

POLISH SCIENCE JOURNAL

INTERNATIONAL SCIENCE JOURNAL

Issue 7(81)



POLISH SCIENCE JOURNAL

ISSUE 7(81)

INTERNATIONAL SCIENCE JOURNAL

WARSAW, POLAND
Wydawnictwo Naukowe "iScience"
2025

ISBN 978-83-949403-4-8

POLISH SCIENCE JOURNAL (ISSUE 7(81), 2025) - Warsaw: Sp. z o. o. "iScience", 2025. – 101 p.

Editorial board:

Bakhtiyor Akhtamovich Amonov, Doctor of Political Sciences, Professor of the National University of Uzbekistan

Mukhayokhon Botiraliyevna Artikova, Doctor of Science, Andijan State University

Bugajewski K. A., doktor nauk medycznych, profesor nadzwyczajny Czarnomorski Państwowy Uniwersytet imienia Piotra Mohyły

Tahirjon Z. Sultanov, Doctor of Technical Sciences, docent

Shavkat J. Imomov, Doctor of Technical Sciences, professor

Baxitjan Uzakbaevich Aytjanov, Doctor of Agricultural Sciences, Senior Scientific Researcher, Karakalpak Institute of Agriculture and Agrotechnology

Yesbosi'n Polatovich Sadi'kov, Doctor of Philosophy (Ph.D), Nukus branch Tashkent state agrarian university

Nazmiya Muslihiddinovna Mukhitdinova, Doctor of Philology, Samarkand State University, Uzbekistan

Guljizira Mukhtarovna Utenbaeva, PhD, lecturer of the Department of Language Learning of the University of Public Safety

Indira Rustam Kizi Narkulova (Yokubova), Doctor of Philosophy in Pedagogical Sciences (PhD), Lecturer of the Department of Languages at the University of Public Safety of the Republic of Uzbekistan

Sharifjon Yigitalievich Pulatov, Doctor of Technical Sciences, Professor

Sayipzhan Bakizhanovich Tilabaev, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor. Tashkent State Pedagogical University named after Nizami

Temirbek Ametov, PhD

Marina Berdina, PhD

Hurshida Ustadjalilova, PhD, associate professor, Kokand state pedagogical institute Uzbekistan

Dilnoza Kamalova, PhD (arch) Associate Professor, Samarkand State Institute of Architecture and Civil Engineering

Sarvinoz Boboqulovna Juraeva, Associate Professor of Philological Science, head of chair of culturology of Khujand State University named after academician B. Gafurov (Tajikistan)

Oleh Vodiany, PhD

Languages of publication: українська, русский, english, polski, беларуская, қазақша, o'zbek, limba română, кыргыз тили, Հայերէն

Science journal are recommended for scientists and teachers in higher education establishments. They can be used in education, including the process of post - graduate teaching, preparation for obtain bachelors' and masters' degrees.

The review of all articles was accomplished by experts, materials are according to authors copyright. The authors are responsible for content, researches results and errors.

TABLE OF CONTENTS

SECTION: MEDICAL SCIENCE

Bugaevsky K.A. (New Kakhovka, Ukraine)

OPTIONS FORMS AND TYPES OF THE BONE PELVIS WHO ARE ENGAGED IN PHYSICAL CULTURE OF MEDICAL UNIVERSITET FEMALE STUDENTS..... 5

SECTION: PEDAGOGY

Abdulkhakov Batirbay Baltabayevich,

Batirova Maral Merdenovna (Turkestan, Kazakhstan)

THE ROLE OF SPEAKING CLUBS IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH 13

Ағайдарова Құндыз Хожахметқызы, Үсен Ақсәуле (Түркістан, Қазақстан)

TASK-BASED LEARNING (TBL) ӘДІСІ АРҚЫЛЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРДЫ ДАМУЫ 21

Майлығараева Перуза Исахановна,

Ордабек Қымбат (Түркістан, Қазақстан)

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА КОММУНИКАТИВТІК ӘДІСТІҢ ТИІМДІЛІГІ ЖӘНЕ ОНЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ СӨЙЛЕУ ҚҰЗЫРЕТІН ДАМУЫДА ПАЙДАЛАНУ ЖОЛДАРЫ..... 33

Тулендиева Фарида, Уксикбай Аңсаған (Түркістан, Қазақстан)

ТҮРІК ТІЛІН ОҚЫТУДА ЦИФРЛЫҚ ПЛАТФОРМАЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК ТИІМДІЛІГІ: ИНТЕРАКТИВТІ ЖАТТЫҒУЛАР МЕН ЖАСАНДЫ ИНТЕЛЛЕКТ ҚҰРАЛДАРЫ 43

SECTION: TECHNICAL SCIENCE. TRANSPORT

Рымбеков О., Бекмагамбетова Лаура Калмахановна

(Алматы, Казахстан)

ПОКАЗАТЕЛИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ «СТАНЦИЯ ПРИМЫКАНИЯ И ПНП» 57

SECTION: PHYSICAL CULTURE

Мурат Айжан, Ажибаева Салима, Буткей Сабит,

Телахынов Еркин, Исмаилов Эрик, Жакып Қуаныш

(Алматы, Казахстан)

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ БЕГУ НА КОРОТКИЕ ДИСТАНЦИИ 61

SECTION: PHILOLOGY AND LINGUISTICS

Abikenova Zhanar Zhambylkyzy, Saidmuratova Zhannura, Shoibekova Alima Zhorabaevna (Almaty, Kazakhstan) INTERPRETATION OF THE DIFFERENCES BETWEEN KAZAKH AND ENGLISH NATIONAL DISHES	66
Adilov Sadirbek Adilovich, Muhammedshakirov Abdulaziz Shuhratovich (Andijon, O‘zbekiston) “QUTLUG‘ QON” VA SINGAN QILICH” ROMANLARIDA RAVISHLARNING PRAGMATIK FUNKSIYALARI	69
Konarbayeva Aliya Tursynbekovna (Almaty, Kazakhstan) THE FRAMEWORK OF SPECIALIZED TERMS AND THEIR INTERRELATIONS.....	75
Sayidyrakhimova Dilfuza Sayidmakhamadzhanovna (Andijan, Uzbekistan) NEW EPISTEMOLOGIES OF PHILOLOGY FROM TEXT TO DISCURSIVE PRACTICES	82
Sayidyrakhimova Dilfuza Sayidmakhamadzhanovna (Andijan, Uzbekistan) AUTOMATED DISCOURSE ANALYSIS METHODOLOGICAL OPPORTUNITIES AND RISKS	86
Алтынбек Айсәуле, Малимбаева Гаухар, Сыздыкова Б.Е. (Қарағанды, Қазақстан) Т. ӘСЕМҚҰЛОВТЫҢ «БЕКТОРЫНЫҢ ҚАЗЫНАСЫ» ӘҢГІМЕСІНДЕГІ МИФОЛОГИЯЛЫҚ ДИСКУРСЫҢ ПОСТМОДЕРНИСТІК ИНТЕРПРЕТАЦИЯСЫ	91
Жұмағазы А., Кампит А., Сыздыкова Б.Е. (Қарағанды, Қазақстан) МҰХТАР ӘУЕЗОВ ПРОЗАСЫНДА ИНТЕРЬЕР, ПЕЙЗАЖ ЖӘНЕ ПОРТРЕТ ДЕТАЛЬДАРЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ҚЫЗМЕТІ.....	96

SECTION: MEDICAL SCIENCE

УДК 617.3

Bugaevsky K.A.
retired Associate Professor
(New Kakhovka, Ukraine)
ORCID: 0000-0002-8447-1541

OPTIONS FORMS AND TYPES OF THE BONE PELVIS WHO ARE ENGAGED IN PHYSICAL CULTURE OF MEDICAL UNIVERSITET FEMALE STUDENTS

Annotation. *The article presents the results of a study devoted to the study of individual sizes and parameters of the bone pelvis and associated morphological index values and anthropometric indices in female students engaged in physical education at the university.*

Keywords: *female students, physical culture, bone pelvis, size, morphological index values, anthropometric indices.*

Бугаєвський Костянтин Анатолійович
кандидат медичних наук, доцент на пенсії
(Нова Каховка, Україна)

ДОСЛІДЖЕННЯ РІЗНИХ ФОРМ ТА ТИПІВ КІСТКОВИХ ТАЗІВ СТУДЕНТОК, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ ТА СПОРТОМ В УНІВЕРСИТЕТІ

Бугаевский Константин Анатольевич
кандидат медицинских наук, доцент на пенсии
(Новая Каховка, Украина)

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОРМ И ТИПОВ КОСТНЫХ ТАЗОВ СТУДЕНТОК, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ И СПОРТОМ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Introduction

The study of changes occurring in the human body under the influence of exogenous and endogenous factors, especially among female students of adolescence engaged in physical education at a university, is in demand and relevant [1-4]. Quite intense physical and psychological stress among modern students, dietary habits and regional ecology, bad habits and early onset of sexual activity, physical inactivity and reluctance to engage in physical education and sports among many of them, unfavorable premorbid background - this is not a complete list of problems that are reflected on the formation of the body of many young students, during the transition period from puberty to the first reproductive period [1-5]. In

particular, this concerns issues of the formation of sexual somatotypes, the skeleton, incl. and bone pelvis of teenage female students.

This article is devoted to the study of this problem and the anatomical and morphological features of the bony pelvis and a number of anthropometric indicators in the sexual somatotypes of female students of medical universitet.

Aim of study

The purpose of this study is to obtain data on the individual sizes of bone pelvises, variants of their types and shapes, and analyze the results obtained from a group of young female medical university students.

ABBREVIATION

- **PI** - pelvic index;
- **RSWI** - relative shoulder width index;
- **RPWI** - relative pelvic width index;
- **PBI** - pelvic-brachial index;
- **SI** - Solovyov index;
- **RI** - Rohrer index;
- **BMI** - body-mass index;
- **ShH** - shoulder width;
- **PW** - pelvic width;
- **ANP** - anatomically narrow pelvis;
- **PBrI** - **pelvic-brachial index**;
- **PBI** - pelvic bone index;
- **ANP** - anatomically narrow pelvis;
- **TCP** - transversely contracted pelvis;
- **FRP** - flat-rachitic pelvis;
- **SFP** - simple flat pelvis.

Material and methods

When writing this article, its author actively used such research methods as: pelvimetry, the index method, with the determination of a number of selected morphofunctional index values, the method of literary critical analysis of available sources of information on the issue under study, the method of mathematical statistics. The study was conducted in 2021-2022, with the participation of I-III year students of Zaporizhzhya State Medical University. A total of 48 teenage girls took part in the study during their physical education classes. The average age of female students was 19.29 ± 0.23 years. All of them are classified as adolescents.

When conducting the study, we used such methods as determining anthropometric indicators (length and body weight), linear, latitudinal and girth dimensions (shoulder width, pelvic width), measuring the external dimensions of the pelvis (pelviometry), pelvic index (PI), a number of morphofunctional index values, such as the determination of the morphia index, with the determination of two values that are compared and interrelated in somatotypes - the relative shoulder width index (RSWI) and the relative pelvic width index (RPWI), or the morphofuncional index for women [6]. We also determined indicators of such morphological index values as the pelvic-brachial index (PBrI), Solovyov index (SI), Rohrer index (RI), body-mass index (BMI). In addition, regarding the indicators associated with the individual sizes of the

bony pelvis of female students, we determined 3 latitudinal (*distantia spinarum*, *d. ristarum* et *d. trochanterica*), 1 longitudinal size (*c. externa*), or the so-called external conjugate [1, 6-9]. When determining the severity of pelvic contractions, we used individual values of the true conjugate (*c. vera*), obtained by mathematical calculations made depending on those obtained using the classical formula used in obstetrics and anthropology [1, 6-9].

Depending on the obtained values of the true conjugate (*c. vera*), the degrees of narrowing of the bony pelvis present in female students and its types were determined, according to modern classifications. We used the classification of A.Ya. Krassovsky – three degrees of narrowing (I – from 11 cm to 9 cm, II – less than 9 to 7.5 cm, III – less than 7.5 cm) [7; 8]. By “anatomically narrow pelvis we understood” this definition, accepted in modern obstetrics, is as follows: “Anatomically narrow is considered to be a pelvis, one or more sizes of which are reduced by 1.5–2 cm or more” [7; 8]. We determined the degree of formation of the pelvic bones and their “bone maturity” using the method proposed by N.I. Kovtyuk (2004) [1, 10].

Results and discussion

In the studied group of female students ($n=48$), we obtained the following anthropological indicators: body length in the entire group corresponded to average height and amounted to 165.56 ± 0.30 cm. The average body weight in the group was 57.45 ± 1.18 kg. The average BMI value was 20.94 ± 0.42 kg/cm², which corresponds to the normal values of this index indicator [5, 6, 9]. Individual indicators of BMI values in the group were as follows: normal BMI values (from 18.5 to 24.99 kg/cm² were determined in the vast majority - 40 (83.33%) female students. In 2 (4.17%) female students, excess BMI was determined body weight (BMI from 25.0 to 29.99 kg/cm²), which we regarded as pre-obesity, in 1 (2.08%) student the BMI exceeded the value of 30.0 kg/cm² obesity of the 1st degree [5, 6, 9].

Body mass deficiency, with BMI values below 18.5 to 16.0 kg/cm², was found in 4 (8.33%), and below 16.0 kg/cm² (chronic energy deficiency) was determined in 1 (2.08 %) female students from the study group. When determining weight-height relationships, we determined the Rohrer index (RI) for girls, which characterizes the harmony of the physique as the correspondence of an individual's height to his weight and body density indicators [5, 6, 9]. The average RI value in the group was 12.67 ± 0.25 kg/cm³, which corresponds to the average harmonious development of the individual and, accordingly, to normal body weight and density [5, 6, 9]. The distribution of the obtained IR values in the group is as follows: harmonious development was determined in 35 (72.92%) girls, body weight deficiency and a decrease in the level of development were determined in 4 (8.33%), and an increased level of development, with an increase in body weight values - in 9 (18.75%) female students. To carry out somatotyping according to J. Tanner's classification and determine morphological and anthropological changes in the formation of the bony pelvis in girls of the study group, we determined 2 latitudinal body sizes: shoulder width and pelvic width [1, 6, 9]. The average value of shoulder width (ShW) - biacromial size among female students was 31.48 ± 0.62 cm, pelvic width (PW) - intercrestal size (*distantia cristarum*) - 26.67 ± 0.30 cm. Noteworthy is the fact that in the group the average sizes of the ShW significantly exceed the values of the ShW. The girls of the group have broad shoulders and a narrow pelvis - a body type characteristic of a male body type [1, 6, 9, 11, 12].

The number of students whose shoulder width exceeded the width of the pelvis in the entire study group was 42 (87.5%), and only 6 (12.5%) students with a pelvic width greater than the width of the shoulders. The index of relative shoulder width RSWI (morphia index) was determined by us as the ratio of shoulder width to body length, multiplied by 100 [1, 6, 9]. Its average value in the group was 20.27 ± 1.00 cm, which corresponds to the values. Obtained values of RSWI in the group: dolichomorphic physique body type - 32 (66,67%) – 32 female students; mesomorphic body type - 12 (25,00%) female students; brachymorphic body type – 4 (8,33%) female students.

RPWI (morphia index for women) was determined by us as the ratio of the width of the pelvis (intercristal size) to body length, multiplied by 100 [1, 6, 9, 11, 12]. Its average value in the group was 16.11 ± 0.19 cm, which corresponds to the values of metriopyelia (middle pelvis) [1, 9, 11, 12]. The values of IOSHT we obtained in the group: stenopyelia (narrow pelvis) – 33 (68.77%) female students; metriopyelia is a transitional form, similar to the meaning of a narrow pelvis; eurypyelia \ values close to normal, physiological dimensions of the bone pelvis and even slightly larger - 3 (6.25%) of the studied female students.

Noteworthy is the fact that there were only 3 (6.25%) students with metriopyelia (normal pelvis) in the entire study group (n=48), with the overwhelming number of girls with stenopyelia (narrow pelvis). An interesting fact is that the average value of the intercristal size of the bony pelvis of female students (d. cristarum) was 26.67 ± 0.30 cm, with its physiological norm being 28-29 cm [1, 4, 7, 8, 13]. The number of girls with distancia cristarum sizes smaller than the physiological (anatomical and obstetric) norm was 34 (70.84%), which indirectly indicates the presence of an anatomically narrow pelvis (ANP) in these girls. Number of female students with sizes d. cristarum, corresponding to the norm of 28-29 cm [1, p. 17-23; 4, p. 56-59; 7; 8; 13, p. 132-133] was 10 (20.83%) and in 4 (8.33%) this size was 1-2 cm larger than the specified norm.

The pelvic-brachial index (PBrI) was determined using the formula: pelvic width (cm) x 100/shoulder width (cm). A PBrI value of up to 69.9 characterizes a trapezoidal body, 70.0-74.9 – a medium body, 75.0 or more – a rectangular body [1, 6, 9]. The results obtained in the group are as follows: the average PBrI value was 86.15 ± 1.74 , which corresponds to the rectangular shape of the body [1, 6, 9]. When considering the individual indicators of PBrI of female students, it was found that among them girls with a rectangular body shape predominate - 40 (83.33%), followed by 5 (10.42%) students with a trapezoidal body shape and 3 (6.25%) with an average body shape. To analyze changes in the structure and types of the bone pelvis, it seemed important to us to consider the identified changes in sexual somatotypes, according to the classification of J. Tanner [1, 6, 9, 11]. Taking into account measurements of shoulder width and pelvic width, the average value of the sexual dimorphism index (SDI) in the group was 65.32 ± 2.61 ($p < 0.05$). This corresponds to the values of the gynecomorphic somatotype [1, 6, 9; 11]. Data on identified somatotypes in the group: gynecomorphic sexual somatotype – 34 (70.83%) female students; mesomorphic (transitional/inverse sexual somatotype; andromorphic, pathological, reverse physiological, female, sexual somatotype – 6 (12.50%) students who took part in the study.

We also determined such anthropometric and morphological indicators as the diameter of the wrist joint and, based on the data obtained, determined the Solovyov index (IS) -

according to the method of G.A. Solovyov [1, 4, 6-9 6 13]. This index is widely used both in obstetrics and anthropology [1, 4, 6-9, 13]. Normally, for women, the diameter of the circumference of the wrist joint is 14-16 cm, respectively, the IP is normally 1.4-1.6 [1, 4, 6-9, 13]. Accordingly, with a diameter of the wrist joint of less than 14 cm, we can speak of an asthenic body type, from 14 to 16 cm – of a normosthenic type, and from 16 cm and above – of a hypersthenic body type [1, 4, 6-9, 13].

In the study group, the circumference of the radiocarpal joint was 14.67 ± 0.20 cm, which corresponds to the normative values [1, 4, 6-9, 13]. Accordingly, the SI indicators on average for the group were 1.47 ± 0.20 . Normative IP indicators were determined for the vast majority of the studied female students - 34, which amounted to 70.83%. The values of circumference of the radiocarpal joint obtained in the study group: the value of the Solovyov index, within physiological values, at 14-16 cm – 34 (70.83%); Solovyov index value less than 14 cm (small bone thickness) – 11 (22.92%) female students; Solovyov index value, more than 16 cm (thick bones) – 3 (6.25%).

To determine the degree of bone maturity and the formation of flat pelvic bones in female students of the study group, we used the pelvic bone index (PBI), which has proven itself in practice, proposed by N.I. Kovtyuk (2004) [1, 10]. According to her calculations, ICT values ranging from 30 to 40 correspond to normal values of the degree of maturity of the pelvic bones [1, 10]. The average value of ICT in the group was 40.13 ± 0.78 , which corresponds to the normal values of the degree of maturity and formation of the pelvic bones in the study group. In 47 (97.92%) female students, the ICT values correspond to the norm, and only in 1 (2.08%) girl of 18 years old its value was 28, which can be regarded as an ongoing process of formation, growth and maturation of the pelvic bones [1, 10].

We also, when studying the individual characteristics of the pelvic bones of female students, determined the values of such an informative morphological index value as the pelvic index (PI), which is defined as the result of summing the indicators of the 4 external dimensions of the pelvis (cm), and normally ranges from 100 to 107 see [1, 4, 6-9, 13]. Indicators below 100 cm indicate the presence of a narrow pelvis in the subject, more than 107 cm indicate a wide pelvis [1, 4, 6-9, 13]. The average value for the group was 99.47 ± 0.96 cm, which corresponds to the values of the narrow pelvis for the group as a whole [1, 4, 6-9, 13]. It was found that in 27 (56.25%) girls the IT values correspond to a narrow pelvis, in 16 (33.33%) the IT values correspond to standard indicators and in 5 (10.42%) girls the IT values exceed the norm.

When measuring the external dimensions of the pelvis (pelvimetry) in the entire study group, we obtained the following indicators: d. spinarum – 23.06 ± 0.34 cm, which is less than the norm of 25-26 cm [1, 4, 6-9, 13]; d. cristarum – 26.67 ± 0.30 cm, which is less than the norm of 28-29 cm [1, 4, 6-9, 13]. trochanterica – 30.99 ± 0.26 cm, which corresponds to normal values of 30-31 cm [1, 4, 6-9, 13]; c. externa – 18.80 ± 0.31 cm, which is less than the norm of 20-21 cm [1, 4, 6-9, 13]; c. vera – 10.11 ± 0.24 cm, which is slightly less than the norm corresponding to 11 cm [1, 4, 6-9, 13].

Having analyzed the data of pelvimetry performed in the study group, we obtained the following data: an anatomically narrow pelvis (ANP) was determined in the majority of female students - 39 (81.25%); transversely contracted pelvis (TCP) – in 26 (54.17%); flat-rachitic pelvis (FRP) – in 3 (6.25%); simple flat pelvis (SFP) – in 2 (4.17%); generally uniformly

narrowed and wide pelvis – 1 (2.08%) student each, respectively. Normal pelvic dimensions were determined only in 3 (6.25%) female students, “mixed” or “erased” pelvic shape [1, p. 17-23; 4, p. 56-59; 6-9; 13, p. 132-133] – in 16 (33.33%) girls.

The degrees of pelvic narrowing were also determined in accordance with the classification of A.Ya. Krassovsky [14, 6-9, 13]. Pelvic contractions of the 1st degree were identified in 14 (29.17%), 2nd degree – also in 14 (29.17%) students, and 3rd degree – in 4 (8.33%) girls. The distribution of changes in the bone pelvis in sexual somatotypes is presented in Table.

Indicator name	Gynecomorphic sexual somatotype (n=34)	Mesomorphic sexual somatotype (n=8)	Andromorphic sexual somatotype (n=6)
Normal pelvic sizes	3	–	–
Narrow pelvis	31	6	6
Wide pelvis	–	1	–
Anatomically narrow pelvis	31	6	6
“Mixed” pelvis	11	1	3
Transversely narrowed pelvis	17	1	2
Simple flat pelvis	2	1	3
Flat-rachitic pelvis	2	–	–
Generally uniformly narrowed pelvis	1	–	–
I degree of narrowing of the pelvis	13	1	–
II degree of narrowing of the pelvis	11	1	2
III I degree of narrowing of the pelvis	2	1	1

Table - Changes in the pelvis of female students depending on the somatotype

From the data in the above comparative table it is clear that the greatest number of changes in the sizes and types of bone pelvises is observed in the group of gynecomorphic female students, the smallest in the group of female students with an andromorphic sexual somatotype. The values of altered pelvises in the group of female students with a mesomorphic sexual somatotype are close to the values of andromorphic female students. These two groups together account for 12 (25.00%) cases of anatomically narrow pelvis (ANP), 3 (6.25%) transversely narrowed pelvises, 4 (8.33%) each of simple flat and “mixed” pelvises, 1 pelvic narrowing of the 1st degree, 3 narrowing of the 2nd degree and 2 - 3rd degree. In these two groups, there was also 1 wide pelvis and absolutely no pelvises with normal sizes.

CONCLUSIONS

1. The number of students whose shoulder width exceeded the width of the pelvis in the entire study group was 42 (87.5%), and only 6 (12.5%) students with a pelvic width greater than the width of the shoulders.

2. It was found that in 27 (56.25%) girls the PI values correspond to a narrow pelvis, in 16 (33.33%) the PI values correspond to standard indicators, and in 5 (10.42%) girls the PI values exceed the norm.

3. Anatomically narrow pelvis (ANP) was determined in the majority of female students - 39 (81.25%); transversely contracted pelvis (TCP) – in 26 (54.17%); flat-rachitic pelvis (FRP) – in 3 (6.25%); simple flat pelvis (SFP) – in 2 (4.17%); generally uniformly narrowed and wide pelvis – 1 (2.08%) student each, respectively. Normal pelvic dimensions were determined only in 3 (6.25%) female students, “mixed” or “erased” pelvic shape.

4. The greatest number of changes in the sizes and types of bone pelvises is observed in the group of gynecomorphic students, the smallest - in the group of students with an andromorphic sexual somatotype.

