліміз тәуелсіздік алғаннан бері біз ұлттық құндылықтарды ескере отырып, адамдардың жеке басына басымдық бере отырып, барлық әлеуметтік жүйелерді жаңартып, жаңартып келеміз. Мақсат - жастарды ұлттық дәстүрге тәрбиелеу, олардың жеке қасиеттерін қалыптастыру, асыл ұлттық құндылықтарды бойларына сіңіру. Сондықтан түркі ескерткіштеріндегі батыр-хандардың бейнесін халық педагогикасымен байланыстыра суреттеуде әдебиеттанудың жаңа әдістерін қолданудың тәрбиелік маңызы зор деп есептейміз.

Әлем халықтарының фольклорына ортақ бейнелер қатарына көк бөрі, көкжал арлан қасқыр да жатады. Жалпы, ежелгі түркі әдеби-мәдени мұраларында фольклорлық мифология ұшқындары мол кездеседі. Түркі халықтары әдебиеттеріндегі «көк бөрі» хикаялары - мифологиялық наным-сенімнің айшығы. Академик С.Қасқабасов: «Миф ежелгі жанр ғана емес, оның үстіне аса күрделі жанр» [1], – деп жазады.

Мына мифтегі оқиға желісі де көңіл аударарлық: «Рум ертегілерінде Ромул мен Реманы қаншық қасқыр, Рүстемді жолбарыс емізіп, самұрық құс асырайды. Бұл аңыз түркі тайпаларында Ғұн (Мөде) заманынан бар. Мөде өзінің екі қызына даладан орда салып, олар қасқырмен будандасады. «Содан Шин (Ашина) түріктері тараған екен», – дейтін аңыз бар. Енді бірде суға тастаған баланы Бөрте шене (қасқыр) асырап, Ашина елі содан тарапты делінеді. Бомын қаған әскерінің туындағы белгі қасқыр суреті болған. «Оғызнамада» Оғыз қаған әскерін көк бөрі басқарып отыратын болған. Шене-бөрі, содан Шона, Шора, Гүлбаршын, Үйсін, Байсын, Үлекшин сөздері шығады. Мұндағы қасқыр – тотем [2,234б.]. Бұдан бөрі тотемінің әлемдік фольклордан өзіндік орын алып қана қоймай, типтік сюжетке айналғандығын аңғарамыз.

Ашинаға қатысты болып келетін мифтер мен аңыздар әртүрлі нұсқада көп айтылғандағына қарамастан, бұдан да көп, алайда, барлығының тарихи негізі бір арнаға тоғысады. Кезінде Шәкәрім қажы да өз шежіресінде Ергенекон, Бөртечине жөніндегі мифтер мен аңыздарға талдау жасап, өзінің көзқарасын білдіреді. Салыстырмалы дерек көздеріне сүйене отырып, түркі халықтары арасында айтылатын бөріге қатысты мифтердің көпшілігі Түркі қағанатына дейін туып қалыптасқан деген тұжырымға тиянақтаймыз. Жоғарыда анықталған Бөрте-чиноның өмір сүрген кезеңі мен мысалға алынған мифтердің оқиға желісі бір мезгілде сәйкес келуі тарихи шындықтың сол кезеңде түйісетіндігін көрсетеді.

Аталған мифтерді саралай келгенде, қасқыр (бөріге) қатысты мифтердің арғы дәуірлерде пайда болып, Түркі қағанатының құрылу қарсаңында түрлене түскендігін байқауға болады. Түркі халықтарының тотемі - Ашина – көк бөрі жайындағы мифтер ортақ сюжеттерден өрбіп, циклдық сипатта дамыған деген ойдамыз.

Осыған орай: «Рас, қазақ мифологиясының тарихында Греция мен Римдегідей жағдайға жақындау болған. Ол – Түркі қағанаты заманында Тәңірдің басқа Құдайлардан биіктеп, дара шығуы жағынан Зевс пен Юпитерді еске түсіретін жайы. Түркі қағанаты тұсындағы мифология бізге толық жетпегендіктен, ол қандай болғанын дәл айтып, сипаттап беру қиын. Дегенмен де, көне түркі жазбалары мен ғалымдар зерттеулеріне қарағанда, Түркі қағанаты кезінде мифтер біршама циклденген тәрізді, бірақ ол мемлекеттің тез ыдырауына байланысты

айтарлықтай бір жүйеге түсіп үлгермеген» [1,82б.] – деген ғалым С.Қасқабасовтың пікірі бірден-бір дұрыс бағытқа жетелейді.

Саралай айтсақ, көк бөрінің тотемдік ұғымға айналып, қазақ, қырғыз, Алтай, монғол халықтарының ортасында кеңінен таралуы, әсіресе, фольклорлық сюжеттер рухани көркем ойлау жүйеміздің бір арнадан бастау алатындығын дәлелдейді.

Кезінде қазақ, қырғыз халықтарының арасында таралған аңыздардың тарихи негізіне ден қойған Ш.Уәлиханов, түркі-қазақ мифтері мен аңыздарының түпкі бастауларының бір екендігін көрегендікпен ескерткен болатын. Ол: «Қазақ пен қырғыз халқының ертеден келе жатқан мифі, аңызы оның ішіндегі ескі дәуірдегі көшпелі түрік тайпаларының түбі көк бөрі, көк бұқа, Төбе көз, Жалғыз көзді дәу туралы айтылатын аңыздар» [3, 26б.] – деген тұжырым жасаған.

Адам баласының шығу тегін аң-құстармен байланыстыру, әсіресе, бөрі, марал, ит сияқты аңдарға қатысты тотемдерді кие тұту YI-YIII ғасырларда түркі қағанатының құрамында болған тайпалардың аңыз әңгімелерінде көбірек ұшырасады. Бұл құбылыс түркі халықтарының тарихи туыстығын, яғни тарихи-генетикалық байланысы барлығын айқындайды.

Осы салыстырулардан шығатын қорытынды: мифтің шығу төркіні ғұн дәуірімен сабақтас, бәлкім, одан да арғы кезеңдерден тамыр тартады. Мифтің түркі халықтары фольклорында кеңінен таралуы – дәстүрлі сюжетке арқау болған мифологиялық түсініктің осы топырақта қалыптасқандығының дәлелі дер едік.

Тотемдік хайуандарды қастерлеу Түркі қағанаты құрылған кезеңге дейін қанат жайса, кейінгі дәуірде ірі қағанаттың орнауына байланысты бұрынғы мифтік ұғымдар өзгеріске ұшырап, аңыздық прозаның басқа жанрларының тууына мүмкіндік жасады. Жалпы алғанда, осы аңыздық проза үлгілерінің басым бөлігі оғыздар заманындағы архаикалық таным-түсінікті аңғартып қана қоймайды, сонымен бірге ортақ арнадан бастау алған рухани кеңістік бірлігін де аңдатады.

Уақыт өте келе бөрі нагуалға, яғни, жеке адамдардың жебеуші рухына айналады. Ел аузында атақты Керей Жәнібек, Тата Есет батырлардың жебеуші көк бөрілері болған деген аңыздар бар [4,44б.]. Ал, «Оғызнамада» Оғыз қағанға ақыл айтушы, жол бастаушы болған Көк бөрі бейнеленді. Бұл жерде ықыласына бөленгеніне орай эпос туындысының бас қаһарманына айналған тұлғаның зор екенін аңғарту мақсатымен түркі халықтарына ортақ тотем - көк бөрімен байланыстырғанын байқаймыз. Ел наным бойынша, бұл батырлардың бойындағы ерен күш пен қайсарлық жоғарыдан - Тәңірінің өзінен бастау алып тұр. Бөрі – Тәңірінің ерекше ілтипатын жеткізуші.

Бөрі туралы наным-сенімдердің ел санасында терең бойлағаны сонша, ата-бабаларымыз бауыр еті – балаларына бұл «киелі жануардың» есімін беруді әлі күнге дейін үрдіс етіп келеді. Бұған ел арасында кең тараған Бөрібай, Байбөрі, Бөрікұл, Бөлтірік, Бөрілі сұлу тәрізді есімдер мысал бола алады. Түркі халықтарына ортақ мұра – «Алпамыс батыр» жырындағы бас кейіпкердің әкесі Байбөрі аталуы да осындай үрдістің бір көрінісі болып табылады.

Бөрі тотемі түркі халықтарының арасында қалай кең жайылса, Бөрікұл, Бөрібай, Бөлтірік, Бөрі деген есімдер өзбек, қырғыз, монғол, башқұрт елдерінде де солай тараған.

«Бөрілі байрақ астында

Бөгеліп көрген жан емен.

Бөрідей жортып келгенде,

Бөлініп қалған жан емен», – [5,13б.]

деп, Сүйінбай ақын жырлағандай бөрі бейнесі тереңге бойлай білген зерделі жанға түркі дүниесін кеңінен танытатын шын мәніндегі жарқын бағдаршам болмақ. Бөрі символикасының астары өте тереңде жатыр. Оны бір сөзбен жеткізу мүмкін емес. Сондықтан бөрі түркі халықтарының фольклорында төмендегідей тұлға ретінде танылады:

- Түркі халықтарының ілкі ата-бабасы болып табылады.

- Тұтастай бір халыққа немесе бір батырға қысылған шақта көмекке келеді (қол бастайды, жол көрсетеді т.б.)

- Дәрменсіз сәбилерді асырап өсіреді.

- Жеке нағуалына айналады.

Генеалогиялық мифтерге, тотемдерге, ел арасында кең ырымдар мен ғұрыптарға, эпостар мен шежірелерге талдау жасау барысында көк бөрінің түркі халықтарының фольклорында киелі жануарлардың қатарынан жоғарғы Тәңірлік құдіреттің деңгейіне дейін көтерілгенін көреміз. Ол халықтың діни наным-сенімінен де, дүниетанымынан да, әдет-ғұрыптары мен салт-санасынан да зор мағлұмат беріп, түбі бір түркі халықтарының рухани әлемін паш етеді.

Түркі халықтарының фольклорында бөрі бейнесі түрлі жанрларда: ғұрыптық поэзияда, эпостық жырларда, халықтық прозада кездеседі. Осы жанрлардың барлығында бөрі негізінен үш түрлі түсте, атап айтсақ, көк бөрі, ақ қасқыр және қара қасқыр болып бейнеленеді. Бөрі бейнесінің былайша өзгеріп отыруының символикалық мәні зор.

Жыршы өз шығармасын тартымды, әсерлі ету үшін көркем өрнектерді, әр түрлі романтикалық суреттемелерді қолданады. Батырлық жырлардағы көркем өрнектердің қатарында ұлттық санамызға терең сіңген бөрі бейнесінің жиі кездесуі заңды құбылыс болып табылады.

«Бөрі», «қасқыр» теңеулері бұл жанрда батырдың өзгешеліктерін аңдатуда, жауды қойша қыратын алыптығы мен әбжілдігін, ерлігін танытуға мүмкіндік береді. Әсіресе, көріктеу құралдарының бірі – ауыстырулар түрінде жиі кездеседі.

«Тама батыр» атты жырдағы:

«Мен Ноғайлы деген ер едім,

Асылы туған төре едім,

Азулы туған бөрі едім,

«Ындыс пенен қалмақты

Талқандармын», – деп едім» [6,284б.], –

деген шумақта батыр өзін асыл төреге, азулы бөріге балайды. Бір кездері қараша халықпен қан араластырмай, асыл тұқымға баланған төрелердің бүгінгі ұрпақтарының өзі талай ғасыр өтсе де, үш жүздің құрамына кірмей, өздерінің шығу тегін нұрмен, түндіктен енген жарық сәулемен байланыстырады [39,16б.].

Батырлар образын сомдауға арналған поэзия үлгілерінде «қасқыр» сөзімен бірге «арлан», «бөрі», «көкжал» сөздерінің де жиі кездесетіндігін байқауға болады. Мәселен, дауылпаз ақын Махамбет Өтемісұлы өзінің даңққа бөленген сәттерін:

«Исатайдың барында

Екі тарлан бөрі едім,

Қасарысқан дұшпанның

Екіталай болғанда

Азыққа етін жеп едім», – [7,225б.] –

деген өлең жолдарымен бейнелеген. Мұндай ұқсастық жыраулардың бір-бірінен дайын ой-оралымдары мен стереотипті айналымдарды алуы, трафареттік бейнелеу құралдарын қолдануы ауыз әдебиеті туындыларының өзіндік ерекшеліктерінің бірі болып табылатындығына ғалым Б.Абылқасымов та жан-жақты тоқталып өтеді [8,84б.].

Бөрі символикасының астарында ата-бабаларымыздың дүние, әлем, жаратылыс туралы танымымен қатар ерлік пен қайсарлық, бірсөзділік пен адалдық жөніндегі моральдық қағидалары, ұстанымдары да бой көрсетеді. Нақтырақ айтқанда, бөрі ер адамның, халық қаһарманының символы болып табылады. Бөрінің ер адамның нағуалы болып табылуы, оны метофоралық, теңеулік қолданыстарда пайдалануға себепші болған. Бөрінің символ түрінде немесе эпитеттік, метафоралық, теңеулік қолданыстарда көрініс беруіне қарай қарай шығарманың да туындаған дәуірін анықтауға болады.

Жоғарыдағы келтірілген ойларымызға, пайымдауларымызға сүйене отырып, қазақ фольклорындағы бөрі бейнесіне мынадай анықтама бермекпіз: «Бөрі – халықтың діни наным-сенімін, дүниетанымын танытатын, тотемдік тұлғада берілетін жан-жақты сомдалған күрделі бейне».

Қазақ эпостарындағы бөрі бейнесінің типологиялық және генеологиялық негіздеріне мейлінше кең тоқтала отырып, функциясы мен өзіндік орнын анықтауға ұмтылдық. Осы мақсатқа сәйкес бөрі бейнесінің әр келкі көріністері туындап жатады. Мифтер мен тотемдерде бөрі – жоғарғы сана иесі, құдіретті күш, қиыншылық кездерде жол көрсететін Тәңірінің шапағаты ретінде сипатталады.

Саралай айтсақ, көк бөрінің тотемдік ұғымға айналып, ол туралы фольклорлық сюжеттердің қазақ, қырғыз, алтай, монғол халықтарының ортасында кеңінен таралуы, біріншіден, бұл халықтар тарихының ортақтастығын танытса, екіншіден, рухани көркем ойлау жүйеміздің бір арнадан бастау алатындығын айғақтайды.

Біздің ертедегі ата-бабаларымыз: «Көкте көк тәңірі, жерде көк бөрілі көк түрік бар, бұл екеуінен құдіретті дүниеде еш нәрсе жоқ», – деп кейінгі бізге үлгі-өнеге қалдырыпты.

Бөрі символикасы ата-бабаларымыздың дүние, әлем, жаратылыс туралы дүниетанымынан бастау алып, ерлік пен қайсарлық, бірсөзділік пен адалдық тәрізді қасиеттерді дәріптеуге мүмкіндік береді. Анығырақ айтқанда, бөрі ер адамның, халық қаһарманының символы болып табылады.

Жалпы алғанда, қазақ фольклорында бөрі мифтік әңгімелермен қатар көркем туындылардың да кейіпкері болып табылатын, халықтың ежелгі наным-сенімін танытатын, жан-жақты сомдалған күрделі тұлға.

#### **ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР:**

1. Қасқабасов.С. Қазақтың халық прозасы. –Алматы: Ғылым, 1984. –128 б. – Б.82.
2. Қазақтың мифтік әңгімелері. – Алматы: Ғылым, 2002. –320 б. – Б.234.
3. Уәлиханов Ш.Ш. Қазақтардағы шамандықтың қалдығы. – Алматы: Жазушы, 1985.–560 б. – Б.26.
4. Марғұлан Ә. Ежелгі жыр, аңыздар. – Алматы: Жазушы, 1985. –368 б. – Б.44.
5. Аронұлы С. Ақиық. Толғаулар, сын-сықақтар, айтыстар. – Алматы: Жазушы, 1975. –140 б. – Б.13.
6. Батырлар жыры. Т.І. – Алматы: Жазушы, 1986. – 264 б. – Б.284.
7. Досмұхамедұлы Х. Исатай-Махамбет. –Алматы: 1991. – 256 б. – Б.225.
8. Абылқасимов Б.Ш. Жанр толғау в казахской устной поэзии. –Алматы: Наука, 1984. – 120 с. – С.84.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18591925>

## DEVELOPING SKILLS FOR ANALYTICAL, CONTEXTUAL, AND AUTOMATED LANGUAGE UNDERSTANDING

**KISMETOVA GALIYA NAGIMOVNA**

PhD in pedagogical Sciences, Associate Professor

**TASTANOVA ANEL MANARBEKKYZY**

Master`s student Faculty of Philology, Department of Foreign Languages

Makhambet Utemisov West Kazakhstan University

Uralsk, Kazakhstan

---

**Annotation:** *This paper examines the development of analytical, contextual, and automated skills in language among high school students. This research was conducted on students in 11th grade in Secondary School No. 30 in Uralsk, Kazakhstan, between October 2025 and February 2026. The main purpose of this research was to test an integrated method of teaching, which encompasses both analytical, contextual, and automated language skills.*

*Using a mixed-methods approach, the study used a combination of numbers and stories collected via pre- and post-test results, classroom observations, as well as student feedback for the three skills of text decomposition/analysis, undercutting the question of textual meaning, and exploiting technology in the use of language tools for self-analysis.*

*Analysis of the results shows that there are significant improvements to language understanding when using the combination approach. The quantitative data indicates an increase from 58% to 76% for analytical understanding, from 62% to 81% for contextual understanding, and from 55% to 78% in automated language skills. The qualitative comment provides additional information that students were more engaged, confident, and independent.*

*This study makes clear the advantage of integrating traditional analysis procedures with context-rich activities and technology-based tools that help contribute towards well-rounded language development. The implications of the findings suggest that the approach is useful for adoption in secondary schools to help students fortify language skills in order to be well-equipped to face the requirements of the modern technology-driven era.*

**Keywords:** *analytical skills, language understanding, automated tools, contextual learning, high school education, student performance.*

---

### Introduction

In the modern digital society, the ability to analytically, contextually and automatically understand language information is becoming one of the key competencies for students. Language is considered not only as a means of communication, but also as a mechanism for thinking, analyzing and processing information. In this regard, the problem of the integrated development of language skills of schoolchildren is becoming more relevant.

[1] in their research, Kazakhstani scientists show that analytical language skills have a direct impact on students' deep understanding of the text. According to the authors, the analysis of the text from a structural and semantic point of view develops students' critical thinking. This finding has also been confirmed in [2] studies and has been shown that context-based learning approaches contribute to the conscious acquisition of language material.

The Kazakh researcher [3] notes in his work that the use of contextual approaches in Language Education allows students to reason related to life experience. And [4] the results of the study show that the use of automated language tools (digital platforms, text analysis systems) increases the effectiveness of the learning process, but their use without pedagogical control gives limited results.

This issue is also widely considered in the works of Russian scientists. In particular, [5] studies analyze the role of automated language technologies in the development of students' language

competence. The author shows that automated tools give effective results only if they are combined with analytical tasks. In the [6] study, the relationship between context and technology in the development of language skills is identified as an important factor.

The works of foreign researchers prove that this direction is relevant at the global level. [7] studies have shown that combining analytical and contextual learning methods with automated language systems increases students' learning motivation. [8] the results of the study show that automated language tools contribute to the development of independent work of students.

In addition, [9] studies have shown that the formation of comprehensive language skills for high school students is the basis for future academic and professional training. And [10] the author of the study shows that the combined use of analytical, contextual and automated approaches in language education is an effective model that improves the quality of learning.

Research shows that more complex, integrated methods are more effective in the development of language skills than individual approaches. However, in the conditions of schools in Kazakhstan, practical and experimental research in this direction is still insufficient. In this regard, this study is aimed at developing analytical, contextual and automated language comprehension skills in a school environment.

### **Methodology**

This study employed a mixed-methods research design combining quantitative and qualitative approaches to investigate the development of analytical, contextual, and automated language understanding skills among high school students. The research design was chosen to provide a comprehensive analysis of students' language development through both measurable outcomes and observational data.

The experimental study was conducted at Secondary School No. 30 named after Kh. Dospanova in the city of Uralsk, Kazakhstan. The research took place over a five-month period, from October 2025 to February 2026. The participants were 11th-grade students, selected due to their advanced language proficiency level and readiness for analytical and contextual language tasks. All participants were involved in the experiment on a voluntary basis.

The instructional intervention was based on an integrated approach combining three key components: analytical, contextual, and automated language learning methods. Analytical activities included text structure analysis, semantic interpretation, and critical evaluation tasks. Contextual learning was implemented through real-life scenarios, situational texts, and discussion-based activities that encouraged students to connect language content with personal and social contexts.

Automated language tools were incorporated using digital platforms and text analysis systems designed to support language comprehension and self-assessment. These tools provided immediate feedback and enabled students to monitor their progress. The teacher guided the use of automated tools to ensure pedagogical effectiveness and prevent overreliance on technology.

Data were collected using multiple instruments to ensure reliability and validity. Pre-tests and post-tests were administered to assess changes in students' analytical and contextual language comprehension skills. Classroom observations were conducted to evaluate student engagement and interaction with automated tools. In addition, student reflections and teacher notes were analyzed to obtain qualitative insights into the learning process.

Quantitative data obtained from pre- and post-tests were analyzed using descriptive statistical methods to identify changes in students' performance. Qualitative data from observations and reflections were subjected to thematic analysis to identify recurring patterns related to skill development, student motivation, and the effectiveness of the integrated approach.

Ethical principles were strictly followed throughout the study. Informed consent was obtained from all participants and their parents. Participants' anonymity and confidentiality were ensured, and the collected data were used solely for research purposes.

### **Experiment and Results**

The experimental work was conducted in the period from October 2025 to February 2026 in Secondary School Number 30 named after Kh. Dospanova in the city of Uralsk. The experimental

work was conducted with 11th-grade students in the course of general language lessons. The leading goal of the experimental work was to test the effectiveness of the integrated methodology of developing language analytical, contextual, and automated understanding.

During the initial phase of the experiment, a diagnostic pre-test was conducted to determine students' baseline language skills prior to the intervention. The pre-test assessed three components: analytical understanding of texts, contextual interpretation, and the use of automated language tools. The results indicated that students' average score in analytical understanding was 58%, contextual understanding averaged 62%, and automated language skills averaged 55%. These findings highlight that, while students demonstrated moderate overall language competence, specific difficulties were observed in analytical text interpretation, as reflected by the lowest average score of 58%.

These baseline results provided a clear reference point for measuring the impact of the integrated instructional approach in the subsequent experimental phase.

Students in the experimental group engaged in learning activities during the experimental phase that incorporated analytical text analysis tasks, contextual tasks, and automated language tools. Analytical tasks included concept identification, text structure analysis, and argument evaluation. Contextual tasks included tasks that require students to consider text in social and real-world contexts. Automated tools included digital text analysis tools and digital assessment tools used by students for self-assessment and teacher-monitored feedback.

The final stage of the experiment involved a post-test with a similar format to that of the pre-test, aiming to identify improvements in students' language skills from the integrated instructional approach. The quantitative analysis of the data indicated a significant improvement in all three aspects of language understanding.

Specifically, the analytical understanding of the students increased from 58% in the pre-test to 76% in the post-test, contextual understanding increased from 62% to 81%, while the automated language skills of the students increased from 55% to 78%. The average score of all components increased from 58% in the pre-test to 78% in the post-test, showing a 20% improvement in the language understanding of the students.

In Figure 1, the improvement brought by the combined approach on the development of analytical, context, and automated language skills of high school students is clearly visible.

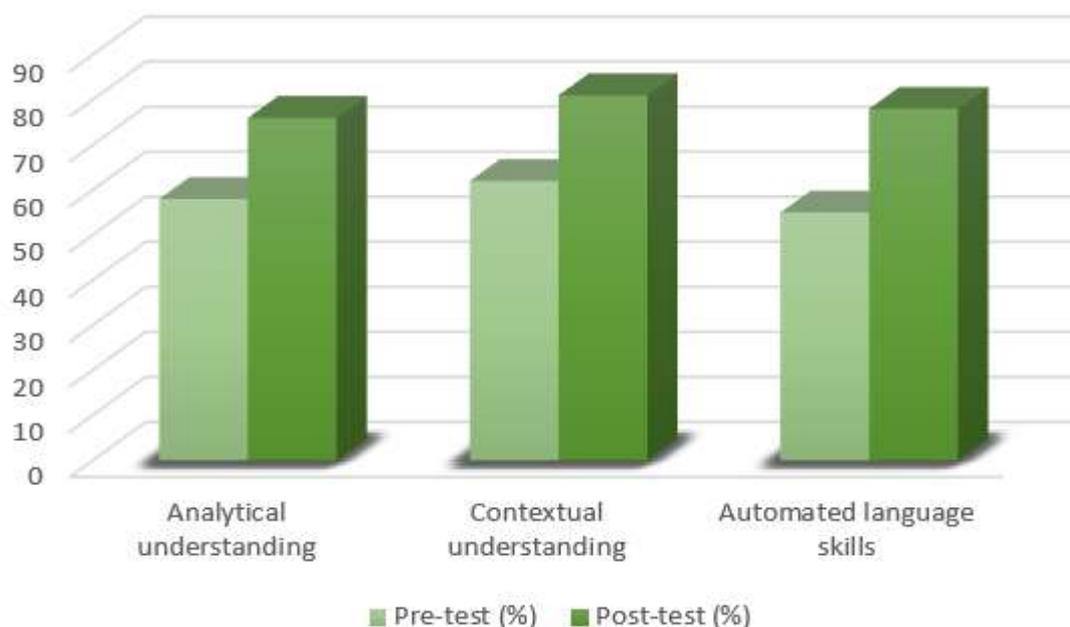


Figure 1. Comparison of Pre-test and Post-test Results

The data show that the most significant improvement was observed in automated language skills, which increased by 23%. Contextual understanding also demonstrated a substantial increase, while analytical skills improved steadily throughout the experiment.

### **Discussion**

From the results of the experimental research, it can be concluded that the integrated development of skills in analytical, contextual, and automated language understanding is beneficial for high school students' language learning outcomes. The results have confirmed the effectiveness of the combination of traditional analytical skills with contextual learning and automated language tools at the school level.

The results of the quantitative study show that the greatest development was achieved by the students in their automated language skills. The result highlights the fact that exposure to the use of technological platforms and text analytical systems helps students to perform language-related tasks more efficiently. At the same time, it is important to point out the fact that the development was achieved not in technological skills but in a combination of analytical and contextual development.

The enhancement in the level of analytical understanding underscores the significance of text analysis and critical evaluation tasks. Students showed an enhancement in their confidence levels in recognizing key ideas, understanding meaning, and evaluating arguments. These results support previous research findings, which have emphasized the significance of using an analytic approach in fostering deep language understanding. At the same time, the enhancement in contextual understanding underscores the significance of situation and life-related tasks in relating language learning to personal experiences, which in turn enhances meaning-making and retention.

Qualitative data also confirms these findings. The observation made was that students were more engaged during contextual lessons. They were more open to share their opinions. The students were more eager to learn through contextual lessons, as automated tools allowed them to identify mistakes on their own. The students were motivated to learn on their own without any external pressure.

Notwithstanding the positive findings, a number of limitations must be taken into consideration. For one, the study was conducted in a single school setting with a small number of participants, which may impact the generalization of the findings. Second, the duration of the experiment was short. Future research may consider increasing the number of participants and the duration of the study. In general, it can be inferred that an integrated learning model that combines analysis, context, and automation provides an enabling environment for successful language learning. This learning model has the dual benefit of enhancing academic achievement in language learning while promoting critical thinking, context awareness, and autonomy in learning, which is critical in today's digital age.

### **Conclusion**

The work aimed to improve the language skills of high school students through the synthesis of analysis, context, and automation in the classroom. The point: in combination, these approaches provide a firm foundation in language proficiency.

The trial finds that integrating various approaches into the classroom curriculum encourage students to remain interested in the language, think critically in a variety of contexts, and harness technical tools correctly. It also indicates an element of autonomy for the learners whereby they monitor their own progress and make informed decisions along the way.

For practical implementation, the model of instruction presented here can be implemented in other secondaries of Kazakhstan and such environments to improve language proficiency. When automated technology is combined with analytical and contextual learning, the solution is scalable to build language abilities that meet the requirements of today's world.

For possible future studies, this researcher might examine the longer-term impact of this integrated approach and its effect on other areas of language skills, writing, and speaking, and compare findings with different groups of students to further improve this approach. This study, in general, offers solid empirical support for an integrated approach using a variety of methods in

language education and highlights its potential in preparing students for whatever endeavors and struggles in the 21st century may hold.