5. It was established that in the study group there are numerous, often combined anatomical and morphological changes in almost all anthropometric indicators and morphological index values, in all sexual somatotypes according to J. Tanner's classification, with a predominance in the group of female students with a gynecomorphic sexual somatotype.

REFERENCES

1. Bugaevsky K.A. Features of the pelvic structure in female students of a special medical group of different somatotypes according to J. Tanner's classification. Collection of materials. II Int. scientific-practical conference "Current problems of medical and biological support of physical culture, sports and physical rehabilitation." Kharkiv. 2016. Pp. 17-23.
2. Galkina T.N., Kalmin O.V. Anthropometric characteristics of female students of the Medical Institute of Penza State University // News of Universities. Volga region. Medical Sciences. 2015. 1 (33):121-125.
3. Demarchuk E.L. Anatomical and anthropological features of the body and the size of the pelvis of women at the youthful stage of ontogenesis. abstract diss. k. med. n. Novosibirsk. 2008. 23 p.
4. Yashvorskaya V.A., Levitsky M.I. On some anthropometric features of the pelvis in modern girls // Obstetrics and gynecology. 2012. 1:56-59.
5. Nikityuk D.B., Nikolenko V.N., Klochkova S.V., Minnibaev T.Sh. Body mass index and other anthropometric indicators of physical status taking into account age and individual typological features of the constitution of women // Nutrition issues. 2015. 4:47-54.
6. Khrisanfova E.N., Carriers I.V. Anthropology: textbook, 4th ed. – M.: Publishing house Mosk. University: Nauka, 2005. –400 p.: ill.
7. Ailamazyan E.K. National leadership. Obstetrics Moscow: GEOTAR-Media, 2014. 1200 p.
8. Obstetrics: textbook / B.M. Ventskovsky, N.B. Ventskovskaya, L.B. Gutman et al.; under. ed. prof. B.M. Ventskovsky, prof. G.K. Stepankovskaya, prof. NOT. Yarotsky. Kyiv: VSI "Medicine", 2010. 448 p.
9. Nikolaev V.G., Nikolaeva N.N., Sindeeva L.V., Nikolaeva L.V. Anthropological examination in clinical practice Krasnoyarsk: Publishing House "Verso" LLC, 2007. 173 p.
10. Kovtyuk N.I. Dynamics of the formation of pelvic dimensions in girls of school age in the Chernivets region // Clinical anatomy and operative surgery. 2004. Vol. 3:48-49.

11. Strelkovich T.N., Medvedeva N.I., Khapilina E.A. Anthropometric characteristics of the pelvis of women depending on the somatotype // In the world of scientific discoveries. 2012. 2 (2);60–73.
12. Syrova O.V., Zagorovskaya T.M., Andreeva A.V. The relationship between anthropometric parameters and pelvic dimensions in girls aged 17-19 years // Morphology. 2008. Vol. 13. 33:45–47.
13. Tyan O.V., Stklyanina L.V., Savenko L.D. Anthropometric characteristics of patients with various forms of pelvic pain // Ukrainian morphological almanac. 2012. Volume 10. 3; 132–133.

SECTION: PEDAGOGY

IRTSI 14.25.09

Abdulkhakov Batrbay Baltabayevich
Senior Lecturer of the Department of General Academic English,
Batirova Maral Merdenovna
First-year student of the Faculty of Dentistry
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Turkestan, Kazakhstan)

THE ROLE OF SPEAKING CLUBS IN DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH

Abstract. *Speaking clubs have emerged as effective pedagogical tools for developing communicative competence among EFL learners. Research indicates that such non-formal learning environments provide opportunities for authentic language use that are often limited in traditional classroom settings. This article examines the theoretical foundations of communicative competence, drawing on the seminal work of Canale and Swain, and explores how speaking clubs address its four components: grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competence. The paper reviews organizational models, effective task types, and the psychological and linguistic benefits associated with participation in speaking clubs. Findings suggest that speaking clubs significantly enhance learners' fluency, confidence, and motivation while reducing speaking anxiety. Methodological recommendations are provided for integrating speaking clubs into language education programs.*

Keywords: *speaking club, communicative competence, language acquisition, EFL learners, task-based learning, fluency development, learner motivation.*

INTRODUCTION

The development of communicative competence is widely recognized as a primary goal of modern foreign language education. As Canale and Swain established, effective language use encompasses not only grammatical accuracy but also sociolinguistic appropriateness, discourse coherence, and strategic flexibility [1]. However, traditional classroom environments frequently prioritize grammatical instruction over communicative practice, leaving learners insufficiently prepared for real-world language use. This gap between theoretical knowledge and practical application represents a significant challenge in English as a Foreign Language (EFL) contexts.

Speaking clubs offer a compelling solution to this pedagogical challenge. These non-formal learning spaces provide learners with opportunities to engage in authentic, meaningful communication outside the constraints of formal curricula and assessment pressures. As Thornbury notes, successful speaking instruction requires creating conditions where learners can experiment with language in low-stakes environments [10]. Speaking clubs embody this

principle by fostering voluntary participation, peer interaction, and learner-centered activities that promote genuine communicative engagement.

This article reviews the literature on speaking clubs and communicative competence, examines the key features and functions of speaking clubs in language education, analyzes effective organizational models and task types, and discusses the psychological, linguistic, and social benefits of club participation. The paper concludes with methodological recommendations for teachers seeking to integrate speaking clubs into their instructional programs.

Literature Review

The concept of communicative competence has evolved significantly since its introduction by Dell Hymes, who challenged Chomsky's narrow focus on grammatical competence [2]. Hymes argued that language knowledge extends beyond the ability to form grammatically correct sentences to encompass knowledge of appropriate language use in social contexts. This theoretical shift laid the groundwork for communicative language teaching approaches that have dominated EFL pedagogy for decades.

Canale and Swain expanded Hymes' framework into a four-component model of communicative competence that remains influential in applied linguistics [1]. Grammatical competence refers to knowledge of vocabulary, syntax, phonology, and sentence formation rules. Sociolinguistic competence involves the ability to use language appropriately according to social context, register, and cultural norms. Discourse competence encompasses the ability to produce coherent and cohesive extended speech or text. Strategic competence includes communication strategies for overcoming breakdowns or gaps in knowledge, such as paraphrasing or requesting clarification. Figure 1 illustrates the relationship between these components and speaking club activities.

Components of Communicative Competence in Speaking Clubs

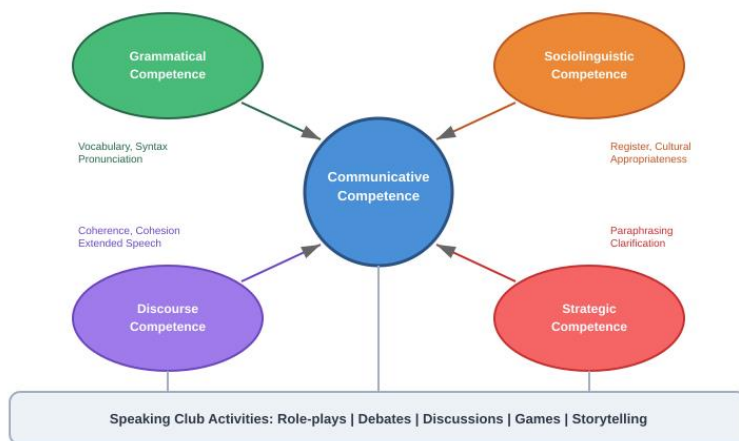


Figure 1. Components of communicative competence in speaking clubs

Research on speaking instruction has consistently emphasized the importance of creating authentic communicative contexts. Brown notes that meaningful interaction is essential for language acquisition [3], while Krashen argues that comprehensible input in low-anxiety environments facilitates language development [5]. Richards further observes that communicative language teaching requires moving beyond controlled practice to activities that promote genuine meaning-making [8]. Speaking clubs align well with these theoretical perspectives by providing authentic contexts for communicative practice.

The literature also highlights the role of affective factors in language learning. Learners who experience high anxiety often avoid speaking activities, which limits their opportunities for practice and improvement. Littlewood emphasizes that successful communicative activities must create a supportive atmosphere where learners feel comfortable taking risks [6]. Speaking clubs, with their voluntary participation and informal structure, are well-positioned to provide such environments. Harmer similarly argues that extracurricular speaking activities can complement classroom instruction by offering spaces for uninhibited language practice [4].

Features and Functions of Speaking Clubs

Speaking clubs are characterized by several distinctive features that differentiate them from traditional classroom instruction. Understanding these features is essential for appreciating how speaking clubs contribute to communicative competence development.

Voluntary participation constitutes a fundamental characteristic of speaking clubs. Unlike compulsory class attendance, learners choose to join speaking clubs based on intrinsic motivation to improve their speaking skills. This self-selection creates a more relaxed and open atmosphere conducive to experimentation with language. Learners who voluntarily participate demonstrate greater willingness to take communicative risks and engage actively in discussions.

The learner-centered design of speaking clubs represents another defining feature. Topics and activities are typically selected based on participants' interests rather than predetermined curricula. This relevance enhances engagement and motivation, as learners discuss subjects they find personally meaningful. Thornbury emphasizes that topic familiarity significantly affects learners' willingness and ability to participate in speaking activities [10].

Peer interaction assumes primary importance in speaking clubs, shifting the focus from teacher-directed instruction to learner-to-learner communication. This emphasis on peer interaction reduces performance anxiety, as learners communicate with others at similar proficiency levels rather than being evaluated by an authority figure. Furthermore, peer interaction provides opportunities for negotiation of meaning, which promotes both comprehension and production skills.

Speaking clubs serve multiple educational functions. Regular participation develops fluency by increasing the speed, coherence, and automaticity of speech production. Exposure to diverse topics and varied language use expands vocabulary and promotes lexical development. Active engagement in conversations sharpens listening comprehension and auditory processing. Speaking aloud in supportive environments improves pronunciation accuracy and intonation patterns. Discussion and debate activities enhance critical thinking and analytical abilities. Interaction with speakers of different backgrounds fosters sociolinguistic awareness and cultural sensitivity.

Organizational Models and Effective Task Types

The effectiveness of speaking clubs depends substantially on their organizational structure and the types of tasks employed. Research suggests that successful clubs adhere to principles of clear objectives, structured sessions, relevant content, and active learner involvement [7].

Several organizational models have proven effective in different contexts. Teacher-led clubs are particularly suitable for beginning or lower-intermediate learners who benefit from linguistic scaffolding and error correction. In this model, the teacher facilitates sessions, provides language support, and guides activities focusing on specific communicative functions. Student-moderated clubs work well with intermediate to advanced learners, who take turns leading sessions, selecting topics, and managing discussions. This model promotes leadership skills and autonomous language use. Theme-based clubs organize sessions around specific topics such as culture, technology, or current events, enabling vocabulary enrichment and sustained discussion. Debate-oriented clubs emphasize critical thinking and argumentative language through structured debates on controversial topics.

Effective speaking club activities target the development of all four components of communicative competence. Nunan emphasizes that task-based activities should require learners to process language for genuine communicative purposes [7]. Table 1 presents the main task types used in speaking clubs and their contribution to communicative competence development.

Table 1. Task types used in speaking clubs to enhance communicative competence

Task Type	Description	Skills Developed
Role-Plays	Students act out scenarios (e.g., job interview, ordering food, complaining)	Fluency, pragmatics, sociolinguistic appropriateness
Information Gap Tasks	Partners exchange information to complete a shared task	Listening, questioning, negotiation of meaning
Problem Solving	Groups discuss hypothetical or real problems and propose solutions	Collaboration, critical thinking, functional language
Storytelling	Learners create and share stories based on visual or word cues	Narrative discourse, imagination, cohesion
Speed Talking	Short time-limited conversations with multiple partners	Fluency, adaptability, topic shifts
Debates	Teams argue for or against a given proposition	Argumentation, strategic competence, discourse organization
Games (Taboo, Charades)	Fun activities requiring description and creativity	Strategic competence, vocabulary recall, spontaneity

Psychological, Linguistic, and Social Benefits

The benefits of speaking club participation extend beyond language skill development to encompass psychological, linguistic, and social dimensions. Understanding these multifaceted benefits helps justify the integration of speaking clubs into language education programs.

Psychological Benefits. Speaking clubs provide significant psychological benefits by creating environments that reduce anxiety and build confidence. Fear of making mistakes represents one of the most common barriers to speaking in a foreign language. Speaking clubs address this concern by offering low-stakes environments where learners can take communicative risks without fear of formal evaluation or peer ridicule. Repeated positive experiences in speaking clubs, such as successfully expressing opinions or being understood by peers, gradually build learners' self-efficacy beliefs. Regular club meetings also foster a sense of community and belonging among participants who share similar language learning challenges and goals. This supportive atmosphere enhances intrinsic motivation and encourages continued engagement with English outside formal instruction.

Linguistic Benefits. From a linguistic perspective, speaking clubs offer substantial benefits for language development. Regular speaking practice reduces hesitation, improves sentence flow, and increases the speed of language retrieval, contributing to fluency development. Verbal interaction improves pronunciation accuracy and helps learners develop natural intonation patterns through exposure, imitation, and feedback. Conversing on diverse topics introduces learners to new vocabulary, collocations, and idiomatic expressions within meaningful contexts. Applying grammar in genuine communicative exchanges leads to deeper retention and more accurate production than isolated rule memorization.

Social and Emotional Benefits. Speaking clubs contribute to social and emotional learning by developing interpersonal skills alongside language abilities. Active listening and thoughtful responding during discussions enhance empathy and communication skills. Collaborative tasks such as problem-solving and role-plays encourage cooperation, negotiation, and shared leadership. Interaction with speakers from different backgrounds increases cultural sensitivity and awareness of language variation. Discussion activities provide opportunities for learners to express ideas, values, and emotions, supporting personal growth and identity development.

Methodological Recommendations for Integrating Speaking Clubs

Teachers seeking to integrate speaking clubs into language education programs should consider several methodological principles that maximize effectiveness and sustainability. These recommendations address strategic planning, facilitation approaches, motivation strategies, and evaluation methods.

Strategic integration requires aligning speaking club activities with curriculum goals while maintaining the informal character that distinguishes clubs from classroom instruction. Club themes and activities can reinforce content covered in formal lessons, providing additional practice and application opportunities. Consistent scheduling establishes routines that facilitate regular attendance and sustained participation. Sessions should be structured to include warm-up activities that establish rapport and activate prior knowledge, main activities that provide sustained communicative practice, and reflection periods that encourage metacognitive awareness of learning [9].

Effective facilitation involves balancing guidance with learner autonomy. Teachers should avoid dominating sessions while remaining available to provide linguistic support when needed. Pre-teaching vocabulary and expressions for complex tasks helps scaffold

participation for lower-proficiency learners. Encouraging peer feedback develops collaborative learning skills and distributes responsibility for language development across the group.

Motivation strategies include recognizing participation and improvement through informal acknowledgment, varying activity types to maintain interest and challenge, and empowering learners to select topics and lead sessions. Technology can extend speaking club reach through online platforms that enable remote participation, digital collaboration tools for organizing group tasks, and video recording for self-reflection on speaking performance [11].

Monitoring and evaluation, while less formal than classroom assessment, should establish clear session objectives, gather participant feedback to guide improvement, and encourage reflective journaling to track progress and identify areas for development. By following these methodological principles, teachers can establish speaking clubs as vibrant language communities that effectively complement formal instruction.

Challenges and Considerations in Speaking Club Implementation

While speaking clubs offer substantial benefits for developing communicative competence, their implementation is not without challenges. Educators and institutions must address several practical and pedagogical considerations to ensure successful speaking club programs. Understanding these challenges enables proactive planning and sustainable implementation.

Proficiency Level Diversity. One significant challenge involves managing groups with varying proficiency levels. When beginners and advanced learners participate together, conversations may become unbalanced, with more proficient speakers dominating discussions while less confident participants remain passive. Strategies to address this include creating level-specific club sessions, implementing structured turn-taking protocols, and designing activities that assign specific roles to participants regardless of proficiency level. Pair and small-group configurations can also help by matching learners of similar abilities or creating mentoring relationships between more and less advanced speakers.

Resource and Time Constraints. Establishing and maintaining speaking clubs requires institutional support in terms of scheduling, facilities, and human resources. Teachers may face difficulties finding time outside their regular teaching responsibilities to facilitate club sessions. Physical space availability can also pose challenges, particularly in schools with limited resources. Solutions include training student leaders to moderate sessions, utilizing online platforms to reduce dependence on physical facilities, and integrating speaking club activities into existing class schedules where possible. Administrative support for scheduling and recognition of teacher involvement as part of professional duties can also facilitate sustainability.

Maintaining Engagement Over Time. Sustaining learner motivation and attendance presents an ongoing challenge for speaking clubs. Initial enthusiasm may wane if sessions become repetitive or fail to meet participants' expectations. To maintain engagement, facilitators should regularly refresh activity formats, incorporate learner input in topic selection, celebrate progress and achievements, and create a sense of community through social events or collaborative projects. Establishing clear expectations and regular schedules helps build habits of participation, while providing certificates or recognition can acknowledge commitment and achievement.

Balancing Freedom and Structure. Finding the appropriate balance between the informal atmosphere that characterizes speaking clubs and the structure needed for effective language practice requires careful consideration. Too little structure may result in unfocused conversations that fail to challenge learners, while excessive structure may recreate the formal classroom environment that speaking clubs are designed to complement. Effective facilitators learn to provide sufficient scaffolding and direction while preserving the spontaneous, learner-driven character that makes speaking clubs valuable. This balance may need adjustment based on group composition, proficiency levels, and specific learning objectives.

Cultural and Social Considerations. In diverse educational contexts, cultural differences may influence participation patterns and communication styles. Some learners from cultures that emphasize formal education may initially feel uncomfortable with the informal nature of speaking clubs. Gender dynamics, age differences, and social hierarchies may also affect interaction patterns. Facilitators should be sensitive to these factors and create inclusive environments that accommodate different communication preferences while gradually encouraging all participants to engage actively. Establishing clear ground rules for respectful interaction and modeling inclusive behavior helps create psychologically safe spaces for all learners.

CONCLUSION

The development of communicative competence remains a central goal of English language education, yet traditional classroom environments often provide insufficient opportunities for authentic communicative practice. This review has demonstrated that speaking clubs offer an effective solution by creating learner-centered spaces for meaningful language use. The various organizational models and task types employed in speaking clubs address all dimensions of communicative competence, including grammatical accuracy, discourse cohesion, sociolinguistic appropriateness, and strategic flexibility.

The psychological benefits of speaking clubs including reduced anxiety, increased confidence, and enhanced motivation support sustained engagement with language learning. The linguistic benefits of regular communicative practice contribute to fluency development, vocabulary expansion, and pronunciation improvement. The social benefits of collaborative interaction foster interpersonal skills and cultural awareness that extend beyond language learning.

From a pedagogical standpoint, speaking clubs should be recognized as valuable components of comprehensive language education rather than mere extracurricular additions. When strategically integrated with formal instruction, facilitated with appropriate methodological approaches, and designed to empower learner autonomy, speaking clubs can significantly enhance the development of communicative competence. Institutions committed to producing proficient and confident English speakers should actively promote and support the establishment of speaking clubs as essential elements of their language programs.

REFERENCES

1. Canale, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swain // *Applied Linguistics*. – 1980. – Vol. 1, № 1. – P. 1–47.

2. Hymes, D. On Communicative Competence / D. Hymes // Sociolinguistics / eds. J.B. Pride, J. Holmes. – London: Penguin, 1972. – P. 128–147.
3. Brown, H.D. Principles of Language Learning and Teaching / H.D. Brown. – 5th ed. – New York: Pearson Education, 2007. – 410 p.
4. Harmer, J. The Practice of English Language Teaching / J. Harmer. – 4th ed. – Harlow: Pearson Longman, 2007. – 446 p.
5. Krashen, S.D. The Input Hypothesis: Issues and Implications / S.D. Krashen. – London: Longman, 1985. – 142 p.
6. Littlewood, W. Communicative Language Teaching: An Introduction / W. Littlewood. – Cambridge: Cambridge University Press, 1981. – 122 p.
7. Nunan, D. Second Language Teaching & Learning / D. Nunan. – Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999. – 290 p.
8. Richards, J.C. Communicative Language Teaching Today / J.C. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 143 p.
9. Ur, P. A Course in Language Teaching: Practice and Theory / P. Ur. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – 375 p.
10. Thornbury, S. How to Teach Speaking / S. Thornbury. – Harlow: Pearson Education, 2005. – 156 p.
11. Warschauer, M. Computer-Assisted Language Learning: An Introduction / M. Warschauer, D. Healey // Language Teaching. – 1998. – Vol. 31, № 2. – P. 57–71.

Ағайдарова Құндыз Хожаметқызы
Жалпы академиялық ағылшын тілі кафедрасының аға оқытушысы,
Үсен Ақсәуле
Жаратылыстану ғылымдары факультетінің бірінші курс студенті
Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
(Түркістан, Қазақстан)

TASK-BASED LEARNING (TBL) ӘДІСІ АРҚЫЛЫ АҒЫЛШЫН ТІЛІНДЕ КОММУНИКАТИВТІК ДАҒДЫЛАРДЫ ДАМУ

Түйінгеме. Бұл мақалада Task-Based Learning (TBL) әдісінің ағылшын тілін оқытудағы теориялық-әдістемелік негіздері мен коммуникативтік дағдыларды дамытудағы тиімділігі қарастырылады. Зерттеуге TBL әдісінің үш кезеңді құрылымы (Pre-task, Task Cycle, Post-task) талданып, оның дәстүрлі әдістерден айырмашылығы көрсетіледі. Мақалада шынайы өмір жағдаяттарына негізделген тапсырмалар арқылы сөйлеу, тыңдау, оқу және жазу дағдыларын кешенді дамыту мүмкіндіктері ашылады. А1–В2 деңгейлеріне арналған практикалық тапсырма үлгілері ұсынылып, олардың әдістемелік артықшылықтары бағаланады. Зерттеу нәтижелері TBL әдісінің студенттердің коммуникативтік құзыретін қалыптастырып, оқу мотивациясын арттыратынын көрсетті.

Кілт сөздер: Task-Based Learning, коммуникативтік құзырет, ағылшын тілі, тапсырмаға негізделген оқыту, сөйлеу дағдысы, интерактивті оқыту, CLT, тіл үйрету әдістемесі.

Agaidarova Kundyz Hojakhmetovna
Senior Lecturer of the Department of General Academic English,
Usen Aksaule
First-year student of the Natural Science Faculty
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Turkistan, Kazakhstan)

ENHANCING COMMUNICATIVE SKILLS IN ENGLISH THROUGH THE TASK-BASED LEARNING (TBL) APPROACH

Abstract. This article examines the theoretical and methodological foundations of the Task-Based Learning (TBL) approach in English language teaching and its effectiveness in developing communicative skills. The study analyzes the three-stage structure of TBL (Pre-task, Task Cycle, Post-task) and highlights its differences from traditional teaching methods. The article explores how real-life, task-based activities can support the integrated development of speaking, listening, reading, and writing skills. Practical task samples for A1–B2 levels are presented, and their methodological advantages are evaluated. The findings indicate that TBL enhances learners' communicative competence and increases their motivation to learn.

Keywords: Task-Based Learning, communicative competence, English language, task-based instruction, speaking skills, interactive learning, CLT, language teaching methodology.

КІРІСПЕ

Бүгінгі таңда шет тілін үйретуде басты мақсат – білім алушылардың коммуникативтік құзыретін қалыптастыру, яғни ағылшын тілін түрлі жағдаяттарда еркін қолдана алатын деңгейге жеткізу. Дәстүрлі әдістер (мысалы, грамматиканы жеке үйрету) көбіне тілдік материалды жаттатуға бағытталса, Task-Based Learning (TBL) әдісі шынайы өмірге жақын тапсырмалар негізінде тіл үйренушілердің қарым-қатынас дағдыларын дамытуды көздейді [1]. TBL студенттерді мағыналы, мақсатқа бағытталған әрекеттерге тарта отырып, тілді тәжірибеде қолдануға мүмкіндік береді.

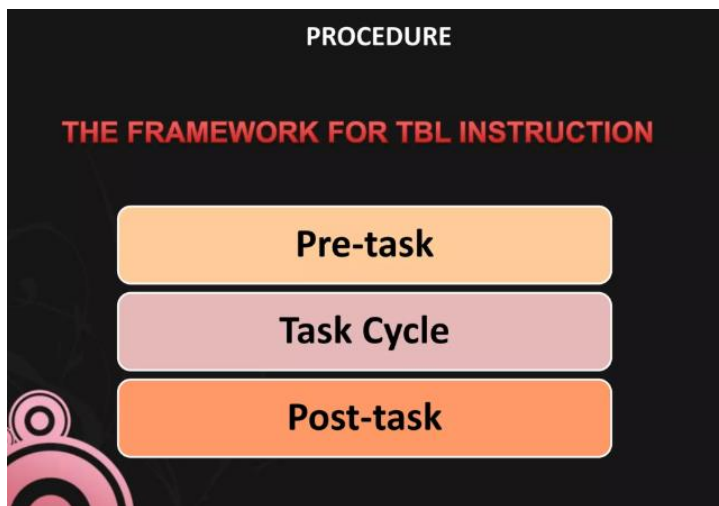
Мақала жоғары оқу орындарындағы А1–В2 деңгейіндегі студенттерге арналған және тіл үйренушілерге TBL әдісінің теориялық-әдістемелік негіздерін түсіндіріп, оның ағылшын тілінде сөйлеу, тыңдау, оқу, жазу дағдыларын дамытудағы тиімділігін ашып көрсетеді. Сонымен бірге, TBL әдісін шынайы қолдану жағдаяттарында жүзеге асыру тәсілдері қарастырылып, әр деңгейге лайық практикалық тапсырма үлгілері, кестелер, иллюстрациялар мен диаграммалар ұсынылады. Бұл зерттеу нәтижесінде TBL әдісінің әдістемелік артықшылықтары айқындалып, студенттердің коммуникативтік құзыретін жетілдірудің жолдары көрсетілмек.

TBL әдісінің теориялық негіздері

Task-Based Learning – 1970 жылдары пайда болған Коммуникативтік тілдік оқыту (Communicative Language Teaching, CLT) әдістемесінен бастау алатын, бастапқыда екінші немесе шет тілдерін оқытуда қолданылған тәсіл. CLT сияқты, TBL де білім алушылардың тілдік өзара әрекеттесуіне, сөйлеу арқылы тіл үйренуіне мән береді. Бұл әдістің негізгі ерекшелігі – оқу процесінің орталығына грамматикалық құрылымды емес, белгілі бір «тапсырманы» қоюы. Оқытушы студенттерге күнделікті өмірдегі шынайы жағдаяттарға негізделген коммуникативтік тапсырманы орындауды ұсынады, сол арқылы студенттер тілдік материалды қолдану арқылы меңгереді.

Тапсырма ұғымының анықтамалары. Ғалымдар «тапсырма» ұғымын түрліше анықтайды. Мысалы, M.Long оны адамдардың күнделікті өмірде орындайтын әрекеттерінің жиынтығы десе [6], J.Willis белгілі бір нәтижеге әкелетін мақсатты іс-әрекет деп тұжырымдайды [2]. Ал R.Ellis бойынша тапсырма – нәтижесі бағаланатын аяқталған жұмыс жоспары [5]. J.Willis және D.Willis ұсынған критерийлер бойынша, қандай да бір әрекетті оқу тапсырмасы деп санау үшін ол келесі талаптарға сай болуы тиіс: қызығушылық тудыру, мағыналық тұғырға негізделу, нақты мақсат пен нәтижеге ие болу, нәтиже бойынша бағалану, толық аяқталу маңыздылығы және шынайы өмірге ұқсастық [7]. Егер осы критерийлердің барлығына жауап оң болса, онда аталған сыныптық әрекетті шын мәнінде «тапсырма» деп атауға болады деп есептелінеді. Бұл талаптар TBL әдісінде қолданылатын тапсырмалардың коммуникативтік, мән-мағыналық тұрғыдан құнды екенін көрсетеді.

TBL сабағының құрылымы. TBL сабақтары әдетте үш негізгі кезеңнен тұратын құрылымға негізделеді [2]: Pre-task (тапсырма алдындағы дайындық), Task Cycle (негізгі тапсырманы орындау циклі) және Post-task (тілдік талдау мен кері байланыс кезеңі).



1-сурет. Task-Based Learning әдісінің кезеңдері: Pre-task – кіріспе дайындық; Task Cycle – тапсырманы орындау және таныстыру; Post-task – орындалған тапсырма бойынша тілге талдау жасау.

Pre-task кезеңінде оқытушы жаңа тапсырманың тақырыбын таныстырып, студенттердің назарын тақырыпқа аударады және тапсырманы орындауға қажетті тілдік материалды (сөздер мен сөз тіркестерін) ұсынып, бұрынғы білімдерін еске түсіреді. Мысалы, мұнда мұғалім шағын кіріспе әңгіме өткізуі, сурет немесе видеоклип көрсетуі, маңызды сөздерді тақтаға жазуы мүмкін. Бұл дайындық кезеңі оқушыларды алдағы тапсырманы орындауға интеллектуалдық әрі тілдік тұрғыда даярлайды.

Task Cycle кезеңі – негізгі коммуникативтік тапсырманы орындау уақыты. Студенттер тапсырманы жұппен немесе топпен орындайды; бұл кезде оларға қандай нақты грамматикалық құрылымды қолдану керектігі қатаң белгіленбейді, яғни олар қолдағы бар тілдік білімдерін пайдаланып, еркін қарым-қатынасқа түседі. Оқытушы бұл уақытта бақылаушы, бағыттаушы рөлінде ғана болып, қажет кезде көмек көрсетеді. Тапсырманы орындап болған соң, әр топ өз жұмысының нәтижесін ұсынады – сынып алдында презентация түрінде баяндауы немесе басқа топтарға жазбаша есеп беруі мүмкін [1]. Студенттер өзара сұрақ қойып, пікір алмасады, ал мұғалім қысқаша кері байланыс береді.

Post-task кезеңінде орындалған тапсырмаға байланысты тілдік талдау жүргізіледі. Оқытушы студенттердің сөйлеуі кезінде байқалған негізгі қателерді немесе қиындық тудырған тілдік құрылымдарды талқылап, соларға байланысты қысқа мақсатты жаттығулар өткізеді. Мысалы, грамматикалық ережеге назар аударып, қосымша түсіндіру, жаңа сөз тіркестерін тағы бір рет қолдану сияқты әрекеттер ұйымдастырылады. Бұл соңғы кезеңде тілдік формаға көңіл бөлініп, студенттер өз орындаған тапсырмасынан тіл үйрену тұрғысынан сабақ алады.

TBL әдісінің студентке бағытталғандығы. TBL әдісінің тағы бір маңызды теориялық негізі – оның студентке бағытталғандығы және білім алушылардың белсенділігін арттыруы. Дәстүрлі «ұсыну-жаттығу-өндіріс» (Presentation-Practice-Production, PPP) үлгісінде оқытушы басым роль атқарып, студенттер дайын материалды бекітумен шектелсе, TBL керісінше, студенттердің өздігінен тілдік мақсатқа жетуіне жағдай жасайды [3]. Оқушылар тапсырманы орындау барысында тілдік қателер жіберуі мүмкін, бірақ дәл осы процесте олар шынайы тілдік ортаға еніп, қажет сөздер мен құрылымдарды өздігінен іздеп тауып қолдануға тырысады. Нәтижесінде, үйренушілер тілдік материалды жаттамалы түрде емес, қажеттілікке сай меңгереді. TBL әдісі сабақта мәжбүрлі тыныштықтан гөрі табиғи сөйлесімге басымдық береді – бұл студенттердің еркін сөйлеп, қарым-қатынас жасау тәжірибесін молайтады.

Сонымен бірге, TBL XXI ғасыр дағдылары деп аталатын коммуникация, ынтымақтастық, шығармашылық және сыни ойлау сияқты кешенді қабілеттерді де дамытады. Яғни, студенттер бірлесіп жұмыс істеп, топта шешім қабылдауды үйренеді, түрлі мәселелерді шығармашылық жолмен шешуге талпынып, сын тұрғысынан ойлау арқылы өз ұсыныстарын негіздейді.

Жалпы, TBL теориясы бойынша, тіл ең жақсы үйренілетін орта – ол шынайы коммуникация жүретін орта. Тапсырма – сол коммуникацияны тудыратын катализатор. Оқушылар мәнмәтінге лайық нақты мақсат болған кезде, тілді үйренуге емес, сол мақсатқа жетуге қажетті құрал ретінде пайдаланады. Осындай теориялық тұғыр TBL әдісінің практикалық табыстылығына негіз болады.

Коммуникативтік дағдыларды дамытудағы TBL әдісінің тиімділігі

Task-Based Learning әдісі ағылшын тілін үйретудегі негізгі төрт дағдының – сөйлеу, тыңдау, оқу және жазудың – барлығын кешенді түрде дамытуға ықпал етеді. Соңғы жылдары жүргізілген зерттеулер TBL әдісін қолдану нәтижесінде студенттердің тілдік дағдылары айтарлықтай жақсаратынын дәлелдеді. Мысалы, жоғары оқу орындарына жүргізілген бір зерттеуде TBL тәсілі студенттердің тыңдалым, айтылым, оқылым және жазылым қабілеттерін бірдей тиімді жетілдіріп, әсіресе ауызекі сөйлеу мен жазу шеберлігін едәуір арттырғаны байқалды. Авторлар бұны түрлі мағыналық тапсырмалар арқылы студенттердің тілдік практикаға белсене қатысуымен түсіндіреді – яғни, студент тапсырманы орындау барысында шынайы өмірдегідей тілдік қажеттіліктерді сезінеді және сол сәтте өзінің сөйлеу, жазу дағдыларын қолдануға мәжбүр болады.

Сөйлеу дағдысын дамыту. TBL аясындағы тапсырмалар студенттерге өз ойын еркін жеткізуге мүмкіндік беріп, ауызша сөйлеу дағдысын дамытады. Тапсырма кезінде студенттер бір-бірімен еркін тілдесуге тырысып, қате жасаудан қорықпайды, себебі басты назар – грамматикалық дұрыстыққа емес, ойдың түсінікті жеткізілуіне аударылады. Мұндай орта оқушылардың сөйлесім кезіндегі психологиялық қысымын төмендетеді, яғни тілдік мазасыздануын азайтады. Зерттеулер көрсеткендей, TBL әдісі арқылы ұйымдастырылған еркін қарым-қатынас жағдайында студенттердің өзіне деген сенімі артып, сөйлесу дағдысы анағұрлым шапшаң және табиғи қалыптасады. J.Willis атап өткендей, тапсырма негізінде тілді қолдану студенттердің толғанысын сейілтіп, оларды қолайлы, қолдаушы ортада өз ойларын білдіруге ынталандырады [2].

Тыңдалым дағдысын дамыту. Тыңдалым дағдысы да TBL барысында жанама түрде дамиды. Студенттер жұптық және топтық жұмыстар кезінде бір-бірінің сөзін мұқият тыңдап, ақпарат алмасады, пікірталас жүргізеді. Әртүрлі тапсырмалар (мысалы, нұсқаулықты түсіну, диалогті тыңдау, мәліметті салыстыру) арқылы тыңдалым шеберлігі жетіледі. Оған қоса, оқытушы Pre-task кезеңінде немесе тапсырмаға кіріспе ретінде қысқаша аудио-видеоматериалдарды қосса, студенттердің аутенттік сөйлеуді түсіну қабілеті нығаяды.

Оқылым және жазылым дағдыларын дамыту. Оқылым және жазылым дағдылары да TBL аясында елеусіз қалмайды. Көптеген коммуникативтік тапсырмаларда мәтінмен жұмыс істеу, ақпаратты оқу, қажетті мәліметті табу сияқты әрекеттер орын алады. Мысалы, тапсырма барысында студенттер нұсқаулықтарды, бағдарлама мәтіндерін, қысқа мақалаларды оқып, одан маңызды деректерді іріктеуі мүмкін. Бұл олардың оқылым техникасын дамытады. Ал жазылымға келсек, кейбір тапсырмалар жазбаша өнім шығарумен тікелей байланысты (постер жасау, хат жазу, шағын эссе немесе есеп дайындау). Мұндай жағдайда студенттер топпен ақылдаса отырып, белгілі бір мәтін құрастырады. Зерттеулер нәтижесі TBL әдісі арқылы жүйелі жұмыс жасаған топтарда жазу дағдысының сапалы түрде жақсарғанын көрсетті – жазбаша жұмыстардың құрылымы, сөздік қоры және мазмұндық толықтығы артқан.

Мотивация мен қызығушылықты арттыру. TBL коммуникативтік дағдыларды дамытумен қатар, мотивация мен қызығушылықты арттыру тұрғысынан да тиімді. Студенттер үшін шынайы өмірмен байланысы бар тапсырмалар орындау оқу процесін мәнді де қызықты етеді. Тапсырма барысында олар өз өмір тәжірибесін, дүниетанымын пайдалана алады, сол арқылы оқуға ішкі ынталары күшейеді [1]. Мысалы, күнделікті өмірде қажет болатын сөйлесім үлгілері, өзекті тақырыптар (саяхат, тағам, технология, т.б.) төңірегіндегі тапсырмалар студенттердің назарын аударып, белсенді қатысуына септігін тигізеді. Мұны нақты өмірлік контекст феномені деуге болады – оқыту өмірмен ұштасқанда, білім алушы оның пайдалылығын сезінеді де, әрекетке деген ықыласы артады.

Өз бетінше оқу қабілетін дамыту. Сонымен қатар, TBL әдісі студенттердің өз бетінше оқу қабілетін (аутоному) жетілдіреді. Тапсырмалар кезінде мұғалім бағыт беруші ғана болғандықтан, білім алушылар мақсатқа өздері талпынады, қиындықтарды өзара шешеді. Бұл оларды дербес шешім қабылдап, жауапкершілікті бөлісуге үйретеді. Студенттер топпен жұмыс барысында бірін-бірі оқытып, түсіндіріп, «бірлесіп үйрену» дағдысын қалыптастырады. Осылайша TBL тек тілдік дағдыларды емес, жалпы коммуникативтік құзыретті – түрлі жағдайларда тиімді тілдесімге түсе алу, мәдениетаралық қарым-қатынас жасай алу қабілетін – жан-жақты дамытатын тиімді әдіс екенін дәлелдеп отыр. Мұндай жан-жақты дамудың нәтижесі ретінде студенттер шет тілін нақты өмірде сенімді қолдануға дайын болады.

Шынайы қолдану жағдайындағы тапсырмалар арқылы оқыту

TBL әдісінің ең үлкен ерекшеліктерінің бірі – тілдік материалды шын өмірде қолдану арқылы үйрету. Яғни, студенттер жаттығуды кітап бетінде ғана орындап қоймай, өмірде кездесуі мүмкін жағдаяттардың моделін сыныпта іске асырады. Сабақтағы тапсырмалар мүмкіндігінше шынайы коммуникацияны еске түсіретіндей құрастырылуы тиіс. Мысалы, дәстүрлі әдісте студенттер белгілі бір грамматикалық ережеге байланысты оқшауланған сөйлемдерді жаттаса, TBL әдісінде сол грамматиканы қолдануды қажет ететін өмірлік жағдаят беріледі. Бұл тіл үйренушілерді реалистік тілдік ортаға жақындатады.

Күнделікті өмір жағдаяттары. Әдетте, TBL тапсырмалары күнделікті өмірде жиі орын алатын коммуникативтік жағдайларды қамтиды. Мысалы, жаңадан тіл үйреніп жүргендерге арналған қарапайым тапсырмалар: дүкенде сатып алушы мен сатушының диалогы, кафе/barista-да кофе алу туралы сұхбат, дәрігерге қаралу кезінде ауру симптомдарын түсіндіру, досыңмен телефон арқылы кездесу уақытын келісу сияқты жағдайлар болуы мүмкін [4]. Мұндай тапсырмаларды орындау барысында студенттер шынымен сол рөлге еніп, қажетті сөздерді қолданып көріп, нақты тілдік тәжірибе алады. Мысалы, «Дүкенде сатып алу» тапсырмасын алсақ: бір студент – сатып алушы, екіншісі – сатушы рөлінде диалог құрастырады. Сатып алушы ағылшынша бағасын сұрайды, қажетті затын сипаттайды, ал сатушы жауап береді, тауарды ұсынады. Бұл сценарий студенттерге шынайы дүкенде қалай сөйлесу керек екенін үйретеді, әрі сөздік қорын (тауар атаулары, сан есімдер, бағаларды айту) дамытады.

Мәдениетаралық коммуникация. British Council сарапшыларының пікірінше, дәл осындай шынайы жағдаяттардағы тәжірибе студенттерге дайын құрылымдарды механикалық түрде қайталаудан гөрі, тілді қолдануға қажетті құрал ретінде үйренуге жағдай жасайды [5]. Студенттер TBL тапсырмалары арқылы тек тіл үйреніп қоймай, сол тілде мәдениетке сай әрекет етуді де меңгереді. Мысалы, дәрігер мен науқас диалогын ойнағанда, ағылшын мәдениетінде сыпайылық қалай көрсетілетіні, ресми-ресми емес тілдің рөлі қандай – соны да байқайды. Яғни, лингвомәдени компетенция да қатар дамиды.

Тағы бір мысал – «Мейрамханаға тапсырыс беру» тапсырмасы. Бұл тапсырмада студенттер даяшымен сөйлесу диалогын құрады: орын брондау, мәзірден тамақ таңдау, тапсырыс беру, рахмет айту тәрізді іс-әрекеттер ағылшын тілінде іске асады. Нәтижесінде, студент ертең шетелдік мейрамханаға барса, сол ортаға тілдік жағынан дайындығы болады. Осылайша, TBL шынайы өмірде орындалатын функцияларды (сауда жасау, жол сұрау, кеңес беру, т.б.) үйрену материалына айналдырады.

TBL әдісін қолдану арқылы сынып бөлмесі бейне бір шетелдегі шағын қоғамға ұқсайды: студенттер бір-бірімен ағылшынша нақты қатынас жасайды, түрлі рөлдерде сөйлейді, пікір таластырады. Бұл тәсіл олардың теориядан практикаға көшіп, үйренгендерін тезірек сіңіруіне жол ашады. Оған қоса, шынайы жағдаяттағы тапсырмалар студенттердің мәдениетаралық коммуникациясына да дайындық болып саналады. Олар әр тапсырмада тек тілді емес, сол тіл арқылы берілетін мәдени нормаларды да меңгереді.

Қорыта айтқанда, ағылшын тілін шын жағдайға жақын ортада үйрету – TBL әдісінің басты қағидаларының бірі. Студенттер сабақта жасаған тапсырмаларын өмірде қайталап отырғандай сезінеді, сондықтан алған білімдерін жатсынбайды. Керісінше, «иә, мен осыны шынайы өмірде қолдана аламын» деп, оқуға ынталана түседі. Бұл – коммуникативтік әдістемеге тән ең үлкен артықшылықтардың бірі.

A1–B2 деңгейлеріне арналған практикалық тапсырма үлгілері

TBL әдісінің тағы бір тартымды жағы – оны әртүрлі деңгейдегі (бастапқы A1-ден орта B2-ге дейін) білім алушыларға бейімдеп қолдануға болатындығы [6]. Төменде A1–B2 деңгейлері үшін ықтимал тапсырма үлгілері және олардың қысқаша сипаттамасы кесте түрінде берілген. Бұл үлгілер оқытушыларға TBL сабақтарын жоспарлауда идеялар ұсынады. Әр тапсырманың тақырыбы, түрі және негізгі мақсат-функциялары көрсетілген.

1-кесте. A1–B2 деңгейлеріне арналған TBL тапсырма үлгілері.

Деңгей (CEFR)	Тапсырма үлгісі (түрі)	Сипаттамасы және мақсаттары
A1 (Бастапқы)	«Күнделікті режимді сипаттау» (Тізімдеу және реттеу)	Студент өзінің күнделікті тәртібін қарапайым ағылшын тілінде әңгімелейді: таңертең, түсте, кешке қандай іс-әрекеттер жасайтынын тізбектейді және хронологиялық ретпен баяндайды [1]. Мақсат: Present Simple шағын сөйлемдерін қолданып сөйлей алу, күнделікті іс-әрекеттер туралы әңгімелеу дағдысын қалыптастыру.
A1 (Бастапқы)	«Отбасымды таныстырамын» (Монолог және сипаттау)	Студент өз отбасы мүшелерін суреттер арқылы таныстырады: аты, жасы, кәсібі, сыртқы келбеті туралы қарапайым сөйлемдер құрайды. Мақсат: отбасы лексикасын меңгеру, «to be» етістігі мен сын есімдерді қолдану, өзі туралы қысқаша баяндау дағдысын қалыптастыру.
A1 (Бастапқы)	«Менің бөлмем» (Сипаттау және орналасуды көрсету)	Студент өз бөлмесінің суретін салып немесе фотосын көрсетіп, ондағы заттардың орналасуын сипаттайды: «There is a bed near the window», «The table is in the corner». Мақсат: «There is/are» құрылымын, орын предлогтарын (in, on, under, near, next to) меңгеру.
A2 (Элементар)	«Кофеханада тапсырыс беру» (Рөлдік ойын)	Жұптық диалог: бір студент – сатып алушы, екіншісі – бариста/сатушы рөлінде. Сатып алушы кофеханада сусын мен тағамға тапсырыс береді, сұрақтар қояды, ал сатушы тапсырысты қабылдап, жауап береді. Мақсат: асханалық лексиканы, сыпайы сұрау формаларын меңгеру және тыңдап-түсіну, жауап беру дағдыларын дамыту [4].
A2 (Элементар)	«Жол сұрау және бағыт көрсету» (Ақпарат алмасу)	Жұптық жұмыс: бір студент туристің рөлінде қаланың белгілі бір нүктесіне жол сұрайды, екіншісі жергілікті тұрғын ретінде бағыт көрсетеді. Қарапайым карта қолданылады. Мақсат: бағыт-бағдар лексикасын (turn left, go straight, opposite, between) меңгеру, императив құрылымдарын қолдану.

A2 (Элементар)	«Өткен демалыс күндерім» (Әңгімелеу)	Студент өткен аптадағы демалыс күндерінде не істегенін әңгімелейді: қайда барғаны, кіммен кездескені, не көргені туралы. Серіктесі қосымша сұрақтар қояды. Мақсат: Past Simple шағын қолдану, уақыт пен орын үстеулерін меңгеру, диалогтық сөйлеу дағдысын дамыту.
B1 (Орта)	«Саяхат жоспарын құру» (Мәселе шешу және талқылау)	Топтық жұмыс: студенттер шектеулі бюджет пен бірнеше опциялар негізінде бірге демалысқа саяхат жоспарын жасайды. Олар қолайлы бағытты таңдауға келісіп, аргументтермен негіздеп, жоспар жасайды [7]. Мақсат: пікір білдіру, келісу/келіспеу фразаларын қолдану, шешім қабылдау үшін ағылшын тілінде талқылау жүргізу.
B1 (Орта)	«Жұмысқа сұхбат» (Рөлдік ойын – интервью)	Жұптық жұмыс: бір студент жұмыс іздеуші, екіншісі HR менеджері рөлінде. Жұмыс іздеуші өзін таныстырып, біліктілігі мен тәжірибесі туралы айтады, ал HR сұрақтар қояды. Мақсат: ресми сөйлеу стилін меңгеру, өзін-өзі презентациялау дағдысын дамыту, Present Perfect және Past Simple шақтарын контекстте қолдану.
B1 (Орта)	«Экологиялық мәселені талқылау» (Пікірталас)	Топтық жұмыс: студенттер жергілікті экологиялық мәселені (мысалы, қала ауасының ластануы, пластик қалдықтары) талқылайды. Әр студент мәселенің себебі мен шешу жолдары туралы өз пікірін білдіреді. Мақсат: себеп-салдар байланысын көрсететін құрылымдарды (because, so, therefore) меңгеру, дәлелдеу және пікір білдіру дағдыларын дамыту.
B1 (Орта)	«Өнімге шағым жазу» (Жазбаша тапсырма)	Студент сатып алған ақаулы өнім туралы дүкенге немесе компанияға шағым хаты жазады: мәселені сипаттап, шешім ұсынады. Мақсат: ресми хат жазу дағдысын қалыптастыру, шағым-өтініш лексикасын меңгеру, құрылымдық жазу дағдысын дамыту.
B2 (Жоғары орта)	«Маркетинг науқанын жасау» (Шығармашылық жоба)	Шағын топтар өнімге арнап маркетингтік кампания әзірлейді. Олар жаңа жарнама ұраны ойлап тауып, мақсатты аудиторияны анықтап, жарнама стратегиясын жоспарлайды [6]. Мақсат: пікірталас және сендіру стиліндегі тілді қолдану, ресми сөйлеу дағдысын шыңдау.
B2 (Жоғары орта)	«Дебат: Технология – пайда ма, зиян ба?» (Пікірсайыс)	Екі топ қарама-қарсы позицияларды қорғайды: бір топ технологияның адам өміріне пайдасын, екіншісі зиянын дәлелдейді. Әр топ дәлелдер дайындап, қарсыласының аргументтеріне жауап береді. Мақсат: академиялық пікірталас дағдысын дамыту, күрделі грамматикалық құрылымдарды (conditionals, passive voice) қолдану, сыни ойлау қабілетін шыңдау.
B2 (Жоғары орта)	«Жаңалық репортажы дайындау» (Медиа жоба)	Шағын топтар университеттегі немесе қаладағы оқиғаға арналған 3-5 минуттық жаңалық репортажы дайындайды: сценарий жазып, рөлдерді бөлісіп, видео немесе аудио форматында ұсынады. Мақсат: баяндау

		және репортаж стилін меңгеру, reported speech құрылымын қолдану, медиа сауаттылығын дамыту.
B2 (Жоғары орта)	«Бизнес-жоспар презентациясы» (Кәсіби жоба)	Топтар стартап идеясын әзірлеп, оны инвесторлар алдында презентациялайды: мәселені анықтап, шешімін ұсынып, қаржылық болжам жасайды. Басқа топтар сұрақ қойып, бағалайды. Мақсат: кәсіби лексиканы меңгеру, презентация жасау дағдысын шыңдау, сендіру және келіссөз жүргізу тілін қолдану.