## REFERENCES

1. Жаркынбек А. Контекстуалды оқыту әдістері мен аналитикалық тілдік дағдыларды дамыту. – Алматы: Білім, 2021. – 120 б.
2. Сейітқалиев Б. Мәтіндік талдау арқылы тілдік материалды меңгеру. – Астана: Ғылым, 2022. – 98 б.
3. Алтынбеков К. Тілдік білім беру жүйесінде контекстуалды тәсілдердің рөлі. – Қарағанды: Мектеп, 2020. – 85 б.
4. Мұқашева А. Автоматтандырылған тілдік құралдарды пайдалану тиімділігі. – Алматы: Білім, 2023. – 110 б.
5. Петров И. Роль автоматизированных языковых технологий в обучении школьников. – Москва: Просвещение, 2021. – 135 с.
6. Смирнова Е. Контекстуальные и технологические подходы в развитии языковых компетенций. – Санкт-Петербург: Наука, 2022. – 142 с.
7. Smith J. Integrating NLP and context-based methods in high school education. – London: Routledge, 2019. – 145 p.
8. Zhang B. Automated language tools and independent learning: A study in secondary education. – New York: Springer, 2020. – 120 p.
9. Lee S. Developing comprehensive language skills for academic readiness. – Singapore: Palgrave Macmillan, 2021. – 132 p.
10. Alibek K. Modern approaches to integrated language learning in digital classrooms. – Cambridge: Cambridge University Press, 2023. – 118 p.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18592290>  
UDC 81'25:82-93

## DOMESTICATION AND FOREIGNIZATION IN ENGLISH–KAZAKH CHILDREN'S STORY

**ABDRASSIL NAURYZBAY**

Master, lecturer of Faculty of World Languages,  
Department of Eastern Philology and Translation Studies  
Almaty, Kazakhstan

---

**Annotation.** *This article examines the application of the translation strategies of domestication and foreignization in the translation of children's stories from English into Kazakh. Drawing on contemporary translation theory, the study analyzes how linguistic, cultural, and pragmatic adaptations are employed to ensure both comprehensibility and cultural relevance for young Kazakh readers.*

*Particular attention is paid to culture-specific elements, such as realia, names, idiomatic expressions, and moral values, and to the ways translators balance accessibility with the preservation of foreign cultural features.*

*The research adopts a qualitative, comparative approach, using selected English–Kazakh children's story translations as case studies to identify prevailing tendencies in strategy choice.*

*The findings demonstrate that domestication is frequently favored to enhance readability and educational effectiveness, while foreignization is selectively applied to promote intercultural awareness and cultural diversity.*

*The article contributes to the field of Translation Studies by highlighting the pedagogical and ideological implications of translation strategies in children's literature within the English–Kazakh language pair.*

**Keywords:** *domestication, foreignization, children's literature, English–Kazakh translation, cultural adaptation, translation strategies.*

---

### **Introduction**

The translation of children's literature represents a complex area of translation practice where linguistic, cultural, and pedagogical considerations intersect. Children's stories are designed not only to entertain but also to shape moral values, cultural identity, and cognitive development. As a result, the translation of such texts requires special attention to the target audience's age, cultural background, and level of linguistic competence [1].

The translation of children's literature is a culturally and pedagogically significant activity, as such texts play a crucial role in shaping a child's worldview, moral values, and linguistic competence. In the Kazakh context, children's stories serve not only as literary works but also as instruments for preserving national identity and transmitting cultural traditions. Consequently, the translation of English children's stories into Kazakh presents a complex task that requires careful consideration of linguistic norms, cultural values, and educational objectives.

However, excessive domestication may lead to cultural homogenization and the loss of source-culture specificity. Conversely, foreignization, when used selectively, can foster intercultural awareness and broaden children's cultural horizons [2].

One of the central theoretical issues in translation studies relevant to children's literature is the opposition between domestication and foreignization. These strategies reflect different approaches to cultural transfer: domestication adapts the source text to the norms of the target culture, whereas foreignization preserves source-culture elements to emphasize cultural difference. Kazakh translation scholars have noted that in children's literature, this opposition is closely linked to the didactic function of the text and the age-specific perception of readers.

Personal names and forms of address also tend to be domesticated. In several cases, English names that carry no semantic meaning for Kazakh readers are either adapted phonologically or replaced with neutral forms. While this strategy increases accessibility, it may reduce exposure to foreign naming conventions, thereby limiting intercultural learning opportunities. From a theoretical perspective, this reflects a strong target-culture orientation aligned with dynamic equivalence [3].

Kazakh researchers emphasize that excessive foreignization may hinder comprehension and emotional engagement for young readers, while excessive domestication may result in the loss of culturally valuable information [4]. Despite growing interest in translation theory in Kazakhstan, systematic studies focusing on domestication and foreignization in English–Kazakh children’s stories remain insufficient. This article aims to analyze how these strategies are applied in Kazakh translations of English children’s stories and to identify their cultural and pedagogical implications based on the theoretical perspectives of Kazakh scholars.

### Materials and Methods

The well-known Kazakh translation researcher Professor Zh. Dadebayev mentioned about a comparative research in literary translation: “Considering the problems of literary translation necessarily requires a comparative study of at least two different languages, the original literary work and its translations in another language. Without comparison, it is impossible to recognize and present literary translation as art. Therefore, comparative analysis is the only methodological basis for the theory, history, and criticism of literary translation” [5; p. 54]. According to the conclusion of another Kazakh researcher A. Aldasheva about the importance of the comparative method in literary translation: “Translated literature is of great help in studying the manifestation of the human factor in language, the relationship between language and the thinking and reasoning abilities of a person (a whole people) who owns that language, and the influence of national culture on the national language (and vice versa). “Comparing translated literature with the original allows us to more accurately identify the national-cultural value of linguistic units used for a universal concept, image, and stereotype that exists in several languages.” [6; p. 17.]. The research is based on a qualitative comparative analysis of selected English children’s stories and their Kazakh translations intended for primary-school-aged readers. The materials include narrative texts containing culture-specific elements such as personal names, food items, social practices, household objects, and idiomatic expressions.

The methodological framework combines several approaches widely used in Kazakh translation studies. First, a comparative linguistic analysis is applied to identify translation transformations between the source and target texts [7]. Second, a descriptive approach is used to classify translation strategies without evaluative bias, focusing on actual translation practice [8]. Third, a functional-cultural approach is employed to assess how translation choices affect children’s comprehension and cultural perception.

Examples were selected based on their relevance to cultural adaptation and analyzed in terms of domestication or foreignization. Each example was interpreted within the broader context of Kazakh cultural norms and educational expectations.

### Results and Discussion

Table 1. An example from Sokpakbaev Berdibek’s story  
“My name is Kozha”

Source text (Kazakh)	K.I. Semenova’s version (Russian)	S. Sokpakbaeva’s version (Russian)	Catherine A. Fitzpatrick’s version (English)
Менің атым... <i>Атымды айта бастасам, тілім таңдайыма жабысып қалғандай</i>	Меня зовут... <i>Ох, как только собираюсь выговорить свое имя, язык прилипает к гортани [10, с. 9].</i>	Меня зовут... <i>Когда я пытаюсь произнести свое имя, язык мой тут же словно</i>	My name is... <i>When I try to pronounce my name, it’s like my tongue sticks to the roof of my mouth [12, p. 16].</i>

болады да тұрады [9, 7 б.].		<i>прилипают к нёбу</i> [11, с. 7].	
-----------------------------	--	-------------------------------------	--

The given example illustrates how a metaphorical expression from the Kazakh source text is rendered in Russian and English translations through different degrees of domestication and semantic adaptation.

In the original Kazakh text, the expression *тілім таңдайыма жабысып қалғандай болады* is a figurative phrase conveying psychological tension, embarrassment, and emotional hesitation. The metaphor is culturally neutral yet stylistically expressive, making it suitable for literal or near-literal transfer.

In K.I. Semenova’s Russian translation, the phrase *язык прилипает к гортани* demonstrates a noticeable shift in imagery. The substitution of *нёбо* (“palate”) with *гортань* (“larynx”) reflects a partial domestication aimed at intensifying emotional discomfort for Russian readers. However, this shift slightly alters the physiological image, introducing a more dramatic, almost physical constriction, which is not explicitly present in the Kazakh original.

By contrast, S. Sokpakbaeva’s Russian version preserves the metaphor more closely: *язык мой тут же словно прилипает к нёбу*. This translation demonstrates a foreignization-oriented fidelity, maintaining both the imagery and emotional nuance of the source text. Such an approach aligns with Kazakh scholars’ emphasis on preserving stylistic imagery in children’s literature when it does not hinder comprehension.

Catherine A. Fitzpatrick’s English translation also follows a semantically faithful strategy, rendering the metaphor as *my tongue sticks to the roof of my mouth*. This expression is idiomatic in English and culturally natural, which indicates a successful balance between domestication at the linguistic level and foreignization at the conceptual level. The translator preserves the metaphorical meaning while adapting it to an English idiomatic equivalent familiar to child readers.

Overall, this example demonstrates that while all three translations aim to convey the same emotional state, the degree of domestication varies. Semenova’s version prioritizes expressive adaptation, whereas Sokpakbaeva’s and Fitzpatrick’s versions adhere more closely to the source imagery. The comparison confirms that in children’s literature translation, metaphorical expressions often allow for flexible strategy selection, provided that emotional clarity and narrative accessibility are maintained.

Table 2. An example from Sokpakbaev Berdibek’s story “My name is Kozha”

Source text (Kazakh)	K.I. Semenova’s version (Russian)	S. Sokpakbaeva’s version (Russian)	Catherine A. Fitzpatrick’s version (English)
<i>Енді біраз жүрсек, малышлардың үйлері кездеседі. Қымызға жетіп, бір-ақ демалайық, – деді Сұлтан [9, 51 б.].</i>	<i>Султан был непреклонен: – Держись, Кожя! Скоро будут домики пастухов. Там мы и отдохнем вволю и напьемся кумыса [10, с. 34].</i>	<i>- Вот проедем еще немного и доберемся до юрт чабанов, у которых полно кумыса. Там и отдохнем, – ответил Султан [11, с. 34].</i>	<i>“We’ll go a little further and reach the sherpherds’ yurt where there will be plenty of kumys. We’ll take a rest there,” replied Sultan [12, p. 43].</i>

This example informs how culture-specific realia and nomadic lifestyle references are rendered differently in Russian and English translations, revealing varying degrees of domestication and foreignization.

In the Kazakh source text, the phrase *малшылардың үйлері* (“shepherds’ dwellings”) is intentionally vague and culturally embedded, reflecting the rural and nomadic environment familiar to Kazakh readers. The reference to *қымыз* (*kumys*), a traditional fermented mare’s milk, functions as a culturally marked realia closely associated with Kazakh everyday life and hospitality.

In K.I. Semenova’s Russian translation, the expression *домики пастухов* represents a clear case of domestication. The term *домики* (“little houses”) replaces the culturally ambiguous *үйлері*, adapting the image to a more familiar sedentary concept for Russian readers. Additionally, the translator expands the dialogue (*Держись, Кожя!*) and intensifies the narrative tone, which reflects an adaptive, reader-oriented strategy typical of domestication in children’s literature. While *қымыз* is preserved through transliteration, its cultural connotations are partially neutralized by the surrounding domestic imagery.

In contrast, S. Sokpakbaeva’s Russian version opts for a more foreignizing strategy by using *юрты чабанов*. The term *юрта* explicitly conveys the nomadic cultural context of Kazakh pastoral life. This choice preserves the ethnographic specificity of the source text and aligns closely with the original cultural setting. Kazakh scholars note that such preservation is particularly valuable in children’s literature, as it contributes to cultural education without significantly impairing comprehension.

Catherine A. Fitzpatrick’s English translation follows a similar foreignization-oriented approach. The phrase *shepherds’ yurt* retains the culturally specific term *yurt*, while *kumys* is transliterated rather than replaced by a descriptive equivalent. This strategy introduces English-speaking child readers to Kazakh cultural realia directly, relying on contextual clarity rather than substitution. At the same time, the syntactic structure of the sentence is natural and idiomatic in English, indicating linguistic domestication combined with cultural foreignization.

Overall, this example highlights how translation direction and target audience influence strategy selection. Semenova’s version prioritizes narrative fluency and emotional immediacy through domestication, whereas Sokpakbaeva’s and Fitzpatrick’s versions emphasize cultural authenticity. The comparison confirms that in translating Kazakh children’s literature, foreignization is often used deliberately to preserve national cultural markers, especially when translating into English, where cultural representation becomes a key objective.

Table 3. An example from Sokpakbaev Berdibek’s story  
“My name is Kozha”

Source text (Kazakh)	K.I. Semenova’s version (Russian)	S. Sokpakbaeva’s version (Russian)	Catherine A. Fitzpatrick’s version (English)
– <i>Әй, су жүрек неме, жанының тәттісін қарай гөр</i> [9, 43 б.].	– <i>Смотрите, как дорога ему жизнь! – усмехнулся Султан</i> [10, с. 23].	– <i>Как же ты боишься за свою драгоценную жизнь!</i> [11, с. 29].	“ <i>How you fear for your precious life!</i> ” [12, p. 38].

This example shows the translation of a colloquial evaluative expression with strong emotional and stylistic coloring, illustrating different degrees of semantic transformation and domestication across translations.

In the Kazakh source text, the expression *су жүрек неме* is a culturally marked colloquial phrase conveying cowardice, irony, and mild contempt. Literally translated, it refers to someone being “weak-hearted” or “cowardly,” while the continuation *жанының тәттісін қарай гөр* intensifies the mockery by implying excessive fear for one’s own life. The phrase is expressive, idiomatic, and pragmatically loaded, functioning as a characterizing device in dialogue.

In K.I. Semenova’s Russian translation, the idiomatic insult is replaced by the neutral evaluative construction *как дорога ему жизнь*, accompanied by the authorial comment *усмехнулся Султан*. This represents a clear case of domestication through stylistic neutralization. The original colloquial sharpness is softened, and the evaluative force is partially transferred from lexical choice to narrative commentary. While this strategy enhances clarity and emotional accessibility for young readers, it reduces the expressive intensity of the original utterance.

S. Sokpakbaeva’s Russian version preserves the emotional evaluation more directly through the phrase *боишься за свою драгоценную жизнь*. Although the culturally specific metaphor *су*

*жүрек* is not retained, the pragmatic effect of mockery and irony is maintained. This translation can be classified as functional equivalence, combining moderate domestication with preservation of communicative intent. Kazakh scholars often regard such an approach as optimal for children's literature, where emotional clarity is prioritized over literal imagery.

In Catherine A. Fitzpatrick's English translation, the phrase *your precious life* closely mirrors the Russian functional equivalents and successfully conveys irony and teasing. The translation demonstrates linguistic domestication by using a natural English evaluative expression, while the pragmatic force of the original is preserved. However, the national-cultural specificity embedded in *су жүрек* is inevitably lost, illustrating the general tendency toward neutralization when translating culturally bound idioms into English.

In summary, this example highlights that idiomatic and evaluative expressions in children's literature are particularly prone to domestication. Translators prioritize pragmatic clarity and emotional impact over metaphorical fidelity. The comparison confirms that while full foreignization of such expressions is rare, functional strategies allow translators to preserve character dynamics and narrative tone without overburdening young readers with unfamiliar imagery.

### **Conclusion**

The study has shown that the translation of English children's stories into Kazakh is characterized by a strategic interplay between domestication and foreignization. Domestication dominates due to the need to ensure clarity, emotional engagement, and educational effectiveness for young readers. This tendency is consistent with the views of Kazakh scholars who stress the pedagogical function of children's literature and the importance of cultural familiarity.

At the same time, selective foreignization plays an important complementary role by introducing Kazakh children to foreign cultural elements and expanding their cultural horizons. When applied thoughtfully, foreignization does not hinder comprehension but instead contributes to intercultural awareness and cognitive development.

The analysis of the translation examples from Berdibek Sokpakbaev's "My Name is Kozha" (Tables 1–3) demonstrate that the translation of Kazakh children's literature into Russian and English is characterized by a consistent interaction between domestication and foreignization, shaped by the target audience's linguistic competence, cultural background, and the pedagogical function of the text.

The examined examples show that metaphorical and expressive constructions (Table 1) allow for a relatively high degree of semantic preservation across languages. In both Russian and English translations, the metaphor describing psychological hesitation ("*my tongue sticks to the roof of my mouth*") is rendered through culturally natural equivalents, indicating a balanced strategy in which conceptual foreignization is combined with linguistic domestication. This approach ensures emotional clarity while maintaining stylistic imagery.

The examples involving culture-specific realia and elements of nomadic life (Table 2) reveal greater variation in translation strategies. K. I. Semenova's Russian version demonstrates pronounced domestication through the use of culturally familiar images (*домики пастухов*), whereas S. Sokpakbaeva's Russian translation and Catherine A. Fitzpatrick's English version favor foreignization by preserving terms such as *yurt* and *kumys*. These choices highlight the translators' differing priorities: narrative fluency and reader comfort in the Russian context versus cultural representation and ethnographic authenticity in the English translation.

The analysis of colloquial evaluative expressions (Table 3) confirms that idiomatic and emotionally charged phrases are most frequently subjected to domestication. In all translations, the culturally marked Kazakh expression *су жүрек* is replaced by functionally equivalent but culturally neutral constructions. This strategy reflects the translators' aim to preserve pragmatic meaning and character dynamics while avoiding culturally opaque metaphors that could impede comprehension for child readers.

Taken together, the examples indicate that domestication predominates at the lexical and stylistic levels, particularly in the translation of idioms and evaluative language, whereas

foreignization is selectively employed in relation to culturally significant realia and narrative settings. This pattern supports the view of Kazakh translation scholars that children's literature translation requires a functional and reader-oriented approach, in which cultural specificity is preserved only when it contributes positively to comprehension and educational value.

In a nutshell, the translation of "My Name is Kozha" illustrates the translator's role as a cultural mediator who must balance accessibility with cultural representation. The findings confirm that neither domestication nor foreignization functions as an absolute strategy; instead, their flexible combination ensures narrative clarity, emotional engagement, and intercultural awareness in translated children's literature.

## REFERENCES

1. Oittinen, R. (2000). *Translating for Children*. New York: Garland Publishing.
2. Lathey, G. (2016). *Translating Children's Literature*. London: Routledge.
3. Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: E. J. Brill.
4. Қалиев, Ғ., & Болғанбаев, Ә. (2012). *Қазақ тілінің лексикологиясы мен фразеологиясы*. Алматы: Санат. – 198 б.
5. Дәдебаев Ж. (2013). *Әдеби компаративистика және көркем аударма*. – Алматы: Қазақ университеті. – 142 б.
6. Алдашева А. (2006). *Аударматану (Лингвистикалық және лингвомәдени мәселелер)*. Оқу құралы/Тіл комитеті; жауап. ред. Р. Сыздық. – Алматы: Арда, – 248 б.
7. Жанпейісова, М. Б. (2018). Мәдени реалийлерді аудару мәселелері. *ҚазҰУ Хабаршысы. Филология сериясы*, 2(168), 45–51.
8. Алдашева, А. (2001). *Аударматану: лингвистикалық және мәдени аспектілер*. Алматы: Ғылым.
9. Соқпақбаев Б. (2021). *Менің атым Қожа: повесть / Соқпақбаев; Төртінші рет басылуы*. – Қарағанды: «Qasym баспа үйі». – 158 б.
10. Бердибек Соқпақбаев (1980). *Меня зовут Кожа: Повести*. – Алма-Ата: Жалын. – 496 с.
11. Соқпақбаев Бердибек. (1986). *Меня зовут Кожа: Повесть /Пер. с каз. С.Соқпақбаевой*. – Алма-Ата: Жалын. – 104 с.
12. Sokpakbaev Berdibek. (2015). *My name is Kozha. / Translated from Russian by Catherine A. Fitzpatrick*. – The USA: Metropolitan Classics. – 114 p.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18592435>

## DOUBLE STANDARDS IN WARS ARE THE TARGET OF FICTION (IN BAHAA TAHER'S 'LOVE IN EXILE' NOVEL)

ALAKBAROVA KHUMAR ELHAM

PhD in philological sciences, assistant professor  
Institute of Oriental Studies of Azerbaijan National Academy of Sciences

---

**Abstract.** *The article touches upon the creativity of Egyptian writer Bahaa Taher and thoroughly studies Taher's 'Love in Exile' novel (1995). This novel is a blend of political realities and romantic feelings.*

*"Love in Exile" depicts fate of a journalist who could not identify himself. Separated from his family, far away from his home, Motherland, the one who wants to find consolation, to forget and be forgotten, sets up a relationship with a problematic one as him. The things happening around and inside don't allow them to be happy.*

*In his love story the writer skillfully depicts the bloody war scenes, destroyed settlements, heaped human bodies, innocent people who suffered from hunger and misery within the real historical fact and geographical locations. Taher exposes bitter truth, the real saboteur faces behind the scenes, condemns injustice, the division of people into the "classes":*

*The article examines Taher's multilayered variations on the themes of exile, war, failed dreams and love in this novel.*

*Although the book has not been written as a war novel, it is a reminiscent of Erich Maria Remark, Ernest Hemingway style. His "Love in Exile" novel smells gunpowder, blood, dead bodies like in Remark, Hemingway's works. So, the changing plot, location, time, and heroes did not change the terrible war reality.*

*In general, Taher does not write war novels, but almost all his works include the war relics and its painful results. Today's realities reflected in Taher's novels - the weakness of intercultural dialogue, the collision of religions, world powers' management of the world for their purposes, double standards, the artificial epidemics for the benefit of the pharmaceutical industry, faked wars and political problems to test new weapons and economic crises pushes out his works from oriental frames and makes them universally significant and topical.*

**Keywords:** *Arabic literature, Double standards, Bahaa Taher, Egypt, Love in Exile, War, Emigrants*

---

**Body:** Ongoing tensions, never-ending wars in the East, that have occupied the world's political agenda, remain to produce an unending theme for literature. Even a short study into the history of world literature will show the sufficiency (abundance) of the battle scenes, folk tales full of courage, colorful poetry patterns in the Arab literature. Wars remain topical in the Arab literature for over decades, despite surviving the period of ignorance and the roots of classic literature in some respects. There are indeed changes in genre, plot, characters, and weapons, but no change in the painful consequences that the war produces, in particular the human loss.

The primary explanation for the case can be hot temper of Arabs, as well as special importance of features like morality, honesty, and honor for them.

There is a very rich list of the authors "writing about war" and the books about war in the Arab literature. But we would like to mention here Bahaa Taher, a writer, and his "Love in Exile" novel.

The works of the writer, who achieved great success by being honored with State Award of Merit in Literature, which is Egypt's highest literary award, in 1998, Italian Giuseppe Acerbi Prize for "Aunt Safiyya and the Monastery" novel in 2000, International Prize for Arabic Fiction for "Sunset Oasis" novel in 2008, have been translated into several languages and popularized him outside the Arab East (about Bahaa Taher).

**Descriptive Paragraph:** Taher's "Love in Exile" novel is a very example to clearly mirror the author's literary creativity. He is considered to be one of the bright representatives of the "New wave" emerging in the Egyptian literature in the 1960s. Nervousness inherent to the "New wave" representatives is well observed on Taher's heroes, who live the "love in exile". The atmosphere of shattered dreams, hopes and unrealized expectations affects the views and speech of the heroes. The writer's suspense is cognized throughout the story, while optimistic tunes almost bend the neck to pessimistic gamma. At the same time, a sense of fanaticism is never lost, hope does not die. Revolutions, coups, reforms, elections do not live up their expectations. The reality of Egypt and problems of heroes remain unresolved regardless of the change in political regimes and as a result, we witness that the sentiments of 1960s still conquering the "exiled" heroes. The writer uses concrete and realistic documentary to bolster his idea, which helps him to make the novel more exciting. With regard to massacres in Sabra, Shatilda and Deyr Yasin villages the author brings real documentary facts with an ultimate goal to convey the major idea – the double standards that countries demonstrate towards the problems. Even, speaking of the civil position, he compares the ordinary facts:

Death of one child is a death to the whole world of course. And yet no one will ask you how many children died in Galilee – five or ten? And how many thousands of children did Israel exterminate in Lebanon and before that in Palestine? And why not? You are not alone!

In the morning, the news would report hundreds of dead and wounded every day in the city under siege, but in the evening the television would carry a somber ceremony full of religious rites and tears and anger for the burial of four Israeli soldiers who fell in the "war" (Taher, 2010, p.133-134).

Or another quote from the novel: "As many as 20,000 people were killed and 50,000 were injured in return for the assassination of the Israeli ambassador in London and for restoring peace in Galilee" (Taher, 2010, p.146).

In another part of the novel, the writer once again cries out the bitter truth with irony to the world community, advocates of human rights and democracy: "Thousands of killed Arabs are simply a number. But one killed Israeli is tragedy and terror..." (Taher, 2010, p.146).

Taher's "Love in Exile" novel is a blend of political realities and romantic feelings. By the way, the title of the novel is the same with the story of well-known French writer Andre Maurois (1885-1967) "Love in Exile". However, this similarity limits itself with only the names of the works and events which are taken place out of the place of birth of heroes for some reasons. Maurois' heroes live the love purely in writer's literary style, there is no room for deep, sincere feelings, but there is only the atmosphere of "mercenary love adventures" in the story (Maurois, 1992, 288).

But Taher's love in exile is pure and altruistic.

Based on the feelings of love, Taher's novel presents a plot telling the war. "Love in Exile" depicts fate of a journalist who could not identify himself. Separated from his family, far away from his home, Motherland, the one who wants to find consolation, to forget and be forgotten, sets up a relationship with a problematic one as him. The things happening around and inside don't allow them to be happy.

In his love story the writer skillfully depicts the bloody war scenes, destroyed settlements, heaped human bodies, innocent people who suffered from hunger and misery within the real historical fact and geographical locations. Taher exposes bitter truth, the real saboteur faces behind the scenes, condemns injustice, the division of people into the "classes":

"Both sides consider itself just in the war between Iraq and Iran, "countless keys of heaven" are distributed, the blood flows instead of water. In war in Lebanon, a nation chosen by God annihilates a nation not favored. The army commander declares that "A good Arab is dead Arab!" That happens because the killer is always better, and above all" (Taher, 2010, p.121).

In his novel, Taher condemns the western countries, the United States that call for democracy, human rights protection in their own language. Bernard, a major character, writes: "Our free country has been stricken by a strange malady these days. It has become mute and hasn't uttered a word about the crimes against human rights, so long as those crimes were committed by the Hebrew State..."

Israel is taboo. Israel cannot be touched and everything that country does is good” (Taher, 2010, p.121). Bernard, who is a journalist by profession, conveys the truth with irony, saying that ones who speak against it, seek truth and justice have been accused of anti-Semitism, subjected to persecution.

In addition, from time to time the reader remains face to face with the war scenes described very idyllic: “Ladies and gentlemen, in twenty years of work this is report I had hoped I would never make”.

His voice trembles as he says, “This is the first time the camera has entered the Sabra refugee camp after the massacre of the Palestinians over the last few days” (Taher, 2010, p.121).

After that the camera moves around in silence. It moves through narrow alleys in the minds of destroyed houses from which are jutting twisted steel rods and remnants of broken furniture, but there are no signs of any life or movement. Then the camera takes its time as it takes long shots:

Piles of corpses are strewn over the ground. Corpses are behind corpses and corpses next to corpses. A pile of mixed corpses of men and women are lying on their faces and on their sides and on their backs. Another pile of women and children are sprawled on their backs, legs wide apart.

A third pile of men’s corpses, swollen as if the skins and clothes will burst any moment.

The upper body of a corpse stuck in the rubble, hanging down with its head bowed to the ground, its neck cut widthwise from behind.

Two little girls stand next to each other, with their bare upper bodies. Someone had tried to cover their lower bodies with a flattened tin but was not successful. The little legs protrude, wide apart.

The camera shakes as it captures them and zooms in a little. One of the girls has two holes filled with clotted blood where the eyes had been.

A pile of corpses with outstretched arms next to a destroyed wall as if they were climbing on top of each other. In the wall are billet holes and vertical lines of blood: wounded fingers clinging before falling.

Corpses looking as if prostrating next to a white horse fallen on its side, its belly slashed open, its rump swollen, and its tail still convulsive. An old gray-haired man stands next to it with his thin legs jutting from a white galabiyya. Next to him a crutch towards which his hand is extended. In his head, a bloody hole.

Large flies are sitting on the horse, and many flies on the corpses (Taher, 2010, p.134).

In the following quote, a dream of the narrator-main character of the story is not only a war nightmare, but it also is a dream of political games, indifference: “Asleep at night I see a woman and a man running in a terror under the gun projectiles, they are holding a human hand wrapped in a newspaper, the blood flows through the newspaper. Where and why are they taking the hand? In the dream, I see Israeli soldiers, carrying along under their bayonets the young with the eyes and arms tied behind. I say to myself: everything will change tomorrow, it cannot continue like this. If Israel acts in this way just because of injury of one person – the ambassador, then we ought to erupt as a volcano for the hundreds of people killed every day. It is impossible that a sense of dignity have been lost forever. After all, the blood flows in our vessels, not water and the volcano to erupt tomorrow has not come yet!

However, in the morning, the ceasefire was declared for the second time, then a third time ... for the fifth time. The American delegate is coming... Ceasefire for the seventh time... Ambulance cars accompanied by a loud signal are speeding along the burning streets. Israel has stopped the supply of water and electricity to Beirut. Messy-haired, barefoot girl fills an iron can from the dirty pool.

Nothing happens outside Beirut” (Taher, 2010, p.136).

Although the book has not been written as a war novel, it is a reminiscent of Erich Maria Remark, Ernest Hemingway style. His “Love in Exile” novel smells gunpowder, blood, dead bodies like in Remark, Hemingway’s works. So, the changing plot, location, time, and heroes did not change the terrible war reality.

**Conclusion:** In general, Taher does not write war novels, but almost all his works include the war relics and its painful results. Today's realities reflected in Taher's novels - the weakness of intercultural dialogue, the collision of religions, world powers' management of the world for their purposes, double standards, the artificial epidemics for the benefit of the pharmaceutical industry, faked wars and political problems to test new weapons and economic crises pushes out his works from oriental frames and makes them universally significant and topical.

Taher noted in this novel that despite Europe and the U.S. express concern over the human rights violation, and torture of prisoners in prisons, they demonstrate indifference towards the people killed in the armed conflict zones, and in the armistice breaches every day. They only content themselves with issuing distorted reports, empty statements through inefficient mediation of international organizations and societies, as well as NGOs.