2-кесте. TBL тапсырмаларының түрлері және дамытатын дағдылар.

Тапсырма түрі	Сипаттамасы	Дамытатын негізгі дағдылар
Тізімдеу және реттеу (Listing & Ordering)	Ақпаратты жинау, топтастыру, хронологиялық немесе логикалық ретпен орналастыру	Сөйлеу, тыңдау, ойлау
Сұрыптау және жіктеу (Sorting & Classifying)	Берілген ақпаратты белгілі бір критерийлер бойынша топтарға бөлу	Сыни ойлау, сөйлеу
Салыстыру (Comparing)	Екі немесе одан көп нәрсені салыстырып, ұқсастықтары мен айырмашылықтарын анықтау	Сөйлеу, жазу, талдау
Мәселе шешу (Problem-solving)	Берілген жағдаятқа шешім табу, баламаларды талқылау	Сыни ойлау, ынтымақтастық, сөйлеу
Жеке тәжірибемен бөлісу (Sharing personal experiences)	Өз өмірінен мысалдар келтіріп әңгімелеу	Сөйлеу, тыңдау
Шығармашылық жоба (Creative projects)	Өнім жасау: постер, видео, презентация, жарнама	Жазу, сөйлеу, шығармашылық
Рөлдік ойын (Role-play)	Белгілі бір рөлге еніп, жағдаятты ойнау	Сөйлеу, тыңдау, импровизация
Ақпараттық алшақтық (Information gap)	Әр студентте әртүрлі ақпарат болып, оны бөлісу арқылы толық сурет жасау	Сөйлеу, тыңдау, сұрақ қою

Тапсырмаларды деңгейге бейімгеу принциптері. Жоғарыдағы кестеде ұсынылған тапсырмалар үлгісі әр деңгейдің ерекшелігіне сай құрылатынын көрсетеді. А1 деңгейінде қарапайым, жеке тұлға төңірегіндегі (өз күні, отбасы, бөлме т.б.) тақырыптар қамтылса, деңгей көтерілген сайын тапсырмалар күрделеніп, әлеуметтік, кәсіби және шығармашылық сипат ала бастайды (мысалы, B2-де жобалық жұмыс, дебат, бизнес-презентация). Мұндағы әрбір тапсырмада студенттердің бір немесе бірнеше коммуникативтік дағдыларын дамыту мақсаты көзделген.

Тапсырманы іріктеу критерийлері. Оқытушы тапсырма таңдағанда келесі факторларды ескергені жөн:

Студенттердің тілдік деңгейі. А1-А2 деңгейінде қарапайым лексика мен құрылымдар қолданылатын, нақты нәтижесі бар тапсырмалар тиімді. В1-В2 деңгейінде күрделірек, абстрактілі тақырыптар мен көп қырлы талқылауларға көшуге болады.

Студенттердің қызығушылығы мен қажеттілігі. Тапсырма студенттердің өмірімен, болашақ мамандығымен немесе қызығушылықтарымен байланысты болғанда мотивация жоғары болады.

Уақыт шектеуі. Тапсырманың күрделілігі бөлінген уақытқа сәйкес болуы керек. Қысқа сабақта қарапайым тапсырмалар, ал жобалық жұмыстар бірнеше сабаққа созылуы мүмкін.

Топ құрамы. Топтың саны мен құрамына қарай жұптық, шағын топтық немесе жалпы сыныптық тапсырмаларды таңдау керек.

Тапсырма орындау барысындағы мұғалімнің рөлі. Практика көрсеткендей, осындай мағыналық тұрғыдан тартымды тапсырмаларға қатысу кезінде студенттер сабаққа бар ынтасымен араласады. Олар бір-бірімен ағылшын тілінде сұхбаттасып, ортақ проблема шешуге не қызықты өнім шығаруға күш салады. Бұл процесте қателессе де, оның қаншалықты қалыпты екендігін түсінеді, себебі бастысы – қарым-қатынас орнату.

Оқытушы үшін маңыздысы – тапсырмаларды деңгейге сай бейімдеу және қажет кезде аздап бағыт беру. Мұғалімнің TBL сабағындағы негізгі функциялары:

- Pre-task кезеңінде тапсырманы түсінікті етіп таныстыру, қажетті лексиканы енгізу
 - Task Cycle кезеңінде бақылаушы және фасилитатор рөлінде болу, тек қажет болғанда көмектесу
 - Студенттердің қателерін жазып алу, бірақ тапсырма барысында түзетпеу
 - Post-task кезеңінде жиі кездескен қателерді талқылау, тілдік құрылымдарға назар аудару
 - Әр студенттің қатысуын қамтамасыз ету, пассив қалғандарды тартуға тырысу
- Ең бастысы – кез келген тапсырма студент үшін жеке маңызды және қызықты, ал үйренген тілі сол міндетті орындауға құрал болатындай болуы керек [5].

ҚОРЫТЫНДЫ

Қорыта келгенде, Task-Based Learning (TBL) әдісі ағылшын тілін оқытуда коммуникативтік дағдыларды дамыту үшін өте тиімді амал екенін теория да, практика да дәлелдеп отыр. Бұл әдіс дәстүрлі грамматикаға негізделген тәсілдерге балама ретінде пайда болып, бүгінде тіл үйретудегі озық үрдістердің біріне айналды. TBL әдісі студенттерді өздігінен тіл үйренуге ынталандырады: шынайы өмірлік тапсырмаларды орындау арқылы олар тілдің коммуникация құралы ретіндегі мәнін тереңірек түсінеді. Сабақтағы ахуал мүмкіндігінше өмірдегідей ұйымдастырылғанда, студенттердің оқу мотивациясы өсіп, оқу материалы санада тез және берік бекиді.

Зерттеу барысында TBL әдісінің теориялық негіздері талданып, оның CLT (Communicative Language Teaching) бағытымен тығыз байланыста екені анықталды. TBL-дың үш кезеңді құрылымы (Pre-task – Task Cycle – Post-task) оқу процесін жүйелі ұйымдастыруға мүмкіндік беретіні сипатталды. Сонымен қатар, TBL тапсырмаларының студент үшін құндылығы мен маңыздылығын айқындайтын критерийлер қарастырылды.

Коммуникативтік дағдыларды дамытудағы тиімділігі тарауында ғылыми еңбектерге сүйене отырып, TBL арқылы сөйлеу, тыңдау, оқу, жазу сияқты тілдік дағдыларды кешенді жетілдіруге болатыны, әсіресе ауызекі сөйлеу мен жазылымда айтарлықтай прогресс байқалатыны көрсетілді. TBL әдісі оқушылардың тек тілдік

қабілеттерін емес, ынтымақтастық, сыни ойлау, шығармашылық сияқты жан-жақты дағдыларын дамытатыны да назардан тыс қалған жоқ.

Мақалада ерекше көңіл бөлінген мәселе – ағылшын тілін шынайы қолдану жағдайында үйрету. Бұл тұрғыда TBL әдісі теңдесі жоқ мүмкіндік береді: студенттер сабақ үстінде-ақ өмірдегідей тілдік жағдаяттарды бастан кешіріп, тілдік қарым-қатынасқа түседі. Мұндай тәжірибе олардың коммуникативтік құзыретін шыңдап, тілді тек жаттығуда емес, нақты өмірде қолдана алуға даярлайды. Практикалық бөлімде ұсынылған А1–В2 деңгейлеріне арналған тапсырма үлгілері осының айқын дәлелі болды. Әр деңгейді қамтитын мысалдар TBL әдісінің икемділігін, кез келген тіл үйренушіге тиімділігін көрсетті.

TBL әдісін қолданудың әдістемелік артықшылықтары көп: сабақтар студентке бағытталады, олар көп уақыт сөйлесімде болады, топта бірлесіп жұмыс істеу арқылы тіл үйренуге қызығады, грамматикалық құрылымдарды жаттаудан гөрі, тілді практика жүзінде қолданады. Студенттердің шығармашылығы мен дербестігі дамиды, қателер арқылы үйренуге мүмкіндік алады. Ең бастысы – ағылшын тілі олар үшін оқу пәні емес, қарым-қатынас құралы ретінде сезіле бастайды. Бұл – шет тілін меңгертудегі ең қалаулы нәтижелердің бірі.

Әрине, TBL әдісін сабаққа ендіру мұғалімнен шығармашылық пен дайындықты талап етеді. Тапсырмаларды ойластыру, қажетті материалдарды жинау, уақытты тиімді ұйымдастыру маңызды. Дегенмен, студенттердің тіл үйренудегі белсенділігі мен ықыласы артқанын көргенде, жұмсалған күштің ақталғаны аңғарылады. Бүгінде тіл үйретушілерге арналған әдебиеттер де, интернет ресурстары да TBL бойынша сан түрлі идеялар мен дайын жоспарлар ұсынады [7].

Жоғары оқу орындарындағы А1–В2 деңгейіндегі студенттер үшін TBL әдісі ағылшын тілінде коммуникативтік дағдыларды дамытуда таптырмас құрал бола алады. Ол студенттерді шынайы жағдайларда тіл қолдануға дайындап, олардың өз ойын еркін жеткізу қабілетін қалыптастырады. Мұндай әдіспен оқыған студенттер болашақта халықаралық ортада немесе кәсіби салада ағылшынша сенімді сөйлеп, түрлі коммуникативтік міндеттерді шешуге бейім болады. Сондықтан TBL әдісінің элементтерін ағылшын тілі сабақтарына кезең-кезеңімен енгізу – заманауи білім берудің талаптарымен үйлесетін, нәтижелі қадам деп санауға болады.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Task-Based Learning in the Language Classroom // ATC Language Schools. – 2024. – Қолжетімді: <https://atclanguageschools.com> (қолжетімді күні: 25.11.2025).
2. Willis J. A Framework for Task-Based Learning. – Longman, 1996. – 180 p.
3. Task-Based Learning // British Council Teaching English. – Қолжетімді: <https://teachingenglish.org.uk> (қолжетімді күні: 25.11.2025).
4. Task-Based Learning: Examples and Activities // SlideShare. – Қолжетімді: <https://slideshare.net> (қолжетімді күні: 27.11.2025).
5. Ellis R. Task-Based Language Learning and Teaching. – Oxford University Press, 2003. – 387 p.

6. Long M. A Role for Instruction in Second Language Acquisition // Modelling and Assessing Second Language Acquisition. – Clevedon: Multilingual Matters, 1985. – P. 77-99.
7. Willis D., Willis J. Doing Task-Based Teaching. – Oxford University Press, 2007. – 274 p.

Майлығараева Перуза Исахановна
Жалпы академиялық ағылшын тілі кафедрасының аға оқытушысы,
Ордабек Қымбат
Жаратылыстану ғылымдары факультетінің бірінші курс студенті
Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
(Түркістан, Қазақстан)

АҒЫЛШЫН ТІЛІН ОҚЫТУДА КОММУНИКАТИВТІК ӘДІСТІҢ ТИІМДІЛІГІ ЖӘНЕ ОНЫ СТУДЕНТТЕРДІҢ СӨЙЛЕУ ҚҰЗЫРЕТІН ДАМУДА ПАЙДАЛАНУ ЖОЛДАРЫ

Түйінгеме. Бұл мақалада ағылшын тілін оқытудағы коммуникативтік әдістің теориялық негіздері мен студенттердің сөйлеу құзыретін дамытудағы тиімділігі қарастырылады. Зерттеуде коммуникативтік құзыреттіліктің төрт компоненті (грамматикалық, социолингвистикалық, дискурсивті, стратегиялық) талданып, олардың кешенді дамыту жолдары көрсетіледі. Мақалада дәстүрлі және коммуникативтік сабақтардың салыстырмалы талдауы жүргізіліп, студенттердің сөйлеу белсенділігін арттыру мүмкіндіктері ашылады. Сөйлеу дағдысын жетілдіруге арналған практикалық тапсырмалар мен жаттығу үлгілері (рөлдік ойындар, диалогтар, пікірталастар, ақпарат алмасу тапсырмалары) ұсынылады. Зерттеу нәтижелері коммуникативтік әдістің студенттердің тілдік кедергілерін жоюға және еркін сөйлеу дағдыларын қалыптастыруға ықпал ететінін көрсетті.

Кілт сөздер: коммуникативтік әдіс, сөйлеу құзыреті, ағылшын тілі, коммуникативтік құзыреттілік, интерактивті оқыту, рөлдік ойын, тіл үйрету әдістемесі, CLT.

Mailygarayeva Peruzha Issakhanovna
Senior Lecturer of the Department of General Academic English,
Ordabek Kymbat
First-year student of the Natural Science Faculty
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Turkestan, Kazakhstan)

THE EFFECTIVENESS OF THE COMMUNICATIVE METHOD IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND WAYS OF USING IT IN DEVELOPING STUDENTS' SPEAKING COMPETENCE

Abstract. This article discusses the theoretical foundations of the communicative approach in English language teaching and its effectiveness in developing students' speaking competence. The study analyzes the four components of communicative competence (grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic) and outlines ways to develop them comprehensively. A comparative analysis of traditional and communicative lessons is presented, revealing opportunities to increase students' speaking activity. Practical tasks and exercise samples aimed at improving speaking skills such as role-plays, dialogues, debates, and

information-gap activities—are provided. The results show that the communicative approach helps reduce language anxiety and fosters the development of fluent speaking skills among students.

Keywords: *communicative approach, speaking competence, English language, communicative competence, interactive learning, role-play, language teaching methodology, CLT.*

КІРІСПЕ

Қазіргі жаһандану дәуірінде ағылшын тілін меңгеру – әлемдік деңгейде бәсекеге қабілетті маман даярлаудың басты талаптарының бірі. Шет тілін оқытудағы заманауи әдістер ішінде коммуникативтік әдістің ерекше орны бар. Бұл әдістеме тіл үйренушілерге тілді тек теориялық түрде емес, нақты өмірлік жағдайларда қолдануды үйретуге мүмкіндік береді. Коммуникативтік әдістің басты мақсаты – білім алушылардың ауызекі сөйлеу дағдыларын дамыту, оларды түрлі жағдаяттарда еркін сөйлеп, өз ойын дәл жеткізе білуге үйрету [1].

Дәстүрлі грамматикалық-аудармалық әдіс көбіне тілдік материалды жаттатуға бағытталса, коммуникативтік тәсіл студенттерді шынайы қарым-қатынасқа дайындауды көздейді. Бұл әдіс арқылы білім алушылар тілді оқу пәні ретінде емес, қарым-қатынас құралы ретінде қабылдай бастайды. Осы ерекшелік коммуникативтік әдісті қазіргі тіл үйрету практикасында ең өзекті және тиімді тәсілдердің біріне айналдырды.

Мақалада осы коммуникативтік әдістің теориялық негіздері, оның сөйлеу құзыретін қалыптастырудағы рөлі мен артықшылықтары талқыланады. Сонымен қатар, студенттердің сөйлеу қабілетін жетілдіруге арналған практикалық тапсырмалар мен жаттығу үлгілері қарастырылады. Зерттеу жоғары оқу орындарындағы ағылшын тілі сабақтарына бағытталған және оқытушыларға коммуникативтік әдісті тиімді қолдану жолдарын ұсынады.

Коммуникативтік әдістің теориялық негіздері

Коммуникативтік әдістің қалыптасу тарихы. Ағылшын тілін оқытудағы коммуникативтік әдіс XX ғасырдың 60-жылдарының соңында Ұлыбританияда қалыптасты. Ол дәстүрлі грамматикалық-аудармалық, тікелей, аудиолингвалды әдістердің кемшіліктерін еңсеріп, тілді үйретудің жаңа бағытын ұсынды. Мысалы, бұрынғы грамматикалық-аудармалық әдісте сөйлеу мен тыңдау дағдыларына жеткілікті көңіл бөлінбесе, коммуникативтік әдіс бұл олқылықтың орнын толтырды.

Д. Уилкинс 1972 жылы тілдің грамматикасы мен сөздік қорынан гөрі, ұғымдық-мағыналық (notional) және қызметтік-функционалдық (functional) категорияларға негізделген жаңа жүйесін ұсынып, тіл білімінде «нотционалдық-функционалдық» бағытының дамуына ықпал етті. Бұл көзқарас бойынша, тілдік единицалар жеке тұрғандағы мағынасымен емес, қарым-қатынас кезінде атқаратын функциясымен бағаланады (мысалы, сұрау, өтініш, кеңес беру, қарсы болу және т.б. сөйлеу мақсаты). Осылайша, тіл үйретуде басты назар грамматика мен аудармаға емес, қатысымдық мақсатқа қызмет ететін мағынаға аударыла бастады.

Коммуникативтік құзыреттілік ұғымы. Коммуникативтік әдістеменің негізгі ұстанымы – тілдік қарым-қатынасқа үйрету, яғни тіл үйренушінің коммуникативтік

құзыреттілігін дамыту. Коммуникативтік құзыреттілік дегеніміз – тілдің грамматикалық құрылымдарын меңгерумен қатар, сол тілде тиімді қарым-қатынас жасай алу қабілеті. Коммуникативтік әдістің негізгі мақсаттары – осы коммуникативтік құзыреттілікті және тілдің төрт іс-әрекетін (тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым) кешенді дамыту болды. Бұл жаңа әдіс алдыңғы дәстүрлі тәсілдерден түбегейлі өзгеше еді: өйткені басты назар тіл ережелерін жаттауға емес, сол тілде тікелей сөйлесуге үйретуге бағытталды.

Коммуникативтік әдістің негізгі принциптері. 1983 жылы зерттеушілер М. Финокьяро мен К. Брамфит коммуникативтік оқытудың негізін құрайтын принциптер жиынтығын ұсынған. Бүгінде кеңінен танылған коммуникативтік әдістеменің негізгі принциптері төмендегідей:

1. *Мағынаға басымдық.* Ең маңыздысы – айтылатын ойдың мәні. Диалогтар функционалды маңызды болуы тиіс, мазмұнға сай қолданылып, оларды жаттап алу талап етілмейді.

2. *Мәнмәтін негізінде оқыту.* Тілді үйретуде оны таныстырудың негізі – мәнмәтін (контекст); тілдік бірліктерді контекст аясында үйрету қажет.

3. *Қатеге тәзімділік.* Оқушының мінсіз, қате жібермей сөйлеуі шарт емес; ең бастысы – ойын түсінікті жеткізе алуы.

4. *Ерте коммуникация.* Оқу басталған сәттен-ақ үйретіліп жатқан тілде қарым-қатынас жасауға барынша ынталандырылады.

5. *Ана тілін шектеу.* Сабақ барысында ана тілі мүмкіндігінше қолданылмайды. Аударма әдісі өте шектеулі мөлшерде, тек оқушыларға қажет болған жағдайда ғана пайдаланылады.

6. *Төрт дағдыны қатар дамыту.* Алғашқы сабақтардың өзінен бастап тілдің төрт дағдысы (тыңдау, сөйлеу, оқу, жазу) қатар дамытылады.

7. *Бірлескен жұмыс.* Оқушылар сабақта жұппен, топпен және бүкіл сыныппен бірлесе жұмыс істеуге жиі тартылады.

8. *Қате арқылы үйрену.* Тілді үйретуде «қатеге ұшырасып, оны түзеу» табиғи құбылыс ретінде қарастырылады, яғни тіл сынақ пен қателік арқылы үйреніледі.

9. *Еркіндіктен дәлдікке.* Алдымен оқушының еркін, сенімді сөйлеуі жолға қойылады да, грамматикалық дәлдігі кейін біртіндеп жетілдіріледі.

10. *Ішкі мотивация.* Оқушылардың ішкі мотивациясын арттыру үшін оларды оқытылатын тілде мәнді де қызықты қарым-қатынас жасауға ынталандыру керек – сол кезде ғана шет тілін үйренуге деген қызығушылық пен қажеттілік оянады.

Коммуникативтік құзыреттіліктің компоненттері. 1980 жылы Майкл Канале мен Меррилл Свейн «коммуникативтік құзыреттілік» ұғымын жан-жақты сипаттап, оның төрт құрамдас түрін анықтады (1-кесте).

1-кесте. Коммуникативтік құзыреттіліктің негізгі компоненттері (Candale & Swain, 1980).

Құзыреттілік түрі	Сипаттамасы
Грамматикалық құзыреттілік	Тілдің грамматикалық құрылымдары мен сөздік қорын меңгеру қабілеті, оларды дұрыс қолдану біліктілігі.

Социолингвистикалық құзыреттілік	Қарым-қатынас жүзеге асатын әлеуметтік жағдайға сай тіл бірліктерін таңдауды, тілдік этикет формаларын қолдануды білуді қамтитын қабілет.
Дискурсивті құзыреттілік	Байланысты мәтін түзе білу және оны түсіну қабілеті; айтылымдардың логикалық, мазмұндық тұтастығын сақтап, ойын байланыстыра жеткізе алу дағдысы.
Стратегиялық құзыреттілік	Коммуникация барысындағы проблемаларды шешу қабілеті (сөз тауып кету, түсінбестікті жою, әңгімелесуді бастау, қолдау, аяқтау және қайта бағыттау дағдылары).

Коммуникативтік әдісте осы аталған төрт компоненттің барлығын кешенді, тепе-тең дамытуға басымдық беріледі.

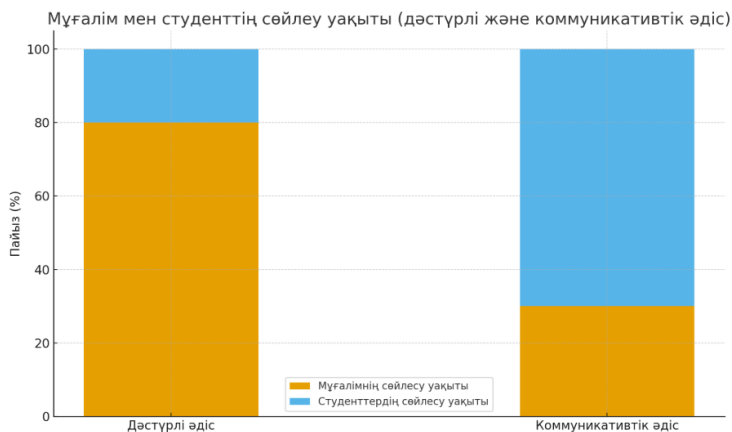
Шынайы коммуникацияға ұқсату қағидасы. Коммуникативтік әдістеменің тағы бір теориялық негізі – оқу процесін барынша шынайы коммуникацияға ұқсату қағидасы. Ресейлік әдіскер Е. И. Пассов атап көрсеткендей, тілді коммуникативтік тәсілмен оқыту үшін оқу барысы нақты қарым-қатынас процесіне барынша жақындатылып ұйымдастырылуы қажет. Яғни оқу тапсырмалары шын мәніндегі сөйлесуге ұқсас болса ғана, тіл үйрену тиімді болады.

Бұл үшін бірнеше шарттарды орындау қажет: жаттығулар мен тапсырмалар мейлінше мағыналы, ситуациялық болуы тиіс – жаттығу барысында оқушылар белгілі бір сөйлеу міндетін шешуі керек, айтылым нақты аудиторияға бағытталуы керек. Мысалы, оқшауланған тілдік жаттығулар (жеке сөздерді немесе грамматикалық формаларды орындатуға арналған) коммуникативтік әдісте қолданылмайды, олардың орнына шартты сөйлеу немесе шынайы сөйлесімге жақын тапсырмалар беріледі.

Жалпы алғанда, коммуникативтік әдістің теориясы тіл үйренушіні жеке тұлға ретінде қарап, оның белсенді тілдік тұлға болып қалыптасуына жағдай жасауға негізделеді.

Коммуникативтік әдістің сөйлеу дағдыларын дамытудағы рөлі

Студенттердің сөйлеу уақытының артуы. Коммуникативтік оқыту әдісінің ең басты практикалық маңызды нәтижесі – студенттердің сабақта сөйлесу мүмкіндігінің артуы. Дәстүрлі, мұғалімге негізделген сабақ барысында уақыттың көбін ұстаз түсіндіруге жұмсаса, коммуникативтік бағыттағы сабақта уақыттың негізгі бөлігі оқушылардың сөйлеуіне беріледі.



1-сурет. Дәстүрлі (сол жақта) және коммуникативтік (оң жақта) сабақтардағы мұғалімнің және студенттердің сөйлеу уақытының пайыздық бөлінісі.

Диаграммадан көрініп тұрғандай, дәстүрлі сабақта мұғалім уақыттың басым бөлігінде өзі сөйлеп, түсіндіруші рөлінде болады (~80%), ал оқушылардың белсенді сөйлеуіне әлдеқайда аз уақыт қалады (~20%). Ал коммуникативтік сабақта, керісінше, оқытушының түсіндіру уақыты қысқарып (~30%), студенттердің өзара тілдесіміне, пікір алмасуына едәуір көп уақыт бөлінеді (~70%).

Сабақ уақытын бұлайша қайта бөлу – тіл үйренушілердің сөйлеу тәжірибесін барынша арттыруға жағдай жасайды. Студенттер шынайы қарым-қатынас үдерісіне еніп, жиі сөйлеген сайын, олардың ауызша сөйлеу дағдылары тезірек қалыптасады. Зерттеулер нәтижесі көрсеткендей, коммуникативтік тәсілді қолдану оқушылардың сөйлесім белсенділігін арттырып, тілдік кедергілерін (жасқаншақтық, қате жіберуден қорқу сияқты) жоюға көмектеседі [3]. Оқушылардың сабаққа деген қызығушылығы өсіп, мотивациясы күшейеді [4], өйткені олар тілді механикалық жаттығу нысанасы емес, шын мәнінде коммуникация құралы ретінде сезіне бастайды.

Еркін сөйлеуге ынталандыру. Коммуникативтік әдіс студенттердің еркін сөйлеуіне ерекше мән береді. Сабақтың басынан-ақ оқушыларға ағылшын тілінде өз ойын айту мүмкіндігін беру – бұл әдістің негізгі шартының бірі. Әрине, алғашқы кезде олардың сөзінде қателер кездесуін коммуникативтік әдіс қалыпты құбылыс деп қарайды. Өйткені белгілі бір грамматикалық құрылымды қате қолданса да, оқушы сол тілде қарым-қатынас жасауға талпынуда – ең бастысы осы талпынысты қолдау.

Қатені коммуникацияны бұзбайтын шеңберде елемей – коммуникативтік әдістің маңызды қағидаларының бірі, ол оқушылардың психологиялық қысымын жеңілдетіп, сөйлеу қорқынышын азайтады. Мұғалім қатені кейінірек жеке түзетуі мүмкін, бірақ сөйлеу барысында білім алушының ойды еркін жеткізуіне мүмкіндік берген дұрыс.

Интерактивті әдістердің қолданылуы. Коммуникативтік тәсіл сабақта интерактивті әдістерді, яғни диалог, полилог, пікірталас, ойын формаларын көптеп

қолдануды талап етеді. Оқушылар жұппен немесе топпен жұмыс жасап, бір-бірімен тілдесу арқылы үйренеді. Жұптық, топтық жұмыстар – әрбір студентке сөйлесуге қатысуға мүмкіндік беретін тиімді ұйымдық форма.

Мысалы, бүкіл сыныпқа сұрақ қойып, бір-екі оқушымен ғана диалог құрудан гөрі, барлық студенттерді бір мезетте жұптарға бөліп, сөйлестіру әлдеқайда өнімдірек болады. Коммуникативтік тапсырмаларды құрастыру кезінде оқытушы түрлі ситуацияларды модельдейді, шынайы өмірдегі қарым-қатынас жағдайларын имитациялайды. Бұл студенттердің тілді өмірлік жағдаяттарда қолдану қабілетін дамытады.

Әдістің икемділігі мен бейімделгіштігі. Коммуникативтік әдістің тағы бір артықшылығы – оның икемділігі мен бейімделгіштігі. Мұғалім оқу материалы мен тапсырмаларды студенттердің деңгейіне, қызығушылығына қарай саралай алады. Мәселен, тілді жақсы меңгерген, сөйлесу деңгейі жоғарырақ студенттерге күрделірек рөлдік ойындар мен пікірталас ұйымдастырылса, тілді жаңадан бастап жатқан деңгейдегілерге қарапайым сұрақ-жауап диалогтар беріледі.

Осылайша әр студент өз қабілетіне сай қарқынмен сөйлеу тәжірибесін жинақтайды, сонымен қатар бір деңгейден екінші деңгейге табиғи түрде өтеді. Коммуникативтік әдіс оқытушыдан шығармашылдықты талап етеді: сабақ барысында туындаған «тірі» жағдаяттарға жылдам үн қату, әңгімені жарасымды жалғастыру, күтпеген сұрақтарға жауап беру – мұның бәрі оқушылардың сөйлеу құзыретін жан-жақты дамытатын сәттер.

Сөйлеу құзыретін арттыруға арналған практикалық тапсырмалар мен жаттығулар

Коммуникативтік әдісті тиімді жүзеге асыру үшін сабақта әртүрлі қарым-қатынасқа негізделген тапсырмаларды қолдану қажет. Төменде ағылшын тіліндегі сөйлеу дағдысын дамытуға бағытталған практикалық жаттығу үлгілері берілген.

1. Рөлдік ойындар (Role-play). Рөлдік ойындар – оқушылардың түрлі өмірлік жағдайларда «өзінді сол ортада сезініп» ағылшынша сөйлесуіне мүмкіндік беретін әдіс. Мұғалім алдын ала сценарий немесе жағдаятты ұсынады, мысалы: «Әуежайдағы анықтама бюросы», «Дәрігер қабылдауында», «Мейрамханада тапсырыс беру» т.б. Оқушылар жұппен немесе топпен берілген рөлдерді ойнап, диалог құрады.

Рөлдік ойындар арқылы студенттер шетел тілінде әртүрлі әлеуметтік рольдерде сөйлесуді үйренеді, тілдік қолданысты жағдайға қарай бейімдеуге жаттығады. Мұндай жаттығулар барысында қате сөйлеп қалудан қорқу сезімі жойылады, себебі ойын формасы оқуға деген көңіл күйді көтеріп, еркін атмосфера жасайды. Оқушылар бүкіл сынып алдында емес, шағын жұпта сөйлесетіндіктен, өз ойын айтуға қысылмайды, бұл әсіресе тұйық мінездегі студенттер үшін қолайлы жағдай туғызады.

2. Диалогтар мен сұхбаттар. Диалог – коммуникативтік әдістегі ең қарапайым әрі кең таралған жаттығулардың бірі. Мысалы, сабақтың алғашқы кезеңдерінде оқушылар дайын үлгі диалогтарды толықтырып, кейін өздері ұқсас диалог құрастыра алады [5]. Ал сұхбат (интервью) түріндегі жаттығуда студенттер жұптасып, бір-біріне алдын ала әзірленген сұрақтар қояды және жауап береді.

Сұхбаттасу белсенді тыңдау мен жауап беру дағдыларын дамытады. Мұндай құрылымды сұрақ-жауап жаттығулары төменгі тілдік деңгейдегі студенттер үшін өте

тиімді: олар белгілі бір тақырып бойынша сұрақ қоюды, қажетті жауап формаларын үйренеді әрі қарым-қатынас тәжірибесін жинайды. Мысалы, «Жаңа танысқан адамнан сұхбат алу» тапсырмасында әр студент әріптесіне өз отбасы, қызығушылығы туралы сұрақтар қойып, жауап беруі мүмкін.

3. Топтық талқылаулар мен пікірталастар. Топтық талқылаулар мен пікірталастар – студенттердің бірлесіп ой бөлісуіне, өз пікірін ортаға салуына арналған тапсырмалар. Талқылау үшін жалпы қызықты тақырып немесе проблемалық сұрақ ұсынылады (мысалы: «Экологиялық проблемаларды шешуде әркімнің рөлі қандай?»). Оқушылар шағын топтарға бөлініп, осы тақырыпты белгілі уақыт ішінде талқылайды, кейін ойларын сынып алдында қорғайды.

Мұндай топтық жұмыс әр студентке сөйлеуге мүмкіндік беріп қана қоймай, бір-бірінен үйренуге, пікір алмасуға жағдай жасайды [2]. Пікірталас (дебат) формасындағы жаттығуларда топ мүшелері қарама-қарсы көзқарастағы екі жақ ретінде белгілі бір мәселені талқылайды. Пікірталас барысында студенттер қарсы дәлел келтіру, келісу/келіспеу, өз көзқарасын дәлелдеу сияқты сөйлеу қабілеттерін дамытады.

4. «Ақпарат алмасу» тапсырмалары (Information gap). Бұл коммуникативтік әдістің тағы бір қызықты түрі. Мұнда әрбір оқушыда ақпараттық кемшілік болады, яғни бірінің білетіні екіншісінде жоқ, сол себепті олар бір-бірімен сөйлесу арқылы ғана тапсырманы толық орындай алады.

Мысалы, ақпараттық кестені толықтыру ойынын алайық: жұптағы Студент А-ға жартылай толтырылған кесте беріледі (кейбір ұяшықтар бос қалдырылған), ал Студент В-да сол бос ұяшықтардың мәліметтері бар, бірақ оның кестесінде басқа ұяшықтар бос. Екеуі сұрақ қою арқылы бір-бірінен жетіспейтін мәліметті сұрап толтырады.

Осындай «ақпарат алмасу» нәтижесінде оқушылар сұрақ қою, нақты ақпаратты сұрап білу, түсінігін тексеру, қарсы тарапты тыңдау сияқты қатысым дағдыларын дамытады. Бұл жаттығулар күнделікті өмірдегі көптеген жағдаяттарға ұқсас: мысалы, бейтаныс қалада жол сұрау, белгілі бір деректі анықтау үшін сұхбат жасау және т.б.

5. Интерактивті ойындар мен жаттығулар. Интерактивті ойындар – коммуникативтік әдісте мотивацияны көтерудің, сөйлеу белсенділігін арттырудың тиімді жолы. Мысалы, «Find someone who...» деп аталатын қарым-қатынас ойынында оқушылар бүкіл сынып ішінде қозғалып жүріп, берілген шарт бойынша сұрақтар қояды және сол шартқа сәйкес келетін адамды табуға тырысады [6].

Шарттары әртүрлі болуы мүмкін: «Өзіңмен туған күні бір айда түсетін адамды тап», «Велосипед тебуді үйренбеген бір адамды тап» сияқты. Студенттер осындай тапсырмаларды орындау үшін бір-бірімен еркін араласып, көптеген адамдармен қысқа диалог құрады. Мұндай ойындар оқушыларды бір мезгілде барлығын сөйлетуге мүмкіндік береді және тілдік ортаға еркін енуге жағдай жасайды.

2-кесте. Коммуникативтік тапсырмалардың түрлері және дамытатын дағдылар.

Тапсырма түрі	Сипаттамасы	Дамытатын негізгі дағдылар
Рөлдік ойын (Role-play)	Белгілі бір рөлге еніп, жағдаятты ойнау	Сөйлеу, тыңдау, импровизация

Диалог/Сұхбат (Interview)	Жұппен сұрақ-жауап алмасу	Сөйлеу, тыңдау, сұрақ қою
Топтық талқылау (Discussion)	Тақырып бойынша пікір алмасу	Сөйлеу, тыңдау, дәлелдеу
Пікірталас (Debate)	Қарама-қарсы көзқарастарды қорғау	Сөйлеу, сыни ойлау, сендіру
Ақпарат алмасу (Information gap)	Жетіспейтін мәліметті сұрау арқылы толықтыру	Сөйлеу, тыңдау, сұрақ қою
Интерактивті ойын	«Find someone who...» және т.б. ойындар	Сөйлеу, әлеуметтік қарым-қатынас
Проблема шешу (Problem-solving)	Берілген мәселеге шешім табу	Сөйлеу, сыни ойлау, ынтымақтастық
Жоба жұмысы (Project work)	Топпен зерттеу жүргізіп, нәтижесін таныстыру	Сөйлеу, жазу, презентация

Жоғарыда айтылған практикалық тапсырмалар коммуникативтік әдістің тек кейбір түрлері ғана. Нақты оқу мақсаттарына, студенттердің деңгейі мен қызығушылығына қарай бұлардан өзге де сан алуан коммуникативтік жаттығуларды құрастыруға болады. Мысалы, жобалық жұмыстар (проект), сахналық қойылымдар, сұрақ-жауап сайыстары, онлайн чат-сабақтар сияқты формалар қазіргі заман технологияларымен ұштастыра жүзеге асырылуда. Маңыздысы – қандай форма болмасын, оның түпкі мақсаты оқушылардың тілді қатынас құралы ретінде пайдалануына жол ашу болып табылады [7].

ҚОРЫТЫНДЫ

Ағылшын тілін оқытуда коммуникативтік әдісті қолдану – студенттердің сөйлеу құзыретін дамытуда ең тиімді тәсілдердің бірі екені теориялық талдау мен практикалық тәжірибе негізінде айқын көрінеді. Коммуникативтік әдіс білім алушыларды шынайы өмірде тілдік кедергілерсіз еркін сөйлесуге үйретеді, олардың ауызекі сөйлеу дағдыларын барынша қалыптастырады.

Зерттеудің негізгі нәтижелері. Сабақ үрдісінде тіл үйренушілердің жеке ерекшеліктері ескеріліп, барлығының коммуникативтік қабілеттерін барынша пайдалануға мүмкіндік беріледі. Түрлі интерактивті тапсырмалар арқылы студенттердің пәнге қызығушылығы артып, сабаққа белсене қатысу мотивациясы күшейеді [8]. Қателесу қорқынышының азаяуы, достық қарым-қатынас жағдайындағы тілдік практика – мұның бәрі студенттердің өзін-өзі еркін сезінуіне, сөйлеу ықыласының артуына сеп болады.

Коммуникативтік әдістің артықшылықтары. Зерттеу барысында коммуникативтік әдістің келесі артықшылықтары анықталды:

Сөйлеу уақытының артуы. Коммуникативтік сабақта студенттердің сөйлеуіне дәстүрлі сабаққа қарағанда әлдеқайда көп уақыт бөлінеді.

Тілдік кедергілердің жойылуы. Қате жіберуден қорқу, жасқаншақтық сияқты психологиялық кедергілер азаяды.

Мотивацияның артуы. Шынайы жағдаяттарға негізделген тапсырмалар студенттердің ішкі мотивациясын күшейтеді.

Практикалық дағдылардың қалыптасуы. Студенттер тілді тек оқу пәні емес, қарым-қатынас құралы ретінде меңгереді.

Жан-жақты даму. Коммуникативтік құзыреттіліктің барлық компоненттері (грамматикалық, социолингвистикалық, дискурсивті, стратегиялық) кешенді дамиды.

Практикалық ұсыныстар. Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, коммуникативтік әдісті тиімді қолдану үшін келесі ұсыныстар жасалады:

Оқытушыларға арналған ұсыныстар:

1. Сабақта студенттердің сөйлеуіне мүмкіндігінше көп уақыт бөлу керек. Мұғалімнің түсіндіру уақытын қысқартып, жұптық және топтық жұмыстарды көбейту қажет.

2. Қателерге төзімді болу маңызды. Коммуникация барысында қатені бірден түзетпей, кейінірек талқылаған дұрыс.

3. Тапсырмаларды студенттердің деңгейіне және қызығушылығына сай таңдау керек. Шынайы өмірмен байланысты жағдаяттар мотивацияны арттырады.

4. Түрлі коммуникативтік тапсырмаларды (рөлдік ойын, пікірталас, ақпарат алмасу) алмастырып қолдану студенттердің қызығушылығын сақтайды.

5. Сабақта достық, қолдаушы атмосфера жасау маңызды. Студенттер қате жібергенде де өзін қауіпсіз сезінуі керек.

6. Грамматиканы оқшауланған түрде емес, коммуникативтік контекстте үйрету тиімді.

Оқу бағдарламасын жасаушыларға арналған ұсыныстар:

1. Оқу жоспарларына коммуникативтік тапсырмаларды ресми түрде енгізу қажет.

2. Сөйлеу құзыретін бағалаудың балама тәсілдерін (ауызша сұхбат, рөлдік ойын бағалау) енгізу керек.

3. Оқытушыларды коммуникативтік әдіс бойынша біліктілікті арттыру курстарына тарту маңызды.

4. Шағын топтарда оқытуға жағдай жасау коммуникативтік әдістің тиімділігін арттырады.

Қорытынды пайымдаулар. Қорыта айтқанда, коммуникативтік әдіс – қазіргі шет тілін оқыту жүйесіндегі жетекші бағыттардың бірі. Ол студенттердің шет тілінде коммуникативтік құзыреттілігін дамытуға, әсіресе сөйлеу қабілетін шыңдауға жол ашады. Әдістеменің теориялық негіздері (коммуникативтік құзыреттілік, мағыналық бағыт, функционалдылық, т.б.) мен практикадағы тәсілдері (рөлдік ойындар, пікірталастар, ақпараттық тапсырмалар, т.б.) үйлесе отырып, оқу процесінде жоғары нәтиже береді.

Сондықтан ағылшын тілін үйретуде коммуникативтік әдісті жүйелі қолдану және оны тиімді іске асыру жолдарын іздестіру – тіл мамандары мен педагогтар үшін әрдайым өзекті міндет болып қала бермек. Бұл зерттеу жұмысы оқытушыларға коммуникативтік әдісті тәжірибеде қолдануға теориялық негіз бен практикалық идеялар ұсынып, қазақстандық жоғары білім жүйесінде ағылшын тілін оқытудың сапасын арттыруға үлес қосады деп сенеміз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Вакунано91. Ағылшын тілін коммуникативтік әдіс-тәсілдер арқылы ауызша сөйлеуге үйрету // bilim-all.kz. – 2024. – Қолжетімді: <https://bilim-all.kz> (қолжетімді күні: 28.11.2025).

2. Communicative language teaching // Wikipedia, the free encyclopedia. – Қолжетімді: https://en.wikipedia.org/wiki/Communicative_language_teaching (қолжетімді күні: 22.05.2025).
3. Мейрбеков А.Қ., Низамова Г.У. Ағылшын тілін оқыту процесінде коммуникативті тәсілдерді жүзеге асыру // Молодой ученый. – 2022. – №8 (403). – Б. 261-263.
4. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1(1). – P. 1-47.
5. Wilkins D.A. Notional Syllabuses. – Oxford University Press, 1976. – 92 p.
6. Finocchiaro M., Brumfit C. The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice. – Oxford University Press, 1983. – 234 p.
7. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
8. Richards J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching. – Cambridge University Press, 2014. – 410 p.

Тулендиева Фарид
Түрік филологиясы кафедрасының аға оқытушысы,
Уксикбай Аңсаған
Филология факультетінің екінші курс студенті
Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті
(Түркістан, Қазақстан)

**ТҮРІК ТІЛІН ОҚЫТУДА ЦИФРЛЫҚ ПЛАТФОРМАЛАРДЫ ҚОЛДАНУДЫҢ
ӘДІСТЕМЕЛІК ТИІМДІЛІГІ: ИНТЕРАКТИВТІ ЖАТТЫҒУЛАР МЕН ЖАСАНДЫ
ИНТЕЛЛЕКТ ҚҰРАЛДАРЫ**

Түйінгеме. Бұл мақалада түрік тілін оқытуда цифрлық платформалар мен жасанды интеллект құралдарын қолданудың әдістемелік тиімділігі қарастырылады. Зерттеуге Moodle, Kahoot, Quizlet, Duolingo, Google Classroom секілді платформалардың мүмкіндіктері, сондай-ақ ChatGPT және Grammarly тәрізді AI құралдарының тіл үйретуге рөлі талданады. Интерактивті жаттығулардың мысалдары ұсынылып, олардың студенттердің белсенділігін арттырудағы ықпалы бағаланады. Зерттеу нәтижелері цифрлық технологиялардың оқу мотивациясын күшейтіп, дербес білім алуды қолдайтынын және тілдік дағдыларды тиімді дамытатынын көрсетті.

Кілт сөздер: түрік тілі, цифрлық платформа, жасанды интеллект, интерактивті жаттығу, Moodle, Kahoot, ChatGPT, геймификация, тіл оқыту әдістемесі.

Tulendieva Farida
Senior Lecturer of the Department of Turkish Philology,
Uksikbay Ansagan
Second year student of the Faculty of Philology
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University
(Turkestan, Kazakhstan)

**METHODOLOGICAL EFFECTIVENESS OF USING DIGITAL PLATFORMS IN TEACHING
TURKISH: INTERACTIVE EXERCISES AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TOOLS**

Abstract. This article examines the methodological effectiveness of using digital platforms and artificial intelligence tools in teaching the Turkish language. The study analyzes the capabilities of platforms such as Moodle, Kahoot, Quizlet, Duolingo, and Google Classroom, as well as the role of AI tools like ChatGPT and Grammarly in language instruction. Examples of interactive exercises are provided, and their impact on enhancing student engagement is evaluated. The findings indicate that digital technologies strengthen learning motivation, support autonomous learning, and effectively develop language skills.

Keywords: Turkish language, digital platform, artificial intelligence, interactive exercise, Moodle, Kahoot, ChatGPT, gamification, language teaching methodology.

КІРІСПЕ

Қазіргі білім беру саласында цифрлық технологиялардың қарқынды дамуы мен жасанды интеллекттің күнделікті өмірге енуі тіл үйрету әдістемесіне айтарлықтай өзгерістер енгізуде. Әсіресе жоғары оқу орындарында шетел тілдерін оқытуда электронды платформалар мен AI құралдарын тиімді пайдалану – өзекті зерттеу тақырыбы. COVID-19 пандемиясы дәуірінде дәстүрлі сабақтардың шектелуі онлайн ресурстардың білім алушылар арасында бұрын-соңды болмаған танымалдыққа ие болуына әкелді. Цифрлық білім беру ресурстарының қолжетімділігі мен ыңғайлылығы студенттерге кез келген уақытта тіл үйренуге мүмкіндік беріп, оқу ортасын ынталандыра түсетіні анықталды [3]. Зерттеулер көрсеткендей, цифрлық құралдар студенттердің мотивациясын арттырып, оқуға белсенді қатысуын күшейтеді және олардың бір-бірімен өзара әрекеттесуін ынталандырады [1]. Сонымен қатар, түрік тілін үйренуші студенттер оқу процесінде YouTube, Google, Duolingo, әлеуметтік желілер тәрізді алуан түрлі цифрлық ресурстарды пайдаланады; яғни қазіргі тіл үйрену тәжірибесінде цифрлық құралдар кең көлемде қолданылып отыр [3].

Осы мақалада түрік тілін оқытуда кең қолданылатын заманауи цифрлық платформалар (Moodle, Kahoot, Quizlet, Duolingo, Google Classroom және т.б.) мен жасанды интеллектке негізделген құралдардың (ChatGPT, Grammarly сынды) әдістемелік артықшылықтары қарастырылады. Зерттеу университет студенттеріне бағытталғандықтан, аталған технологиялардың жоғары білім беру жағдайында түрік тілі сабақтарында қолдану тиімділігі талданады. Мақала құрылымы кіріспеден, теориялық негіздерден және негізгі бөлімдерден тұрады: алғашқы бөлімде жалпы теориялық тұғырлар баяндалып, келесі бөлімдерде нақты цифрлық платформалардың мүмкіндіктері мен AI құралдарының рөлі талданады. Интерактивті жаттығулардың мысалдары ұсынылып, олардың студенттердің белсенділігін арттырудағы ықпалы бағаланады. Соңында, зерттеу нәтижелері жинақталып, қорытындылар мен ұсыныстар беріледі. Бұл зерттеу нәтижелері цифрлық технологияларды түрік тілін оқытуда пайдаланудың тиімді әдістемесін дамытуға септігін тигізеді деп күтілуде.

Теориялық негіздер

Тіл үйретудегі цифрлық технологияларды қолдану Computer-Assisted Language Learning (CALL) және Technology-Enhanced Language Learning (TELL) сияқты ғылыми бағыттарда жан-жақты зерттелген. Зерттеулер көрсетіп отырғандай, технологияны тіл оқытуға кіріктіру студенттерге жаңа мүмкіндіктер ұсынып, оқу нәтижелеріне оң әсер етеді [3, 4]. Мысалы, түрлі мультимедиялық материалдар мен ойынға негізделген жаттығулар арқылы оқыту – білім алушылардың қызығушылығын арттырып, материалды терең меңгеруге көмектеседі. X.Reinders және басқа ғалымдар ойын элементтерін (геймификацияны) қолдану тіл үйренушілерді ынталандырып, олардың мәдени танымын да кеңейтетінін атап өтеді. Цифрлық орталарда орындалатын тапсырмалар (мысалы, онлайн форумдағы пікірталастар, бейнесабақтар, цифрлық әңгімелеу) студенттердің сыни ойлау, шығармашылық қабілеттерін дамытып, тілдік ортаға барынша жақын тәжірибе береді [3].

Сонымен бірге, мобильді құрылғылар мен веб-қосымшалар арқылы оқу (Mobile-Assisted Language Learning, MALL) тіл үйренуді аудиториядан тыс уақыт пен кеңістікке

кеңейтті. Қазір студенттер жолда, үйде өз бетінше тіл тәжірибесімен айналыса алады – бұл үздіксіз оқу мен автономдылықты қалыптастырады. Зерттеулерге сүйенсек, цифрлық құралдарды сабақтан тыс тұрақты пайдаланатын тіл үйренушілердің тілдік құзыреті жоғарырақ болатыны байқалады, себебі олар өзіндік жылдамдықпен оқып, өздеріне қажетті дағдыларды қосымша шыңдайды [3]. Бұдан шығатын қорытынды – цифрлық технологияларды тіл үйрету әдістемесіне кіріктіру заман талабына сай қажеттілік. Бұл теориялық негіз қазіргі студенттердің цифрлық сауаттылығы мен қызығушылығын оқу үрдісінде ұтымды пайдалануға мүмкіндік береді.