#### USED LITERATURE:

1. Andre Maurois. **“Love in Exile”**. (1992). II. Moscow, “Pressa”.
2. Bahaa Taher. **“Love in Exile”**. (2010). Moscow.
3. About Bahaa Taher. 01/08/2023 [https://en.wikipedia.org/wiki/Bahaa\\_Taher](https://en.wikipedia.org/wiki/Bahaa_Taher)

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18592706>

## БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И КОНЦЕПТЫ ТЕКСТИЛЬНОЙ ОТРАСЛИ В ЯЗЫКОЗНАНИИ

СОЛИЕВА М.А.

к.ф.н., доцент кафедры иностранных языков Худжандского международного института.

---

**Аннотация.** Свойства языка настолько своеобразны, что можно, по существу, говорить о наличии у языка не одной, а нескольких структур, каждая из которых могла бы послужить основанием для возникновения целостной лингвистики. Язык - многомерное явление, возникшее в человеческом обществе: он и система и антисистема, и деятельность и продукт этой деятельности, и стихийно развивающийся объект и упорядоченное саморегулирующееся явление, он и произволен и произведен. Характеризуя язык во всей его сложности с противоположных сторон, раскрывается самая его сущность. Лингвокультурология как специальная область науки породила немало продуктивных в современной лингвистике понятий: лингвокультурема, язык культуры, культурный текст, контекст культуры, субкультура, лингвокультурная парадигма, прецедентные имена культуры, ключевые имена культуры, культурная универсалия, культурная компетенция, культурное наследование, культурные традиции, культурный процесс, культурные установки и другие. В понятийный аппарат науки входят также и такие термины, как менталитет, ментальность, ритуал, обычай, сфера культуры, тип культуры, цивилизация, язычество и некоторые другие.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, наука, современная лингвистика, понятия, лингвокультурема, культура, язык культуры, концепт, текстильная отрасль, лингвокультурная парадигма.

---

## BASIC CONCEPTS OF LINGUOCULTUROLOGY AND CONCEPTS OF THE TEXTILE INDUSTRY IN LINGUISTICS

SOLIEVA M.A.

c.ph.s., assistant professor of the Department of foreign languages, Khujand International Institute.

---

**Abstract.** The properties of language are so unique that one can, in essence, speak of language having not one but several structures, each of which could serve as the basis for the development of a comprehensive linguistics. Language is a multidimensional phenomenon that arose in human society: it is both a system and an anti-system, both an activity and a product of this activity, both a spontaneously developing object and an ordered, self-regulating phenomenon, both arbitrary and manufactured. By characterizing language in all its complexity from these opposing perspectives, its very essence is revealed. Linguacultural studies, as a specialized field of science, has generated many concepts that have been productive in modern linguistics: linguacultureme, language of culture, cultural text, cultural context, subculture, linguacultural paradigm, precedent names of culture, key names of culture, cultural universal, cultural competence, cultural inheritance, cultural traditions, cultural process, cultural attitudes, and others. The conceptual apparatus of this science also includes such terms as mentality, mentality, ritual, custom, cultural sphere, cultural type, civilization, paganism, and several others.

**Key words:** linguoculturology, science, modern linguistics, concepts, linguacultureme, culture, language of culture, concept, textile industry, linguacultural paradigm.

---

Лингвокультурология как специальная область науки породила немало продуктивных в современной лингвистике понятий: лингвокультурема, язык культуры, культурный текст,

контекст культуры, субкультура, лингвокультурная парадигма, прецедентные имена культуры, ключевые имена культуры, культурная универсалия, культурная компетенция, культурное наследование, культурные традиции, культурный процесс, культурные установки и другие. В понятийный аппарат науки входят также и такие термины, как менталитет, ментальность, ритуал, обычай, сфера культуры, тип культуры, цивилизация, язычество и некоторые другие.

Наиболее важные для данной науки понятия — это те, с помощью которых может быть представлена культурная информация в языковых единицах: культурные семы, культурный фон, культурные концепты и культурные коннотации. [1, 58 с]

Культурные семы - более мелкие и более универсальные, чем слово, семантические единицы, семантические признаки. Например, у слов «ткань», «нить», «полотенце» можно выделить такие культурные семы: ткань – текстильная материя для шитья определенных изделий; нить – предмет для шитья; полотенце – текстильное изделие, используемая для вытирания лица и тела.

Культурный фон - характеристика номинативных единиц (слов и фразеологизмов), обозначающих явления социальной жизни и исторические события - пропал как швед под Полтавой, красно-коричневые (о национал-патриотах России).

Два вышеохарактеризованных вида культурной информации локализуются в денотате, они сравнительно неплохо изучены лингвострановедением.

Культурные концепты - имена абстрактных понятий, поэтому культурная информация здесь прикрепляется к сигнификату, т.е. понятийному ядру.

Культурное наследование - передача культурных ценностей, информации, значимой для культуры.

Культурные традиции - совокупность наиболее ценных элементов социального и культурного наследия.

Культурный процесс - взаимодействие элементов, принадлежащих к системе культурных явлений. [2, 25 с]

Культурное пространство - форма существования культуры в сознании ее представителей. Культурное пространство соотносимо с когнитивным пространством (индивидуальным и коллективным), ибо оно формируется совокупностью всех индивидуальных и коллективных пространств всех представителей данной культурно-национальной общности. Например, русское культурное пространство, английское культурное пространство и др.

Лингвокультурная парадигма — это совокупность языковых форм, отражающих этнически, социально, исторически, научно и т.д. детерминированные категории мировоззрения. Лингвокультурная парадигма объединяет концепты, категориальные слова, прецедентные имена культуры и т.д. Языковые формы — это основа парадигмы, которая как бы «прошита» значимыми представлениями.

Ментальность является мирозерцанием в категориях и формах родного языка, которые соединяют в себе интеллектуальные, духовные и волевые качества национального характера в типичных его проявлениях. Единицей ментальности признается концепт данной культуры.

По А. Я. Гуревичу, ментальность — это способ видения мира, она отнюдь не идентична идеологии, имеющей дело с продуманными системами мысли, и во многом, может быть, главным, остается непрорефлектированной и логически не выявленной. Ментальность не философские, научные или эстетические системы, а тот уровень общественного сознания, на котором мысль не отчленена от эмоций, от латентных привычек и приемов сознания. Итак, ментальность - тот незримый минимум духовного единения людей, без которого невозможна организация любого общества. Ментальность народа актуализируется в наиболее важных культурных концептах языка. [3, 60 с]

Менталитет — это категория, которая отражает внутреннюю организацию и дифференциацию ментальности, склад ума, склад души народа; менталитеты представляют

собой психолингвоинтеллекты, разномасштабных лингвокультурных общностей. Как показывает анализ научной литературы, под менталитетом понимают некоторую глубинную структуру сознания, зависящую от социокультурных, языковых, географических и других факторов. Особенности национальных менталитетов проявляются только на уровне языковой, наивной, но не концептуальной картины мира (Ю.Д.Апресян, Е.С.Яковлева, О.А.Корнилов). Каждая из них это уникальное субъективное представление действительности, включающее в себя объекты как непосредственной, так и опосредованной реальности, к которой относятся различные компоненты культуры.

Культурная традиция есть интегральное явление, выражающее социально стереотипизированный групповой опыт, который аккумулируется и воспроизводится в обществе.

Культурный фонд — это комплекс знаний, некоторый кругозор в области национальной и мировой культуры, которыми обладает типичный представитель той или иной культуры. Но это не принадлежность личности, а совокупность тех базовых единиц, которые включаются в данную национальную культуру.

Тип культуры это одна из первых типологий культуры предложена Питиримом Сорокиным, русским ученым, который в 1922 г. был выслан из России, поселился в США и стал выдающимся социологом. Он выделил несколько типов культур: идеационную культуру, которая в своей основе является религиозной; сенсативную культуру - антипод идеационной (начиная с эпохи Возрождения, это доминирующая в Западной Европе культура); идеалистическую культуру, являющуюся культурой смешанного типа, переходной формой от одного типа к другому (это Золотой век античной культуры, европейская культура XII-XIV вв.). Тип культуры в значительной мере (хотя и не всегда) определяет тип личности каждого из ее представителей. [4, 55 с]

Язык культуры - знаковая сущность, точнее, система знаков и их отношений, посредством которой устанавливается координация ценностно-смысловых форм и организуются существующие или вновь возникающие представления, образы, понятия и другие смысловые конструкции. По отношению к другим этническим культурам ее язык понимается как совокупность всех знаковых способов вербальной и невербальной коммуникации, которые объективируют специфику культуры этноса и отражают ее взаимодействие с культурами других этносов.

Установки культуры — это своего рода идеалы, в соответствии с которыми личность квалифицируется как «достойная/недостойная». Вырабатываются они на протяжении исторического пути, проходимого народом, который откладывает в социальной памяти и формирует установки. Помимо прочего нас отличают от животных правила и установки, о которых мы договорились друг с другом. Именно они отделяют нас от бездны хаоса, упорядочивают нашу жизнь, поэтому их нужно соблюдать.

Установки культуры, с точки зрения В.Н.Телия, не могут быть столь же облигаторны (обязательны), как, например, языковые нормы. К национальной культуре относится все, что интерпретируемо в терминах ценностных установок, «прескипций (выражений) народной мудрости» (по В.Н.Телия).

Культурные ценности выполняют самые разные функции в механизмах жизни человека: координирующую между человеком и миром природы, стимулирующую, регулирующую и др. В аксиологии существует много классификаций ценностей, среди которых выделяются ценности абсолютные, или вечные, общественные, личностные, ценности биологического выживания и т.д. Человек не только познает мир, но и оценивает его с точки зрения их значимости для удовлетворения своих потребностей. Языковая информация о системе ценностей свидетельствует об особенностях мировосприятия народа.

Субкультура - второстепенная, подчиненная культурная система (например, молодежная субкультура и т. п.).

Ключевыми концептами культуры мы называем обусловленные ею ядерные (базовые)

единицы картины мира, обладающие экзистенциальной значимостью как для отдельной языковой личности, так и для лингвокультурного сообщества в целом. К ключевым концептам культуры относятся такие абстрактные имена, как совесть, судьба, воля, доля, грех, закон, свобода, интеллигенция, родина и т. п. [5, 85 с]

Концепты, по замечанию Д.С.Лихачева, возникают в сознании человека не только как намеки на возможные значения, но и как отклики на предшествующий языковой опыт человека в целом поэтический, прозаический, научный, социальный, исторический и т. п.

Считается, что жизнь человека невозможна без пищи, жилья и одежды. Последняя преимущественно состоит из текстильных материалов. Портьеры, занавески, постельное белье, покрывала, полотенца, скатерти и салфетки, ковры и напольные покрытия, трикотажные изделия и нетканые материалы, шнуры, шпагаты и многое, многое другое — все это текстильные материалы, без которых жизнь современного человека невозможна и которые во многом делают эту жизнь комфортной и привлекательной.

При ближайшем анализе концептов выясняется, что культурноспецифичных концептов в любом языке и отрасли науки значительно больше, чем кажется на первый взгляд. Например, культурно-специфичным можно считать также концепты текстильной терминологии *кашемир, хлопок, лён*. Эти концепты для обычного народа считаются как: кашемир – шерсть животного происхождения, хлопок – растение, лён – растение, но в текстильной терминологии эти концепты являются натуральными волокнами растительного и животного происхождения.

Ключевые концепты культуры занимают важное положение в коллективном языковом сознании, а потому их исследование становится чрезвычайно актуальной проблемой. Доказательством тому служит появление словарей важнейших концептов культуры, одной из первых работ в этом направлении является словарь Ю. С. Степанова «Константы: Словарь русской культуры» (М., 1997).

Культурная коннотация — это интерпретация денотативного или образно-мотивированного аспектов значения в категориях культуры. Этот термин был введен В. Н. Телия в 1993 г.

Лингвокультурема термин, введенный В. В. Воробьевым. Это комплексная межуровневая единица, которая представляет собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания. В понимании В. В. Воробьева, лингвокультурема есть совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак. Важное значение для понимания лингвокультурема он придает глубинному смыслу, потенциально присутствующему в значении как элемент его содержания. Данный термин представляется нам весьма туманным, ибо в нем не раскрываются механизмы того, где и как прикрепляется культурная информация в языковом знаке, как она «работает» в языке, а указывается лишь на факт ее наличия в языковом знаке, что известно еще со времен В. Гумбольдта.

Важнейший источник культурной маркированности — это вовлеченность языковых единиц в определенный тип дискурса (текста). В этой связи представляют интерес те понятия, которые имеют непосредственное отношение к лингвокультурному анализу текста. Прежде всего это культурные универсалии. Это общие для всех культур элементы (наличие языка, изготовление орудий труда, мифы, танцы и т.д.), которые мы понимаем как важные для культуры и традиции фрагменты действительности, представленные в художественном тексте. Как правило, они составляют основу идеологических штампов эпохи. [6, 90 с]

Дело в том, что в лингвистике известны языковые и концептуальные универсалии. К.С. Кирюхин в своём учебнике «Текстильное материаловедение» выделил целый ряд текстильных концептов, которые являются лексическими универсалиями в текстильной терминологии: конский волос, джут, модал, мохер, нейлон, рафия, рами, шёлк, сизаль, вискоза, шерсть, ангора, альпака, ацетат и т.д. Концептуальные универсалии, а точнее, их важнейшие комбинации это и есть культурные универсалии. А. Вежбицкая пишет: «Чтобы помыслить что-то, нам нужно нечто большее, чем "концепты": нам нужны осмысленные комбинации

концептов». Внесены значимые коррективы в теорию лингвистической относительности Сепира-Уорфа. Во-первых, нельзя утверждать, что системы видения мира, предоставляемые разными языками, несопоставимы; во-вторых, выявленные национально-специфичные концепты сопоставимы в той мере, в какой они переводимы на язык «семантических примитивов». Каждый язык, образует собственную «семантическую вселенную». «Языковые и культурные системы в огромной степени отличаются друг от друга, но существуют семантические и лексические универсалии, указывающие на общий понятийный базис, на котором основываются человеческий язык, мышление и культура» Лингвокультурная универсалия может быть представлена как одним словом, так и целыми выражениями, создающими ядро культурного образа. [7, 50 с]

В заключении нужно отметить что важнейшим объектом лингвистической науки является язык, но теперь к нему ученые подходят с иных позиций. Без обращения к языку нельзя надеяться понять суть таких способностей человека, как восприятие, усвоение и обработка языковой информации, планирование, решение проблем, рассуждение, научение, а также приобретение, представление и использование знаний. Следовательно, сегодняшний подход к изучению языка настолько сложен и серьёзен, что может квалифицироваться в качестве междисциплинарной лингвистической науки, объединяющей усилия лингвистов, философов, психологов, нейрофизиологов) культурологов, специалистов в области искусственного интеллекта и др.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Амосова Н. Н. Этимологические основы словарного состава языка. – современного английского. – М.: Просвещение, 1956. – 250с
2. Апресян Ю. Д. Лексическая семантика. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
3. Бельчиков Ю. А. Интернационализация терминов. – М.: Высшая школа, 1974 – 240 с.
4. Беляевская Е. Г. Семантика слова. – М.: Высшая школа, 1982. – 272 с.
5. Гак В. Г. Сопоставительная лексикология. - М., 1977.- 350 с.
6. Гольдин В. Е., Сиротинина О. Б. Речевая культура // Русский язык. Энциклопедия. - М., 1997.- 150 с.
7. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. - М., 1985.- 400 с.
8. С.М. Кирюхин., Ю.С. Шустов. Текстильное материаловедение. – М.: Колосс, 2011. – 358 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18593004>

## AI AND CHATBOTS IN LANGUAGE TEACHING: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES IN KAZAKHSTAN

NURGUL KHURMETBEK

2nd-year Master's student in the specialty “Foreign Language: Two Foreign Languages,” AIU, Astana, Kazakhstan.

---

**Abstract.** *The rapid advancement of Artificial Intelligence (AI) is transforming modern approaches to language education. Intelligent conversational agents, adaptive tutoring systems, and AI-supported mobile applications are now widely used in both English and Kazakh language instruction. This paper critically explores the pedagogical opportunities and systemic challenges involved in integrating AI and chatbots into language teaching in Kazakhstan. It pays particular attention to teacher readiness, technological infrastructure, ethical issues, and the wider educational implications of AI-mediated learning. The analysis indicates that although AI offers considerable potential to enhance learner engagement and instructional efficiency, its effective and sustainable adoption requires the development of digital competence, evidence-based pedagogical decision-making, and culturally relevant educational frameworks.*

**Keywords:** *Artificial Intelligence (AI); Chatbots; Language Teaching; Digital Pedagogy; Bilingual Education; Kazakhstan; Teacher Competence; Educational Technology; Personalized Learning; Ethical Issues; AI Integration; TPACK; Constructivism; Digital Literacy; Translanguaging; Educational Innovation.*

---

### 1. Introduction

The ongoing digital transformation of global education has stimulated a paradigm shift toward intelligent, technology-enhanced learning environments. As Artificial Intelligence (AI) becomes increasingly embedded in educational systems, schools and universities are rethinking traditional methods of language teaching. AI-driven tools—such as ChatGPT, Grammarly, Duolingo Max, and ELSA Speak—provide educators with unprecedented opportunities to design interactive, adaptive, and learner-centered instructional experiences. These tools not only automate routine tasks but also offer real-time feedback, personalized language practice, and data-driven insights that can significantly enrich the learning process.

In Kazakhstan, where bilingual (Kazakh–English) education is a national priority, the integration of AI technologies holds particular promise. AI-supported platforms can improve learners' linguistic accuracy, facilitate translanguaging practices, and foster intercultural communication skills essential for participation in a globalized world. They also support diverse learning needs by offering differentiated instruction and flexible learning pathways. However, despite these opportunities, the adoption of AI in Kazakhstani educational institutions remains uneven. Teachers often report insufficient digital readiness, limited exposure to AI-based pedagogical strategies, and a lack of institutional support. Concerns related to data privacy, algorithmic bias, and academic integrity also contribute to cautious or inconsistent implementation.

International organizations, including UNESCO (2024), emphasize that AI can enhance inclusivity, efficiency, and personalization in education. At the same time, they highlight the importance of responsible use, ethical guidelines, and teacher capacity-building. Aligning with these global trends, the Ministry of Science and Higher Education of Kazakhstan has increasingly acknowledged the need to strengthen digital and AI literacy among pre-service and in-service teachers. This national focus underscores the growing recognition that effective AI integration depends not only on technological infrastructure but also on the pedagogical preparedness and critical awareness of educators.

### 2. Theoretical Framework

#### 2.1. Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)

The Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) framework provides an essential conceptual foundation for examining how teachers integrate technology into instruction. Developed by Mishra and Koehler (2006), TACK expands Shulman's original notion of pedagogical content knowledge (PCK) by adding a technological dimension, emphasizing that effective teaching with digital tools requires the intersection of three knowledge domains: **technology, pedagogy, and content**.

In the context of language education, TPACK highlights that teachers must understand not only linguistic content (grammar, vocabulary, pronunciation, communicative skills) and pedagogical strategies (task-based learning, communicative approaches, scaffolding), but also the functional affordances of technological tools. AI-powered applications such as chatbots, automated writing evaluators, and pronunciation software bring new possibilities for feedback, personalization, and simulation of real-life communication. However, their effective use depends on a teacher's ability to evaluate which tool aligns with specific learning objectives, how it enhances student engagement, and whether it supports deeper language development.

Furthermore, TPACK posits that technology integration should not be limited to superficial applications such as automatic correction, translation, or drill-based exercises. Instead, teachers must be able to *adapt* and *re-purpose* AI tools to create meaningful communicative tasks, promote interaction, and foster higher-order thinking. For example, an AI chatbot can be used not simply to answer student questions, but to design role-play activities, generate authentic dialogues, or support reflective learning through feedback analysis.

The TPACK framework is particularly relevant for Kazakhstan, where teachers are still developing confidence in digital pedagogy. Many educators lack formal training in AI-supported instruction and struggle to determine when and how to use tools like ChatGPT or Duolingo Max in alignment with curricular goals. Strengthening teachers' TPACK competence is therefore crucial for ensuring that AI is used purposefully, ethically, and pedagogically soundly within bilingual (Kazakh–English) language classrooms.

## 2.2. Constructivist Learning Theory

Constructivist Learning Theory, grounded in the works of Vygotsky, Piaget, and Bruner, argues that learners actively construct meaning through social interaction, problem-solving, and reflective engagement with new information. Rather than receiving knowledge passively, students build understanding by connecting new concepts to their existing linguistic and cognitive frameworks. In language education, constructivism emphasizes authentic communication, learner autonomy, and co-construction of meaning within real or simulated contexts.

AI-powered systems, particularly conversational chatbots and adaptive learning applications, naturally align with constructivist principles. These tools create interactive, dialogic learning environments where students can test hypotheses about language, negotiate meaning, and receive immediate, personalized feedback. For example, a chatbot can simulate a communicative partner, enabling learners to practice conversational strategies, refine pronunciation, and explore alternative phrasing in a low-pressure environment. This mirrors Vygotsky's concept of the Zone of Proximal Development (ZPD), where learning is optimized through guided support.

Moreover, AI systems promote metacognitive development by providing learners with individualized performance data, error patterns, and reflective prompts. Such features encourage students to analyze their own linguistic strengths and weaknesses, monitor their progress, and adjust their learning strategies accordingly. AI-driven tasks—including dialogue simulations, interactive problem-solving activities, and adaptive quizzes—encourage deeper cognitive engagement, which supports the development of critical thinking, creativity, and communicative competence.

Within the Kazakhstani context, constructivism is particularly relevant because AI tools can supplement traditional teacher-centered practices and promote greater learner autonomy. In multilingual classrooms, AI supports translanguaging practices by allowing learners to draw on all their linguistic resources when constructing new knowledge. Thus, the integration of AI into language

instruction has the potential to shift classroom dynamics toward more student-centered, inquiry-based, and reflective learning consistent with constructivist principles.

### **3. Opportunities of AI and Chatbots in Language Teaching**

- The rapid integration of Artificial Intelligence into educational settings has created a wide range of opportunities for enhancing language teaching and learning. AI-driven applications, intelligent tutoring systems, and conversational chatbots offer affordances that traditional methods cannot easily provide. In the context of English and Kazakh language education in Kazakhstan, these tools can significantly enrich instructional practices and improve learners' linguistic, cognitive, and socio-cultural development. The following subsections outline the major opportunities associated with AI integration.

#### **3.1. Personalized and Adaptive Learning**

- One of the most significant advantages of AI in language teaching is its capacity to deliver personalized, data-driven instruction. AI systems can analyze learner behavior, track progress, identify errors, and adjust tasks according to individual proficiency levels. This approach aligns with differentiated instruction principles and supports diverse learning styles.

- For example, pronunciation tools such as ELSA Speak and YouGlish utilize acoustic modeling and machine learning to analyze users' speech patterns and provide tailored corrections. Similarly, writing assistants like Grammarly and ChatGPT can highlight individual grammatical issues, suggest rephrasing strategies, and adapt explanations based on user performance. For Kazakhstani learners, such personalization can bridge gaps in instructional time, support independent learning, and offer additional practice beyond the classroom.

#### **3.2. Increased Motivation and Learner Engagement**

- AI-driven platforms often employ gamification, real-time feedback, and interactive interfaces that significantly enhance student engagement. Tools such as Duolingo Max or Memrise Max integrate elements like progress levels, rewards, and adaptive challenges that stimulate motivation and persistence.

- Research demonstrates that immediate feedback is a powerful motivator, encouraging learners to take risks, experiment with language, and view mistakes as learning opportunities. Chatbots provide safe, judgment-free spaces where learners can practice speaking or writing without the fear of embarrassment. This increased engagement is particularly beneficial in Kazakhstan, where many learners feel hesitant to use English or Kazakh orally due to anxiety or lack of confidence.

#### **3.3. Support for Bilingual and Multilingual Education**

- AI tools can play an important role in multilingual contexts such as Kazakhstan, where Kazakh, Russian, and English frequently intersect. AI-based translators, bilingual dictionaries, and phrase generators support **translanguaging practices**, allowing students to draw on all linguistic resources to construct meaning.

- Chatbots that can switch between languages—or explain concepts using multiple languages—facilitate cross-linguistic comparisons and deepen understanding of grammar and vocabulary. AI can also assist teachers in creating bilingual glossaries, generating comparative grammar exercises, or designing culturally relevant materials that balance Kazakh and English language use.

#### **3.4. Enhanced Teacher Efficiency and Creativity**

- AI tools can significantly reduce teachers' workload by automating routine tasks such as grading, generating practice activities, or creating reading passages. Tools like ChatGPT allow educators to produce lesson plans, quizzes, communicative tasks, or role-play dialogues within minutes. This efficiency enables teachers to devote more time to higher-level pedagogical tasks such as feedback, differentiation, and classroom interaction.

- In Kazakhstan, where many teachers handle large classes and heavy administrative responsibilities, AI can support more efficient planning and improve the quality of instructional materials. Furthermore, AI can stimulate creativity by offering new teaching ideas, interactive task designs, or authentic language examples drawn from global corpora.

#### **3.5. Real-Time Feedback and Continuous Assessment**

- AI systems provide instant corrective feedback on pronunciation, grammar, spelling, intonation, and vocabulary use. Continuous assessment through AI tools allows teachers to monitor learning progress more accurately and identify specific areas requiring support. Chatbots can serve as virtual tutors that offer hints, explanations, and practice opportunities outside of class hours, extending learning beyond the classroom.

- Real-time feedback is especially useful for learners in rural areas of Kazakhstan, who may not have frequent access to language experts or additional tutoring resources.

### **3.6. Authentic Communication and Simulation of Real Contexts**

- AI conversational agents can simulate real-life communicative scenarios such as ordering food, traveling, interviewing, or participating in casual conversations. These simulations allow learners to practice functional language in a safe, controlled environment that mirrors real-world use.

- For Kazakhstani learners with limited exposure to English-speaking environments, such simulations provide valuable opportunities to build communicative competence, pragmatics, and fluency.

### **3.7. Accessibility and Inclusivity**

- AI enhances accessibility for learners with disabilities by offering speech-to-text tools, audio feedback, adjustable difficulty levels, and multilingual explanations. Learners who may struggle with traditional classroom-based learning can benefit from AI's individualized and flexible support. This is particularly important for building an inclusive education system in Kazakhstan.

## **4. Challenges in the Kazakhstani Context**

- Although AI and chatbots present substantial opportunities for enhancing language education, several challenges hinder their widespread and effective adoption within Kazakhstan's educational system. These challenges relate not only to technological readiness but also to cultural, ethical, and pedagogical considerations that shape the ways in which AI can be meaningfully integrated into

- bilingual (Kazakh–English) language teaching.

### **4.1. Digital Literacy and Teacher Readiness**

- Despite the increasing visibility of AI tools, many teachers still lack the digital competence necessary to incorporate them effectively into everyday instruction. For AI-supported pedagogy to be successful, educators require a combination of technical skills, pedagogical decision-making abilities, and an understanding of how AI can support language development. However, as Abiltayeva et al. (2025) note, pre-service teachers in Kazakhstan often receive minimal formal training in digital pedagogy, which results in limited confidence when using AI tools such as ChatGPT, automated feedback systems, or pronunciation platforms.

- Additionally, older or rural teachers may face barriers related to technological anxiety or unfamiliarity with digital tools. Without systematic, long-term professional development programs focused on AI literacy, many educators risk applying AI tools superficially or avoiding them entirely, which reduces their pedagogical value.

### **4.2. Ethical, Cultural, and Linguistic Concerns**

- The integration of AI raises a number of ethical and cultural challenges that must be addressed to ensure responsible implementation. Issues related to **data privacy**, **data storage**, and **algorithmic transparency** are central concerns, particularly when AI applications collect large amounts of student-generated data. Many schools lack clear institutional guidelines about how such data should be managed, raising fears of misuse or unauthorized access.

- Culturally, most AI systems are trained predominantly on English-language data from Western contexts. As a result, these tools may not fully account for Kazakh cultural norms, communication styles, or linguistic structures. This can lead to culturally inappropriate examples, inaccurate translations, or feedback that does not align with Kazakh linguistic reality. Such biases may reinforce linguistic inequalities or limit the relevance of AI tools for Kazakhstani learners.

### **4.3. Technological Infrastructure and Accessibility**

- Kazakhstan faces significant disparities in technological infrastructure between urban centers and rural regions. While cities like Astana and Almaty generally have strong internet connectivity

and access to modern digital devices, many rural schools still struggle with unstable networks, outdated hardware, and insufficient technical support.

- The effectiveness of AI tools depends heavily on reliable internet access, high-performing devices, and updated software. When these conditions are not met, students and teachers cannot fully benefit from AI-enhanced learning environments. This digital divide risks widening educational inequalities, particularly for learners from remote or low-income communities who may already face limited access to language-learning resources.

#### 4.4. Pedagogical Limitations

- Although AI offers advanced technological capabilities, it cannot replicate essential human qualities necessary for effective language teaching. AI systems lack emotional intelligence, empathy, and the ability to interpret subtle cultural cues or social dynamics within the classroom. They also cannot replace the role of the teacher in fostering motivation, building rapport, or supporting learners through complex emotional or cognitive challenges.

- Furthermore, overreliance on AI tools may lead to passive rather than active learning if students begin to depend on automated answers or translations instead of developing their own linguistic reasoning. For this reason, AI must be viewed not as a replacement for teachers but as an additional pedagogical tool that complements professional expertise. Effective integration requires careful monitoring, critical reflection, and thoughtful instructional design to ensure that AI enhances rather than diminishes the human element of teaching.

#### 5. Recommendations

The successful integration of AI and chatbots into language education in Kazakhstan requires a coordinated and strategic approach. Based on the challenges identified, the following recommendations aim to support sustainable, ethical, and culturally appropriate implementation of AI tools in both English and Kazakh language teaching.