Әрине, технология интеграциясы тек артықшылық әкеліп қоймай, кейбір әдістемелік мәселелерді де туындатуы мүмкін. CALL саласының алғашқы зерттеушілері М. Warschauer мен D. Healey технологияның білім беруге ықпалы екіұштылығын – бір жағынан ынталандырушы әсерін, екінші жағынан ықтимал қиындықтарды (уақыттың көп жұмсалуды, техникалық кідірістер және т.б.) атап көрсеткен [1]. Сондықтан цифрлық құралдарды қолданғанда педагогикалық мақсат пен балансты ұмытпау маңызды. Дегенмен, соңғы жылдары жүргізілген көптеген жұмыс нәтижелері цифрлық платформалар мен құралдарды орынды пайдаланудың жалпы оң нәтижелер беретінін дәлелдеп отыр. LMS жүйелерін, интерактивті қолданбаларды және AI көмекшілерін сабақтарға енгізу студенттердің мотивациясын, қатысуын, ынтымақтастығын күшейтетіні байқалды [4]. Мысалы, Moodle сияқты жүйелерді қолдану оқытудың бейімделгіш және бірігіп оқу тәсілдерін қолдауға, ал Kahoot сияқты ойын платформалары тілді үйренуді қызықты сайысқа айналдыруға мүмкіндік береді. Сонымен қатар, жасанды интеллекттің соңғы жетістіктері (чат-боттар, сөйлеуді тану, автоматтандырылған кері байланыс құралдары) тіл үйренушілерге бұрын қолжетімсіз болған жекелендірілген қолдау көрсетуге жол ашуда [3].

Түрік тілін оқытудағы цифрлық платформалар

Түрік тілін үйретуде әртүрлі цифрлық платформалар кең қолданыс тауып отыр. Олардың әрқайсысы оқыту процесінің белгілі бір аспектілерін қолдап, өзіне тән әдістемелік мүмкіндіктер береді. Төменде білім беру тәжірибесінде жиі қолданылатын негізгі платформалар және олардың түрік тілі сабақтарында атқаратын қызметі қарастырылған.

Moodle платформасы. Moodle – ашық бастапқы коды бар оқу басқару жүйесі (LMS). Жоғары оқу орындарында Moodle платформасы курстарды басқаруға, оқу материалдарын таратуға, тест тапсыруға және форум арқылы коммуникацияға кеңінен пайдаланылады. Moodle студенттерге онлайн режимде кез келген уақытта, кез келген жерде білім алуына жағдай жасайды. Зерттеулер Moodle-ды қолдану университет деңгейінде студенттердің үлгерімін, қанағаттанушылығын және қатысу белсенділігін арттыратынын көрсетті [4]. Сондай-ақ Moodle бейімделгіш оқыту мен бірлескен жұмыс үшін құралдар ұсынады, мысалы, топтық жобаларға арналған форумдар, пікірталас алаңдары, викториналар мен тапсырмаларға автоматтандырылған бағалау беруге мүмкіндік бар. Түрік тілін оқытуда Moodle арқылы мұғалімдер мәтіндер, грамматикалық түсіндірмелер, аудио-бейнематериалдар жүктеп, студенттердің прогресін қадағалай алады. Бұл платформа дәстүрлі сабақ пен онлайн оқытуды ұштастырып, аралас оқыту (blended learning) моделі аясында жоғары нәтижелерге қол жеткізуге сеп болады.

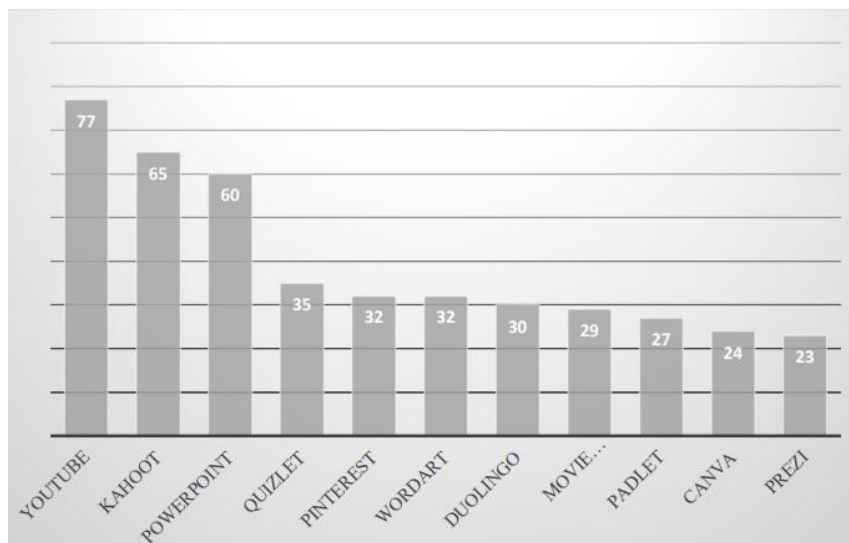
Kahoot платформасы. Kahoot – ойынға негізделген оқу платформасы, оның көмегімен мұғалімдер викторина, тест түрінде интерактивті сұрақ-жауап сайыстарын өткізеді. Kahoot қолданбасы әсіресе сөздік қорын тексеру, грамматикалық құрылымдарды қайталау кезінде өте тиімді. Студенттер смартфон немесе компьютер арқылы сұрақтарға жылдам жауап беріп, нақты уақыт режимінде топ рейтингісі мен ұпайларын көре алады. Мұндай бәсекелестік элемент оқу үдерісіне қызғылықты эмоция қосып, білім алушыларды белсенділікке тартады. Зерттеу нәтижелері бойынша Kahoot ойыны сабақта оқу процесін қызықтырып қана қоймай, студенттердің мотивациясын және қатысуын едәуір жақсарттады, сонымен бірге оқу үлгеріміне оң ықпал етеді [5]. Түрік тілінің алфавитінен бастап, сөздік қор, тілдік тіркестерге дейін Kahoot-та түрлі деңгейдегі квиздер жасауға болады (мысалы, А1 деңгейіндегі «әліпби викторинасы» немесе грамматикаға арналған сұрақтар топтамасы). Қорытындысында Kahoot арқылы сабақтар ойын сипатында өтіп, студенттерде жағымды бәсекелестік рухы оянады және әркім өз білімін сынап көруге ынталанады.

Quizlet платформасы. Quizlet – флеш-карта принципімен жұмыс істейтін оқу қосымшасы. Quizlet-те оқытушылар жаңа сөздердің жиынтықтарын, терминологияны немесе ережелерді карталар түрінде жасап, студенттерге бөлісе алады. Студенттер бұл карталарды түрлі режимде оқып-үйренеді: жаттау, сәйкестендіру ойындары, тест тапсырмалары және т.б. Quizlet әсіресе түрік тіліндегі жаңа сөздерді есте сақтауда тиімді, себебі онда қайталау интервалы әдісі (spaced repetition) қолданылады – сөздер мен фразалар белгілі бір уақыт аралығымен қайта ұсынылып отырады. Жүйелі қолданған жағдайда Quizlet студенттердің сөздік қорының байып, оны ұзақ мерзімде сақтауына көмектеседі. Зерттеулердің мета-талдауы бойынша, Quizlet пайдалану оқу жетістігін айтарлықтай жоғарылатып, жаңа сөздерді есте сақтау қабілетін күшейтетіні анықталған; сондай-ақ оқушылардың сабаққа деген көзқарасына да аз да болса оң әсер береді [6]. Түрік тілін оқытуда мұғалімдер Quizlet арқылы, мысалы, тақырыптық сөз тізімдерін (отбасы мүшелері, кәсіби терминдер, т.б.) жасап, сабақтан кейін студенттердің өз бетімен қайталап, ойнап, тестілеуіне жағдай жасай алады. Бұл платформаның ұялы телефонда да қолжетімді болуы оқу процесін ыңғайлы және күнделікті тұрмыспен ұштастыруға мүмкіндік береді.

Duolingo платформасы. Duolingo – әлемге кең таралған тегін тіл үйрену мобильді қосымшасы. Duolingo түрік тілін бастапқы деңгейден үйренуге арналған құрылымды курстар ұсынады, онда оқу ойын түрінде құрылған: әрбір шағын сабақта пайдаланушыға түрлі тапсырмалар (аудару, тыңдап түсіну, сөйлем құрау) беріледі және дұрыс жауаптар үшін ұпай мен «тәжірибе балдары» (XP) жинақталады. Duolingo-ның геймификацияланған жүйесі оқушыларды күнделікті үздіксіз жаттығуға ынталандырады, себебі қатарынан күн сайын өту, серия сақтау (streak) механизмі мотивация береді. Ғылыми зерттеулер Duolingo секілді қолданбалар белгілі бір дәрежеде тіл үйренуде тиімді көмекші бола алатынын көрсетті. Мәселен, компания жүргізген бірқатар зерттеуде курс аяқтаған пайдаланушылардың кейбірі сөйлесу, оқу, жазу, тыңдау дағдылары бойынша бастапқы деңгейді жоғары нәтижемен меңгеріп, қарапайым коммуникацияға дайын болатыны анықталды [7]. Duolingo-ны негізінен дербес білім алу құралы десек те, оны сабақта қосымша тапсырма ретінде пайдалануға болады. Түркия мен Қазақстан

тәжірибесінде кейбір оқытушылар студенттеріне Duolingo-дағы белгілі бір бөлімдерді үй тапсырмасы ретінде береді немесе сабақта шағын жарыс ұйымдастырады. Зерттеулерге сәйкес, Түркиядағы тіл оқытушыларының 30%-ға жуығы тілді оқытуда Duolingo қосымшасын пайдаланғанын атап өткен [1]. Бұл көрсеткіш цифрлық платформалардың мұғалімдер арасында да танымал екенін және олардың тиімділігін мойындайтынын білдіреді.

Google Classroom платформасы. Google Classroom – Google компаниясының білім беруге арналған платформасы, ол онлайн сыныптар құрып, тапсырмалар мен материалдарды таратуға, сондай-ақ оқытушы мен студент арасында тиімді кері байланыс орнатуға мүмкіндік береді. Google Classroom жүйесінде оқытушы сабаққа қатысты барлық ақпаратты (силлабус, күнтізбе, тапсырмалар) бір орынға жинақтап, студенттерге жариялай алады. Түрік тілінен үй жұмыстары, эссе жазу, мәтін талдау сияқты тапсырмаларды оқытушы Classroom арқылы беріп, студенттер өз жұмыстарын уақытында жүктеп, пікірлер ала алады. Платформаның Google Docs, Sheets, Slides тәрізді құралдармен тығыз интеграциясы бірлесіп жұмыс істеуді жеңілдетеді – мысалы, студенттер ортақ құжатта бірге жобамен айналысып, немесе оқытушы Google Docs-та студенттің мәтініне тікелей түзетулер мен түсініктемелер қалдыра алады. Статистикаға сүйенсек, Google Classroom бүгінгі күні мектептер мен университеттерде ең кең қолданылатын жүйелердің бірі. Бұл жүйе мұғалімдерге оқу үдерісін жекелеуге, басқаруға және бақылауға көмектеседі [8]. Google Classroom-ның интерфейсі қарапайым болғанымен, оның мүмкіндіктері (тест құру, сұрау жүргізу, бағалау қойып, нәтижелерді экспорттау) жеткілікті. Түрік тілін оқытуда Google Classroom әсіресе қашықтан оқыту немесе аралас форматта оқу кезінде таптырмас құралға айналды. Ол арқылы оқытушы түрлі мультимедиялық материалмен (бейне, аудио, презентация) сабақты байытып, студенттердің түсінгенін тексеру үшін жылдам сауалнамалар жүргізе алады. Жалпы, Google Classroom цифрлық буын студенттері үйренген онлайн коммуникация стилін білім беру процесіне енгізуге ықпал етіп, оқу әрекетін дәстүрлі аудиториядан виртуалды кеңістікке сәтті көшіре алады.



1-сурет. Түркиядағы мектеп мұғалімдерінің Web 2.0 цифрлық құралдарын қолдану жиілігі [1].

«Диаграммада 100 мұғалімнің қандай пайызы әр құралды сабақта пайдаланатыны көрсетілген. Атап айтқанда, YouTube видеоплатформасын мұғалімдердің 77%-ы қолданса, Kahoot викториналарын 65%-ы пайдаланған. Одан кейінгі кең таралған құрал – PowerPoint презентациялары (60%). Quizlet флеш-карта сервисін шамамен 35% мұғалім қолданатыны байқалады. Сонымен бірге Moodle, Duolingo, Canva секілді басқа да платформалар белгілі бір деңгейде қолданылғаны көрінеді [1]. Бұл мәліметтер цифрлық платформалардың тіл оқыту тәжірибесінде кең өріс алғанын және мұғалімдер арасында сұранысқа ие екенін дәлелдейді.»

Жоғарыдағы суретте көрсетілген деректер цифрлық платформалардың оқу процесіне орнығып үлгергенін аңғартады. YouTube, Kahoot, Quizlet секілді құралдардың танымалдығы олардың шет тілдерін оқытуда, соның ішінде түрік тілін үйретуде, пайдалы екенін көрсетеді. Мұғалімдер YouTube арқылы түпнұсқа видеолар көрсетіп, аудио-визуалды материалмен байытады, Kahoot арқылы сабақтарға сайыс элементін енгізіп, студенттердің қызығушылығын арттырады, ал Quizlet көмегімен жаңа сөздерді меңгеруді жеңілдетеді. Moodle мен Google Classroom секілді платформалар оқу материалы мен тапсырмаларды ұйымдастырудың негізгі қаңқасы қызметін атқарса, Duolingo сияқты қосымшалар студенттердің сабақтан тыс уақытта да тілді ұмытпай, тұрақты айналысуына мүмкіндік береді. Жалпы, әрбір платформаның өз орны бар: біреуі ойын элементімен тартымды етсе, екіншісі білім алушылардың өзара қарым-қатынасын күшейтеді, үшіншісі оқу үрдісін әкімшілендіруді жеңілдетеді. Ең бастысы – оқытушы осы құралдардың ерекшеліктерін ескеріп, оларды әдістемелік мақсатқа сай шебер үйлестіре білуі қажет.

Жасанды интеллект құралдарының рөлі

Соңғы жылдары білім беру саласында жасанды интеллект (AI) технологияларының маңызы артып келеді. Тіл үйрету ісінде AI негізделген құралдар оқытушы мен оқушыға қосымша көмекші ретінде көптеген қызмет атқара алады. Түрік тілін оқытуда да ChatGPT тәрізді үлкен тіл модельдері мен Grammarly секілді жазба тексеруші бағдарламалар қолданылуда.

ChatGPT тіл могольгері. ChatGPT сияқты ірі тіл модельдері студенттерге шексіз виртуалды әңгімелесуші немесе көмекші ұстаз рөлін ойнай алады. Мысалы, студент түрік тілінде кез келген тақырыпта ChatGPT-мен сұхбаттасып, өз ойын жаттықтыра алады; түсінбеген сөзін сұрап, грамматикалық ережелер бойынша түсініктеме алуына болады. ChatGPT дәл сол сәтте сұрақтарға жауап беріп, қателерін түзетіп, тіпті тіл үйренушінің деңгейіне бейімделе отырып, күрделілік деңгейін көтере немесе түсіре алады. Зерттеулер нәтижесінде түрік тілі мұғалімдерінің көпшілігі AI құралдарын оқытуға кіріктіруге оң көзқараста екендігі анықталды. Мұғалімдер жасанды интеллектті бағалау және бақылау, мазмұн дайындау, жаттығу әзірлеу, білімді бекіту сияқты жұмыстарда тиімді қолдануға болатынын айтады [2]. Расында да, ChatGPT мұғалімдер үшін сабақ жоспарлау барысында жекелендірілген жаттығулар, диалог үлгілерін генерациялап беретін инструментке айнала алады. Мысалы, белгілі бір грамматикалық тақырыпты түсіндіргеннен кейін оқытушы ChatGPT-ге «осы ережені бекітетін 5 сөйлем құру» немесе «осы тақырыпқа қысқа диалог жаз» деп тапсырып, дайын материалды алады. Сол сияқты ChatGPT студенттердің жазбаша жұмыстарына талдау жасап, қателерін көрсетіп, жақсарту жолдарын ұсынуы мүмкін. Бұл оқытушының уақытын үнемдеп, жекелеген студентке дер кезінде кері байланыс беруге септігін тигізеді.

Grammarly және жазба тексеруші құралдар. Grammarly сияқты жазу көмекшілері бастапқыда ағылшын тіліне арналса да, қазіргі таңда көптілді қолдауды кеңейтуде және кейбір балама құралдар түрік тілін де қамтиды. Grammarly принципінде жұмыс істейтін AI редакторлар студенттердің түрік тіліндегі жазба жұмыстарын лексикалық, грамматикалық және стильдік қателерге тексеріп, түзету ұсыныстарын береді. Мысалы, студент түрік тілінде эссе жазып, оны AI құрал арқылы тексерсе, бағдарламаның астын сызуымен қате сөздер мен тыныс белгілерді көріп, тиісінше дұрысын таңдай алады. Мұндай автоматтандырылған қатені түзету (error correction) студентке өз әлсіз тұстарын тез аңғартып, сол сәтте үйренуге мүмкіндік береді. Зерттеулер көрсеткендей, AI негізіндегі жазба тексерушілерді пайдалану студенттердің грамматика бойынша білімін жетілдіріп, жазу стилін жақсартуға ықпал етеді (алайда бұл негізінен ағылшын тіліне қатысты табылған нәтижелер, түрік тіліне арналған құралдар енді дамып келеді). Дегенмен, түрік тілін үйренушілер үшін қазірдің өзінде онлайн орфография тексергіштер, мәтінді аударма арқылы тексеру (мысалы, Google Translate-ті кері аударма жасап көру) сияқты тәсілдер қолжетімді. Grammarly сияқты құралдардың басты пайдасы – олар жедел әрі жеке түзету береді, сол арқылы студент қателерін мұғалімді күтпей-ақ түзеп, келесі жолы қайталамауға тырысады.

Аударма және сөздік қолданбалар. AI құралдарының тағы бір санаты – аударма және сөздік қолданбалар. Яндекс.Translate немесе Google Translate секілді жүйелер нейрондық желілер арқылы жұмыс істейтіндіктен, бұрынғыға қарағанда сапалырақ

аударма мен түсіндірме бере алады. Түрік тілін оқып жүрген студенттер қиын сөздерді тез түсіну үшін осындай аударма жүйелеріне жүгінеді. Мысалы, түрікше мәтінді оқу барысында танымал емес сөз кездессе, студент Яндекс аудармашыға салып, жылдам мағынасын біле алады. Бұдан бөлек, сөйлеуді тану технологиялары (speech recognition) түрік тілінде сөздерді дұрыс айтуға үйретуде құнды: кейбір мобильді қосымшалар айтылған сөздің дұрыстығын бағалап, студенттің дыбысталуын жақсартуға көмектеседі.

AI құралдарының артықшылықтары мен шектеулері. Жасанды интеллектінің түрік тілін оқытудағы рөлін толық ашу үшін оның артықшылықтарымен қатар шектеулерін де атаған жөн. Артықшылықтары ретінде – жекелендірілген білім беру (әр студенттің деңгейіне бейімделу), шексіз тәжірибе мүмкіндігі (AI еш шаршамай сұрақтарға жауап береді), және жедел кері байланыс (қателерді бірден көрсету) жатады. Дегенмен, кейбір мұғалімдер AI қолдануда қауіптенетін тұстарды да айтады. Зерттеуде түрік тілі оқытушыларының аз ғана бөлігі жасанды интеллектінің түрік тілінің құрылымдық ерекшеліктеріне толық сай келмеуі мүмкін деп алаңдаған. Мысалы, түрік тілі агглютинативті болғандықтан, жалғауларды қолдануда AI моделі қате ұсыныстар беруі ықтимал. Сондай-ақ, мұғалімдер AI шығармашылығы шектеулі деп санайды – яғни тапсырманы орындау барысында студенттердің өз бетінше ойлау, мәтін жазу қабілеттері AI айтып берген дайын жауаптармен тежеліп қалуы ықтимал. Үшінші бір мәселе – адамаралық қатынастың азаюы: егер барлық сұраққа студент AI-дан жауап ала берсе, оқытушымен тікелей қарым-қатынас пен сыныптағы талқылаулар қысқаруы мүмкін [2]. Бұның барлығы AI құралдарын ақылмен қолдану керектігін көрсетеді.

Интерактивті жаттығулардың мысалдары мен сипаттамасы

Цифрлық платформалар мен AI құралдарын дәстүрлі сабақ материалымен ұштастыра қолданғанда, өте тиімді интерактивті жаттығулар жасауға болады. Интерактивті жаттығу деп студенттің белсенді қатысуын талап ететін, дереу кері байланыс беретін, жиі жағдайда ойын немесе қызықты тапсырма түрінде ұсынылатын әрекеттерді айтамыз. Түрік тілін оқытуда мұндай жаттығулар оқушылардың пәнге қызығушылығын арттырып қана қоймай, олардың тілдік дағдыларын практика жүзінде шыңдайды. Төменде солардың бірнеше практикалық мысалы келтірілген.

1. *Kahoot-викторина* («Түрікше лексика сайысы»). Мұғалім өткен тақырып бойынша Kahoot-тан тест сұрақтарын әзірлейді (мысалы, «Отбасы мүшелері» тақырыбында түрік тілінде жаңа сөздерді қамтитын викторина). Сабақ барысында студенттер Kahoot викторинасына смартфон арқылы қосылып, сұрақтарға жылдам жауап береді. Әр сұрақтан кейін қосымша дұрыс жауапты көрсетіп, жалпы рейтингті жаңартып отырады. Нәтиже: сыныпта жарыс ахуалы пайда болып, әрбір студент сұрақтарға тез әрі дәл жауап беруге ұмтылады. Мұндай жаттығу жаңа сөздерді қайталап бекітуге өте қолайлы, себебі студенттер қателессе бірден түзетуін көріп, келесіде қате жібермеуге тырысады. Сонымен қатар, жоғары ұпай жинаған топ немесе студент марапатталса (мадақтама, қосымша балл т.б.), бұл да ынталандыруды күшейтеді. Kahoot викторинасы сабақ соңында қорытындылау не үй тапсырмасы алдында қызықты сергіту ретінде де қолдануға болады. Зерттеу нәтижелері бұндай геймификацияланған тәсілдің студенттердің есте сақтау қабілетін және материалды меңгеру деңгейін көтеретінін растайды [5].

2. *Мәтінгік чат-ботпен диалог («ChatGPT-пен рөлдік ойын»)*. Студенттерге түрік тілінде белгілі бір коммуникативтік ситуация беріледі, мысалы: «Мейрамханада даяшы мен клиенттің диалогы». Оқытушы әр студентке немесе жұптарға ChatGPT-ті даяшының рөліне «кіруге» тапсырма береді. Студент AI чатқа түрікше хабарлама жазып диалог бастап, тамаққа тапсырыс беру процесін жүргізеді. ChatGPT даяшы ретінде жауап береді (үстелге шақырады, мәзір ұсынады, сұрақтар қояды, т.б.). Студент сұхбатты мүмкіндігінше тілдік этикет нормаларын сақтап жалғастырады. Нәтиже: студент тірі адаммен сөйлескендей тәжірибе алып, түрікше сөйлеудің еркін формасына жақындайды. Қателері болса, ChatGPT кейде түзетіп, дұрысын ұсынады немесе оқытушы чат тарихын кейін қарап, қателерді талқылайды. Мұндай жаттығу әсіресе сөйлеу тілін дамытып, спонтанды тілдік реакцияларды қалыптастыруға пайдалы. Дәстүрлі жұптық сөйлесуге қарағанда, студент ұялмай, қате жасаса да қорықпай AI-мен диалог жүргізе береді – бұл оның сенімділігін арттырады. Сонымен бірге, әр студент көптеген сөйлем құрап, практика жасайтындықтан, бүкіл топ үшін сөйлеу практикасының көлемі ұлғаяды.

3. *Quizlet арқылы флеш-карталар сайысы*. Мұғалім Quizlet-те жаңа сөздерге арналған топтама жасайды, мысалы «Жемістер мен көкөністер атаулары (Türkçe→Қазақша)». Сыныпта немесе үй тапсырмасы ретінде студенттерге осы флеш-карталармен ойнау тапсырылады. Quizlet ішінде Match деген ойын бар – онда экранда сөздер мен олардың аудармалары араласып беріледі, студент оларды жылдам сәйкестендіру керек. Мұғалім сабақта студенттерді топтарға бөліп, бұл ойынды кім тезірек аяқтайтыны бойынша жарыс ұйымдастыра алады. Нәтиже: студенттер жаңа сөздерді қызыға жаттайды, себебі оларды жай оқығаннан гөрі ойын арқылы есте сақтауы жеңіл. Уақытқа қарсы ойнау элементі жылдамдық пен зейінді талап етеді, осылайша когнитивтік белсенділік артады. Quizlet статистикасы арқылы мұғалім әр студенттің қай сөздерді қате жұптастырғанын көріп, сол сөздерге жеке тоқталуына болады. Бұл жаттығу сөздік қорды тиімді меңгеруге ықпал етеді – ғылыми зерттеулер флеш-карта мен интервалды қайталау әдістерінің лексиканы ұзақ мерзімде есте сақтауға әсері зор екенін дәлелдеген [6].

4. *Онлайн форумдағы пікірталас (Google Classroom немесе Moodle)*. Оқытушы оқу тақырыбына сай дискуссия сұрағын онлайн форумға орналастырады, мысалы: «Түркияда саяхаттау үшін алдын ала не білу керек деп ойлайсыз?». Студенттер аптаның белгілі бір күндерінде сол сұрақ бойынша түрікше өз ойларын жазып, бір-бірінің жазбасына түрік тілінде пікір қалдыруы тиіс. Мұғалім әрбір студенттің жауап беруін қадағалап, қызықты жауаптарды сабақта атап өтеді, қажет жерінде қате сөз тіркестерін түзетіп, дұрыс нұсқасын ұсынады. Нәтиже: форум режиміндегі осындай асинхронды пікірталас сөйлеуге ыңғайсыздау студенттерге ойлануға уақыт беріп, жазбаша түрде өз ойын жеткізуге мүмкіндік береді. Барлық студент бір сұраққа жауап бергендіктен, олардың тақырыпты әр қырынан қарастыру дағдысы дамиды әрі жазу тілін жаттықтырады. Студенттер бір-бірінің жауабын оқи отырып, өз білімдерін салыстырады, ал оқытушы жалпы жіберілген қателер бойынша келесі сабақта түсіндірме жүргізе алады. Бұл жаттығу түрік тілінде пікір білдіру, дәлел келтіру дағдыларын нығайтып, сонымен қатар онлайн ортада сыпайы пікірталас мәдениетін қалыптастырады.

5. *Grammarly немесе басқа AI редакторды пайдаланып эссе өңдеу.* Студенттерге үй тапсырмасы ретінде түрік тілінде кішкене эссе жазу жүктеледі, мысалы: «Менің сүйікті мерекем» тақырыбында 10-15 сөйлем. Эссені жазып болған соң, студент арнайы грамматикалық тексеру құралынан (егер түрік тілін қолдайтын Grammarly баламасы болса, соны; қолдамаса, LanguageTool немесе DeepL Write секілді AI-жазу ассистенттерін) өткізеді. Бағдарлама әлдеқайда анық қателерді көрсетеді (емле, жалғау, жақ сәйкестігі т.б.) және кей сөйлемді жақсарту бойынша кеңес береді. Студент сол ұсыныстарды ескеріп, эссесін өзі өндейді, түсінбеген жерлерін түрікше мұғалімнен сұрай алады. Нәтиже: студент өз қателерін көзбен көріп, оларды түзету процесіне тікелей қатысады, бұл грамматиканы практика барысында үйренуге жағдай жасайды. Сонымен қатар, AI құрал кейбір жиі қайталанатын қателерді (мысалы, шақ жалғауларын) қайта-қайта сызып көрсетсе, студент сол ережеге көңіл бөліп, қайталап оқуы мүмкін. Мұғалім үшін де жеңілдік – барлық эссені қолмен түзетіп отырмай, AI-дың алдын-ала түзеткен нұсқасын қарап, тек тереңірек стилистикалық қателерге көңіл бөледі. Нәтижесінде, студенттің жазу жұмысының финалдық сапасы жоғарылап, мұғалімнің бағалауға кететін уақыты үнемделеді.

Жоғарыда сипатталған мысалдар цифрлық технологиялар арқылы сабақтағы жаттығуларды түрлендіріп, студенттерді барынша белсенді тартуға болатынын көрсетеді. Интерактивті жаттығуларды жоспарлауда мұғалім олардың оқу мақсатына сай болуын қадағалауы тиіс. Мысалы, жаңа сөзді енгізу үшін флеш-карта ойыны тиімді болса, айтылымды түзетуге сөйлеу тану технологияларын қолданған абзал, ал талдау, пікір білдіру дағдысын дамыту үшін форум талқылауы не эссе жаздыру пайдалы. Ең бастысы – цифрлық құрал жаттығудың мазмұны мен мақсатына қызмет етуі керек, тек қызық үшін қолданылатын шоуға айналмауы керек.

1-кесте. Түрік тілін оқытудағы цифрлық платформалар мен AI құралдарына негізделген интерактивті жаттығулар.

Цифрлық платформа/құрал	Интерактивті жаттығу мысалы	Мақсаты (дағды)	Әдістемелік тиімділігі
Moodle (LMS)	Онлайн тест (грамматикалық сұрақтар)	Грамматиканы түсіну, оқу	Дереу автоматты кері байланыс, меңгеруді бекіту
Kahoot (викторина)	Тірі quiz-сайыс (лексика бойынша сұрақтар)	Сөздік қор, жылдам ойлау	Ойын арқылы мотивация, белсенді қатысу
Quizlet (флеш-карта)	Сөздерді сәйкестендіру ойыны (Match)	Жаңа сөздерді жаттау	Қайталау арқылы есте сақтау, қызықты процесс
Duolingo (тіл апп)	Күнделікті шағын сабақтар (аударма, тыңдау)	Тыңдау, оқу, аудару	Қысқа бөлімдер, ұпай жинау арқылы күнделікті ынталандыру
Google Classroom	Форумдағы талқылау (берілген тақырыпқа эссе)	Жазу, пікір білдіру, талдау	Студенттердің ой бөлісуі, жазба тілін практикада қолдану

ChatGPT (AI чат-бот)	Рөлдік диалог (мысалы, сұхбат, сұрақ-жауап)	Сөйлеу, жазу (диалог құру)	Шынайы тілдік орта имитациясы, қате жасаса да қауіпсіз сезіну
Grammarly (AI редактор)	Эссені тексеру және түзету	Жазу (грамматика, стиль)	Қателерді нақты көрсету, өзін-өзі түзету арқылы үйрену

Жоғарыдағы кестеде келтірілген әр жаттығудың өз ерекшелігі болғанымен, барлығына ортақ нәтиже – студенттердің оқу процесіне белсене араласуы. Интерактивті цифрлық жаттығуларда студент тек ақпаратты қабылдаушы ғана емес, сонымен бірге оны қолданушы, жасаушы, өз қателерін түзетуші рөлінде болады. Бұл «іс-әрекет арқылы үйрену» (learning by doing) қағидасына толық сәйкес келеді және тілдік материалдың терең есте сақталуына ықпал етеді.

Студенттердің белсенділігін арттырудағы тиімділігі

Цифрлық платформалар мен жасанды интеллект құралдарын түрік тілі сабақтарында қолданудың басты мақсаттарының бірі – студенттердің оқу белсенділігін арттыру. Белсенділік дегеніміз – студенттің оқу процесіне ынта-құлшыныспен қатысуы, назарын сабаққа шоғырландыруы, қойылған тапсырмаларға жауапкершілікпен және қызығушылықпен қарауы. Дәстүрлі сабақтарда барлық студентті бірдей белсенді ету қиын болса, цифрлық технологиялар осы бағытта мұғалімнің қолына қуатты тетік береді.

Ең алдымен, цифрлық құралдар студенттерге оқу материалымен өзара әрекеттесуге мүмкіндік береді. Мысалы, Moodle жүйесіндегі форумда студент сұрақ қойып, пікір алмаса алады; Quizlet-те жаңа сөзбен интерактивті ойнап, «дұрыс/бұрыс» деген дереу жауап көреді; Kahoot-та сұраққа жауап беріп, нәтижесін сол сәтте байқайды. Осындай интерактивтілік оқу әрекетін пассивті қабылдаудан активті орындауға ауыстырады. Зерттеулер технологиямен оқыту кезінде студенттердің қатысу деңгейі айтарлықтай жоғарылайтынын нақтылаған. Мысалы, Түркиядағы ағылшын тілі мұғалімдері арасында жүргізілген сауалнамада ұстаздар Web 2.0 құралдарын қолдану студенттердің қатысуы мен ынтасын арттырғанын растады [1]. Цифрлық ортада өскен қазіргі буын студенттері үшін экран арқылы ақпарат алу, жылдам жауап қайтару үйреншікті жағдай; сондықтан олар сабақта да сондай қарқын мен көрнекілікті күтетіні заңды. Kahoot тәрізді ойын платформалары дәл осы қажеттілікті қамтиды – визуалды тартымды интерфейс, музыка, бәсекелестік элементтері бір сәтке де назарды бәсеңдетпеуге тырысады [5]. Нәтижесінде, студенттер сабақтағы әр сәтті қалт жібермеуге ұмтылады, яғни белсенділік жоғарылайды.

Цифрлық платформалар мотивацияны күшейту арқылы да белсенділікті арттырады. Мотивациясы төмен студент тапсырманы орындауға аса қызықпасы анық. Ал ойын элементтері, марапаттау жүйесі, көшбасшылар тақтасы сияқты механизмдер студенттің ішкі жарысын оятып, оқу процесін көңілді әрі қызықты етеді. Kahoot ойынында сұраққа дұрыс жауап берген сайын ұпай алып, соңында жеңімпаз атану мүмкіндігі – білім алушыға қуаныш әкеледі, осылайша ол оқуды жағымды эмоциямен байланыстыра бастайды. Тіпті Duolingo қосымшасындағы күнделікті «series» сақтау, виртуалды ақша жинау сияқты ұсақ марапаттардың өзі пайдаланушыларды ынталандырып отыратыны белгілі. Ғылыми зерттеулерде геймификацияланған оқыту студенттердің оқуға деген

ынтасын тұрақты ұстап тұруға көмектесетіні туралы көп айтылады [5]. Осылай мотивация өскенде, студент сабаққа дайындалып келу, тапсырмаларды уақытылы орындау, қосымша ресурс қарау сияқты белсенді әрекеттерді өз еркімен жасай бастайды.

Сонымен қатар, цифрлық құралдар студенттердің өзіндік оқуын (self-directed learning) дамытады, бұл да олардың белсенділігінің көрсеткіші. Мысалы, түрік тілін үйренуші сабақта үйренгенін бекіту үшін үйде Duolingo-ны ашып қосымша тапсырмалар орындайды, не YouTube-тан түрікше видео көріп, түсінбеген жерлерін ізденеді, Quizlet-тен флеш-карталарды қайта қарап шығады. Мұның барлығы студенттің өз инициативасымен жасайтын әрекеттері, яғни ол білім алуды сыныптан тыс жалғастырып отыр. Қазіргі зерттеулер көрсеткендей, цифрлық технологиялар формалды және бейформалды оқудың арасындағы шекараны жойып, студенттерге сабақтан тыс уақытта да тілді қолдануға жағдай жасауда. Мысалы, шетелдік студенттер арасында жүргізілген сауалнамада көпшілігі YouTube, Instagram, Telegram топтары сияқты ресурстар арқылы түрік тілін сыныптан тыс та үйрене беретінін атап өткен [3]. Студенттердің бұлайша өз бетімен түрлі қосымшаларды пайдалануы – олардың тілді үйренуге деген белсенді ұмтылысының белгісі. Цифрлық құралдар қызықты болғаны сонша, оқу іс-әрекеті бірте-бірте күнделікті әдетке айналады: мысалы, бір студент күн сайын таңертең Duolingo-ның 15 минуттық сабағын орындауды әдет қылып алса, енді бірі кешке түрікше подкаст тыңдауды дағдыға айналдырады. Бұл құбылыс шетел тілін үйренуде аса маңызды автономды оқу қабілетін қалыптастырады.

Цифрлық платформалардың тағы бір тиімділігі – олар оқу барысын көрнекі және өлшеуге болатын етеді, бұл да студенттердің белсенділігін арттыруға жанама әсер етеді. Мысалы, Moodle сияқты LMS-тер әр студенттің орындаған тапсырмаларын белгілеп, үлгерім журналын көрсетеді, тіпті кейде көшбасшылар тақтасын (Leaderboard) шығаруы мүмкін. Студент өз нәтижелерін нақты сандар мен көрсеткіштер түрінде көргенде, бұл да оны жауапкершілікке жетелейді. Google Classroom-де тапсырма мерзімі өтіп кеткені автоматты түрде белгіленеді – студент мұны көріп, келесіде уақытында тапсыруға ұмтылады. Осындай деректерге негізделген кері байланыс оқу процесін мөлдір әрі әділ етеді, студенттердің бәсекелестік рухын оятады және өз-өзін реттеуіне көмектеседі.

Жалпы, цифрлық технологияларды енгізу сабақтағы рөлдерді де өзгертеді. Мұғалім ақпарат беруші негізгі тұлғадан гөрі, қазір фасилитатор, кеңесші рөлін атқара бастайды; ал студент пассив қабылдаушыдан белсенді ізденушіге айналады. Бұл парадигма ауысымы білім алушының жауапкершілігін көтеріп, оқу тиімділігін арттыратыны педагогика теориясында бұрыннан белгілі (студентке орталықтандырылған оқыту принципі). Цифрлық платформалар – осы студентке бағытталған оқытудың практикалық құралдары.

Алайда, студенттердің белсенділігін арттыруда тек технологияға сеніп қоюға болмайды. Цифрлық құрал – құрал ғана, оны ұтымды қолдану үшін мұғалімнің педагогикалық стратегиясы болу керек. Егер платформа дәл мақсатқа сай таңдалса, тапсырма қызықты әзірленсе, студенттердің санасына жеткілікті мотивация құйылса – кез келген цифрлық жаттығу жемісті болмақ. Керісінше жағдайда, ең қызықты технологияның өзі де студентті жалықтырып жіберуі ғажап емес. Сондықтан мұғалім

технологияны сабақ мазмұнымен, оқу мақсатымен, студенттердің деңгейімен үйлестіру ісіне көп мән беруі тиіс.

ҚОРЫТЫНДЫ

Мақалада талқыланған мәліметтер цифрлық платформалар мен жасанды интеллект құралдарын түрік тілін оқытуда қолдану арқылы оқу процесінің сапасын жоғарылатуға болатынын көрсетеді. Қорытындылай келе, цифрлық технологиялардың білім беру саласына енуі ақпаратты беру және өңдеу тәсілдерін түбегейлі өзгертіп, жаңа әдістемелік мүмкіндіктерге жол ашты [3]. Түрік тілін үйрету дәстүрлі әдістермен шектелмей, заман ағымына сай интербелсенді, көпарналы (мультимедиялы) сабақтарға бейімделуі – оқыту тиімділігін арттырудың заманауи шарты. Moodle, Google Classroom секілді платформалар оқу материалдарын жүйелеу, тапсырмаларды автоматтандыру, студенттің ілгерілеуін қадағалау ісін жеңілдетсе, Kahoot, Quizlet, Duolingo сияқты қосымшалар оқуға бәсекелестік рух пен ойын элементтерін енгізу арқылы студенттердің қызығушылығын оятады. Ал ChatGPT, Grammarly сынды AI құралдары жекелендірілген көмек беріп, қателермен жұмыс, диалогтық тілдік практика сияқты бағыттарда ерекше тиімділік танытады.

Дегенмен, цифрлық технологияларды қолдану кезінде назар аударатын тұстар да жоқ емес. Ең алдымен, техникалық инфрақұрылым мен қолжетімділік мәселесі: барлық студентте интернет, құрылғы болуы, платформалардың дұрыс жұмыс істеуі шарт. Екінші – мұғалімнің цифрлық құзыреттілігі: педагогтардың өздері бұл құралдарды еркін меңгеріп, тиімді әдістемелік шешімдер қабылдай алуы қажет. Бұл орайда мұғалімдерге арнап біліктілікті арттыру курстарын ұйымдастыру маңызды. Үшіншіден, педагогикалық тепе-теңдік: цифрлық құрал сабақтың құралын ғана толықтыруы тиіс, яғни технологиялық шоуға айналып кетуден сақ болған жөн. Адамзаттық фактор – ұстаздың рухтандыруы, тірі қарым-қатынас – бәрібір орталық орында қалуы керек, ал технология оны қолдаушы рөлін атқаруы тиіс [2]. Сонымен қатар, студенттердің экран алдында өткізетін уақыты көбейген қазіргі заманда көзделген мақсатқа сай тиімділік болмаса, артық цифрлық жүктеме беру де жөнсіз.

Жалпы алғанда, цифрлық платформалар мен AI құралдарын түрік тілін оқытуда пайдалану – заман талабынан туындаған қажеттілік әрі мүмкіндіктердің жаңа көкжиегі. Бұл зерттеу көрсеткендей, осындай инновацияларды орынды интеграциялау студенттердің тілді меңгеру сапасын арттырып, сабақтарға қызығушылығын еселейді, сондай-ақ оқыту үрдісін жеңілдетіп, уақыт талабына сай икемді етеді. Алдағы уақытта цифрлық білім беру технологиялары одан әрі дами беретіні сөзсіз. Сондықтан, бағдарламалар мен оқу жоспарларын жаңартып, жаңа буын студенттерінің сұранысына бейімдеп отыру – маңызды міндет [3]. Түрік тілін шетелдіктерге үйрету саласында арнайы цифрлық шешімдер (жаңа қосымшалар, адаптивті жүйелер) пайда болуы мүмкін, бұл өз алдына жаңа зерттеулерді талап етеді.

Ақырында, мұғалім мен технологияның ынтымақтастығы білім беру процесінің негізгі өзегіне айналып келеді. Мұғалім цифрлық құралдарды шебер пайдалана білсе, оларды өзінің дидактикалық мақсаттарына жетуге жұмылдыра алса, студенттер үшін заманауи әрі тиімді білім беру ортасын қалыптастыра алады. Түрік тілін оқытуда цифрлық

платформалар мен жасанды интеллект құралдарын қолданудың әдістемелік тиімділігі, біздің қарастырған деректеріміз бойынша, оқу мотивациясының артуы, белсенділіктің көбеюі, білімнің беріктігі және оқыту процесінің икемділігі тұрғысынан айқын көрінді. Ендеше, бұл бағыттағы тәжірибені кеңейтіп, үздік тәсілдерді білім беру жүйесіне енгізу – бүгінгі күннің талабы. Бұл зерттеу сол талап үдесінен шығуға, қазақ тілінде білім беретін ортада түрік тілін заманауи құралдармен оқыту тәжірибесін байытуға өз септігін тигізеді деп сенеміз.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Kayar S. A Study on the Most Commonly Used Web 2.0 Tools among Turkish High School Teachers of English. – Middle East Technical University, 2019. – 120 p.
2. Kalaycı Alas D., Pehlivan A. The Future of AI in Turkish Language Teaching from the Teacher's Perspective: What Happens if Teachers Turn into AI? // International Online Journal of Primary Education. – 2025. – Vol. 14(3). – P. 45-62.
3. Dağ Pestil F. Trends in Digital Integration among International Students of Turkish Language // International Journal of Research in Teacher Education. – 2023. – Vol. 14(3). – P. 163-182.
4. Gamage S.H.P.W. et al. A Systematic Review on Trends in Using Moodle for Teaching and Learning // International Journal of STEM Education. – 2022. – Vol. 9(9). – P. 1-24.
5. Alharthi S. Assessing Kahoot's Impact on EFL Students' Learning Outcomes // TESOL International Journal. – 2020. – Vol. 15(5). – P. 31-48.
6. Özdemir O., Seçkin H. Quantifying cognitive and affective impacts of Quizlet on learning outcomes: a systematic review and comprehensive meta-analysis // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15:1349835. – P. 1-18.
7. Duolingo Efficacy Report. – Duolingo Inc., 2020. – 45 p.
8. Engaging Learning Experiences with Google Classroom. – Google for Education, 2021. – Қолжетімді: <https://edu.google.com> (қолжетімді күні: 22.11.2025).

SECTION: TECHNICAL SCIENCE. TRANSPORT

УДК 656.2

Рымбеков О., Бекмагамбетова Лаура Калмахановна
ALT University
(Алматы, Казахстан)

ПОКАЗАТЕЛИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ «СТАНЦИЯ ПРИМЫКАНИЯ И ПНП»

Аннотации. Взаимодействие станции и железнодорожных ПНП относится к сложным технологическим процессам, обладающим целым рядом характерных особенностей. К их числу можно отнести: наличие трудно формализуемых факторов, многокритериальность задач управления и необходимость выработки решений в условиях жестких временных ограничений, определяемых реальным ходом технологического процесса. Перечисленные особенности позволяют отнести систему взаимодействия «станция примыкания – пути необщего пользования» к классу так называемых слабо формализованных объектов математического моделирования.

Ключевые слова: пути необщего пользования, единый технологический процесс, грузопоток.

O. Rymbekov, Bekmagambetova Laura
ALT University
(Almaty, Kazakhstan)

INDICATORS OF THE FUNCTIONING OF THE «JUNCTION AND PNP STATION» SYSTEM

Annotations. The interaction of the station and the railway PNP refers to complex technological processes with a number of characteristic features. These include: the presence of difficult-to-formalize factors, the multi-criteria nature of management tasks, and the need to develop solutions under tight time constraints determined by the actual course of the technological process. These features make it possible to attribute the "junction station – non-public track" interaction system to the class of so-called weakly formalized mathematical modeling objects.

Keywords: non-public roads, unified technological process, cargo flow.

Согласно проведенным исследования на путях необщего пользования зарождается и погашается более 80% всего грузопотока, перевозимого по магистральной сети, а используемые при этом фонды промышленного и магистрального транспорта являются сопоставимыми, при этом магистральный транспорт выполняет функцию перевозчика и промышленные грузовые операции.

С целью решения возникших задач оптимального управления взаимодействием необходимо формализовать технологические процессы, имеющие место при стыке магистральной сети и путей необщего пользования.

Это позволит в оперативном режиме иметь информацию и подходе груженых вагонов и принимать необходимые меры по организации обслуживания путей необщего пользования.

Показатели функционирования системы «станция примыкания и ПНП» как и любую деятельность можно разделить на качественные и количественные [1].

К качественным показателям деятельности системы можно отнести следующее:

- время, пребывания вагонов на станции примыкания и эксплуатируемого ПНП, оказывающее влияние на оборот вагона по магистральной сети;
- пребывание вагона на ПНП (часы);
- время пребывания маневровых локомотивов в обработке ПНП, не учитывающих времени, затрачиваемого на подачу/уборку вагонов;
- коэффициент, учитывающий задержки обработки местного вагонопотока (временной показатель работы транспортного узла).

Уменьшение показателя коэффициента, учитывающего задержку обслуживания местных вагонов за счет оптимизации режимов взаимодействия – является одна из основных задач, решение которого в значительной мере ускорит оборот вагона на сети. Одним из решения этой задачи является совершенствование системы взаимодействия станции примыкания и ПНП [2].

Показатели функционирования систем транспорта и их подразделений оцениваются по степени выполнения запланированных технико-экономических показателей (выгрузка, погрузка, грузо и вагонооборот, простои вагонов, тариф на перевозку, производительность ПНП и др.).

Оборот вагона является общим комплексным качественным измерителем работы железнодорожного транспорта, показывающий результаты технической, экономической, технологической и организаторской работы всех звеньев железнодорожного транспорта.

Согласно специализированной литературы в качестве определения показателя оборот вагона можно выразить следующим – оборот вагона время, затрачиваемое на выполнение всех операции от начала погрузки до следующей погрузки рассматриваемого вагона. Операции цикла включают в себя погрузку, перевозку в груженом состоянии, выгрузку, перевозку в порожнем состоянии, все обработки в попутных технических станциях и станциях погрузки и выгрузки [2].

Универсальность данного показателя определяется возможностью оценки технической вооруженности и компетенции работников станции всех категории в отношении использования инфраструктуры в пути следования. Оборот вагона на станциях выполнения грузовых операции с учетом простоя на ПНП приходится 46% времени общего оборота.

Оборот вагона важен как определить в условиях нехватки подвижного состава. Но в связи с тем, что на рынке транспортных услуг очень много собственников, в настоящее время наблюдается излишек подвижного состава. Кроме этого, подвижной состав является используемый для перевозки грузов является частным, и отлаженных

юридическо-правовых отношении по регулировке простоя вагонов после грузовых операций между участниками перевозки груза к конечным пунктам нету.

В последнее время большое внимание, со стороны участников перевозки груза железнодорожным транспортом, уделяется экономическим ущербам, которое выражается в потере части доходов перевозчиков в связи с начислением штрафов за нарушение условия транспортировки [3].

Взаимодействие магистральной сети и ПНП оценить количественными методами не является возможным. Конечные результаты деятельности магистральной сети, ПНП и других участников транспортной системы оценивается по степени выполнения технико-экономических величин (погрузка/выгрузка, грузо и вагонооборот, простой подвижного состава, себестоимость перевозок, производительность труда механизмов и работников транспорта). Но при этом отсутствует такой показатель, который оценивал бы применение потенциальных возможностей того или иного подразделения при существующей технико-технологической вооруженности. В производственной практике все более значимыми становятся обобщающие показатели эффективности трудовой деятельности, которые при этом учитывают не отдельные показатели, а использование всех видов технико-технологических ресурсов [3].