##### 1. Strengthening Teacher Training and Professional Development

To empower educators to use AI tools effectively, teacher preparation programs and in-service training must prioritize AI literacy. This includes:

- training on the pedagogical applications of AI (e.g., chatbot-assisted speaking tasks, automated writing feedback, adaptive pronunciation tools);
- modules on data ethics, academic integrity, and the limitations of AI-generated content;
- hands-on workshops where teachers can practice integrating AI into lesson planning, assessment, and classroom activities.

Developing teachers' digital confidence is especially important in Kazakhstan, where many educators report insufficient exposure to modern educational technologies. Long-term, continuous professional development—rather than one-time training—will help teachers build the competence needed to make informed, pedagogically sound decisions about AI use.

##### 2. Developing Culturally Relevant AI Tools

There is a growing need for AI applications that are aligned with Kazakh linguistic structures, cultural norms, and educational goals. Most commercial AI tools are trained on English-language corpora and reflect Western cultural assumptions, which may limit their relevance in local classrooms. Therefore:

- AI developers should collaborate with Kazakh linguists and educators to build bilingual or multilingual chatbots that support Kazakh–English learning;
- educational content within AI platforms should include Kazakh cultural references, local examples, and region-specific topics;
- language models should be adapted to accurately represent Kazakh phonetics, morphology, and syntax to avoid reinforcing linguistic bias.

Such localized AI systems would enhance cultural authenticity and improve learners' engagement by reflecting their own sociolinguistic environment.

##### 3. Establishing Ethical and Regulatory Guidelines

The adoption of AI in education must be accompanied by clear national policies that address ethical concerns. These guidelines should include:

- standards for the collection, storage, and protection of student data;
- regulations ensuring transparency in how AI tools process and analyze learner information;
- measures to prevent academic dishonesty and overreliance on AI-generated content;
- frameworks for evaluating the safety, reliability, and pedagogical appropriateness of AI tools before implementation in schools and universities.

By creating a strong regulatory framework, Kazakhstan can ensure that AI is used responsibly and that student rights and privacy are protected.

#### **4. Promoting Research and Cross-Sector Collaboration**

Effective AI integration requires cooperation across multiple sectors. Partnerships between universities, EdTech companies, schools, and government institutions can support:

- empirical research on how AI tools impact bilingual and multilingual learning in Kazakhstan;
- the development of pilot programs or experimental classrooms where new AI-based teaching models can be tested;
- knowledge exchange between researchers, software developers, and educators;
- state-supported initiatives to introduce localized AI tools in rural and underserved regions.

Such collaboration will not only accelerate innovation but also ensure that AI solutions are grounded in pedagogical evidence and aligned with national education priorities.

#### **Conclusion**

• AI and chatbots hold substantial transformative potential for language education in Kazakhstan by enabling more interactive, personalized, and efficient learning environments. These technologies offer opportunities to enhance learner autonomy, support bilingual practices, and provide continuous, data-informed feedback that can accelerate language development. However, their successful integration requires a balanced and strategic approach that addresses several critical factors, including teacher preparedness, ethical considerations, cultural relevance, and infrastructural disparities across urban and rural regions.

• Strengthening digital competence and fostering critical AI awareness among educators will be essential for unlocking the full pedagogical value of AI in bilingual language teaching. This includes equipping teachers with the skills needed to evaluate AI tools critically, integrate them meaningfully into curricular goals, and guide students toward responsible and reflective use of digital resources.

• Ultimately, AI should be viewed not as a replacement for human educators, but as a complementary tool that enhances, enriches, and supports the teaching and learning process. When implemented thoughtfully and ethically, AI has the potential to contribute significantly to the modernization of Kazakhstan's language education system and to prepare learners for active participation in an increasingly digital and multilingual world.

## REFERENCES

1. Abiltayeva, A., et al. (2025). *Teacher competencies and digital integration into teaching practices: Perceptions from pre-service biology teachers in Kazakhstan*. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2024.1408512>
2. Amemasor, S. K., et al. (2025). *A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration*. *Education and Information Technologies*.
3. Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
4. Huang, L. (2024). Technology-enabled teacher professional development in the post-pandemic era. *Computers & Education*, 202, 104775. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104775>
5. Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.
6. Piaget, J. (1970). *Genetic epistemology*. Columbia University Press.
7. UNESCO. (2024). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386541>
8. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
9. Yang, X., & Li, C. (2024). The effect of teacher self-efficacy, online pedagogical competence, and emotion regulation on the use of AI tools in education. *Frontiers in Psychology*, 15, 1398765. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1398765>
10. Osorio Vanegas, H. D. (2025). Educational technology in teacher training: A systematic review. *Education Sciences*, 15(2), 120. <https://doi.org/10.3390/educsci15020120>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18593229>

УДК 821.161.1

## ПАРАДОКС В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ДРАМЫ А.Н. ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА»

**СВИДОВА НАТАЛЬЯ ВАСИЛЬЕВНА**

Доцент кафедры «Русский язык и литература», Таразский университет им. М.Х.  
Дулати, Казахстан

**АБДРАХМАН ГҮЛНАР ҚАБЫЛҚАЛЫМҚЫЗЫ**

Профессор кафедры «Русский язык и литература», Таразский университет им. М.Х.  
Дулати, Казахстан

**Аннотация.** В статье представлен интерпретационный анализ драмы А.Н. Островского в аспекте поэтики парадокса. В ходе аналитического исследования было обнаружено, что художественный парадокс драмы складывается из парадокса заглавия (названа не именем трагической героини), парадокса конфликта (двоеверие не рождает внутренний конфликт), парадокса пространства (безграничные просторы – закрытость купеческого дома – безграничность глубин).

**Ключевые слова:** речевой парадокс, неречевой парадокс, смысловое противоречие, двоеверие, хронотоп.

Парадокс изучается в разных отраслях научного знания – в философии, психологии, лингвистике, литературоведении. Парадоксу даются самые разные определения: от элементарных до сложных.

Одно из самых простых определений свидетельствует, что парадокс – это высказывание, выражение, утверждение, изречение, которое противоречит общему мнению. Например, «В каждой шутке есть доля шутки».

В рамках высказывания парадокс предполагает несоответствие вывода посылке. Например, у Пушкина: «они сошлись, вода и камень, лед и пламень не столь различны меж собой». Ленский и Онегин не могли быть дружными, потому что их взгляды, суждения не совпадали, они были антагонистами во всем. Однако они «сошлись».

Литературный парадокс соотносим с такими понятиями, как «классическая традиция», «стилистическая фигура», «художественный прием», «структурная организация художественного текста», «творческий принцип». Литературный парадокс с большим удовольствием приемлет эстетика постмодернизма. Постмодернизм в литературе способствует манипуляции, играет со смыслами, что способствует отказу от существующих правил, разрушению сложившихся стереотипов. Парадокс формирует новую эстетику, привлекает внимание к художественной форме – способам выражения смыслов и способам их изображения.

Парадокс учеными-филологами и учеными-философами понимается по-разному. Сведем в таблицу некоторые из определений парадокса.

Таблица 1. «Парадокс»

Понимание термина	Автор, источник	Пример
То, что 1) противоречит обычному мнению, 2) создает парадоксальную ситуацию	Литературная энциклопедия, 1934 [1]	«Суд Божий над епископом» (баллада Роберта Саути)
То, что противоречит 1) общепринятому	Краткая литературная энциклопедия, 1968 [2]	Разбойник Емельян Пугачев способен

понятию, 2) не соответствует здравому смыслу		сочувствовать и помогать «классовому врагу» дворянину Петру Гриневу («Капитанская дочка»)
То, что остроумно противоречит стереотипу	М.В. Ляпон [3]	Кольцо и локоны в память о любимой девушке Александра Адуева оценивается его дядюшкой как «всякая дрянь» («Обыкновенная история»)
<p>Выводы:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. речевой парадокс - парадокс смыслов, отраженный в словесной форме (афористичность, игра слов),</li> <li>2. неречевой парадокс – парадокс сюжета, композиции, отраженный в структуре</li> </ol>		

В теории парадокса последнее слово еще не сказано. XX и XXI века отмечены новыми исследованиями в этой сфере. При этом лингвисты и литературоведы по-разному рассуждают о парадоксе. Так, лингвисты видят парадокс в лексических оппозициях, параллелизме, в особенностях фразы.

Литературоведы пределами фразы не ограничиваются. Известный ученый-филолог В. Шмид рассматривает парадокс с различных точек зрения, он обнаруживает его между разными сторонами бытия, между разными точками зрения. Исследователь понимает, что парадокс таким образом интенсивно активизирует диалог между читателем и автором, вынуждает читателя мыслить и разбираться в сложностях смыслов художественного произведения, в поисках истины [4].

Литературоведы пытаются расширить границы толкования термина и рассмотреть парадокс на разных уровнях организации художественного произведения.

Проанализируем одно из самых загадочных произведений русской литературы. В драме А.Н. Островского «Гроза» одно смысловое противоречие заставляет пересмотреть традиционное ее толкование.

Жанровая модификация драмы – социально-бытовая. В драме разоблачается купеческий быт, семейный деспотизм, нравы купеческого сословия [5]. Героем является человек «простого сознания», отсутствие героя-идеолога автоматически исключает психологический и философский подтекст [6]. Словно все в драме просто и следует лишь констатировать известные тезисы: купеческая среда («Темное царство» [7]) сыновняя покорность (Тихон), социальная зависимость и несправедливость (Борис), самодурство главы купеческого семейства (Дикой, Марфа Кабанова), угнетение домашних (словно все «из-под палки»), передовые идеи, которые не находят отклика в умах калиновцев (механик Кулигин), положение купеческой снохи («до гробовой доски»), свободные нравы незамужних девушек («делай, что хочешь. Лишь бы все было шито да крыто»), символическое значение грозы (очистительная стихия), символизм гибели Катерины («Луч света в темном царстве»), значение природы, красоту которой понимают только Катерина да Кулигин.

Одного абзаца достаточно, чтобы перечислить проблематику «Грозы». Однако остается необъясненной еще одна проблема, которая на первый взгляд незаметна, вернее, этой проблеме словно бы отказано в праве на существование. Речь идет о самоубийстве Катерины. В чем необычность этого трагического события? В том, что самоубийство совершает глубоко верующий человек. Катерина очень сильно переживает грех прелюбодеяния. Она боится кары небесной, Божьего суда. Героиня кается, страдает, тает на глазах, словно свеча. Если следить за реакцией окружающих, то особой трагедии они в этом не видят. Например, Варвара, сестра Тихона, откровенно подталкивает Катерину к тайным свиданиям с Борисом. Дает ей ключи от садовой калитки, учит обманывать, не признаваться в грехе. Другое дело свекровь. Марфа Кабанова настаивает, чтобы Тихон поколотил невестку, потому что муж должен учить жену уму-разуму. Она, конечно, оговорится, что Катерину надо убить за это, однако в целом вполне будет удовлетворена тем, что сын ограничится побоями.

Сам Тихон признается, Катя и без того так страдает, что руки на нее он поднять не может. Жалко ему жену. К тому же он понимает, что есть в этом и его вина. Недостаточно любил и был внимателен, уехал по купеческим делам и сам изменял жене. Дикой всего лишь отправляет племянника Бориса, виновника всего этого конфликта, подальше от города Калинова. На этом проблема словно бы исчерпана. Но не для Катерины. Она продолжает таять, бродит словно тень, словно и не в себе. Затем бросается в Волгу и погибает. Принимает решение и, может быть, даже без страха и без всякого сомнения («Кто любит, молиться за меня будет» [8]) сводит счеты с жизнью.

Что стоит за добровольным уходом человека из жизни? Во-первых, то, что он отказывается от веры в Бога, который даровал ему жизнь. Отпевать такого человека смысла нет, потому что соблюдение обязательного обряда самоубийце ничего не прибавит и ничего не убавит. Роль церкви при этом вовсе не карательная. Церковь может только принять решение об отпевании, быть ему или нет. Простить за такой проступок может только Бог. И речь не о том, что самоубийство – такой же грех, как и убийство, а в том, что греховным является неверие. Вот за это человек понесет наказание. Понимает ли Катерина такие сложности веры? Понимает. Она – человек воцерковленный. Катерина всей своей душой с Богом, с церковной службой и церковными песнопениями. Это очень важная часть ее личности. Она также хорошо понимает, что Бог может не принять ее душу, что неразрешенные проблемы не исчезают, а следуют за человеческой душой в иное бытие. Что легче не будет. И тем не менее героиня принимает трудное для себя решение, словно знает что-то такое, чего не знает, не понимает ни один человек из ее окружения. Парадокс состоит в том, что Катерина понимает свою греховность, но в то же время не боится совершить очередной грех.

Парадокс требует объяснения. Нам следует понять образ мыслей Катерины, о чем она думает, как принимает решения. Согласимся с тем, что героиня А.Н. Островского, безусловно, духовная личность. Из чего эта духовность складывается?

И вот здесь мы видим интересные факты.

Во-первых, в жизни героини выделяются два периода: в доме родителей и в доме Марфы Кабановой. Один хронотоп является для Катерины благоприятным, другой – враждебным. Особенности первого хронотопа: открытость, богатая пейзажность. Здесь просторы Волги, красота заливных лугов, открытый горизонт. Детский хронотоп обеспечивал Катерине полную свободу, независимость, реализацию творческого потенциала. Второй хронотоп имеет другие характеристики: закрытость, ограниченность пределами дома и церкви, отсутствие природных красот. Запреты и условности купеческого этикета. Два хронотопа функционально повторяют особенности характера Катерины. Первый хронотоп воспитал в героине потребность в свободе, независимости. Им объясняется своеволие в поступках (обиделась на родителей и в лодке поплыла по течению река. В 6 лет!). Природный хронотоп формировал яркий характер, непокорную личность.

Второй хронотоп, хронотоп купеческого дома, лишал героиню свободы не только в быту, но и в мыслях, мечтах, в проявлении чувств (мужа полагалось любить согласно этикету). Этот

хронотоп смиряет Катерину, ограничивает сферу ее передвижений, испытывает несвободой, формирует из нее купеческую сноху, такую же, как и все остальные. Подобным образом в формировании личности героини принимают участие две одинаково сильные тенденции. С одной стороны, это жажда и потребность свободы, идущие от волжских просторов. С другой стороны, искренняя религиозность, воспитанная в ней родителями.

Два этих начала плохо уживались в Катерине.

Таблица 2. «Истоки противоречий в характере Катерины»

Вольница	Вера
Формирование яркой, своевольной личности	Смирение личности
Жажда свободы	Отречение от свободы
Непокорность	Долготерпение

Кажется, что эти различия не могут сосуществовать в пределах одной личности, одни потенциальные возможности должны вытеснить другие, прямо противоположные. Однако на деле двойственность парадоксальным образом уживается в Катерине Кабановой и даже помогает в финале принять непростое, кажущееся поначалу нелогичным и непродуманным, решение. Следует обратить внимание на то, что мир детства погружает героиню в стихию народных сказок и преданий, в тот мир, где обитают русалки, леший, домовые. Эти персонажи быличек формируют в героине веру в стихии [9], иначе – веру в душу природы. Любая же вера, в свою очередь, представляет собой систему, в которой всему есть объяснение. Древняя вера, языческая, учит, что и река, и гор, и лес, и поле – все эти природные объекты имеют душу и покровителей. Бог реки, бог горы и так далее.

Вера в единого Бога, православие, предлагает свою систему мироустройства, в которой верующему человеку все понятно и знакомо. Православие учит правилам поведения в повседневной жизни, в праздники, поведению в храме Божьем. Парадокс Катерины состоит в том, что в ее сознании и душе уживаются две веры. Это двоеверие не дает ей забыть о свободе и в то же время манит в церковь, где осуществляется таинство общения с Богом единым. Ярко и выразительно героиня рассказывает о своем восторженном состоянии во время церковной службы (ангелы под куполом летают и поют), но также убедительно и поэтично Катерина вопрошает, почему люди не птицы и почему не летают.

Отдельного комментария требует та картина мира, которую она представляет после своей смерти. Могилка, которую дождик мочит, а солнце сушит; береза растет рядом, а на ветках птички поют; цветочки красные, синие, всякие, над ними бабочки порхают.

Где при этом сама Катерина находится? Внутри картинка. В птичках душа ее живет, в цветочках и бабочках. Душа ее разлилась в природе, поэтому картина радостная, солнечная. Но так ли все должно выглядеть в религиозной картине мира? Где Рай, где Ад? Как должна вести себя душа праведная? А как грешная? В сознании верующей героини живут представления древней веры, той, первичной, которую постигло первое человечество на заре своей эволюции. Этой двойственностью и объясняются противоречия Катерины в финале драмы: раскаиваясь в грехе прелюбодеяния, героиня не боится другого греха – греха самоубийства, который является на самом деле отказом от веры в Бога. Катерина думает, что она не убивает себя, не совершает греха, она уходит в реку, под покровительство духа реки, светлыми водами Волги смывая все грехи свои, очищаясь от противоречий и сомнений.

Объединим свои наблюдения в таблицу.

Таблица 3. «Уровни художественного парадокса в «Грозе»

Уровни художественного парадокса в драме	Смысловое наполнение парадокса	Комментарии
парадокс заглавия	Драма названа не именем трагической героини, заглавие указывает на	Смыслы драмы проясняются в ее пейзажах, в понимании роли природы,

	природное явление, роль которого в драме сюжетна	ее души в мировоззрении и поведении Катерины
парадокс пространства	Смысловой динамизм хронотопа: безграничный хронотоп волжских просторов – закрытый хронотоп купеческого дома – безграничный хронотоп волжских глубин	Катерина не топится в Волге, она возвращается в мир своего детства. Здесь ей уютно, свободно, здесь она ничего не боится
парадокс конфликта	Двоеверие Катерины не рождает внутренний конфликт. Она погружена во внешний конфликт	Катерина не является противоречивой личностью. Две веры уживаются в ее душе, из каждой веры она воспринимает лучшее

### ЛИТЕРАТУРА

1. Литературная энциклопедия. В 11 т. –М., 1929-1934.
2. Краткая литературная энциклопедия: в 9 т. -М.: Советская энциклопедия, 1968. -Т. 5 -С. 591–592.
3. Ляпон М.В. К изучению семантики парадокса / Русский язык в научном освещении. -2001. -№ 2. -С. 90.
4. Шмид В. Заметки о парадоксе / Петербургский сборник. Вып. 3: Парадоксы русской литературы, под ред. В. Марковича, В. Шмида. -СПб.: ИНАПРЕСС, 2001. -С. 9–16.
5. Журавлева А.И. Русская драма. –М.: Совпадение, 2013. -424 с.
6. Штейн А.Л. Добрый гений русского театра. –М.: Лазурь, 2004. -238 с.
7. Добролюбов Н.А. Луч света в темном царстве. –М.: Художественная литература, 2020. -15 с.
8. Островский А.Н. Гроза. –М.: Художественная литература, 1987. -23 с.
9. Андреев Д.Л. Роза мира. –М.: Эксмо, 2011. -990 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18594098>  
ӘОЖ 81:001.12/.18

## КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ МЕН МҮМКІНДІКТЕРІ

**ҚАРАБЕКОВА ЕРКЕНАЗ АМАНҒОСҚЫЗЫ**

Қ.Жұбанов ат. Ақтөбе өңірлік университеті  
6B01708-Ағылшын тілі (IP) мамандығының 1 курс студенті

Ғылыми жетекшісі – **ХАСАНГАЛИЕВА Б.К.**

Ақтөбе, Қазақстан

Көптілді білім беру саясаты аясында мектептер мен жоғары оқу орындарында қазақ, орыс және ағылшын тілдерін меңгертуге басымдық берілуде. Бұл жастардың жаһандық еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болуына мүмкіндік береді. Көптілділік жеке тұлғаның зияткерлік дамуына, мәдениетаралық қарым-қатынасты нығайтуға және қоғамның ашықтығын арттыруға ықпал етеді. Бірнеше тілді меңгерген азаматтар ақпаратты кең ауқымда қабылдап, түрлі мәдени ортада еркін әрекет ете алады. Жаһандану үдерісі, халықаралық білім мен еңбек нарығына интеграциялану қажеттілігі ағылшын тілін білуді заман талабы ретінде алға шығарады. Осыған байланысты елімізде ағылшын тілін оқыту барлық білім беру деңгейлерінде енгізілгенімен, оның тиімділігі мен сапасына қатысты бірқатар өзекті мәселелер сақталуда. Бүгінгі таңда Қазақстанда көптілділік әсіресе білім беру, ғылым, бизнес және халықаралық қатынастар салаларында айқын байқалады. Көптілділік жеке тұлғаның зияткерлік дамуына, мәдениетаралық қарым-қатынасты нығайтуға және қоғамның ашықтығын арттыруға ықпал етеді. Бірнеше тілді меңгерген азаматтар ақпаратты кең ауқымда қабылдап, түрлі мәдени ортада еркін әрекет ете алады.

Қазақ зиялылары әрдайым білімге ұмтылған. Мұны “Алаш” қайраткерлерінің кемінде алты тілді жетік меңгеріп, еркін пікір алмасып, аудармалар жасағаны айғақтайды. **Алаш арыстары** – ХХ ғасыр басындағы қазақтың ең білімді, көптілді зиялылары. Олардың көпшілігі **3–7 тіл аралығында**, ал кейбірі **8–9 тілге дейін** меңгерген. **Әлихан Бөкейхан** – шамамен **6–7 тіл** (қазақ, орыс, француз, неміс, ағылшын, татар, парсы); **Ахмет Байтұрсынұлы** – **4–5 тіл** (қазақ, орыс, араб, татар, парсы); **Міржақып Дулатұлы** – **4–5 тіл** (қазақ, орыс, татар, араб, парсы); **Мағжан Жұмабаев** – **7–8 тіл** (қазақ, орыс, араб, парсы, түрік, татар, неміс, француз); **Халел Досмұхамедұлы** – **6–7 тіл** (қазақ, орыс, араб, латын, неміс, француз, түрік) білген. Алаш арыстарының көптілді болуы олардың Батыс және Шығыс ғылымын қатар меңгеруіне, әлемдік әдебиет пен саясатты терең түсінуіне, қазақ қоғамын жаңғыртуға зор үлес қосуына мүмкіндік берді. Тарихымыз ақыл-парасатымен, терең білімімен ерекшеленген тұлғаларға бай екені сөзсіз. Қорытындылай келе, қазіргі Қазақстандағы көптілділік – елдің даму стратегиясымен тығыз байланысты күрделі әрі көпқырлы үдеріс. Мемлекеттік тілдің жетекші рөлін сақтай отырып, өзге тілдерді тиімді меңгеру қоғамның тұрақты дамуы мен халықаралық деңгейдегі бәсекеге қабілеттілігін арттырудың маңызды тетігі болып табылады.

Қазіргі жас буын тілдерді меңгеруде алдыңғы ұрпақтан өзгеше тәсілдер мен мүмкіндіктерді пайдаланып отыр. Ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы, жаһандану үдерісі және білім беру жүйесіндегі өзгерістер жастардың тіл үйрену жолдарын айтарлықтай түрлендірді. Жастар тілдерді көбіне мектеп пен жоғары оқу орындарындағы жүйелі білім беру, сондай-ақ бейресми орта арқылы меңгереді. Әлеуметтік желілер, онлайн платформалар, мобильді қосымшалар, бейнехостингтер мен подкасттар шет тілін үйренудің қолжетімді әрі тиімді құралдарына айналды. Бұл тәсілдер тілдік органы жасанды түрде қалыптастырып, тыңдау мен сөйлеу дағдыларын дамытуға мүмкіндік береді. Қазіргі білім беру үдерісінде тілді тек грамматикалық ережелер жиынтығы ретінде емес, қарым-қатынас құралы ретінде меңгеруге басымдық беріледі. Speaking club, жобалық жұмыс, рөлдік ойындар

мен пікірталастар жастардың тілдік белсенділігін арттырып, өз ойын еркін жеткізуіне жағдай жасайды. Қазақстандық жас буын көбіне екі немесе үш тілді қатар меңгеруге бейім. Қазақ және ағылшын тілдерін қатар қолдану олардың когнитивтік қабілеттерін дамытып, мәдениетаралық қарым-қатынас жасау мүмкіндігін кеңейтеді. Дегенмен, тілдік деңгейдің тең болмауы мен практикалық қолдану аясының шектеулігі белгілі бір қиындықтар туғызады.

Жалпы алғанда, қазіргі жас буын тілді заманауи, интерактивті және көпарналы тәсілдер арқылы меңгеруде. Тиімді әдістеме мен қолайлы тілдік орта қалыптастырылған жағдайда жастардың тілдік құзыреттілігін жоғары деңгейге жеткізуге толық мүмкіндік бар.

Қазіргі цифрлық қоғамда 5–10 жас аралығындағы балалар ағылшын тілін тек мектеп немесе курстар арқылы ғана емес, әлеуметтік желілер, бейнеплатформалар және басқа да бұқаралық ақпарат құралдары арқылы да белсенді түрде меңгеріп келеді. Бұл үдеріс балалардың жас ерекшеліктері мен ақпаратты қабылдау қабілетіне тікелей байланысты. Аталған жастағы балалар ағылшын тілін негізінен тыңдау және көру арқылы қабылдайды. YouTube, TikTok, мультфильмдер, ойын платформалары мен балаларға арналған мобильді қосымшалар арқылы олар күнделікті тұрмыстық сөздер мен қарапайым тіркестерді оңай есте сақтайды.

Қазақстанда ағылшын тілі мектептерде бастауыш сыныптардан бастап оқытылады, сондай-ақ колледждер мен жоғары оқу орындарында міндетті пәндердің қатарында. Онлайн курстар, тілдік орталықтар мен цифрлық платформалардың көбеюі бұл тілді меңгеруге қосымша мүмкіндік беріп отыр. Алайда оқушылар мен студенттердің ағылшын тіліндегі коммуникативтік дағдылары көбіне теориялық біліммен шектеліп, практикалық қолдану деңгейі төмен болып қала береді.

Бұл мақалада ағылшын тілі сабақтарында және сабақтан тыс іс-әрекеттер барысында сандық білім беру мен ақпараттық ресурстарды қолданудың маңыздылығы, олардың әдістемелік ерекшеліктері сипатталып, интерактивті оқыту жүйесі жобасы аясында әзірленген білім беру және ақпараттық ресурстардың құрылымы мен мазмұнына талдау жасалған. Сонымен қатар, білім беру және ақпараттық ресурстарға қойылатын талаптар мен қағидалар, олардың топтамаларының мазмұны және пайдалану тәсілдері айқындалған.

Қазіргі кезеңде ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы білім беру және ақпараттық ресурстарды оқушылардың шетел тілін меңгеруге деген қызығушылығын арттырудың тиімді құралы ретінде пайдалануға мүмкіндік беріп отыр. Сандық білім беру және ақпараттық ресурстарды оқу үдерісіне енгізу арқылы ақпараттық ортада еркін бағдарлай алатын, интеллектуалдық деңгейі жоғары тұлғаны қалыптастыруға бағытталған ақпараттық-коммуникациялық құралдарды қолданудың белсенді үдерісі жүзеге асуда.

Білім берудің түрлі салаларында, соның ішінде шет тілін оқытуда заманауи білім беру және ақпараттық ресурстарды, әсіресе сандық ақпараттық білім беру құралдарын пайдалану бүгінгі күннің өзекті мәселелерінің бірі болып табылады. Тіл үйрету үдерісінде жаңа технологияларды тиімді қолдану жазу, тыңдау, түсіну және сөйлеу дағдыларын дамытуға кең мүмкіндік береді.

Психологиялық тұрғыдан алғанда, қазіргі оқушылар ақпаратты компьютерлер, ноутбуктар, бейнеқұрылғылар мен теледидар сияқты цифрлық құралдар арқылы қабылдауға дағдыланған. Осыған байланысты жаңа технологиялардың мүмкіндіктерін білім беру үдерісінде қолдану оқу бағдарламаларын оңтайландыруға, шығармашылық белсенділікті арттыруға, пәнге деген қызығушылықты күшейтуге, тыңдалым мен айтылым дағдыларын дамытуға оң ықпал етеді. Нәтижесінде оқушылардың сапалы білім алуына жағдай жасалып, білім беру және ақпараттық ресурстардың маңызы мен тиімділігі айқындалады [1].

Авторлар білім беру жүйесін цифрлық тұрғыдан жаңғырту және бастауыш сынып оқушыларына шетел тілін оқытуға арналған сапалы цифрлық білім беру контентін әзірлеу мәселелерін қарастырған. COVID-19 пандемиясы кезеңінде қашықтықтан оқыту форматына жаппай көшу жағдайында зерттеу авторлары цифрлық оқу мазмұнының Қазақстан

Республикасында ағылшын тілін меңгертудің тиімді құралы екенін ғылыми-әдістемелік тұрғыда дәлелдеген.

Авторлар ұсынған оқу-әдістемелік кешеннің басты артықшылығы – оның онлайн және офлайн оқыту форматтарына бейімделуі. Жүргізілген талдау нәтижелері қазақстандық оқушылардың жас ерекшеліктерін, психологиялық даму деңгейін, рухани-адамгершілік құндылықтары мен ұлттық мәдениетін ескеретін цифрлық білім беру контентінің сандық әрі сапалық тұрғыдан жеткіліксіз екенін көрсетті. Зерттеу жұмысында негізгі мақсат бастауыш сынып оқушыларының цифрлық және шетел тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру, олардың эмоционалдық-құндылықтық даму деңгейін арттыру, сондай-ақ ағылшын тілі бойынша әзірленген оқу кешенінің тиімділігін айқындау болып табылады. Зерттеу психологиялық-педагогикалық эксперимент әдісі негізінде жүргізіліп, бастауыш сынып оқушыларын тестілеу, педагогикалық бақылау және зерттеушінің тікелей ағылшын тілін оқыту тәжірибесі барысында алынған эмпирикалық деректер талданып, жүйеленді [2].

Бұл мақалада шетел тілдерін оқытудың әдістемелік негіздері мен оқу мазмұны талданады. Тілді меңгеру барысында коммуникативтік, интерактивтік, жобалық және ойын технологияларын қолдану маңызды орын алады. Оқыту мазмұны лексикалық және грамматикалық білімді, сөйлеу әрекетінің негізгі дағдыларын, сондай-ақ мәдениетаралық қарым-қатынас элементтерін қамтуы қажет. Заманауи білім беру технологияларын пайдалану оқу үдерісін оңтайландырып, жасанды тілдік орта қалыптастыруға мүмкіндік береді. Инновациялық әдістер оқушылардың оқу мотивациясын арттырып, олардың шетел тіліндегі коммуникативтік құзыреттілігін тиімді дамытуға ықпал етеді [3].

Авторлар өздерінің жұмысында ағылшын тілі сабақтары барысында сөздік қорды меңгерту мен дамытуға бағытталған тиімді оқыту тәсілдері қарастырылады [4].

Бүгінгі таңда Қазақстанда көптілділік әсіресе білім беру, ғылым, бизнес және халықаралық қатынастар салаларында айқын байқалады. Үштілді білім беру саясаты аясында мектептер мен жоғары оқу орындарында қазақ, орыс және ағылшын тілдерін меңгертуге басымдық берілуде. Бұл жастардың жаһандық еңбек нарығында бәсекеге қабілетті болуына мүмкіндік береді. Жастардың тіл меңгеруінде мотивацияның тұрақсыздығы, тілдік ортаның жеткіліксіздігі және теория мен практиканың арасындағы алшақтық сияқты мәселелер кездеседі. Әсіресе ауылдық жерлерде ресурстардың шектеулі болуы тіл үйрену сапасына әсер етеді.

Кейбір жағдайда ағылшын тілін үйрену ұлттық тіл мен мәдениетке қауіп төндіреді деген пікірлер де кездеседі. Бұл мәселе мемлекеттік тілдің рөлін әлсіретпей, көптілділікті теңгерімді дамыту қажеттігін көрсетеді. Ағылшын тілі құрал ретінде қарастырылып, ұлттық құндылықтармен үйлесімді қолданылуы тиіс.

Олай болса, қазір Қазақстанда көптілділіктің ерекше көріністері ретінде таралу аймақтары, тілдік қолданудың әртүрлі сфераларының ауқымы, бірінші тілдің екінші тілге әсер ету ерекшеліктері, т.б. ерекшеленетін қостілділіктің көптеген түрлері пайда болды деп айтуға болады. Көпұлтты Қазақстанда екі және көптілділіктің әртүрлі түрлерін енгізу және кеңейту этносаралық келісім мен қазақстандық қоғамды топтастыруға ықпал ететіні орынды деп саналады [5].

Ағылшын тілін тиімді меңгертудің басты бағыттарына коммуникативтік әдістерді кеңінен қолдану, цифрлық білім беру ресурстарын жетілдіру, мұғалімдердің кәсіби біліктілігін арттыру және оқушыларға тілдік тәжірибе ұсынатын орта қалыптастыру жатады.

Ағылшын тілі – қазіргі заманда әлемдік байланыс тілі. Оны меңгеру жеке тұлғаның дамуына, білім алуына және кәсіби мүмкіндіктерін кеңейтуге үлкен ықпал етеді.

Әлемдегі ғылыми еңбектердің, оқулықтардың және онлайн курстардың басым бөлігі ағылшын тілінде жарияланады. Ағылшын тілін білу халықаралық білім ресурстарын еркін пайдалануға мүмкіндік береді. Көптеген халықаралық және ірі отандық компаниялар ағылшын тілін білетін мамандарды жоғары бағалайды. Бұл қызметтік өсуге, жалақының артуына және шетелдік серіктестермен жұмыс істеуге жол ашады. Ағылшын тілі – түрлі

елдердің өкілдері арасындағы ортақ тіл. Оны білу саяхат кезінде, халықаралық жобаларда және мәдени алмасу барысында еркін қарым-қатынас жасауға көмектеседі. Интернеттегі сапалы ақпараттың басым бөлігі ағылшын тілінде ұсынылған. Тілді меңгеру арқылы әлемдік жаңалықтарды, ғылыми және мәдени контентті түпнұсқада қабылдауға болады. Шет тілін үйрену адамның ой-өрісін кеңейтіп, есте сақтау қабілетін дамытады, өзіне деген сенімділікті арттырады және мәдениетаралық түсіністікті қалыптастырады.

Ағылшын тілін үйрену – тек тіл меңгеру емес, жаңа мүмкіндіктерге жол ашу. Ол білімді, бәсекеге қабілетті және ашық көзқарасты тұлға қалыптастырудың маңызды құралы болып табылады. Қорытындылай келе, Қазақстандағы ағылшын тілін үйрену мәселесі кешенді көзқарасты талап етеді. Жүйелі реформа, сапалы әдістеме және қолайлы тілдік орта қалыптастыру арқылы ағылшын тілін меңгеру деңгейін арттыруға және елдің халықаралық деңгейдегі бәсекеге қабілеттілігін күшейтуге болады.

### ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Серикбай А.Е., Аахимбаева Б.Т. Ағылшын тілі сабақтарында және сабақтан тыс уақытта сандық білім беру және ақпараттық ресурстарын шет тілін үйренуге деген ынтаны арттыру құралы ретінде пайдалану / Eurasian Scientific and Methodological Journal “East-West” (2024) No 1(1)March. 103-114 б.)
2. Г.С. Каримова, П.З. Ишанов, А.Ж. Анесова Цифрлық оқу контенттері негізінде бастауыш сынып оқушыларының шетел тілдік коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру/ Вестник Карагандинского университета Серия «Педагогика». No2(110)/2023 - 165-176б.
3. Конакбаева У.Ж., Шашимова О.В. Методика и содержание обучения иностранным языкам //Ұлттық мүдде және мемлекетшілдік сабақтары: Жұмабек Тәшеневтің мұрасы/ Халықаралық ғылыми-теориялық конференция материалдары -Түркістан: ХТЖМУ, 2025. -Түркістан: 2025. -107-112б.
4. Абишева С.М. Обучение лексики на уроке// «ЖАНСҮГІРОВ ТАҒЫЛЫМЫ» республикалық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары 4 желтоқсан, 2020 ж – 30-34б.
5. Абдигази (Әбдігази) С. Х. О билингвизме как частном случае многоязычия в Казахстане. / Научно-исследовательские публикации 2024- 91-95б.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18594261>  
UDC 37.013

## CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

**SAILAUOVA IBAGUL, BORANBAEVA TOLGANAI**

Students of Foreign Language Department,  
West Kazakhstan Innovative-Technological University, Uralsk, Kazakhstan

Scientific adviser: M.Ped.Sc., Senior Lecturer., **FAIZULLIYEVA AKMARZHAN  
ASKAROVNA**

---

**Abstract.** *Content and Language Integrated Learning (CLIL) integrates subject content and language learning simultaneously. In the field of Pedagogical Sciences, CLIL enhances language proficiency, deepens subject understanding, develops intercultural competence, and encourages autonomy and collaboration. The theoretical foundations include the 4Cs Framework, Content-Based Instruction, and the use of language as a learning medium. Challenges include teacher preparedness, curriculum alignment, and resource limitations. In Kazakhstan, CLIL aligns with the trilingual education policy, offering opportunities for global competence and applied learning.*

**Keywords:** *Content and Language Integrated Learning (CLIL), English language teaching, methodology, bilingual education, language acquisition.*

---

**Аннотация.** *CLIL объединяет изучение предметного содержания и иностранного языка одновременно. В педагогических науках данный метод повышает языковую компетенцию, углубляет понимание предмета, развивает межкультурную компетентность, способствует автономии и сотрудничеству. Теоретические основы включают модель 4С, обучение на основе содержания и использование языка как средства обучения. Проблемы — подготовка учителей, согласование с программой и ограниченные ресурсы. В Казахстане CLIL соответствует трёхязычной образовательной политике, предоставляя возможности для глобальной компетентности и практического обучения.*

---

**Аннотация.** *CLIL – пәндік мазмұн мен шет тілін бір уақытта оқытуға негізделген әдіс. Педагогикалық ғылымдарда бұл тілдік дағдыларды арттырады, пәнді терең меңгеруге ықпал етеді, мәдениаралық түсінік қалыптастырады және дербестік пен ынтымақтастықты дамытады. Негізгі теориялық негіздерге 4С моделі, мазмұнға негізделген оқыту және тілді оқу құралы ретінде пайдалану жатады. Қиындықтары – мұғалім дайындығы, оқу жоспарын үйлестіру және ресурстардың жетіспеушілігі. Қазақстанда CLIL үштілді білім саясатына сәйкес келеді, халықаралық біліктілік пен қолданбалы оқуға мүмкіндік береді.*

---

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a modern educational approach that integrates the teaching of subject content with a foreign or second language. This dual-focused methodology enables learners to study subjects such as science or history while simultaneously developing their language proficiency in English or another target language.

A number of scholars have made valuable contributions to the research and development of CLIL. Among the most prominent figures is David Marsh, who introduced the term CLIL in 1994. He has played a significant role in studies on multilingualism and bilingual education at the University of Finland. With more than 25 years of professional experience, Marsh has actively supported the development of innovative strategies within the Finnish education system.

Another key researcher in the field is Do Coyle, who proposed the 4C framework, identifying the core elements of effective CLIL instruction. Her work emphasizes the importance of team teaching and close cooperation between subject teachers and language teachers. In a similar vein, Dalton-Puffer has investigated the effects of CLIL on language outcomes, describing it as an

educational approach in which a foreign language is used as the medium of instruction for curricular content [1].

I. Fortanet-Gómez highlights the significance of interdisciplinarity and collaboration among teachers from various fields, especially in higher education, to ensure successful integration of content and language. L. L. Salekhova is well known for her research on CLIL technologies and for co-authoring educational materials on bilingual CLIL instruction. At the same time, O. Polyakova has analyzed the effectiveness of CLIL implementation, pointing out that the number of studies on integrated learning in Spain has increased in recent years [2].

Collectively, these researchers have played an essential role in advancing CLIL as a pedagogical approach, contributing to both its theoretical background and practical application across diverse educational settings.

In order to promote multilingualism and improve subject learning through foreign languages, several countries have become leaders in the implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) within their education systems. Finland has been a pioneer in adopting CLIL since the early 1990s, successfully incorporating the approach into its national curriculum to support language development. Spain has also implemented CLIL on a wide scale, with approximately 5,000 educational institutions applying this approach at various levels of education.

Austria has incorporated CLIL into its education system through a variety of bilingual courses and programmes, allowing for flexible implementation. Likewise, Hungary has introduced CLIL in approximately 300 schools, reinforcing bilingual education within the national curriculum.

Belgium has adopted a more adaptable strategy, enabling schools to teach certain subjects in foreign languages, which supports a gradual implementation of CLIL [3]. Germany has also shown increasing interest in CLIL, with around 700 institutions applying this approach. Poland has developed a structured two-tier foreign language programme, emphasizing English at lower levels and other languages at higher levels. In Slovakia, roughly 50 schools have adopted CLIL, mainly focusing on English and additional foreign languages.

These examples illustrate a strong dedication to integrating language learning with subject content, highlighting the significance of bilingual education in contemporary curricula. Their initiatives to expand CLIL practices contribute to the broader objective of fostering multilingual competence and academic achievement among students.

English language teaching includes a variety of methodologies, each emphasizing different aspects of learning:

- **Grammar-Translation Method:** Focuses on grammar rules and translation exercises.
- **Direct Method:** Encourages immersive learning through conversation and practical use.
- **Audio-Lingual Method:** Uses repetition and drills to reinforce language patterns.
- **Communicative Language Teaching (CLT):** Emphasizes interaction and meaningful communication.

Among these methods, CLIL (Content and Language Integrated Learning) stands out for its unique combination of content learning and language acquisition. In CLIL classrooms, teachers work together to deliver subject content in a foreign language, creating a rich learning environment where students can practice their language skills in meaningful contexts.

The core of CLIL is its ability to develop both subject knowledge and language proficiency simultaneously. Unlike traditional approaches that focus mainly on language rules or content delivery, CLIL highlights the interconnection between the two [4]. This integrated approach encourages students to engage with complex topics while improving their language skills, preparing them for real-life use of both content and language.

CLIL can significantly enhance students' language abilities, cognitive development, and motivation to learn foreign languages. Some specific benefits include:

- Development of intercultural communication skills.
- Improvement of overall language competence, including oral communication.

- Enhanced clarity in expressing ideas, as students communicate in English in classroom activities.
- Increased sensitivity to terminology and concepts in both the native and target language, along with a broader and richer vocabulary.
- Growth of communicative, critical thinking, collaborative, and research skills.

Thanks to this approach, students achieve noticeably higher levels of foreign language proficiency compared to learners in traditional language classes across all four skills: listening, speaking, reading, and writing. In addition, learners engaged in CLIL programmes demonstrate a higher level of motivation to study English than those in non-CLIL settings [5].

At the same time, the active and immersive nature of CLIL helps address certain gaps in students' native language development by placing them in a meaningful language environment. This approach prepares learners for real intercultural communication, increases their motivation to learn a foreign language, and creates a dynamic and practice-oriented learning atmosphere. CLIL offers more opportunities for active language use, enabling students to overcome linguistic barriers and express their ideas with greater confidence. By providing a contextual basis for language learning, CLIL makes the educational process more engaging and relevant, thereby enhancing learner involvement [6].

CLIL also plays an important role in strengthening students' motivation and self-esteem. By integrating language learning with subject content, lessons become more relevant and purposeful, encouraging active participation and intrinsic motivation. The immersive nature of CLIL increases learners' self-confidence and self-efficacy, as students gain experience using a foreign language in meaningful academic contexts. Consequently, they become more willing to take part in classroom discussions and collaborative activities.

Moreover, exposure to CLIL often leads to more positive attitudes toward language learning, with many students expressing a desire to continue studying foreign languages beyond formal education. Research indicates that motivational factors such as enthusiasm for learning, positive perceptions of the target language, and aspirations for self-development are particularly strong among CLIL learners. The cognitive demands of learning subject content through a foreign language also promote critical thinking and problem-solving skills, contributing to improved academic performance and reinforcing learners' confidence.

An additional advantage of CLIL lies in the supportive learning environment it creates. Collaborative peer interaction fosters a sense of community in which students support one another, further enhancing motivation and engagement. Overall, CLIL not only improves linguistic competence but also contributes to the development of motivation and self-esteem by offering a dynamic, supportive, and practice-oriented educational experience that encourages lifelong learning [7].

Discussions surrounding CLIL also highlight several challenges, one of the most important being the need to balance subject content mastery with language development. Ensuring that students achieve an in-depth understanding of subject matter while simultaneously developing language proficiency is essential, so that learning outcomes are comparable to those achieved in first-language instruction. This balance largely depends on teacher competence and effective collaboration between language and subject specialists.

Successful implementation of CLIL requires well-prepared teachers with strong subject knowledge and sufficient language proficiency, supported by targeted professional training and high-quality teaching resources. In addition, curriculum design plays a crucial role in integrating language objectives with subject instruction rather than treating language learning as a secondary goal.

Beyond the classroom, CLIL operates within a broader educational and policy framework, particularly in multilingual contexts such as Europe. To maximize its effectiveness, CLIL programmes benefit from clearly defined language learning objectives, enabling students to fully engage with the foreign language as a medium of instruction and enhance their overall learning outcomes.

**In conclusion**, Content and Language Integrated Learning (CLIL) can be identified as a modern and effective pedagogical approach aimed at integrating subject content and foreign language learning into a unified educational process. The theoretical and practical evidence discussed in the article demonstrates that CLIL not only enhances students' language proficiency but also contributes significantly to deepening subject knowledge, developing critical thinking skills, fostering intercultural communicative competence, and increasing learning motivation.

The effectiveness of CLIL is based on its integrative nature, in which language is used as a natural tool for mastering subject content. Compared to traditional foreign language teaching methods, this approach enables learners to apply the target language in authentic academic and real-life contexts. As a result, students' listening, speaking, reading, and writing skills develop in a balanced manner, and their ability to express ideas confidently in a foreign language is strengthened.

The study reveals that the successful implementation of CLIL largely depends on teachers' professional preparedness, effective collaboration between subject teachers and language specialists, and the alignment of curriculum content with clearly defined language objectives. In this regard, the availability of specialized professional development programmes, high-quality teaching and learning materials, and institutional support plays a crucial role in the CLIL implementation process.

Furthermore, international experience confirms that CLIL serves as an important instrument for implementing multilingual education policies. In this context, the wider application of the CLIL approach within Kazakhstan's trilingual education policy can enhance learners' global competence and enable them to use foreign languages effectively in both academic and professional environments.

Overall, CLIL represents a pedagogical model with high innovative potential within the education system, as it interconnects language and subject learning to promote high-quality education. Its systematic and scientifically grounded implementation can positively influence students' intellectual development, academic achievement, and motivation for lifelong learning.

## REFERENCES

1. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
2. Marsh D., Langé G. Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. European Commission, 2000. – 120 p.
3. Dalton-Puffer C. Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2007. – 309 p.
4. Skachkova O.A. Using CLIL Techniques, Methods, and Models in Teaching English to Undergraduate Students // Scientific Research in Education. – 2020. – № 4. – P. 45-53.
5. Kelly K., Ball P., Clegg J. Putting CLIL into Practice. Oxford: Oxford University Press, 2015. – 256 p.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18594351>  
UDC 81:37.016

## THE COMPARISON OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

**RAMAZANOVA DINARA, MAKSUT DILNAZ**

Students of Foreign Language and Translation Studies,  
West Kazakhstan Innovative-Technological University, Uralsk, Kazakhstan

Scientific adviser: M.Ped.Sc., Senior Lecturer., **FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA**

---

**Abstract.** *In modern education, teaching English requires combining traditional methods with innovative approaches to enhance students' motivation, engagement, and communicative competence. This paper examines the effectiveness of traditional methods, such as grammar-translation and rote learning, alongside innovative methods, including project-based learning, communicative approaches, and interactive digital tools. The study demonstrates that integrating both approaches provides a solid linguistic foundation while fostering creativity, active participation, and meaningful communication. A balanced combination of traditional and innovative methods ensures effective and comprehensive English language teaching.*

**Keywords:** *traditional methods, innovative methods, English language teaching, communicative competence, learner engagement, pedagogy, language acquisition*

---

**Аннотация.** *В современном образовании преподавание английского языка требует сочетания традиционных методов с инновационными подходами для повышения мотивации, вовлечённости и коммуникативной компетенции студентов. В статье рассматривается эффективность традиционных методов, таких как грамматико-переводной и механическое заучивание, а также инновационных методов, включая проектное обучение, коммуникативные подходы и интерактивные цифровые инструменты. Исследование показывает, что интеграция этих подходов обеспечивает прочную языковую основу и одновременно развивает креативность, активное участие и осмысленное общение. Сбалансированное сочетание методов обеспечивает эффективное и комплексное обучение английскому языку.*

---

**Аннотация.** *Қазіргі білім беру жағдайында ағылшын тілін оқыту оқушылардың мотивациясын, белсенділігін және коммуникативтік құзыреттілігін арттыру үшін дәстүрлі әдістерді инновациялық тәсілдермен біріктіруді талап етеді. Мақалада грамматикалық-аударма әдісі мен жаттығулар сияқты дәстүрлі әдістердің, сондай-ақ жобалық оқыту, коммуникативтік тәсілдер және интерактивті цифрлық құралдар сияқты инновациялық әдістердің тиімділігі қарастырылады. Зерттеу көрсеткендей, екі әдісті үйлестіріп қолдану тілдік негізді нығайтып қана қоймай, шығармашылық қабілет, белсенді қатысу және мағыналы қарым-қатынас дағдыларын дамытады. Дәстүрлі және инновациялық әдістердің теңдестірілген үйлесімі ағылшын тілін тиімді әрі жан-жақты оқытуды қамтамасыз етеді.*

---

In the context of globalisation, international communication, and rapid technological development, English has become a key language of education, science, and professional interaction. This reality places high demands on English language teaching and requires constant improvement of teaching methodologies. Modern students are expected not only to know grammar and vocabulary but also to use English effectively in real communicative situations.

For many years, English language teaching relied mainly on traditional methods that focused on accuracy, structure, and teacher-centred instruction. These methods played an important role in

forming linguistic competence but often lacked communicative practice. As society changed, innovative approaches emerged, aiming to develop learners' communicative competence, creativity, and autonomy. This article compares traditional and innovative methods of English language teaching, analyses their pedagogical value, and highlights the importance of integrating both approaches to meet the needs of modern learners.

### **Theoretical Background of Traditional Teaching Methods.**

Traditional methods in English language teaching are grounded in classical linguistic and psychological theories. They emphasise systematic learning, repetition, and conscious understanding of language rules. The most influential traditional approaches include the Grammar-Translation Method, the Audio-Lingual Method, and structural approaches to language learning.

The Grammar-Translation Method is one of the oldest approaches in ELT. It focuses on learning grammatical rules, memorising vocabulary, and translating texts. This method develops reading comprehension and grammatical accuracy. Students become familiar with complex sentence structures and formal language. However, the method does not prioritise speaking and listening skills, which limits students' ability to communicate orally. The Audio-Lingual Method is based on behaviourist learning theory. It assumes that language learning occurs through habit formation. Repetition, drills, and pattern practice are central techniques. This method is effective for pronunciation practice and automatic use of language structures, but it often leads to mechanical learning without meaningful context.

Despite criticism, traditional methods remain valuable in modern ELT, especially for beginners and for teaching grammar and vocabulary systematically.

### **Pedagogical Strengths and Limitations of Traditional Methods.**

One of the main strengths of traditional methods is their structured nature. Lessons are well-organised, objectives are clear, and progress is measurable. Students gain a solid grammatical foundation, which is essential for accurate language use. Another advantage is teacher control. The teacher guides the learning process, corrects errors, and ensures discipline. This is particularly useful in large classes or in educational contexts with limited resources.

However, traditional methods have several limitations. They often promote passive learning, where students memorise rules instead of actively using language. Communication is limited, and learners may struggle to express themselves in real-life situations. Motivation can also decrease due to repetitive and monotonous activities.

### **Innovative Methods and Learner-Centred Approaches.**

Innovative methods in English language teaching focus on communication, interaction, and learner autonomy. These approaches reflect modern educational principles and respond to the needs of a globalised world. Communicative Language Teaching (CLT) emphasises the functional use of language. Grammar is taught implicitly through communication rather than explicitly through rules. Students participate in discussions, role-plays, and problem-solving activities, which help them develop fluency and confidence.

Task-Based Learning (TBL) is another innovative approach that focuses on completing meaningful tasks. Language is learned as a tool for achieving a goal, such as planning an event or solving a problem. This method encourages cooperation, critical thinking, and real communication. Project-based learning allows students to work on long-term projects, integrating language skills with creativity and research. It promotes responsibility, teamwork, and independent learning.

### **The Role of Technology in Innovative ELT.**

Technology plays a crucial role in modern English language teaching. Digital tools such as online platforms, learning management systems, educational apps, and multimedia resources enhance the learning experience. Interactive exercises, videos, podcasts, and online discussions provide authentic language input. Technology also supports personalised learning, allowing students to practise at their own pace. Virtual classrooms and online collaboration tools extend learning beyond the traditional classroom. The integration of technology increases motivation and engagement, making lessons more dynamic and student-centred.

### **Comparative Analysis of Traditional and Innovative Methods.**

Traditional and innovative methods differ in their goals, techniques, and classroom roles. In traditional approaches, the teacher is the main authority, while students are passive recipients of knowledge. In innovative methods, the teacher acts as a facilitator, and students actively participate in the learning process. Traditional methods focus on accuracy and form, whereas innovative methods emphasise fluency and meaning. Both aspects are important for successful language learning.

Studies show that students who experience communicative and interactive activities demonstrate higher motivation and better speaking skills, while traditional instruction supports grammatical accuracy.

### **Integration of Traditional and Innovative Approaches.**

Modern ELT increasingly supports a blended approach that combines the strengths of both traditional and innovative methods. Grammar explanations can be combined with communicative practice, and repetition can be supported by interactive tasks.

For example, a lesson may begin with a traditional explanation of grammar rules, followed by communicative activities that allow students to apply these rules in context. Technology can further enhance this process through interactive exercises and online practice. This balanced approach addresses different learning styles and ensures comprehensive language development.

### **Implications for teachers and learners.**

Teachers must be flexible and open to combining methods based on learners' needs, proficiency levels, and learning objectives. Professional development and methodological awareness are essential for effective teaching. Learners benefit from a balanced approach that develops both accuracy and fluency. They gain confidence, autonomy, and practical communication skills.

Despite the clear advantages of both traditional and innovative methods, their practical implementation in real classroom settings presents several challenges. One of the main difficulties teachers face is finding the right balance between accuracy-focused instruction and communicative practice. In many educational institutions, strict curricula, limited time, and examination requirements often encourage the continued use of traditional methods.

Traditional approaches are still widely used because they are familiar, structured, and easy to control. Teachers can clearly explain grammar rules, monitor students' progress, and assess learning outcomes through tests and written assignments. However, overreliance on these methods may result in students who perform well in exams but struggle to communicate effectively in real-life situations.

Innovative methods, while highly effective in developing communicative competence, also present certain challenges. Communicative and task-based activities require more preparation, creativity, and flexibility from teachers. Managing group work, maintaining discipline, and ensuring equal participation among students can be difficult, especially in large classes. In addition, not all students feel comfortable speaking freely in a foreign language, which may limit the effectiveness of communicative tasks. Another important issue is teacher training. Successful integration of innovative methods requires methodological competence and continuous professional development. Teachers must be familiar with modern pedagogical approaches, digital tools, and learner-centred strategies. Without proper training and support, innovative methods may be applied superficially and fail to produce expected results.

Cultural and educational contexts also influence the choice of teaching methods. In some learning environments, students are accustomed to teacher-centred instruction and may initially resist interactive and autonomous learning. Therefore, a gradual transition from traditional to innovative approaches is often more effective than a complete methodological shift. Assessment is another key challenge in innovative ELT. Traditional methods rely on written tests and grammar exercises, which are easier to evaluate objectively. In contrast, assessing communicative competence, speaking skills, and collaboration requires alternative assessment tools such as presentations, portfolios, peer assessment, and self-evaluation. These forms of assessment provide a more complete picture of students' language abilities but require additional time and effort. Practical classroom experience shows that combining methods helps overcome these challenges. For instance, teachers can introduce

grammar using traditional explanations and then reinforce it through communicative tasks, discussions, and real-life simulations. Technology can further support this process by offering interactive exercises, online feedback, and authentic materials.

Ultimately, the successful implementation of English language teaching methods depends on flexibility, contextual awareness, and pedagogical balance. By adapting methods to learners' needs and educational conditions, teachers can maximise learning outcomes and ensure meaningful language development.

### **Conclusion.**

In conclusion, the analysis of traditional and innovative methods in English language teaching demonstrates that both approaches play a significant and complementary role in the learning process. Traditional methods such as the grammar-translation and audio-lingual approaches provide learners with a strong foundation in grammar, vocabulary, and language structure. These methods contribute to accuracy, systematic knowledge, and disciplined learning, which remain essential components of effective language education. At the same time, innovative methods respond to the demands of modern society and global communication. Approaches based on communicative interaction, task-based learning, project work, and the integration of digital technologies help learners develop fluency, confidence, and practical language skills. These methods encourage active participation, critical thinking, collaboration, and learner autonomy, which are crucial for successful language use in real-life contexts.

The findings of this study highlight that relying exclusively on either traditional or innovative methods may limit learning outcomes. Traditional approaches alone may not adequately prepare students for authentic communication, while purely innovative methods without structural support can lead to gaps in grammatical accuracy. Therefore, the most effective strategy lies in a balanced integration of both approaches. By combining traditional instruction with innovative, learner-centred practices, teachers can create a flexible and inclusive learning environment that addresses different learning styles and proficiency levels. Such an integrated methodology not only enhances communicative competence but also ensures long-term language development. Ultimately, a balanced pedagogical approach equips learners with both solid linguistic knowledge and the practical skills necessary to succeed in academic, professional, and global contexts.

## REFERENCES

1. Ravshanova Z. Q., Xoliqova D. S. Methodology of Teaching English: Traditional and Modern Approaches. Green Economy and Development, DOI available online.
2. Rajabov A. O. Modern Methods of Teaching English Language. Modern Science and Research, DOI available online.
3. Jonibekova M. Integration of Traditional and Modern Methods in English Teaching. Lingvospekt.
4. Ahmedov H. U., Nasimova R. T. Digital Tools and Traditional Methods: Integrating Technology into English Grammar Teaching. PEDAGOGIK ISLOHOTLAR, Online thesis.
5. Comparative Studies and Discussions in International Journals of Teaching Methodologies (e.g., inLibrary articles on ELT comparison).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18594876>  
UDC 37.013

## COMMUNICATIVE APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

**SAILAUOVA IBAGUL, DARBAI AKTOTY**

Students of the Foreign Language Department, West Kazakhstan Innovative-Technological University, Uralsk, Kazakhstan

Scientific adviser: [M.Ped.Sc.](#), Senior Lecture.,  
**FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA**

---

**Abstract.** *This article explores the theoretical prerequisites for the Communicative Approach in English language teaching, drawing upon the framework established by Clifford H. Prator in "Cornerstones of Method and Names for the Profession." While the history of language teaching has often been characterized by pendulum swings between opposing methods, Prator argues for a transition from intuitive "art" to applied "science." This paper analyzes Prator's three identified cornerstones—Linguistics, Psychology, and Aims of Instruction—to demonstrate how shifts in these fields necessitated a move away from mechanical audiolingual drills toward meaning-focused communication. Special attention is given to the impact of the Chomskyan revolution in psycholinguistics and the critical distinction between Teaching English as a Second Language (TESL) and Teaching English as a Foreign Language (TEFL) in defining communicative objectives.*

**Keywords:** *Communicative Approach, Applied Linguistics, Psycholinguistics, TESL/TEFL, Language Teaching Methodology, Instructional Aims, Clifford Prator.*

---

**Аннотация.** *В данной статье рассматриваются теоретические предпосылки Коммуникативного подхода в обучении английскому языку, основываясь на концепции, разработанной Клиффордом Х. Пратором в работе «Cornerstones of Method and Names for the Profession» (Краеугольные камни метода и названия профессии). Хотя история обучения языкам часто характеризовалась «маятниковыми колебаниями» между противоположными методами, Пратор аргументирует необходимость перехода от интуитивного «искусства» к прикладной «науке». В работе анализируются три краеугольных камня, выделенные Пратором — Лингвистика, Психология и Цели обучения, — чтобы продемонстрировать, как изменения в этих областях обусловили отход от механических аудиолингвальных упражнений к коммуникации, ориентированной на смысл. Особое внимание уделяется влиянию «революции Хомского» в психолингвистике и критически важному различию между преподаванием английского как второго языка (TESL) и преподаванием английского как иностранного (TEFL) при определении коммуникативных целей.*

---

**Аннотация.** *Бұл мақала Клиффорд Х. Пратордың "Cornerstones of Method and Names for the Profession" атты еңбегіндегі негіздеделерге сүйене отырып, ағылшын тілін оқытудағы Коммуникативтік тәсілдің (Communicative Approach) теориялық алғышарттарын қарастырады. Тіл оқыту тарихы қарама-қайшы әдістер арасындағы ауытқулармен жиі сипатталғанымен, Пратор интуитивті "өнерден" қолданбалы "ғылымға" көшу қажеттігін алға тартады. Бұл жұмыс Пратор анықтаған үш іргетасты — Лингвистика, Психология және Оқыту мақсаттарын — талдай отырып, осы салалардағы өзгерістер механикалық аудиолингвалды жаттығулардан мағынаға бағытталған қарым-қатынасқа көшуді қалай талап еткенін көрсетеді. Психолингвистикадағы "Хомский революциясының" әсеріне және коммуникативтік мақсаттарды анықтау кезіндегі Ағылшын тілін екінші тіл ретінде оқыту (TESL) мен Ағылшын тілін шет тілі ретінде оқыту (TEFL) арасындағы маңызды айырмашылыққа ерекше назар аударылады.*

---

The field of foreign language teaching has undergone continuous evolution, with educators constantly seeking the most effective methods to help learners acquire proficiency. Historically, this search has led to the development of numerous approaches, each claiming superiority over the others. Clifford H. Prator, in his seminal work *Cornerstones of Method and Names for the Profession* (1979), reflects on this long-standing quest for the “ideal” teaching method. He notes that for decades, language instruction was often dominated by the authority of individual methodologists, or “prophets,” such as Berlitz, Gouin, and Fries, whose personal systems of thought significantly shaped teaching practices. While these early approaches contributed valuable insights, they were often rigid, context-specific, and disconnected from the learner’s actual communicative needs.

Prator argues that the pendulum of language teaching oscillated between intuitive, art-based methods and more structured, scientific approaches, but rarely achieved a synthesis of the two. The traditional Grammar-Translation method, for instance, emphasized memorization of grammatical rules and vocabulary at the expense of spoken fluency. Later approaches, such as the Direct Method and the Audiolingual Method, attempted to focus on oral skills, yet often relied heavily on repetition, drills, and pattern practice, ignoring the cognitive and psychological processes that underlie meaningful language use. According to Prator, this lack of integration between linguistic theory, psychological understanding, and instructional aims limited the effectiveness of these methods.

The emergence of the Communicative Approach marked a pivotal moment in the history of language pedagogy. Unlike earlier methods, it did not rely on a single “prophet” or rigid procedures. Instead, it emerged as a synthesis of insights from linguistics, psychology, and practical instructional goals—the three “cornerstones” Prator identifies as essential for sound methodology. The approach emphasizes the development of communicative competence, enabling learners to use language in real-life situations, negotiate meaning, and accomplish specific purposes. This shift reflects a fundamental change in perspective: language is no longer viewed merely as a set of structural patterns to memorize, but as a dynamic, generative system that requires active cognitive engagement and contextualized use.

This paper aims to explore how Prator’s cornerstones provide a scientific foundation for the Communicative Approach. By examining the contributions of modern linguistics, psycholinguistics, and context-driven instructional aims, we can understand why the Communicative Approach represents not only a methodological innovation but also a rational response to the limitations of earlier techniques. Through this analysis, it becomes clear that the Communicative Approach is the logical outcome of integrating theory and practice, ensuring that language instruction is both effective and relevant to learners’ real-world needs.

The first cornerstone identified by Clifford H. Prator is Linguistics, which he defines as the scientific study of the nature of language. Linguistics provides the theoretical framework for understanding how language functions, how it is structured, and how it is used in communication. Historically, the dominant methods of language teaching were often influenced directly by prevailing linguistic theories. In other words, the way teachers approached language instruction reflected the understanding of language offered by contemporary linguists, rather than the practical needs of learners. This close relationship between linguistic theory and teaching methodology highlights the critical role of linguistics as a cornerstone in shaping effective instruction.

In the early to mid-20th century, particularly up to the 1950s, American structural linguistics, associated with Leonard Bloomfield and Charles Fries, exerted a strong influence on language teaching. Structural linguists emphasized descriptive linguistics, which focused on analyzing living languages as they were spoken at the time, rather than studying their historical development or literary forms. This approach led to teaching methods that prioritized oral production and the memorization of grammatical patterns. Teachers relied on repetitive drills, dialogues, and mechanical practice to reinforce language structures. Prator critically observes that early applications of linguistic theory to language teaching were often “narrowly based,” limiting the scope of learning and producing classrooms where students were more concerned with correct forms than with meaningful

communication. The Audiolingual Method, for instance, reflected this limited view, assuming that repeated pattern practice could create automatic habits sufficient for fluency.

The foundations for the Communicative Approach, however, began to emerge when linguistics evolved beyond structural descriptions. Scholars recognized that language cannot be fully understood as a collection of static patterns. Noam Chomsky's introduction of Generative-Transformational grammar in 1957 marked a significant turning point. Chomsky argued that language is a dynamic system governed by underlying rules that enable speakers to generate an infinite number of sentences, including novel constructions never encountered before. This insight challenged the traditional view that language learning is solely about memorization and repetition. According to Prator, understanding this generative capacity of language is essential for teaching methods that emphasize authentic communication rather than mere form.

The implications for language teaching were profound. The Communicative Approach shifted the focus from mere performance, or the ability to reproduce memorized phrases, to the development of linguistic competence—the ability to understand and produce meaningful, contextually appropriate language. Students are encouraged to manipulate language creatively, express original ideas, and respond appropriately in real-time interactions. This focus on competence over performance requires teachers to design activities that simulate real-life communication, rather than relying solely on pre-scripted dialogues or isolated grammar exercises.

Perhaps the most significant shift facilitating the Communicative Approach occurred in the second cornerstone identified by Clifford H. Prator: Psychology. Prator emphasizes the long-standing tension between language teachers and psychologists, noting that for decades, teaching methods were developed without fully considering how humans actually learn. Historically, the dominant psychological theory influencing language instruction was Behaviorism, particularly the model associated with B. F. Skinner. Behaviorism viewed language learning as a form of “verbal behavior,” a mechanical process in which learners form habits through stimulus, response, and reinforcement. According to this model, repetition and memorization were central to acquiring a new language, and error correction was framed as immediate reinforcement to ensure correct behavior. Consequently, methods such as the Audiolingual Approach relied heavily on mechanical drills, pattern practice, and the memorization of set phrases.

Prator critically observes that materials produced under this behaviorist paradigm often included “disconnected sentences unrelated to reality” and demonstrated “indifference to true communication.” In other words, learners were able to produce grammatically correct sentences in controlled classroom exercises but were largely unprepared to communicate meaningfully outside of artificial contexts. While these methods could develop short-term accuracy in form, they failed to cultivate linguistic competence, critical thinking, or problem-solving skills—qualities necessary for real-world communication.

The emergence of the Communicative Approach was made possible by a paradigmatic shift known as the cognitive revolution. During the 1960s, the field of psycholinguistics began to gain influence, challenging behaviorist assumptions. Prator refers to Noam Chomsky's landmark review of Skinner's *Verbal Behavior* as a turning point, demonstrating that humans are not merely passive responders to stimuli, but active processors of information capable of generating original utterances. This insight revealed that learners construct language mentally, using cognitive strategies to interpret meaning, produce responses, and adapt to new communicative situations. In other words, language learning is not simply habit formation; it is a complex interaction of mental processes, prior knowledge, motivation, and social context.

The Communicative Approach aligns closely with these psychological insights. It rejects “mindless” repetition and mechanical drills, instead emphasizing meaningful, purposeful language use. This shift from behaviorist habits to cognitive processing is a key differentiator of the modern approach.

The third, and perhaps most practical, cornerstone identified by Clifford H. Prator is the Aims of Instruction. While the first two cornerstones—Linguistics and Psychology—provide theoretical

and cognitive foundations for language teaching, the aims of instruction determine the practical application of methods in the classroom. A major flaw of pre-communicative teaching approaches was the assumption that a single method could fit all learners, contexts, and objectives. Prator emphasizes that “the aims of instruction are in one sense the most important,” highlighting that instructional goals should dictate the techniques and activities employed, rather than adherence to rigid, one-size-fits-all methodologies.

Understanding the aims of instruction is essential for appreciating the flexibility of the Communicative Approach. Prator introduces terminology to distinguish different teaching contexts, which directly influence instructional goals:

**TESL (Teaching English as a Second Language):** This refers to situations in which English is the dominant language of the surrounding community, such as for immigrants in the United States or the United Kingdom. Here, the primary instructional aim is often immediate survival, functional communication, and social integration.

**TEFL (Teaching English as a Foreign Language):** This applies to learners studying English in countries where English is not the medium of daily communication, for example in Kazakhstan or France. The focus in these settings is often on academic success, reading comprehension, or preparation for international examinations.

**TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages):** This term is used broadly to encompass both TESL and TEFL contexts.

Prator critiques the goal of achieving “native-like perfection” in pronunciation, which was emphasized by earlier methods such as the Audiolingual Approach. He argues that this expectation is often unrealistic and unnecessary for many learners. Instead, the Communicative Approach prioritizes “reasonable intelligibility” and practical language skills, ensuring that learners can communicate effectively even if their language is not perfect. This pragmatic orientation allows instruction to be tailored to the specific communicative needs of learners, rather than following prescriptive rules set by methodologists or “prophets.”

### ***Conclusion***

In conclusion, Clifford H. Prator’s *Cornerstones of Method* provides a comprehensive and essential framework for understanding why the Communicative Approach emerged as the dominant paradigm in English language teaching. The evolution of language pedagogy was not random or coincidental; rather, it was a deliberate response to the shortcomings and imbalances of earlier methods. Traditional approaches, such as the Grammar-Translation and Audiolingual methods, often emphasized memorization, repetition, and form over meaningful communication, leaving learners capable of performing language tasks mechanically but unable to engage effectively in real-life situations. Prator’s analysis reveals that a successful and scientifically grounded method must integrate multiple dimensions of language teaching, addressing the nature of language, the nature of learning, and the specific objectives of instruction.

The Communicative Approach achieves this integration by combining three fundamental elements. First, the linguistic insight recognizes that language is a creative, generative system, enabling speakers to produce an infinite variety of sentences beyond rote memorization. This understanding shifts instruction from repetitive drills to activities that foster true linguistic competence. Second, the psychological perspective acknowledges that learners are cognitive beings whose motivation, attitude, and engagement directly influence their ability to acquire and use language. The approach emphasizes active participation, problem-solving, and meaningful interaction rather than mechanical repetition. Third, the instructional consideration ensures that teaching is tailored to the specific goals of learners, whether in TESL or TEFL contexts. By aligning lessons with practical objectives and real-world communication needs, the Communicative Approach maximizes relevance and effectiveness.

Prator’s cornerstones also highlight the importance of flexibility and adaptability in language teaching. The Communicative Approach is not prescriptive or rigid; it allows teachers to select strategies, materials, and activities that best fit the learners’ immediate goals and long-term

objectives. This adaptability represents a significant departure from earlier methods, which often applied uniform procedures regardless of learner context.

### REFERENCES

1. Prator, C. H. (1991). Cornerstones of Method and Names for the Profession. In M. Celce-Murcia & L. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 11-22). Rowley, MA: Newbury House
2. Chomsky, N. (1959). A Review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35(1), 26-58.
3. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
4. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
5. Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., & Snow, M. A. (2014). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (4th ed.). Boston: National Geographic Learning.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18594988>  
UDC 37.02;371

## THEORIES OF TEACHING IN LANGUAGE TEACHING

**BORANBAEVA TOLGANAI, ZHAKSYGALIEVA AKMARAL**

Students of Foreign Language Department  
West Kazakhstan Innovative-Technological University, Uralsk, Kazakhstan

Scientific adviser: M.Ped.Sc., Senior Lecture.,  
**FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA**

---

**Abstract.** *This paper examines the substantial influence of conceptualizations of language teaching—such as science, technology, craft, or art—on the field of TESOL and second language teacher education. Drawing on Zahorik's (1986) classification, the paper analyzes three main categories of teaching conceptions: Science-Research, Theory-Philosophy, and Art-Craft.*

*The Science-Research Conception (e.g., Audiolingualism, Task-Based Language Teaching, and Effective Teaching research) derives teaching principles from empirical investigation and experimental research, focusing on operationalizing learning principles, following tested models, and replicating effective teacher behaviors.*

*The Theory-Philosophy Conception includes theory-based approaches (e.g., Communicative Language Teaching, Silent Way), which rely on rational thought and logical argumentation, and values-based approaches (e.g., Humanistic approaches, Reflective Teaching), which are grounded in moral, social, or educational values.*

*The Art-Craft Conception views teaching as a unique, personalized skill based on invention and teacher decision-making, where the teacher assesses situational needs and creates context-specific practices.*

*The paper concludes by detailing how each conception leads to different views of the essential skills of teaching and different approaches to teacher preparation. It suggests that while these conceptions are fundamentally distinct, teacher development can be seen as a continuum where inexperienced teachers start with the technical competence of science-research models and gradually move toward the interpretive and personalized practices of the art-craft conception.*

**Keywords:** *TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) Conceptions of Teaching, Second Language Teacher Education, Teaching Skills, Science-Research Conception, Theory-Philosophy Conception, Art-Craft Conception, Teacher Development, Methodology*

---

**Аннотация.** *Данная статья исследует существенное влияние концептуализаций преподавания языка—таких как наука, технология, ремесло или искусство—на область TESOL и подготовку преподавателей второго языка. Опираясь на классификацию Захорика (1986), в статье анализируются три основные категории концепций преподавания: Научно-исследовательская, Теоретико-философская и Искусство-Ремесло.*

*Научно-исследовательская концепция (например, Аудиолингвальный метод, Обучение языку на основе задач и исследования Эффективного преподавания) выводит принципы преподавания из эмпирических и экспериментальных исследований, фокусируясь на реализации принципов обучения, следовании проверенным моделям и повторении поведения эффективных учителей.*

*Теоретико-философская концепция включает теоретически обоснованные подходы (например, Коммуникативное обучение языку, Тихий путь), которые опираются на рациональное мышление и логическую аргументацию, а также ценностно-ориентированные подходы (например, Гуманистические подходы, Рефлексивное преподавание), которые основаны на моральных, социальных или образовательных ценностях.*

*Концепция Искусства-Ремесла рассматривает преподавание как уникальный, персонализированный навык, основанный на изобретательности и принятии решений учителем, при котором педагог оценивает ситуационные потребности и создает практики, специфичные для контекста.*

*В заключение статьи подробно описывается, как каждая концепция приводит к различным взглядам на основные навыки преподавания и различным подходам к подготовке учителей. Предполагается, что, хотя эти концепции принципиально различны, развитие учителя можно рассматривать как континуум, где неопытные учителя начинают с технической компетентности научно-исследовательских моделей и постепенно переходят к интерпретативным и персонализированным практикам концепции искусства-ремесла.*

---

**Аннотация.** Бұл мақала тіл оқытуды тұжырымдаудың—мысалы, ғылым, технология, қолөнер немесе өнер ретінде қарастырудың—TESOL саласына және екінші тіл мұғалімдерін даярлауға тигізетін елеулі ықпалын зерттейді. Захориктің (1986) жіктемесіне сүйене отырып, мақалада оқыту тұжырымдамаларының үш негізгі санаты талданады: Ғылыми-зерттеу, Теориялық-философиялық және Өнер-қолөнер.

Ғылыми-зерттеу тұжырымдамасы (мысалы, Аудиолингвалды әдіс, Тапсырмаға негізделген тіл үйрету және Тиімді оқыту зерттеулері) оқыту принциптерін эмпирикалық және эксперименттік зерттеулерден алады, оқыту принциптерін іске асыруға, тексерілген үлгілерді ұстануға және тиімді мұғалімнің мінез-құлқын қайталауға бағытталған.

Теориялық-философиялық тұжырымдама рационалды ойлауға және логикалық дәлелдеуге сүйенетін теорияға негізделген тәсілдерді (мысалы, Коммуникативтік тіл үйрету, «Тыныш жол» әдісі) және моральдық, әлеуметтік немесе білім беру құндылықтарына негізделген құндылықтарға негізделген тәсілдерді (мысалы, Гуманистік тәсілдер, Рефлексиялық оқыту) қамтиды.

Өнер-қолөнер тұжырымдамасы оқытуды өнертапқыштыққа және мұғалімнің шешім қабылдауына негізделген бірегей, жекелендірілген дағды ретінде қарастырады, мұнда мұғалім жағдайлық қажеттіліктерді бағалайды және контекстке тән тәжірибелерді жасайды.

Мақала соңында әрбір тұжырымдаманың оқытудың негізгі дағдыларына қатысты түрлі көзқарастарға және мұғалімдерді даярлаудың әртүрлі тәсілдеріне қалай әкелетіні егжей-тегжейлі сипатталған. Бұл тұжырымдамалардың түбегейлі өзгеше болғанымен, мұғалімнің дамуын континуум ретінде қарастыруға болады: тәжірибесіз мұғалімдер ғылыми-зерттеу үлгілерінің техникалық құзыреттілігінен бастап, біртіндеп өнер-қолөнер тұжырымдамасының интерпретациялық және жекелендірілген тәжірибелеріне ауысады.

The field of TESOL is fundamentally shaped by how the nature of language teaching is conceptualized—be it as a science, a technology, a craft, or an art. These different views lead directly to varying definitions of essential teaching skills and differing approaches to teacher preparation. Conceptions of teaching can be classified into three main categories: Science-Research, Theory-Philosophy, and Art-Craft conceptions.

Science-Research Conceptions view teaching as derived from empirical investigation and supported by research. This approach includes Operationalizing Learning Principles, where teaching is developed from research on factors like memory and motivation, such as with Audiolingualism (based on behavioral psychology) or Task-Based Language Teaching (TBLT) (based on meaning negotiation research). Another subcategory is Following a Tested Model, which applies specific research results, like the benefits of using referential questions and increased wait time, to define good teaching practices. Finally, Doing What Effective Teachers Do involves deriving principles from observing teachers whose students perform better on standardized tests, leading to approaches like Direct Instruction or Active Teaching. The essential skills for teachers in this conception are to

understand the learning principles, develop tasks based on them, and monitor student performance to ensure desired outcomes are achieved.

Theory-Philosophy Conceptions are not based on empirical proof but on what ought to work (rationalist approaches) or what is morally right (values-based approaches). Theory-Based Approaches are supported by systematic thought and logical argumentation. Examples include Communicative Language Teaching (CLT), which was established through critiques of grammar-based methods to operationalize communicative competence, and The Silent Way, which is based on specific claims about how adult learning takes place. Values-Based Approaches derive their models from educational, social, ethical, or political beliefs, seen in movements like Humanistic Approaches, the Learner-Centered Curriculum, and Reflective Teaching. In this category, essential skills require the teacher to understand the underlying theory or value system, select syllabi and tasks that conform to it, and rigorously monitor their teaching to ensure that the theory or value system is maintained.

Art-Craft Conceptions view teaching as a unique set of personal skills, an art that relies on the teacher's individual ability to invent and personalize practices for a specific, unique situation. The core skill here is Teacher Decision-Making, where the teacher analyzes the particular characteristics of a class and selects the most effective alternative. Commitment to a single general method is discouraged, as the teacher's role is to discover things that work in the moment. The essential skills in the Art-Craft approach are to treat each teaching situation as unique, identify its characteristics, try out different strategies, and develop personal approaches.

### CONCLUSION

The conceptualization of language teaching in TESOL profoundly impacts pedagogical practice. Instead of adhering to a single, prescriptive approach, effective teaching operates across a fluid continuum defined by three foundational views.

Firstly, the Science-Research Conception provides the necessary foundation of technical competence, ensuring teachers employ empirically validated techniques derived from learning research (e.g., TBLT, wait time). Secondly, the Theory-Philosophy Conception provides the critical understanding of why certain methods are used, grounding practice in elaborated theoretical frameworks (e.g., CLT) or core educational values (e.g., reflective teaching). Finally, the Art-Craft Conception represents the peak of professional autonomy, allowing experienced educators to blend knowledge, exercise situational decision-making, and personalize instruction for unique classroom contexts.

Ultimately, teacher development is the journey of integrating these conceptions—moving from competence to interpretive understanding, and finally to masterful, context-specific invention. The synthesis of these approaches ensures that modern English language teaching remains dynamic, deeply reflective, and maximally effective for diverse learners.

### REFERENCES

1. Blum, R. E. (1984). *Effective schooling practices: A research synthesis*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
2. Gattegno, C. (1982). *Teaching foreign languages in schools*. New York: Educational Solutions.
3. Long, M. H. (1984). *The effect of teachers' questioning patterns and wait-times*. Department of ESL, University of Hawaii.
4. Prahbu, N. S. (1983). *Procedural syllabuses*. Paper presented at the RELC Seminar, Singapore.
5. Tikunoff, W. S. (1985). *Developing student functional proficiency for LEP students*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
6. Zahorik, J. A. (1986). *Acquiring teaching skills*. *Journal of Teacher Education* (March-April), 21-25

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18595270>  
UDC 81'38;801.6;808

## CULTURAL CODE IN PROVERBS: EXAMPLES FROM KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES

KAIRKANOVA AKMARAL, ALDESHEVA AKZHARKYN

Students of Foreign Language and Translation Studies,  
West Kazakhstan Innovative-Technological University, Uralsk, Kazakhstan

Scientific adviser: M.Ped.Sc., Senior Lecture., FAIZULLIYEVA AKMARZHAN  
ASKAROVNA

---

**Abstract.** *This article examines the issue of cultural codes as reflected in Kazakh and English proverbs. Proverbs are linguistic units that preserve a people's worldview, historical experience, national values, and mentality. In this study, proverbs in both languages were analyzed using a comparative method, and their similarities and differences were identified. Kazakh proverbs emphasize values such as collectivism, harmony with nature, and respect for elders, whereas English proverbs clearly highlight ideas of individualism, and the importance of time and labor. The findings of the article are significant for intercultural communication and translation studies.*

**Keywords:** *proverbs, cultural code, national worldview, Kazakh language, English language, comparative linguistics.*

---

**Аннотация.** *В данной статье рассматривается проблема культурного кода через пословицы и поговорки на казахском и английском языках. Пословицы — это языковые единицы, сохраняющие мировоззрение, исторический опыт, национальные ценности и менталитет конкретного народа. В ходе исследования пословицы на двух языках анализировались с использованием сравнительно-сопоставительного метода, выявлялись их сходства и различия. В казахских пословицах преобладают ценности коллективизма, гармонии с природой, уважения к старшим, тогда как в английских пословицах отчетливо выражены идеи индивидуализма, ценности времени и труда. Результаты статьи имеют важное значение для межкультурной коммуникации и перевода.*

---

**Аннотация.** *Бұл мақалада қазақ және ағылшын тілдеріндегі мақал-мәтелдер арқылы көрінетін мәдени код мәселесі қарастырылады. Мақал-мәтелдер – белгілі бір халықтың дүниетанымы, тарихи тәжірибесі, ұлттық құндылықтары мен менталитетін сақтаушы тілдік бірліктер. Зерттеу барысында екі тілдегі мақал-мәтелдер салыстырмалы-салғастырмалы әдіс негізінде талданып, ұқсастықтары мен айырмашылықтары анықталды. Қазақ мақал-мәтелдерінде ұжымшылдық, табиғатпен үйлесім, үлкенге құрмет сияқты құндылықтар басым болса, ағылшын мақал-мәтелдерінде даралық, уақыт пен еңбекті бағалау идеялары айқын көрінеді. Мақаланың нәтижелері мәдениетаралық коммуникация мен аударма салалары үшін маңызды болып табылады.*

---

In the current context of globalization, understanding the culture and worldview of different peoples through language has become a pressing issue. Language is a mirror of culture, and proverbs are linguistic units that preserve the most concise and profound reflections of that culture. In the proverbs of each people, their way of life, historical experience, customs, and national values are represented. First and foremost, the initial step in understanding the cultural essence of any people is identifying its folk code. A people's code represents the worldview, behavior, attitudes toward life, and system of values that have developed over centuries. This code is primarily embedded in language, and the richest, most meaningful layer of language is found in proverbs.

In the cultural code of the Kazakh people, values such as humility, respect for elders, collectivism, and living in harmony with nature hold a leading position. The nomadic lifestyle shaped the Kazakh worldview in close connection with nature, while respect and unity became the guiding principles in social relations. Consequently, Kazakh proverbs predominantly reflect understanding the individual within the context of the community, family, and society rather than in isolation. In contrast, English proverbs emphasize the individual, self-confidence, uniqueness, the value of time, and pragmatic thinking as the core of their cultural code. Characteristic of Western civilization, this emphasis is evident in English proverbs through the idea that individuals are responsible for their own destiny and that success is the result of personal effort. Time is regarded as a concrete resource, and action is seen as the measure of achievement. Thus, Kazakh and English proverbs are based on different cultural codes, reflecting distinct worldview orientations. A comparative analysis of these differences allows for a deeper understanding of national particularities.

### 1. Cultural Code and Proverbs

A cultural code refers to a system of meanings characteristic of a particular culture. It is transmitted from generation to generation through linguistic units. Proverbs serve as an essential element of the cultural code, reflecting the life experience accumulated by a people over centuries. The uniqueness of proverbs lies in their brevity, imagery, and aphoristic nature. They convey not only linguistic but also cultural, social, and philosophical information. Therefore, proverbs can rightfully be considered preservers of the cultural code.

### 2. Cultural Code in Kazakh Proverbs

A proverb represents the wisdom of a people, condensing life experience into a few words. The Kazakh people regard proverbs not merely as artistic expressions, but as tools of moral education, life guidance, and ethical standards. Akhmet Baitursynuly distinguished between a “proverb” and a “saying,” noting that a proverb expresses a thought clearly and conclusively, while a saying conveys a subtle idea through artistic imagery. For example: “Еңбек етсең ерінбей, тояды қарның тіленбей” – encourages diligence. “Таяқтың екі ұшы бар” – implies that every action has consequences.

Mukhtar Auevov considered proverbs as the philosophy of the people, as reflected in sayings like “Бірлік болмай, тірлік болмас” (Without unity, there is no life) and “Ақыл жастан, асыл тастан” (Wisdom comes from youth, value from gems). Abai Kunanbaiuly emphasized the need to critically evaluate proverbs, encouraging a discerning perspective. Key values in the Kazakh cultural code: Collectivism and kinship: “Бірлік болмай, тірлік болмас,” “Ағайын тату болса, ат көп, абысын тату болса, ас көп.”; Harmony with nature: “Жер – ырыстың кіндігі,” “Су ішкен құдығына түкірме.”; Respect for elders, courtesy to the young: “Үлкенге құрмет, кішіге ізет,” “Әдепті елдің баласы алыстан сәлем береді.”;

### 3. Cultural Code in English Proverbs

Proverbs occupy an important place in English culture, but they are mostly practical, logical, and rational. Francis Bacon described proverbs as the wisdom of a nation, originating from life experience. For example: “Knowledge is power” – emphasizes the role of knowledge in social position.; William Shakespeare: “All that glitters is not gold” – warns against being deceived by appearances.; Samuel Johnson: “A proverb is the wit of one, and the wisdom of many.”;

Key values in the English cultural code: Individuality and personal responsibility: “Every man is the architect of his own fortune,” “God helps those who help themselves.”; Valuing time and labor: “Time is money,” “Never put off till tomorrow what you can do today.”; Practical thinking: “Actions speak louder than words,” “Practice makes perfect.”;

### 4. Comparative Analysis: Examples in Text Form

Kazakh proverbs and their English counterparts can be compared as follows. For instance, the Kazakh proverb “Дос жылатып айтады, дұшпан күлдіріп айтады” (A friend tells you the truth, a foe makes you laugh) praises sincere friendship, while the English equivalent “A true friend tells you the truth” emphasizes honesty as the basis of friendship.

- “Айтылған сөз — атылған оқ” → “Words once spoken cannot be taken back.”
- “Оқу — инемен құдық қазғандай” → “Learning is a long and hard process.”

- “Жаңылмайтын жақ, сүрінбейтін тұяқ жоқ” → “Everyone makes mistakes.”
- “Байлық қолдың кірі” → “Money comes and goes.”
- “Тіл — тас жарады, тас жармаса — бас жарады” → “The tongue is mightier than the sword.”
- “Үлкенге құрмет, кішіге ізет” → “Respect is earned and returned.”
- “Су ішкен құдығыңа түкірме” → “Don’t bite the hand that feeds you.”
- “Ештен кеш жақсы” → “Something is better than nothing.”

These examples demonstrate that in both cultures, proverbs transmit life experience as well as moral and practical lessons.

The study revealed that Kazakh and English proverbs are important linguistic units that preserve the cultural code. Kazakh proverbs emphasize collectivism, harmony with nature, respect for elders, and moral values, providing guidance in education and life. English proverbs, on the other hand, focus on personal experience, pragmatism, effective use of time, and concrete actions, teaching individuals to take responsibility for their own destiny.

Comparative analysis shows that both cultures share the same goal: to guide people toward correct thinking, prevent them from going astray in life, and help them learn from experience. The difference lies in the approach: Kazakh proverbs appeal primarily to the heart, while English proverbs rely on reason and logic. Analyzing and comparing proverbs facilitates intercultural communication, allows accurate transmission of national characteristics in translation, and highlights a topic that warrants further in-depth research in the future.

## REFERENCES

1. Baitursynuly, A. Adabiet Tanitqush [Introduction to Literature]. Almaty: Atamura, 2003.
2. Auezov, M. Adabiet Tarikhy [History of Literature]. Almaty: Sanat, 1991.
3. Abai, K. Karasyzder [The Book of Words]. Almaty: Zhazyushy, 2005.
4. Kazakh Proverbs. Almaty: Ana Tili, 2010.
5. Bacon, F. Essays. London, 1625.
6. Shakespeare, W. Collected Works. Oxford: Oxford University Press, 2008.
7. Johnson, S. A Dictionary of the English Language. London, 1755.
8. Kaidar, A. Kazakh Language Culture and National Identity. Almaty: Gylym, 2013.
9. Ahmetov, Z. Kazakh Proverbs. Almaty: Ana Tili, 2010.
10. Crystal, D. The Cambridge Encyclopedia of the English Language. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.
11. Nida, E. Language and Culture: Contexts in Translating. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
12. Explanatory Dictionary of Cultural Studies Terms. Almaty, 2015.
13. Speake, J., ed. The Oxford Dictionary of Proverbs. Previously co-edited with John Simpson, 1997/1999.
14. From Father: Advice, From Mother: Wisdom. 7777 Kazakh Proverbs. Almaty, 2010.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18595312>  
UDC 37.031.1

## THE CONCEPT AND STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

**ALDABERGEN AYANAT SABITKYZY**

Student of the department of foreign languages at  
Korkyt Ata Kyzylorda University

Scientific Supervisor – **KUNAKOVA KLARA UMIRZAKOVNA**  
Kyzylorda, Kazakhstan

---

**Abstract:** *The development of communicative competence is a key priority in the modernization of foreign language education in the Republic of Kazakhstan. This article examines the concept and structure of communicative competence within the framework of foreign language teaching and teacher education. Based on recent linguistic and pedagogical studies, communicative competence is defined as a multidimensional construct consisting of linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic components. Special attention is given to the role of pragmatic and intercultural competence in today's globalized educational environment. The article highlights the importance of aligning communicative competence development with Kazakhstan's national education standards, which emphasize the use of authentic materials and communicative teaching methods. This theoretical analysis provides a foundation for the formation of communicative competence in future foreign language teachers and supports ongoing educational reforms in Kazakhstan.*

**Keywords:** *communicative competence, foreign language teaching, future language teachers, authentic materials, Kazakhstan education system, linguistic competence, intercultural competence*

---

### Introduction

In the context of educational modernization in the Republic of Kazakhstan, the development of communicative competence has become a key objective of foreign language education. The national education policy emphasizes the importance of multilingualism, intercultural communication, and the preparation of competitive specialists capable of effective communication in the global academic and professional environment. As a result, foreign language teacher education programs increasingly focus on forming not only linguistic knowledge but also broader communicative abilities [1].

Contemporary researchers define communicative competence as a complex, multidimensional construct that includes linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic components. Linguistic competence provides a grammatical and lexical foundation, while sociolinguistic competence ensures the appropriate use of language according to social norms and cultural contexts. Discourse competence enables learners to produce coherent and cohesive texts, and strategic competence allows them to overcome communication difficulties and maintain interaction. Some scholars also highlight the growing role of pragmatic and intercultural competence in foreign language communication [2, 3].

For Kazakhstan's system of higher education, particularly in the training of future foreign language teachers, understanding the concept and structure of communicative competence is especially significant. Teachers are expected not only to possess these competencies themselves but also to effectively develop them in their students in accordance with national educational standards. A clear theoretical framework of communicative competence provides a foundation for selecting effective teaching methods, including the use of authentic materials, which is a priority in modern pedagogical practice in Kazakhstan. Therefore, a thorough analysis of the concept and structure of communicative competence is essential for improving both foreign language instruction and teacher education in the country [4, 5].

### The Concept of Communicative Competence

Communicative competence is widely recognized as a fundamental objective in foreign language education. It represents not merely the ability of learners to understand and produce language forms accurately but also the capacity to use language effectively and appropriately in a wide variety of social contexts. This comprehensive approach to language learning highlights the importance of practical communication skills that enable learners to interact successfully with others, adapting their language use according to the situation, audience, and purpose.

The term “communicative competence” was first introduced by Dell Hymes in the 1960s as a critical response to the limitations of traditional language teaching methods. Prior to this, language education primarily focused on grammatical accuracy, vocabulary acquisition, and rote memorization. Hymes argued that such an approach was insufficient for real-world communication because knowing linguistic rules alone does not guarantee that a person can communicate effectively in everyday situations. He emphasized that learners must acquire knowledge of when, why, and in what ways to use language appropriately, taking into account social norms and cultural expectations. This marked a significant paradigm shift in language education, steering the field toward a more functional and socially aware understanding of language use [6].

Building on Hymes’ foundational ideas, Canale and Swain developed a widely accepted model of communicative competence that comprises four interrelated components: grammatical competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence [7].

Each of these elements contributes uniquely to a learner’s overall ability to communicate:

- Grammatical competence involves mastery of vocabulary, syntax, morphology, phonology, and other linguistic structures necessary for forming correct sentences. It provides the structural foundation for communication, enabling learners to encode and decode messages accurately.

- Sociolinguistic competence entails understanding the social rules and cultural conventions that govern language use in different contexts. This includes awareness of politeness norms, register variation, idiomatic expressions, and the ability to adjust language according to factors such as the interlocutor’s status, setting, and purpose of communication.

- Discourse competence refers to the capacity to produce and comprehend coherent and cohesive texts, both spoken and written. It involves organizing sentences logically, using discourse markers effectively, and maintaining thematic continuity, which is essential for meaningful interaction.

- Strategic competence enables speakers to manage and repair communication breakdowns. It includes strategies such as paraphrasing, requesting clarification, using gestures, or employing fillers to maintain the flow of conversation even when linguistic resources are limited.

In the context of Kazakhstan’s education system, the concept of communicative competence holds special significance. Kazakhstan is a multilingual and multicultural country where Kazakh, Russian, and English coexist as languages of instruction, communication, and cultural identity. The national education policy actively promotes the development of communication skills in foreign languages as a cornerstone of academic achievement and future professional success. This emphasis aligns with the global trend recognizing that proficiency in multiple languages and intercultural communication skills are vital in an increasingly interconnected world [9].

Future foreign language teachers in Kazakhstan face the dual challenge of mastering communicative competence themselves and effectively fostering these skills in their students. Teacher training programs now incorporate comprehensive curricula that include not only linguistic competence but also intercultural communication, pragmatic language use, and engagement with authentic language materials. Authentic materials - such as newspapers, videos, and real-life conversations - expose learners to natural language use, cultural nuances, and pragmatic variations, enriching the educational experience and bridging the gap between classroom learning and real-world communication [9].

Kazakhstan’s strategic focus on trilingual education (Kazakh, Russian, and English) further underscores the importance of communicative competence. This approach enables learners to navigate diverse linguistic and cultural environments confidently and competently. It necessitates that

teachers employ communicative methodologies that prioritize interaction, cultural awareness, and adaptability. Thus, communicative competence in the Kazakhstani context extends beyond simple language proficiency to include the ability to engage meaningfully with people from varied cultural backgrounds, demonstrating flexibility, cultural sensitivity, and pragmatic understanding [10].

In summary, communicative competence represents a holistic vision of language ability, one that integrates linguistic knowledge with social, cultural, and strategic skills. Its development is central to modern foreign language education in Kazakhstan, preparing learners not only to speak correctly but also to communicate effectively and appropriately in a complex and diverse world.

## **2. The Structure of Communicative Competence**

The structure of communicative competence is multidimensional, encompassing several interrelated components that together enable effective language use in a variety of communicative situations. This comprehensive structure allows language users not only to produce grammatically correct utterances but also to adapt their language according to social contexts, to maintain coherent communication, and to resolve potential communication breakdowns. According to Canale and Swain, whose model remains a cornerstone in language education theory, communicative competence includes four core components: linguistic competence, sociolinguistic competence, discourse competence, and strategic competence. Subsequent research has confirmed and expanded these components, highlighting their significance in both language learning and teaching [11].

For future foreign language teachers, especially in Kazakhstan's multicultural and multilingual environment, a deep understanding of these components is essential. Teachers must not only develop these competences themselves but also design instructional strategies that nurture them in their students, ultimately fostering effective and adaptive communicative skills.

Linguistic competence is the foundational element of communicative competence. It involves the mastery of vocabulary, grammar, pronunciation, and syntax - the rules and conventions that govern the structure of the language. This competence ensures that learners can construct accurate and meaningful utterances. In Kazakhstan, where students often learn multiple languages (Kazakh, Russian, English, and sometimes others), linguistic competence presents particular challenges. Language interference, differences in phonology, and syntactic structures require careful attention. Strengthening linguistic competence is thus a crucial first step for learners to build confidence and clarity in foreign language use. Classroom activities targeting vocabulary expansion, grammar practice, and pronunciation drills remain indispensable, yet must be embedded within communicative contexts to avoid rote memorization without meaningful application [12].

Sociolinguistic competence refers to the ability to use language appropriately in various social settings, understanding the cultural norms, conventions, and politeness strategies that shape language use. It requires knowledge about when, how, and to whom certain language forms should be addressed. This competence is particularly critical in Kazakhstan, where diverse ethnic groups and multilingual communities coexist. Future teachers must prepare learners to navigate intercultural communication sensitively, avoiding misunderstandings and respecting social hierarchies and cultural values. For example, students need to know how to adapt their speech to formal versus informal contexts, how to express disagreement tactfully, and how to recognize and use culturally specific idioms and gestures. Role-playing, situational dialogues, and cultural awareness lessons are effective tools to develop sociolinguistic competence [13].

Discourse competence involves the ability to produce coherent and cohesive texts - both spoken and written - that make sense within their broader communicative context. This means organizing ideas logically, using discourse markers such as conjunctions and transitional phrases, and maintaining thematic consistency throughout a conversation or text. For future language teachers in Kazakhstan, fostering discourse competence is vital for helping students engage in meaningful conversations, academic discussions, and professional communication. Given the importance of academic achievement and professional development in Kazakhstan's education system, students must learn to construct well-structured essays, reports, and oral presentations that reflect clarity and

logical flow. Classroom strategies such as guided writing, text analysis, and peer review sessions can significantly enhance discourse skills [14].

Strategic competence is the ability to manage and overcome communication difficulties that inevitably arise during real-life interactions. This includes strategies for handling hesitations, gaps in vocabulary, misunderstandings, or interruptions in conversation. Learners use techniques such as paraphrasing, asking for clarification, simplifying messages, and employing non-verbal cues like gestures and facial expressions to maintain communication flow. Developing strategic competence is essential to ensure that communication remains effective even when linguistic resources are incomplete or uncertain. In the Kazakhstani classroom, teaching students how to use these strategies builds their resilience and confidence in using a foreign language outside the classroom environment. Interactive activities such as communicative games, problem-solving tasks, and improvisation exercises can cultivate strategic competence effectively [15].

It is important to emphasize that these four components are not independent or isolated. Instead, they interact dynamically during communication. For example, linguistic knowledge supports the formulation of coherent discourse; sociolinguistic awareness guides the appropriate choice of language forms; and strategic competence provides tools to navigate challenges in interaction. For future foreign language teachers in Kazakhstan, understanding this integrated structure is crucial for creating balanced and comprehensive teaching approaches. By addressing all dimensions of communicative competence, educators can better prepare students for successful communication in diverse local and international contexts, aligning language education with modern global standards.

### **Conclusion**

Communicative competence is undeniably a cornerstone of effective foreign language education, representing a multifaceted ability that integrates linguistic knowledge with social, cultural, and strategic skills. This comprehensive competence equips learners not only to produce grammatically correct utterances but also to communicate meaningfully and appropriately in diverse real-life situations. The theoretical foundation laid by scholars such as Hymes, Canale, and Swain continues to guide language education globally, emphasizing the importance of combining grammatical accuracy with sociolinguistic awareness, discourse coherence, and strategic problem-solving.

In the unique context of Kazakhstan, the development of communicative competence acquires additional layers of significance. Kazakhstan's educational system operates within a complex multilingual and multicultural environment, where Kazakh, Russian, and English languages intersect. The national trilingual education policy reflects the country's strategic vision to prepare students for global citizenship and professional success in a rapidly changing world. This policy demands that foreign language teaching moves beyond traditional grammar-based instruction to embrace communicative approaches that foster practical language use and intercultural understanding.

Future foreign language teachers in Kazakhstan have a critical role in this educational transformation. They must internalize the full structure of communicative competence - linguistic, sociolinguistic, discourse, and strategic components - and be able to design and implement teaching practices that nurture these competences in their students. The use of authentic materials, culturally relevant content, and interactive communicative tasks is crucial in bridging the gap between classroom learning and real-world communication. Furthermore, teacher education programs must continue to adapt to prepare educators for this demanding but rewarding task.

Ultimately, fostering communicative competence in Kazakhstan's learners not only supports language proficiency but also promotes cultural awareness, adaptability, and lifelong learning skills essential in the 21st century. As Kazakhstan continues to integrate into the global educational and economic landscape, the ability to communicate effectively across languages and cultures will remain a vital asset. Therefore, research and pedagogical efforts aimed at deepening the understanding and teaching of communicative competence are indispensable for the advancement of foreign language education in Kazakhstan.

## LIST OF REFERENCES

1. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. (2020). *State compulsory standard of higher education*. Nur-Sultan, pp. 15–22.
2. Shishigina, Y. A. (2020). Research of the content and structure of foreign language communicative competence. *Language and Text*, 7(3), 70–78.
3. Savignon, S. J. (2020). Communicative competence in language teaching. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of language teaching* (pp. 13–29). Routledge.
4. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2021). *Approaches and methods in language teaching* (4th ed.). Cambridge University Press, pp. 85–112.
5. Tleumuratova, A. (2022). Communicative competence in foreign language teaching. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 4(1), 55–62.
6. Shishigina, Y. A. (2020). Research of the content and structure of foreign language communicative competence. *Language and Text*, 7(3), 70–78.
7. Savignon, S. J. (2020). Communicative competence in language teaching. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of language teaching* (pp. 13–29). Routledge.
8. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. (2020). *State compulsory standard of higher education*. Nur-Sultan, pp. 15–22.
9. Tleumuratova, A. (2022). Communicative competence in foreign language teaching. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 4(1), 55–62.
10. Bigulina, E., Uzakbayeva, S., & Amirova, L. (2021). Structural and content model for the formation of foreign-language communicative competence in students. *Journal of Language and Education*, 7(4), 92–101.
11. Savignon, S. J. (2020). Communicative competence in language teaching. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of language teaching* (pp. 13–29). Routledge.
12. Shishigina, Y. A. (2020). Research of the content and structure of foreign language communicative competence. *Language and Text*, 7(3), 70–78.
13. Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. (2020). *State compulsory standard of higher education*. Nur-Sultan, pp. 15–22.
14. Baigulina, E., Uzakbayeva, S., & Amirova, L. (2021). Structural and content model for the formation of foreign-language communicative competence in students. *Journal of Language and Education*, 7(4), 92–101.
15. Tleumuratova, A. (2022). Communicative competence in foreign language teaching. *Bulletin of Pedagogical Sciences*, 4(1), 55–62.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18595399>

## ЛЕКСИКАНЫҢ ЖАҢАРУЫ: ЖАҢА СӨЗДЕР МЕН НЕОЛОГИЗМДЕРДІҢ ҚОЛДАНЫСЫ

КАБУЛОВА ШАХНИЗА ГАЗИЗОВНА

С.Сейфуллин атындағы Қазақ агротехникалық зерттеу университетінің оқытушысы,  
Астана, Қазақстан

**Аннотация.** Бұл мақалада соңғы 5–10 жыл аралығында қазақ тілінің лексикалық құрамында орын алған жаңару үдерістері кешенді түрде талданады. Зерттеу нысаны ретінде жаңа сөздер мен неологизмдердің пайда болу себептері, олардың функционалдық-семантикалық ерекшеліктері және қоғамдық қолданыс аясындағы орны қарастырылды. Әсіресе медиа, ақпараттық технология, саясат, білім және интернет кеңістігіндегі тілдік жаңалықтардың қазақ тілінің сөздік қорын байытудағы рөлі сарапталды. Зерттеу барысында контенттік талдау, салыстырмалы-типологиялық әдіс, корпус лингвистикасының элементтері қолданылды. Нәтижесінде неологизмдердің басым бөлігі экстралингвистикалық факторлармен, атап айтқанда цифрландыру, жаһандану және әлеуметтік-коммуникативтік өзгерістермен тығыз байланысты екені анықталды. Мақала қорытындысында қазақ тіліндегі лексикалық жаңарудың қазіргі даму үрдістері айқындалып, терминологиялық саясатты жетілдіруге бағытталған ғылыми-тәжірибелік ұсыныстар берілді.

**Кілт сөздер:** қазақ тілі, лексиканың жаңаруы, неологизмдер, жаңа сөздер, тілдік өзгеріс, медиа тілі, интернет лексикасы, терминология.

**Кіріспе.** Қазіргі жаһандану жағдайында тіл – қоғамдағы әлеуметтік, мәдени және технологиялық өзгерістерді бейнелейтін динамикалық жүйе ретінде үздіксіз даму үстінде. Әсіресе ХХІ ғасырдың екінші онжылдығынан бастап ақпараттық технологиялардың қарқынды дамуы, цифрландыру, медиакеністіктің кеңеюі және халықаралық интеграция үдерістері қазақ тілінің лексикалық құрамына айтарлықтай ықпал етті. Осы өзгерістер нәтижесінде тілдік қолданысқа бұрын болмаған жаңа атаулар, ұғымдар мен терминдер еніп, неологизмдер қабаты белсенді түрде қалыптасуда.

Қазақ тіл білімінде лексиканың жаңару мәселесі әр кезеңде зерттелгенімен, соңғы 5–10 жылдағы тілдік өзгерістердің ауқымы мен қарқыны бұл құбылысты жаңа қырынан қарастыруды талап етеді. Өйткені қазіргі неологизмдер тек атаушылық қызметпен шектелмей, қоғамдық санада жаңа концептілерді қалыптастыратын маңызды тілдік құралға айналып отыр. Бұл ретте бұқаралық ақпарат құралдары, әлеуметтік желілер мен интернет дискурсы негізгі тіл таратушы алаң ретінде ерекше рөл атқарады.

Зерттеудің өзектілігі қазақ тілінің қазіргі даму кезеңінде жаңа сөздер мен неологизмдердің жүйесіз, бақылаусыз қолданылуы тілдік норма мен терминологиялық бірізділікке қауіп төндіруімен байланысты. Сондықтан лексикалық жаңаруды ғылыми тұрғыда сипаттау, оның ішкі заңдылықтарын анықтау және қоғамдағы қабылдану деңгейін бағалау – қазақ филологиясы үшін маңызды міндеттердің бірі болып табылады.

Зерттеудің мақсаты – тәуелсіздік жылдарында қазақ тілінің сөздік құрамына енген жаңа сөздер мен неологизмдерді жан-жақты талдау. Бұл мақалада жаңа терминдер мен жаңадан пайда болған сөз тіркестерінің туу себептері мен динамикасы қарастырылады, олардың медиада, технология саласында, саясатта, білім беру мен ғаламтор тілінде қалай қолданылып жүргендігі сипатталады. Сондай-ақ тіл жанашырлары мен мемлекеттік органдар ұсынған тілдік саясат контекстінде жаңа сөздерді қабылдау мәселесі талданады.

**Зерттеу әдіснамасы.** Жаңадан енген сөздерді талдау үшін көп деңгейлі әдістемелік тәсіл қолданылды. Медиамәтіндерді (баспа, теле-радио, интернет) контенттік, дискурсивтік және когнитивтік талдау арқылы зерделеу ұсынылады. Сонымен қатар компьютерлік корпус

әдістері пайдаланылады: мәтіндік дерекқорларда n-грамма, коллокация және тақырыптық модельдеу әдістері жаңа сөздердің таралу жолдарын, семантикалық өзгерістерін анықтауға мүмкіндік береді. Қоғамдық пікірді бағалау үшін әлеуметтік сауалнама, журналистік зерттеулер, әлеуметтік желілердегі талдамалар қолданылады. Бұл әдістердің үйлесімі жаңа сөздердің жиынтық талдауына және қоғамдағы қабылдау деңгейін өлшеуге негіз бола алады.

Зерттеудің эмпирикалық базасын құрастыру мақсатында 2015–2025 жылдар аралығындағы қазақтілді бұқаралық ақпарат құралдары (Egemen Qazaqstan, Aikyn, Qazaqstan телеарнасы, Tengrinews.kz, Informburo.kz), әлеуметтік желі платформалары (Facebook, Instagram, X, Telegram) және білім беру ресурстары (Bilimland.kz, Wikibilim.kz) материалдары іріктелді. Мәтіндерден іріктелген жаңа сөздер мен неологизмдер арнайы картотекаға түсіріліп, олардың қолданыс жиілігі, семантикалық өрісі, стилистикалық реңкі және салалық тиесілігі бойынша топтастырылды. Бұл тәсіл неологизмдердің тек формальды емес, функционалдық сипаттамасын жасауға, яғни олардың нақты дискурстық ортадағы қызметін айқындауға мүмкіндік берді.

Сонымен қатар зерттеу барысында сипаттамалы-салыстырмалы әдіс және этимологиялық талдау элементтері қолданылды. Жаңа сөздердің шығу тегі (төлтума, калька, транскрипция, транслитерация, гибрид сөздер) анықталып, олардың қазақ тілінің фонетикалық және морфологиялық нормаларына бейімделу деңгейі сараланды. Әрбір неологизмнің сөзжасамдық моделі (жұрнақ арқылы, бірігу, тіркесу, қысқарту) белгіленіп, өнімді модельдерге статистикалық шолу жасалды. Мұндай кешенді әдістемелік ұстаным зерттеу нысанының көпқырлы табиғатын ашуға, қазақ тіліндегі лексикалық жаңарудың ішкі заңдылықтары мен сыртқы факторлармен байланысын ғылыми негізде дәлелдеуге мүмкіндік береді.

### **Теориялық база.**

Қазақ тіл біліміндегі неология мәселесін жүйелі түрде қарастырған зерттеулерде неологизмдерді айқындаудың бір ғана әмбебап өлшемі жоқ екені көрсетіледі. Бірқатар ғалымдар (Қалиев, Жұбанов) неологизм ұғымын уақытша қолданыстағы, тілдік нормада әлі толық бекімеген лексикалық бірліктермен шектесе, екінші бір топ зерттеушілер (Омаров, Сейітбекова) жаңа сөздердің қоғамда қабылдану деңгейін, функционалдық жиілігін және стилистикалық бейтараптану дәрежесін негізгі критерий ретінде ұсынады. Осы тұрғыдан алғанда, неологизм тек формалық жаңалық емес, сонымен қатар әлеуметтік-коммуникативтік қажеттіліктің тілдік көрінісі ретінде қарастырылады. Демек, белгілі бір лексеманың неологизм статусын анықтауда оның пайда болу уақытымен қатар, қолданыс ауқымы, семантикалық тұрақтануы және сөздік қорда орнығу үдерісі кешенді түрде ескерілуі тиіс [1].

Сонымен қатар қазіргі лингвистикалық парадигмада неологизмдерді когнитивтік-лингвистикалық және дискурстық тұрғыдан талдау үрдісі күшейіп келеді. Бұл бағытта жаңа сөздер белгілі бір концептілік кеңістіктің тілде вербалдануының нәтижесі ретінде сипатталады (Кубрякова, 2004). Мәселен, цифрландыру, жасанды интеллект, гибридті оқу сияқты атаулар тек номинативтік қызмет атқарып қана қоймай, қазіргі қоғамдағы жаңа білім моделін, технологиялық дүниетанымды және құндылықтар жүйесін бейнелейді. Осы орайда неологизмдер тілдің кумулятивтік қызметін жүзеге асыратын маңызды бірліктер ретінде бағаланып, олардың зерттелуі тілдің синхрондық күйін ғана емес, диахрониялық даму заңдылықтарын да айқындауға мүмкіндік береді. Бұл қағидаттар аталған зерттеудің теориялық тұғырнамасын құрап, қазақ тіліндегі лексикалық жаңаруды көпқырлы лингвистикалық құбылыс ретінде пайымдауға негіз болады.

Осылайша, неологизмдер мәселесі қазақ тіл білімінде кең зерттелген тақырып. Жаңа сөздерді анықтау үшін әр түрлі критерийлер қарастырылады. Мысалы, Г.Н. Смагулова мен Г.Д. Айтжанова неологизмдерді «ғылым мен техниканың дамуы нәтижесінде тілге енген жаңа сөздер мен сөз тіркестері» деп сипаттайды [2]. А.Б. Амирбекова мен Г.С. Исаева ХХІ ғасырдағы қоғамдық-техникалық өзгерістер қазақ тілінде тұңғыш рет «неологиялық жарылыс» тудырғанын атап көрсеткен (жасанды «жаңару» ұғымының кеңінен қолданылуы

сияқты) [1, 5 б.]. Сондықтан зерттеудің теориялық базасында тілдің қоғамдық өзгерістермен байланысы, лексикалық популяцияның тұрақты толықтырылуы, сондай-ақ терминологиялық комиссиялардың рөлі қарастырылады. Әдеби шолу барысында неологизмдердің экстралингвистикалық қызметі – қоғамдағы жаңа құбылыстар мен қажеттіліктерді бейнелеу – ерекше назарға алынған.

**Нәтижелер мен талқылау.** Қазақстандағы тәуелсіздік жылдары бұқаралық ақпарат құралдарының белсенділігі ұлттық тілдің дамуына әсер етті. Г. Смағұлова мен Г. Айтжанова зерттегендей, БАҚ арқылы елге келген шетелдік терминдер жаңа ұғыммен бірге қазақ тіліне сіңісіп, сөздік қорды байытады. Мысалы, республикалық баспасөз бен телеарналарда «смартфон», «ноутбук», «интернет» сияқты ағылшын тілінен енген сөздер кеңінен қолданыла бастады. Бұқаралық коммуникацияның дамуы терминдердің «өндірістік-мәдени дискурсына» айналып, медиа контекстінде тілдік саралануға алып келеді. Айталық, Смағұлова мен Айтжанова жаңа шет сөзі арқылы экономикалық және саяси ұғымдарды білдіруді жиілеткен, мысалы «саммит» және «импичмент» сөздері саяси дискурстың бөлігіне айналды. Бұған қоса журналистік және публицистикалық стильде «лайвблог», «трансляция», «стрим» сияқты дереккөру терминдері қолданылуда [3].

Жаһандану мен цифрландыру қазақ тілінде жаңа техникалық терминдердің шығуын жеделдетті. Бағдарлама мен компьютер саласындағы тілдік лексика негізінен ағылшын тілінің терминдерімен толығып, олар көбіне орыс бейімделген нұсқасында қолданылады. Мысалы, «сканер», «принтер», «сервер», «желілік», «флешка» сөздері ағылшыннан енген. Кейбір тұжырымдамалар қазақи нұсқалар арқылы таралуды бастады, мысалы «ғаламтор» (интернет), «бағдарлама» (software). Сонымен қатар интернет-қолданушылар арасында «хэштег», «лайктау», «чейнж», «гуглдеу» сияқты жаргондық ағылшын терминдері белсенді түрде таралуда. Бұл үрдіс ақпараттық технология саласына қатысты қазақ терминдерінің аз қолданылып жүргенін көрсетеді, бірақ баяндамаға сәйкес, техникалық саладағы қазақша терминдер саны кешенді жұмыс нәтижесінде өседі деп күтілуде.

Мемлекеттік басқару мен саясат саласында жаңа лексика қажет. Шет елдермен интеграция барысында жоғары мемлекеттік қызметтерде қолданылатын «съезд», «фраунд» сияқты сөздермен қатар халықаралық құжаттарға аударылған «президенттік», «премьер-министрлік», «парламенттік реформа» секілді бірегей терминдер пайда болды. Мысалы, тіл мамандары «саммит» (елбасы мен шетел президенттерінің кездесуі), «инаугурация» (елбасын инаугурациялау) және «импичмент» (парламенттегі жауапкершілікке тарту) сынды атауларды қосты, себебі олар ұзын сөйлемдерді ұтымды ауыстырып тұр. Бұл саясат тілінде қысқа әрі ұғынықты атау қалыптасу үрдісін көрсетті [4].

Білім беру мен ғылыми ортада да неологиялық терминдер пайда болды. Мысалы, соңғы жылдары қазақ тілінде цифрлық оқыту, интерактивті тақта, e-learning (электронды оқыту) секілді ұғымдарға тірек ұғымдар қалыптастырылды. Ұлттық онлайн ресурстар («wikibilim.kz», «kitar.kz», «bilimland.kz» және т.б.) пайда болып, қазақ тіліндегі білімдік ақпарат кеңістігін кеңейтуде. Қазақ тілін оқытуда «қашықтықтан білім беру» секілді ұғымдар қызметтік сөз тіркестері арқылы беріледі. Сонымен қатар жаңа ғылыми терминдер (мысалы, «геном редакциясы», «климат трансформациясы») қазақи морфологиялық негіздермен жасалып, грамматикалық формасы бекітілуде. Бұл салада дереккөздердің цифрлануы мен ұлттық оқулықтар санының артуы тілдің жаңа ғылыми лексикасының қалыптасуына ықпал етуде.

Ғаламтор «интернет тілі» деп аталатын жаңа функциялы стильді туғызды. Әлеуметтік желілерде жастардың сөйлеу мәдениетіне тән жаргон, сленг сөзі («жазба», «ці», «мем») таралуда, сондай-ақ ағылшын тілді қысқартулар («LOL», «FYI», «DM») қазақ еркін аудармаларымен бірге бірге қолданыла бастады. Желідегі жазбаларда эмодзи мен хэштегі қолдану кеңейіп, тілдік сөйлемдейтін құрылымдардың орнына қысқартулар (мысалы, «4Е» «барлығы жақсы дегенді білдіреді») үйреншікті жағдайға айналды. Осындай жаңа бейресми тіл құбылыстары «қазақтілді интернет кеңістігінде» біртұтас жаһандық дискурсқа ілесуге мүмкіндік береді.

Қазақ тілінің ұлттық корпусына енгізілген мәтіндер саны 2023 жылы шамамен 23 миллион сөзқолданысқа жетті. Бұл дерек ұлттық корпустардың неологизмдерді бақылауға мүмкіндік беретінін көрсетеді. Сонымен қатар 1991–2025 жылдар аралығында аударма нәтижесінде шамамен 27 мың жаңа термин енгізілгені туралы айтылып жүр (ресми деректерге сүйенсек). Мұндай ауқымды деректер тілдің белсенді жаңаруын аңғартады [5].

Сонымен қатар неологизмдердің құрылымдық-морфологиялық сипатын талдау олардың қазақ тілінің сөзжасамдық мүмкіндіктерімен тығыз байланыста қалыптасып отырғанын көрсетеді. Соңғы жылдары өнімді жұрнақтар арқылы жасалған жаңа атаулардың (–лық/–лік, –шы/–ші, –ым/–ім, –лау/–леу, –тандыру/–тендіру) жиілігі артқаны байқалады. Мәселен, цифрландыру, жаңғырту, бейімделу, қашықтандыру, тіркелгі, қолданушы, жүктеу, бөлісу сияқты бірліктер тілдің ішкі әлеуеті негізінде қалыптасқан неологизмдер қатарына жатады. Бұл үрдіс қазақ тілінің сөзжасам жүйесінің жаңа қоғамдық сұраныстарға икемді түрде жауап беріп отырғанын дәлелдейді. Сонымен бірге калькалау жолымен жасалған күрделі атаулар (деректер қоры, жасанды интеллект, бұлтты технология, цифрлық платформа) да лексиканың жаңаруындағы негізгі тетіктердің біріне айналып отыр.

Сонымен бірге неологизмдердің функционалдық-стистикалық саралануы олардың әртүрлі дискурстарда әрқалай орнығатынын көрсетті. Мәселен, медиа және интернет кеңістігінде пайда болған көптеген жаңа сөздер бастапқыда бейресми, ауызекі сипатта қолданылғанымен, уақыт өте келе публицистикалық және тіпті ресми стильге ене бастағаны байқалады. Бұған «онлайн», «офлайн», «тіркелу», «платформа», «цифрлық қызмет» сияқты бірліктердің ресми құжаттар мен мемлекеттік бағдарламалар мәтіндерінде орнығуы дәлел бола алады. Бұл құбылыс неологизмдердің стилистикалық бейтараптану үдерісін айқындап, олардың тілдік нормаға айналу сатыларынан өтетінін көрсетеді. Сонымен қатар кейбір жаргондық бірліктердің (мысалы, лайқтау, пост жазу, репост жасау) жастар дискурсында ғана шектеліп қалмай, кең аудиториялық коммуникацияда да қолданылуы қазақ тілінің қазіргі функционалдық стильдер жүйесіне жаңа реңк беріп отыр.

Осы деректер негізінде неологизмдердің қазақ тіліндегі бейімделу стратегияларын үш негізгі топқа жіктеуге болады: 1) фонетикалық-морфологиялық тұрғыдан икемделген кірме сөздер (сервер – серверлер, файл – файлдар), 2) калькалау арқылы жасалған төл баламалар (ақылды телефон, деректер қоры, жасанды интеллект), 3) сөзжасамдық модельдер негізінде туған неологизмдер (цифрландыру, қашықтандыру, қолданушы). Бұл жіктеу қазақ тілінің лексикалық жүйесінің икемді әрі көпнұсқалы даму тетіктерін көрсетеді. Сонымен қатар неологизмдердің осылайша әртүрлі жолмен қалыптасуы тілдік нормалаудың күрделілігін аңғартады және бір ғана баламаға тоқталу үдерісінің уақыт пен қоғамдық сұранысқа тәуелді екенін дәлелдейді. Осы тұрғыдан алғанда, жаңа сөздердің өміршеңдігі олардың семантикалық дәлдігімен ғана емес, коммуникативтік ыңғайлылығымен және қолданушылар тарапынан қабылдану дәрежесімен тікелей байланысты екені анықталды.

Неологизмдердің семантикалық эволюциясы да назар аударарлық құбылыс ретінде анықталды. Зерттелген материалдар кейбір жаңа сөздердің бастапқы мағынасының уақыт өте келе кеңейіп немесе тарылып отырғанын көрсетеді. Мәселен, платформа сөзі алғашында тек техникалық инфрақұрылымды білдірсе, қазіргі қолданыста ол білім беру (білім беру платформасы), саясат (диалог алаңы мағынасында), бизнес (сауда платформасы) сияқты түрлі салалық контекстерде метафоралық кеңеюге ұшыраған. Сол сияқты цифрлық сын есімі де тек техникалық сипаттамамен шектелмей, цифрлық мәдениет, цифрлық сауаттылық, цифрлық экономика секілді ұғымдар жүйесін қалыптастырды. Бұл деректер неологизмдердің тек атауыштық емес, концептуалдық қызмет атқаратынын және олардың қоғамдағы жаңа дүниетанымдық модельдерді тілде бекітетін құралға айналғанын дәлелдейді.

Осы тұрғыдан алғанда, қазақ тіліндегі неологизмдер динамикасын бағалауда олардың әлеуметтік легитимация деңгейі айрықша мәнге ие. Әлеуметтік сауалнама мен медиакорпус деректері бойынша жаңа сөздердің бір бөлігі (мысалы, ғаламтор, цифрландыру, қолданушы, тіркелгі) тұрақты қолданысқа еніп, нормативтік сипат ала бастағаны байқалса, енді бір тобы

(чейнж, лайв, стрим, гуглдеу) әлі де бейресми дискурспен шектеліп отыр. Бұл айырмашылық неологизмдердің «таңдап сіңу» (selective diffusion) қағидатына сай таралатынын көрсетеді, яғни тілдік қауымдастық белгілі бір лексемаларды коммуникативтік ыңғайлылығы мен семантикалық айқындығына қарай іріктеп қабылдайды. Демек, жаңа сөздердің тағдыры оларды ресми институттардың бекітуімен ғана емес, ең алдымен, күнделікті тілдік практикада қаншалықты өміршең болуымен айқындалады.

Практикалық жағынан, зерттеу нәтижелері қазақ тіліндегі жаңа сөздер мен неологизмдерді біріздендіру, терминологиялық стандарттау және оқу-әдістемелік ресурстарға енгізу ісінде маңызды негіз бола алады. Әсіресе жоғары білім беру жүйесінде, медиаконтент жасауда және цифрлық өнімдерде қазақ тіліндегі жаңа атауларды тұрақты әрі нормаланған түрде қолдану тіл мәдениетін арттыруға ықпал етеді. Осы орайда жаңа неологизмдерді тіркейтін ұлттық электрондық база құру, оларды семантикалық және стильдік тұрғыдан саралайтын сараптамалық кеңес институтын қалыптастыру ұсынылады. Мұндай жүйелі қадамдар қазақ тілінің заманауи ғылыми-технологиялық кеңістіктегі бәсекеге қабілеттілігін арттырып, тілдің функционалдық әлеуетін толық іске асыруға мүмкіндік береді.

**Қорытынды.** Жалпы, соңғы он жылда қазақ лексикасы қарқынды жаңарды. Әлеуметтік-экономикалық өзгерістер мен технологиялық жаһандану ұлттық тілді байытты: жаңа ұғымдар қазақшаға неолексемалар арқылы енгізіліп, кейбір салаларда қазақша терминология қарқынды дамыды. Осы үрдіс ағылшын және орыс тілдерінен аударма мен калькалар арқылы жүруде, бірақ жаңа сөздерді қазақ фонетикасына икемдеу мәселесі әлі де өзекті. Зерттеуге қарағанда, сөздік құрамға енген терминдердің кейбірі тіл ішінде тез интеграцияланып, үндестікті сақтай отырып қолданылуда, ал кейбіреулері қоғамда екіұштылық тудыруда. Мысалы, «асқарпаз» (альпинист) және «түйме» (друг) сияқты неологизмдер тек белсенді аудитория үшін түсінікті. Сөйтіп, қазақ тілінің дамуы қазіргі қоғамдық жағдайларға сәйкес жүріп, тілдік сана мен рухани жаңғыру тұрғысынан түсіндіріледі.

Зерттеу нәтижелері соңғы 5–10 жыл ішінде қазақ тілінің лексикалық жүйесі белсенді әрі көпқырлы жаңару кезеңін бастан өткеріп отырғанын көрсетті. Қоғамдық-әлеуметтік өзгерістер, цифрлық технологиялардың дамуы, медиа мен интернет кеңістігінің кеңеюі жаңа сөздер мен неологизмдердің пайда болуына тікелей ықпал еткен негізгі экстралингвистикалық факторлар болып табылады. Әсіресе ақпараттық технология, саясат, білім беру және әлеуметтік желілер салаларында жаңа лексикалық бірліктердің жиілігі жоғары екені анықталды.

Зерттеу барысында неологизмдердің едәуір бөлігі шет тілдерінен енген терминдер екенін, олардың кейбірі қазақ тілінің ішкі заңдылықтарына бейімделіп, қолданыста орнығып үлгергенін, ал бірқатары әлі де баламасыз немесе тұрақсыз күйде қолданылып жүргенін байқауға болады. Бұл жағдай терминологиялық нормалау мен тілдік саясаттың өзектілігін айқындай түседі.

Нәтижелерге сүйене отырып мынадай ұсыныстар айқындалады. Ең алдымен, терминологияны қалыптастыру ісінде тіл мамандары мен терминологтар қоғамдық пікір мен халықаралық стандарттарды ескере отырып, қажетсінбейтін калька мен ұзын сөздерді қайта қарап, қолданыстағы қалыптасқан сөздерді мойындаулары керек. Әр салаға байланысты неологизмдер базасын жасау, мемлекеттік тілге енгізілетін жаңа лексиканы жүйелі түрде тіркеу маңызды. Мысалы, қазақ ұлттық корпусын (қазір ~23 млн сөз) кеңейту әрі неологизмдерді бөлек санатта құрастыру ұсынылады. БАҚ пен интернеттегі тіл мониторингі арқылы тіл тазалығы сақталуға тиіс; әлеуметтік желілерден тараған жаңа неологизмдердің тармақталуына бақылау ұйымдастырылуы қажет. Ғылым мен білім саласында да жаңа ұғымдарға аудармаға және түсіндіруге назар аудару қажет. Мәтіндік қорларды пайдаланып тілдік технологияларды (машиналық аударма, сөздіктерді автоматты жаңарту) дамыту жаңа сөздерді жедел енгізудің бір жолы болмақ. Жоғарыда айтылған шаралар қазақ тілі лексикасын жаңарту үдерісін жүйелі және түсінікті етуге, ұлттық тілдің байлығын сақтау мен молайтуға ықпал етеді.

Қорытындылай келе, қазақ тіліндегі лексиканың жаңаруы – тілдің өміршеңдігі мен функционалдық әлеуетінің көрсеткіші. Алайда бұл үдеріс ғылыми тұрғыда жүйеленіп, жаңа сөздердің қалыптасуы, бекітілуі және қолданысы бірізді принциптерге негізделуі тиіс. Осы бағытта ұлттық тіл корпусын жетілдіру, медиа және интернет тілін тұрақты мониторингтен өткізу, сондай-ақ жаңа терминдерге ғылыми-лингвистикалық сараптама жүргізу қазақ тілінің заманауи дамуындағы маңызды стратегиялық міндеттердің бірі болып қала береді.

### ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Амирбекова А.Б., Исаева Г.С. Неологизация в современном казахском языке. // Филологические науки. – 2020. – № 1. – С. 130–147.
2. Смагулова Г.Н., Айтжанова Г.Д. Медиа мәтіндерден енген шет тілдік жаңа сөздердің қазіргі қолданылу сипаты. // Филология. – 2022. – № 64(1). – С. 15–29.
3. Қонырбаева Г.С. Современные заимствования в казахском языке. // Вестник Жетысу университеті. – 2024. – № 2(111). – С. 88–96.
4. Kerimbekov T., Yessenova K., Baltabaeva Z. Neology Boom in the Language of Collective Consciousness and Electronic Media in Kazakhstan. // Forum for Linguistic Studies. – 2025. – Vol. 7, No. 4. – P. 326–336.
5. Қазақ тілі ұлттық корпусы [Электрондық ресурс]. – Қолжетімді: <https://qazcorpora.kz> (қаралған күні: 13 қаңтар 2026 жыл).

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18595459>

UDC 81'38;801.6;808

## THE IMAGE OF WOMEN IN KAZAKH AND ENGLISH LITERATURE

**TANIRBERGEN ARUZHAN**

Students of Foreign Language and Translation Studies,  
West Kazakhstan Innovative-Technological University, Uralsk, Kazakhstan

Scientific adviser: M.Ped.Sc., Senior Lecture., **FAIZULLIYEVA AKMARZHAN  
ASKAROVNA**

---

**Abstract:** *This scholarly article provides an extended comparative analysis of the image of women in Kazakh and English literature, taking into account historical, cultural, and social contexts. The main objective of the study is to explore the formation, development, and artistic significance of female images in different literary traditions. The image of women is examined as a reflection of national worldview, social values, and moral-ethical principles embedded in literary texts. In Kazakh literature, female characters are predominantly portrayed as guardians of family traditions, moral stability, and spiritual endurance. These images emphasize patience, inner strength, and responsibility for social harmony. In contrast, English literature presents women as independent individuals striving for personal freedom, equality, and self-realization. These contrasting representations are analyzed through close reading of selected literary works. The study employs comparative-typological, historical-literary, and textual analysis methods to identify both shared and distinctive features of female representation in the two literary traditions. The findings contribute to a deeper understanding of women's images in world literature and may be useful for research in literary studies, comparative literature, and gender studies, as well as for academic teaching purposes.*

**Key words:** *image of women, literature, Kazakh literature, English literature, comparative literary studies, literary character, gender studies, cultural identity, artistic development.*

---

**Аннотация:** *В данной научной статье проводится расширенный сравнительный анализ образа женщины в казахской и английской художественной литературе с учетом исторических, культурных и социальных факторов. Цель исследования заключается в выявлении особенностей формирования и развития женских образов, а также их художественно-эстетической и социально-смысловой значимости в литературном процессе. Образ женщины рассматривается как важный элемент отражения национального мировоззрения, общественных ценностей и морально-этических норм. В казахской художественной литературе женский образ преимущественно представлен как хранительница семейных традиций, духовной устойчивости и нравственных идеалов. Женские персонажи отличаются терпением, внутренней силой и ответственностью за сохранение социальной гармонии. В английской литературе образ женщины интерпретируется как самостоятельная личность, стремящаяся к свободе выбора, равноправию и самореализации. Эти различия анализируются на основе конкретных художественных произведений. В исследовании применяются сравнительно-типологический, историко-литературный и текстологический методы анализа, что позволяет выявить общие и специфические черты женских образов в двух литературных традициях. Результаты исследования могут быть использованы в научных работах по литературоведению, сравнительному литературоведению и гендерным исследованиям, а также в учебном процессе высших учебных заведений.*

---

**Аннотация:** *Бұл ғылыми мақалада қазақ және ағылшын көркем әдебиетіндегі әйел бейнесінің қалыптасу тарихы, көркемдік-эстетикалық ерекшеліктері және әлеуметтік-*

*мағыналық қызметі салыстырмалы түрде жан-жақты зерттеледі. Зерттеудің негізгі мақсаты – әртүрлі мәдени, тарихи және әлеуметтік жағдайларда қалыптасқан әйел образдарының әдебиеттегі эволюциясын, олардың идеялық мазмұнын және көркемдік жүйедегі орнын анықтау болып табылады. Мақалада әйел бейнесінің әдебиеттегі қызметі ұлттық дүниетаныммен, қоғамдық құрылыммен және моральдық-этикалық құндылықтармен тығыз байланыста қарастырылады. Қазақ көркем әдебиетінде әйел образы көбінесе отбасы бірлігін сақтаушы, ұрпақ тәрбиелеуші, рухани тұрақтылықтың символы ретінде бейнеленетіні айқындалады. Әйел кейіпкерлердің төзімділігі, сабырлылығы, адамгершілік қасиеттері ұлттық менталитетпен астасып жатады. Ал ағылшын көркем әдебиетінде әйел бейнесі жеке тұлға ретінде қалыптасу, әлеуметтік теңдікке ұмтылу, ішкі еркіндік пен өзін-өзі тану идеяларымен тығыз байланыстырылады. Мақалада бұл ерекшеліктер нақты көркем мәтіндер негізінде талданады. Зерттеу барысында салыстырмалы-типологиялық, тарихи-әдеби және мәтіндік талдау әдістері қолданылып, екі әдеби дәстүрдегі әйел образдарының ортақ және айырмашылық белгілері айқындалады. Зерттеу нәтижелері әйел бейнесінің көркем әдебиеттегі маңызын терең түсінуге, сондай-ақ ұлттық әдебиеттердің даму ерекшеліктерін салыстырмалы тұрғыда зерделеуге мүмкіндік береді. Мақала материалдары әдебиеттану, салыстырмалы әдебиеттану және гендерлік зерттеулер салаларында пайдалануға ұсынылады.*

The image of women occupies a central and enduring place in world literature, serving as one of the most significant artistic representations through which writers explore society, culture, and human values. Female characters often function as symbols of moral integrity, emotional depth, and social change, allowing authors to address complex issues such as gender roles, power relations, identity, and resistance. Throughout literary history, the portrayal of women has evolved in response to shifting historical circumstances, ideological movements, and cultural transformations. Literature does not exist in isolation; it reflects and interprets the realities of the society in which it is produced. As a result, the image of women in literary texts often reveals prevailing attitudes toward femininity, family, morality, and social responsibility. The study of female representation in literature therefore provides valuable insight into the historical position of women and the broader worldview of a given culture. In this regard, comparative literary analysis becomes an effective method for understanding how different societies conceptualize womanhood. Kazakh and English literature present particularly rich material for comparative study due to their distinct cultural foundations and historical trajectories. Kazakh literature emerged from a nomadic worldview shaped by oral traditions, collective ethics, and strong family structures. English literature, by contrast, developed within a European cultural context influenced by urbanization, social stratification, intellectual movements, and gradual reforms in women's rights. This article aims to conduct an in-depth comparative analysis of the image of women in Kazakh and English literary traditions, examining their artistic functions, social meanings, and ideological significance.

In Kazakh literature, the image of women is deeply intertwined with traditional concepts of family, morality, and social harmony. Women are frequently portrayed as devoted wives, nurturing mothers, and the moral core of the household. Their responsibilities extend beyond domestic duties, as they are often depicted as wise counselors whose advice influences important decisions within the family and the community. Such representations reflect the collective nature of Kazakh society, where individual identity is closely connected to family and clan. Kazakh folklore and epic poetry offer some of the earliest and most influential depictions of female characters. In heroic epics, women such as Kurtyka and Gulbarshyn are portrayed as intelligent, courageous, and spiritually strong figures. They possess foresight, emotional resilience, and moral authority, often guiding male heroes through difficult circumstances. These characters challenge simplistic notions of female passivity and demonstrate that women play an active role in shaping historical and legendary narratives. With the transition from oral tradition to written literature, the portrayal of women in Kazakh literature becomes increasingly complex and psychologically nuanced. Writers begin to focus on the inner lives

of female characters, exploring their emotional struggles, personal aspirations, and conflicts with social norms. In the works of Mukhtar Auezov, women's lives are often shaped by patriarchal traditions, arranged marriages, and limited personal freedom. However, these constraints do not diminish their moral strength. On the contrary, Auezov's female characters embody endurance, dignity, and ethical resilience, making them powerful symbols of national consciousness and cultural continuity.

The representation of women in English literature reflects a gradual but profound transformation in societal attitudes toward gender and individuality. In early literary periods, female characters were often confined to stereotypical roles defined by obedience, domesticity, and dependence on male authority. Their social value was largely determined by marriage and family status, and their voices were frequently marginalized within the narrative. The rise of the novel as a dominant literary genre marked a turning point in the portrayal of women. In the works of Jane Austen, female characters are presented as intelligent, observant, and morally reflective individuals. Although constrained by rigid social conventions, Austen's heroines actively engage in self-examination and exercise agency in matters of love and marriage. These portrayals subtly critique social inequality while emphasizing the importance of emotional compatibility and mutual respect. A more radical redefinition of the female image occurs in nineteenth-century English literature, particularly in Charlotte Brontë's *Jane Eyre*. The protagonist openly challenges social hierarchy, economic dependence, and gender inequality. *Jane Eyre*'s insistence on personal dignity, moral independence, and equality represents a significant departure from traditional female roles. English literature increasingly foregrounds women's psychological depth, inner conflict, and struggle for self-realization, reflecting broader social movements advocating education, legal reform, and women's rights.

A comparative examination of Kazakh and English literature reveals fundamental differences in the conceptualization of women's roles and identities. In Kazakh literary tradition, the female image is closely associated with collective responsibility, family unity, and moral stability. Women are often portrayed as the preservers of tradition and ethical values, ensuring continuity within society. In contrast, English literature places greater emphasis on individualism, autonomy, and personal choice. Female characters frequently confront social restrictions and seek to define their identities independently of traditional expectations. Despite these contrasts, both literary traditions share important commonalities. In both cases, women are depicted as emotionally resilient, morally grounded, and capable of influencing social and personal transformation. Through female characters, writers in both traditions address broader social issues and challenge dominant ideologies.

In conclusion, the image of women in Kazakh and English literature serves as a powerful reflection of cultural values, historical experience, and social change. Kazakh literature emphasizes collective ethics, family bonds, and moral endurance, portraying women as guardians of cultural identity and spiritual stability. English literature, on the other hand, highlights individuality, autonomy, and self-realization, presenting women as active agents in their pursuit of dignity and equality. The continued study of female representation in literature remains essential for understanding the evolution of gender roles and cultural identity. By analyzing the image of women in Kazakh and English literary traditions, this research contributes to a deeper appreciation of both national specificities and universal human values embedded in world literature.

## REFERENCES

1. Auezov, M. (2006). *The Path of Abai* (Vols. 1–2). Almaty: Zhazushy Publishing House.
2. Austen, J. (2003). *Pride and Prejudice*. London: Penguin Classics.
3. Brontë, C. (2006). *Jane Eyre*. Oxford: Oxford University Press.
4. Eagleton, T. (2008). *Literary Theory: An Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
5. Gilbert, S. M., & Gubar, S. (2000). *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination*. New Haven: Yale University Press.
6. Showalter, E. (1999). *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Brontë to Lessing*. Princeton: Princeton University Press.
7. Abrams, M. H., & Harpham, G. (2015). *A Glossary of Literary Terms* (11th ed.). Boston: Cengage Learning.
8. Auezov, M. (2011). *History of Literature*. Almaty: Atamura Publishing House.
9. Kirabayev, S. (2003). *The Golden Age of Kazakh Literature*. Almaty: Bilim Publishing House.
10. Nurgali, R. (2007). *Literary Theory*. Almaty: Sanat Publishing House.

## СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

### ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PHYLOLOGICAL SCIENCES

<b>ҚҰЛАЖАН РАХИЯ АБЫЛАЙХАНҚЫЗЫ, БАЙШУКУРОВА Г.Ж.</b> [АЛМАТЫ, КАЗАХСТАН] ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КАЗАХСКИХ ТОПОНИМОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕКЛАМНОГО ПОДКОРУСА НККЯ).....	3
<b>САРБАСОВ БОЛАТХАН СЕРҒАЗЫҰЛЫ</b> [АЛМАТЫ, ҚАЗАҚСТАН] ЕЖЕЛГІ МҰРАЛАРДАҒЫ ТОТЕМДЕРДІҢ ФОЛЬКЛОРЛЫҚ СИПАТЫ .....	9
<b>KISMETOVA GALIYA NAGIMOVNA, TASTANOVA ANEL MANARBEKKYZY</b> [URALSK, KAZAKHSTAN] DEVELOPING SKILLS FOR ANALYTICAL, CONTEXTUAL, AND AUTOMATED LANGUAGE UNDERSTANDING.....	14
<b>ABDRASSIL NAURYZBAY</b> [ALMATY, KAZAKHSTAN] DOMESTICATION AND FOREIGNIZATION IN ENGLISH-KAZAKH CHILDREN'S STORY.....	19
<b>ALAKVAROVA KHUMAR ELHAM</b> [AZERBAIJAN] DOUBLE STANDARDS IN WARS ARE THE TARGET OF FICTION (IN ВАНАА ТАHER'S 'LOVE IN EXILE' NOVEL).....	25
<b>СОЛИЕВА М.А.</b> [ХУДЖАНД, ТАДЖИКИСТАН] БАЗОВЫЕ ПОНЯТИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И КОНЦЕПТЫ ТЕКСТИЛЬНОЙ ОТРАСЛИ В ЯЗЫКОЗНАНИИ.....	29
<b>NURGUL KHURMETBEK</b> [ASTANA, KAZAKHSTAN] AI AND CHATBOTS IN LANGUAGE TEACHING: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES IN KAZAKHSTAN.....	34
<b>СВИДОВА НАТАЛЬЯ ВАСИЛЬЕВНА, АБДРАХМАН ГҰЛНАР ҚАБЫЛҚАЛЫМҚЫЗЫ</b> [ТАРАЗ, КАЗАХСТАН] ПАРАДОКС В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ДРАМЫ А.Н. ОСТРОВСКОГО «ГРОЗА».....	41
<b>ҚАРАБЕКОВА ЕРКЕНАЗ АМАНҒОСҚЫЗЫ, ХАСАНГАЛИЕВА Б.К.</b> [АҚТӨБЕ, ҚАЗАҚСТАН] КӨПТІЛДІ БІЛІМ БЕРУДІҢ ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕРІ МЕН МҰМКІНДІКТЕРІ.....	46
<b>SAILAUOVA IBAGUL, BORANBAEVA TOLGANAI, FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA</b> [URALSK, KAZAKHSTAN] CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING.....	50
<b>RAMAZANOVA DINARA, MAKSUT DILNAZ, FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA</b> [URALSK, KAZAKHSTAN] THE COMPARISON OF TRADITIONAL AND INNOVATIVE METHODS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	54
<b>SAILAUOVA IBAGUL, DARBAI AKTOTY, FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA</b> [URALSK, KAZAKHSTAN] COMMUNICATIVE APPROACH IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING.....	59
<b>BORANBAEVA TOLGANAI, ZHAKSYGALIEVA AKMARAL, FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA</b> [URALSK, KAZAKHSTAN] THEORIES OF TEACHING IN LANGUAGE TEACHING.....	64
<b>KAIRKANOVA AKMARAL, ALDESHEVA AKZHARKYN, FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA</b> [URALSK, KAZAKHSTAN] CULTURAL CODE IN PROVERBS: EXAMPLES FROM KAZAKH AND ENGLISH LANGUAGES.....	67



---

<b>ALDABERGEN AYANAT SABITKYZY, KUNAKOVA KLARA UMIRZAKOVNA</b> [KYZYLORDA, KAZAKHSTAN] THE CONCEPT AND STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	70
<b>КАБУЛОВА ШАХНИЗА ГАЗИЗОВНА</b> [АСТАНА, ҚАЗАҚСТАН] ЛЕКСИКАНЫҢ ЖАҢАРУЫ: ЖАҢА СӨЗДЕР МЕН НЕОЛОГИЗМДЕРДІҢ ҚОЛДАНЫСЫ.....	75
<b>TANIRBERGEN ARUZHAN, FAIZULLIYEVA AKMARZHAN ASKAROVNA</b> [URALSK, KAZAKHSTAN] THE IMAGE OF WOMEN IN KAZAKH AND ENGLISH LITERATURE.....	81

# ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



**Контакт**



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

**Наш сайт**



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