Профессор Апатцев В.И. в своих трудах в качестве показателя эффективности производственной деятельности предлагает использовать показатель уровня организации производства, целью этого показателя будет отражение степени согласованности элементов системы «станция примыкания и ПНП».

Рассматривая процесс деятельности на железнодорожном транспорте со стороны системного подхода и при этом учитывая влияние всех существующих в одной связке показателей, следует всегда учитывать простой вагонов, специфику очередности на грузовую операцию, также необходимо учитывать потери, возникающие при выполнении технологических операций.

Профессором Апатцевым В.И. в выводах своих трудов отмечается, что при определении уровня организации производства довольно затруднительно получить информацию об оптимальной длительности технологических процессов. В системе «станция примыкания и ПНП» в виде таких показателей выступают время ожидания подачи вагонов на ПНП, время ожидания уборки вагонов с ПНП, время на погрузочные/разгрузочные операции, оптимальная чередка обслуживания ПНП с минимизацией расходов при выполнении операции по их обслуживанию.

Показатели работы транспортной системы могут ответить на вопросы, связанные с определением уровня технологической вооруженности ПНП и определения резервов по их развитию, а также критерии достижения которых позволят совершенствовать работу системы [4].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Гершвальд А. С. Оперативное управление процессом грузовых перевозок на железнодорожном транспорте в условиях рыночной экономики: дис. д-ра техн. наук / А. С. Гершвальд; МГТУ. М., 2004. - 376 с.

2. Кудрявцев В. А. Основы эксплуатационной работы железных дорог /В. А. Кудрявцев, А. П. Кузнецов, В. И. Ковалев. М.: Академия, 2005. - 352 с.
3. Кудрявцев В. А. Управление движением на железнодорожном транспорте: учеб. пособие для вузов железнодорож. транспорта /В. А. Кудрявцев. М.: Маршрут, 2003. - 200 с.
4. Техническая эксплуатация железнодорожного транспорта и безопасность движения. Часть 1: конспект лекций / Е. Н. Тимухина, Н. Н. Улижева. – Екатеринбург: УрГУПС, 2016. – 122, [2] с.
5. Правила работы на подъездных путях. Утверждены приказом Министра транспорта и коммуникаций Республики Казахстан от 29 сентября 2004 года N 367-І.
6. Правила перевозок грузов железнодорожным транспортом Утверждены постановлением Правительства Республики Казахстан от 21 июня 2011 года № 682.

SECTION: PHYSICAL CULTURE

УДК 796

**Мурат Айжан, Ажибаева Салима, Буткей Сабит,
Телахынов Еркин, Исмаилов Эрик, Жакып Куаныш**
Казахский национальный педагогический университет им. Абая,
Алматинский университет энергетики и связи им. Г. Даукеева
(Алматы, Казахстан)

МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ПОДРОСТКОВ БЕГУ НА КОРОТКИЕ ДИСТАНЦИИ

Аннотация. *Одной из задач физического воспитания в начальной школе является содействие гармоничному физическому развитию, что предусматривает значительное улучшение оздоровительной, воспитательной и практической направленности каждого урока. На каждом этапе обучения учащиеся должны усвоить определенный объем знаний, приобрести конкретные умения и навыки. Подбор и уточнение физических упражнений, подвижных игр, обеспечивающих развитие физических качеств и формирование правильной осанки, преимущественно направлены на обучение двигательным действиям с целью укрепления здоровья и развития специфических функций организма учащихся, а также выработки у учащихся потребности к самостоятельным занятиям физической культурой и спортом.*

Ключевые слова: *Бег, ходьба, методика, подвижных игр, школьники, дети, упражнения.*

*Murat Aizhan, Azhibaeva Salima, Butkey Sabit,
Telakhynov Erkin, Ismailov Eric, Zhakyp Kuanysh*
Kazakh National Pedagogical University named after Abay,
Almaty University of Power Engineering and
Telecommunications named after G. Daukeev
(Almaty, Kazakhstan)

METHODS AND TECHNIQUES FOR TEACHING SHORT-DISTANCE RUNNING TO TEENAGERS

Abstract. *One of the goals of physical education in primary school is to promote harmonious physical development, which requires significantly improving the health, educational, and practical aspects of each lesson. At each stage of learning, students must master a certain amount of knowledge and acquire specific skills and abilities. The selection and refinement of physical exercises and outdoor games that promote physical development and the formation of correct posture are primarily aimed at teaching motor skills to improve health and develop specific bodily functions, as well as to develop a desire for independent physical education and sports.*

Keywords: *Running, walking, methods, outdoor games, schoolchildren, children, exercises.*

Бег на уроках в средних школах - важная составляющая физической культуры, которая способствует не только укреплению здоровья, но и развитию физических качеств детей. На первых этапах обучения, когда организм активно растёт и развивается, регулярные физические нагрузки, в том числе бег, играют ключевую роль в улучшении общего самочувствия и формировании правильных двигательных навыков. Бег помогает детям развивать выносливость, координацию, гибкость и силу, а также учит работать в команде и ставить перед собой цели [1]. Включение бега в учебный процесс способствует гармоничному развитию ребёнка, а также повышает активность и концентрацию на других уроках.

Ходьба и бег относятся к естественным видам движений, способствуют развитию опорно-двигательного аппарата и занимают в физическом воспитании школьников одно из ведущих мест. Основная задача обучения в средних школах - воспитать у детей навык правильной, рациональной, красивой ходьбы. Кроме того, должно быть обращено внимание на умение сохранять заданный темп ходьбы, а также изменять его соответственно различным условиям. Бег на различные дистанции также является одним из самых распространенных упражнений; как неотъемлемая часть, он входит во многие другие виды движений (прыжки, метания, игры).

Основной задачей обучения бегу в начальных классах является воспитание у учащихся навыка свободного, прямолинейного бега на носках с хорошей осанкой, с достаточно высоким подниманием бедра, параллельной постановкой стоп. Ходьба и бег оказывают большое тренирующее воздействие на мышцы всего тела, способствуют улучшению работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем. При ходьбе и беге чередуются движения разноименными руками и ногами. Делаются они свободно и естественно. При ходьбе туловище и голова держатся прямо, плечи разведены. Нога ставится на пятку, перекатом переходит на носок, а при толчке до отказа выпрямляется. При движении вперед рука сгибается в локте и поднимается выше пояса на ширину ладони, при движении назад – выпрямляется и отводится назад до отказа. С возрастом длина шагов увеличивается. У девочек длина шага несколько меньше, чем у мальчиков. Стопа при постановке на землю слегка разворачивается наружу (угол разворота ног 10*), расстояние между ногами равняется 2-3 см [2]. Наиболее распространенные ошибки у детей – раскачивание туловища, размахивание из стороны в сторону почти выпрямленными руками, неправильное положение головы и плеч, неполное разгибание ноги при отталкивании, бег на полусогнутых ногах, бег с постановкой ноги на пятку или всю стопу, а не на носок.

Для формирования правильной осанки рекомендуется применять бег с папкой за спиной, удерживая ее между согнутыми локтями или за плечами, а для снятия закрепленности плечевого пояса, избегания судорожных, напряженных движений руками – с трубочками из бумаги или картона; руки должны быть так расслаблены, чтобы трубочки не помялись. Бег включается в программу занятий в виде кратковременных и

небольших по расстоянию перебежек в чередовании с ходьбой. Бег в течение длительного времени и на большие расстояния в начальных классах недопустим.

К концу второго года обучения дети должны научиться бегать свободно, широкими шагами, энергично отталкиваясь и мягко приземляясь на носок, с движениями рук, совпадающими по темпу с движениями ног; туловище слегка наклонено вперед, дыхание согласовано с ритмом движений. Для обучения бегу по прямой применяется многократное про бегание отрезков до 40 м на носках по коридорчику шириной 30 см. Учитель обращает внимание детей на необходимость постановки ноги с носка и прямолинейности постановки стоп на землю. Последовательность обучения бегу на носках в узком коридоре может быть такой: – бег с бесшумной постановкой ног; – бег с поднятыми в стороны руками; – бег с согнутыми в локтях руками; – бег по прямому коридору через линии, нанесенные на расстоянии 90–100 см одна от другой; – бег по коридору, имеющему форму дуги.

В школе изучается также бег с изменением направления. По сигналу учителя дети меняют направление бега: вправо, влево, кругом – или обегают различные предметы. Полезно провести различные эстафеты с беганием через узкие коридоры по разложенным на земле кольцам, когда учащиеся вынуждены бежать на носках и прямолинейно. Вводя в урок элементы соревнования, учитель обращает внимание школьников не на количественный результат, а на технику бега. Наряду с закреплением навыка правильного перехода с бега на ходьбу продолжается и работа над формированием умения изменять темп движения [3].

Бег в чередовании с ходьбой проводится чаще всего в подготовительной части урока. Упражнения начинаются с обычной ходьбы. Постепенно увеличивая частоту шагов, дети сгибают руки в локтях и по команде учителя переходят на медленный бег. После того как они снова перейдут на ходьбу, необходимо выполнить два-три упражнения для восстановления дыхания. Закончив упражнения на дыхание, повторяют чередование ходьбы с бегом. Продолжая обучение свободному, непринужденному бегу, учитель обращает внимание детей на более тонкие детали техники, используя при этом различные подводящие упражнения. Особое значение придается бегу на носках. Последовательность может быть такой:

1. Бег по кольцам, разложенным на полу (земле) по прямой линии на расстоянии 80–100 см одно от другого. Следует обратить внимание на точное попадание носком ноги в каждое кольцо и высокое поднимание бедра.

2. Бег по коридору шириной 30 см, ограниченному гимнастическими булавами, внутри которого разложены кольца.

3. Бег по горизонтальной лестнице – начерченным на полу (земле) линиям – в медленном, а затем в ускоренном темпе.

4. Бег в сочетании с прыжками через набивные мячи после каждого третьего шага. При обучении бегу на скорость может быть применена следующая последовательность:

- Медленный бег с последующим ускорением. Здесь важно следить за сохранением легкости движений при ускорении и постановкой ноги с носка.

- Имитация движений рук, согнув их в локтях, стоя на месте – сначала медленно, затем быстрее. Выполнить 2–3 раза по 10 сек. Учитель обращает внимание школьников на необходимость широких и свободных движений руками.

- Бег с ускорением на 20–30 м. Дистанцию делят поперечными полосами на три отрезка: на первом ученики бегут в среднем темпе, на втором темп бега увеличивается, на третьем – становится самым высоким. После этого учащиеся переходят на медленный бег и ходьбу: в начале обучения – шеренгами, а затем – группами по 4–6 человек.

- Бег на скорость до 40 м. В 20–25 м от линии старта чертят поперечную линию, а еще через 15–20 м – линию финиша. Ученики, разогнавшись на первых 20–25 м, стремятся пробежать зону, отмеченную двумя линиями, как можно быстрее. Упражнение выполняется группами по 4–5 человек или парами. Для достижения большего эффекта следует составлять пары из детей, равных по уровню физической подготовленности.

- Бег по горизонтальной лестнице, т.е. по линиям, начерченным на площадке (в зале) на расстоянии 40 см одна от другой, в форме соревнований между командами. Бег с постановкой ноги на переднюю часть стопы проводится в медленном темпе в чередовании с ходьбой, что способствует развитию выносливости. Общую длину дистанции постепенно доводят до 300 м – 50 м бега и 50 м ходьбы и т.д., – а затем отрезки для ходьбы постепенно укорачивают до 20 м. Учитель должен добиваться того, чтобы дети совершенствовали технику бега, соблюдали правильную осанку и равномерно дышали. Для лучшего закрепления техники полезно проводить бег в разных условиях. Например, чтобы приучить детей прямолинейно ставить стопы, полезно вдоль одной из сторон площадки (зала) обозначить узкий коридор [5]. В «Комплексной программе по физической культуре» подвижные игры распределены по признаку преимущественных двигательных действий: с элементами общеразвивающих упражнений, с бегом, с прыжками на месте и с места, с прыжками с высоты, с прыжками в высоту с разбега, с прыжками в длину с разбега, с метанием на дальность и в цель, с лазаньем и пере лазаньем. Подвижные игры на уроках физической культуры применяют строго целенаправленно, с учетом конкретных задач урока, его содержания, в тесной взаимосвязи с изучаемым на уроках учебным материалом. Важно подбирать наиболее эффективные методические приемы в организации игровой деятельности учеников, принимая во внимание уровень из физической подготовленности, дисциплинированность класса, а также условия, в которых урок проводится. Применение игр, включающих движения, родственные по структуре и характеру тем двигательным действиям, которые изучаются во время занятий, например, легкой атлетикой очень важно. Известно, что элементарные умения и навыки, приобретенные детьми в игровых условиях, не только сравнительно легко перестраиваются при последующем, более углубленном изучении техники движений, но даже облегчают дальнейшее овладение соответствующими техническими приемами [6]. На этапе начального ознакомления с тем или другим упражнением (из раздела легкой атлетики), применение родственных игр помогает предупреждать неправильные движения. При совершенствовании двигательных навыков важно приучать детей действовать наиболее целесообразно в различных ситуациях; научить правильно применять приобретенные навыки в нестандартных условиях.

Добиться хорошей физической подготовленности, сформировать у учащихся различные двигательные навыки можно лишь при полном освоении всего программного материала. Эффективность урока зависит от того, насколько последовательно учитель будет придерживаться намеченного им плана, применять наиболее рациональные формы организации учебного процесса, использовать оборудование и инвентарь, технические средства обучения, информационно-коммуникативные технологии. При этом все занятия обязательно проводятся с высокой моторной плотностью, динамичностью, эмоциональностью в сочетании с образовательной направленностью. Дифференцированный подход к учащимся осуществляется путем соблюдения строгого учета состояния здоровья занимающихся, физического развития, двигательной подготовленности, что достигается соответствующим дозированием нагрузки, подбором упражнений, постоянным контролем и наблюдением за проявлением признаков утомления. С целью контроля за результативностью уроков физической культуры проводится проверка физической подготовленности учащихся.

Данный педагогический контроль помогает учителю принимать меры к устранению выявленных недостатков в физической подготовленности учащихся, дифференцированно подбирать учебный материал и домашние задания. С помощью тестов учитель и сами учащиеся могут проследить, какие успехи в физической подготовленности достигнуты учащимися за определенный период по основным видам движений, что позволяет проследить динамику результатов от класса к классу. Для повышения результативности рекомендуется организовывать тесты в виде соревнований.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Булгакова О.В. Фитнес-аэробика: учеб. пособие / О.В. Булгакова, Н.А. Брюханова. – Красноярск: СФУ, 2019. – 110 с.
2. Власова О.П. Теория и методика обучения упражнениям в технико-эстетических видах гимнастики: учеб. -метод. пособие / О.П. Власова, Т.И. Эпп, Н.Г. Печеневская. – Москва: Знание, М, 2020. – 127 с.
3. Ворожко Ю.В. Спортивная аэробика: история, тенденции и проблемы развития / Ю.В. Ворожко, П.М. Арефьева // Физкультурное образование Сибири. – 2017. – Т. 38, № 2. – С. 73-77. 4. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 3 (193), ч. 1. – с. 197-202.
4. Классификация и соревновательных характеристика программах акробатических элементов, используемых в студентов-спортсменов неспециальных вузов, занимающихся спортивной аэробикой / Т.Е. Ковшура [и др.] // Ученые записки ун-та им П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 3 (193), ч. 1. – с. 197-202.
5. Коричко Ю.В. Краткий исторический обзор современных видов гимнастики в России и странах Евросоюза // Академическая публицистика. – 2019. – № 12. – С. 218-221.
6. Кравченко К.А. Классификация аэробики и общая характеристика отдельных видов // Организация физической культуры и спорта в условиях региона: материалы 5 междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 20-летию образования фак. физ. культуры и спорта. – Калининград, 2003. с. 322-327.

SECTION: PHILOLOGY AND LINGUISTICS

UDC 81'0;373.1.02

Abikenova Zhanar Zhambylkyzy
Senior Lecturer, Master of Pedagogy Department of KazNU named after al-Farabi,
Saidmuratova Zhannura
Nazarbayev Intellectual School of Physics and Mathematics,
deputy director for Foreign Affairs and development, Master of Education,
Shoibekova Alima Zhorabaevna
Senior teacher, KazNARU
(Almaty, Kazakhstan)

INTERPRETATION OF THE DIFFERENCES BETWEEN KAZAKH AND ENGLISH NATIONAL DISHES

Annotation. *This study presents a comparative analysis of the differences between Kazakh and English national dishes, aimed at understanding how the concept of "national dish" reflects the cultural identities, historical conditions and modern dynamics of both cuisines.*

Key words: *the concept of "national dish", the cultural identities, historical conditions, modern dynamics.*

Абикенова Жанар Жамбылқызы
Старший преподаватель, магистр педагогики факультета КазНУ имени аль-Фараби,
Саидмуратова Жаннұра Maksudzhonovna
Назарбаев интеллектуальная физико-математическая школа,
заместитель директора по международным отношениям и развитию,
магистр образования,
Шойбекова Алина Жорабаевна
Старший преподаватель КазНАИУ
(Алматы, Казахстан)

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РАЗЛИЧИЙ МЕЖДУ КАЗАХСКИМИ И АНГЛИЙСКИМИ НАЦИОНАЛЬНЫМИ БЛЮДАМИ

Аннотация. *Данное исследование представляет компаративный анализ различий между казахскими и английскими национальными блюдами, направленный на понимание того, как концепция «национального блюда» отражает культурные идентичности, исторические условия и современные динамики обеих кухонь.*

Ключевые слова: *концепция «национального блюда», культурные идентичности, исторические условия, современные динамики.*

Great Britain is a country of traditions and the diet of the British is another confirmation of the local conservative mentality. The diet involves a clear distinction between meals, both in time and menu.

The first breakfast (full English breakfast) reception for ladies and gentlemen comes early enough: at 7-9 o'clock. Breakfast is very dense and high in calories, as it provides people with energy for the whole day, and in Britain this is the most active time of the day. Porridge is considered a traditional breakfast dish; it is always made with milk with added sugar or honey. Eggs (fried or boiled), warm salads, bacon, fish, pate, bacon butty (sandwich with bacon, mushrooms and egg) are also served at the morning table. Toasts with jam and strong tea are popular for sweets [1].

Brunch is a brunch that seamlessly transitions into lunch. The word itself is formed by merging two words breakfast and lunch.

Morning tea around 11 o'clock is called "elevenses". Elevenses is a second breakfast in the UK and Ireland, a light pre-lunch meal around 11 a.m. that usually consists of biscuits and coffee. The English name appeared because, as a rule, it is taken around 11 a.m. [2]

Lunch – lunch is served around one o'clock in the afternoon. At this time, employees and office workers rush to cafes and restaurants. At this time, they eat various sandwiches (closed sandwiches) with ham, pate, tongue, pork, fish, drink juices and hot drinks.

The traditional Five o'clock tea is a snack between lunch and dinner. A variety of pastries are served with strong tea with milk: cakes, apples baked in dough, all kinds of muffins and various sandwiches. It is almost always accompanied by scones (spherical cakes), they are cut in half and smeared with butter or thick cream [3].

Dinner or supper – 18-20 hours. This is the main meal of the British, when the whole family gathers at the table after a busy day. Therefore, the food is very satisfying. The first course is served with mashed soup or broth with croutons and vegetables. For the second course of meat, game, fish, poultry, vegetables. My favorite dish is a natural beef tenderloin steak, garnished with rice or potatoes, liberally doused with gravy sauce. Dessert includes compote, fresh berries and fruits, mousses, and black coffee.

The traditional Sunday roast consists of baked meat (beef, lamb, pork or chicken), French fries, boiled vegetables and Yorkshire pudding. All this is generously flavored with sauce. In many families, a traditional Sunday lunch is prepared every week.

The British are very sensitive to food, so they try to follow their diet. After all, this is not only a meal, but also a kind of ritual that has developed over many centuries. And everything related to traditions and customs is sacred to a true Englishman.

The British are one of the most tea-drinking nations in the world: according to a study by UK TeaCouncil, they drink 120 million cups of tea daily! In modern English, a term has appeared to denote a person addicted to tea – a tea-aolic.

Tea first appeared in England in 1657. Merchant Thomas Garraway recommended it as a medicine, and the high society of English society became interested in the drink. During the 19th century, tea consumption increased 15-fold. At this time, horticultural art was revived in the UK, which led to the emergence of "tea gardens". The gardens with manicured lawns became a picnic area where vacationers drank tea, ate cookies and sandwiches. The "tea rooms" that were set up in large grocery stores became very popular at that time. In 1840, the Duchess of

Bedford began hosting afternoon tea parties at 4 p.m., and later it shifted to 5 p.m. Thus, the author of the five o'clock tea tradition is a very specific person who has made the use of tea not only pleasant, but also fashionable [4].

At first glance, every young housewife should have known such small things. It was believed that the art of holding a tea party spoke about her manners and upbringing.

Modern England lives in a completely different rhythm than Victorian England, and nevertheless, gatherings over a cup of tea remain an important element in a busy world filled with plans and obligations for the inhabitants of Foggy Albion. A cup of tea is a symbol. A symbol of comfort, warmth and inviolability of traditions.

We would like to discuss the results of our work comparing Kazakh and English national dishes. In the course of our research, we were able to study and analyze the national characteristics of Kazakh and British cuisine based on the materials of linguistic, journalistic, scientific and fiction literature.

As we can see, British cuisine is represented by a variety of dishes that have regional and local characteristics. National dishes play an important role in the life of Kazakh and British people, and are also an important component of national culture. Having studied the food tradition in detail, we got an idea not only about the foods and drinks that have been consumed for centuries, but also about the national character of the British themselves.

To increase the level of theoretical knowledge of students, we have created booklets with photographs and recipes of the most common national dishes, compiled a "Culinary guide to Kazakhstan and Great Britain", which included the names of national dishes and their translation into Kazakh. We believe that the objectives and the purpose of our research work have been achieved. As a result, there has been an increased interest in explaining the differences between Kazakh and English national cuisine.

REFERENCES

1. Артемова Е.Н., Иванникова Т.В. Теоретические основы технологии продуктов питания. Уч. пособие. М.: МО РФ, 2002. - 119 с.
2. Витковская С. Особенности кухни народов мира. - Москва: Астрель, 2003. - 321 с.
3. <http://englishgid.ru/o-strane/kitchen/kuhnya.html>
4. <https://kk.palatabledishes.com/10806561-traditional-english-cuisine>

Adilov Sadirbek Adilovich
KUAF,
Muhammedshakirov Abdulaziz Shuhratovich
(Andijon, O‘zbekiston)

“QUTLUG‘ QON” VA SINGAN QILICH” ROMANLARIDA RAVISHLARNING PRAGMATIK FUNKSIYALARI

Annotation. *This article analyzes the pragmatic functions of adverbs in the speech of characters in the novels Qutlug‘ Qon by Oybek and Singan Qilich by Tohir Qosimbekov. The aim of the article is to explore the role of adverbs in expressing illocutionary acts such as requests, commands, refusals, and suggestions within these literary texts. The theoretical framework is based on the speech act theory developed by J. L. Austin and J. R. Searle, as well as discourse analysis methodology. The study finds that adverbs in literary dialogue not only enrich the meaning of utterances but also subtly convey the speaker’s intentions and attitudes. In particular, characters use adverbs to intensify imperative tones, soften requests, and express suggestions or refusals with politeness and nuance. The findings reveal that the pragmatic functions of adverbs in literary discourse demonstrate the richness of the Uzbek language and contribute to the development of character portrayal.*

Keywords: *adverb, pragmatic function, speech act, illocutionary goal, discourse analysis, request, command, refusal, suggestion, Qutlug‘ Qon, Singan Qilich.*

Annotatsiya. *Ushbu maqolada Oybekning “Qutlug‘ qon” va To‘lagan Qosimbekovning “Singan qilich” romanlari misolida ravishlarning qahramonlar nutqidagi pragmatik funksiyalari tahlil qilingan. Maqolaning asosiy maqsadi badiiy matnlarda ravishlarning iltimos, buyruq, rad etish, taklif kabi vazifalarni ifodalashdagi rolini ochib berishdir. Metodologik asos sifatida J. Ostin va J. Searle tomonidan ishlab chiqilgan nutq aktlari nazariyasi hamda diskursiv tahlil yondashuvi qo‘llanildi. Tahlil natijasida adabiy dialoglarda ravishlar gap mazmunini boyitish barobarida, nutq egasining maqsadi va munosabatini nozik tarzda ifodalashi aniqlandi. Xususan, roman qahramonlari nutqida ravishlar yordamida buyruq ohangini kuchaytirish yoki iltimos ohangini yumshatish, taklif va rad javoblarini nazokatli tarzda bayon etish kabi maqsadlarga erishilgan. Xulosamizga ko‘ra, ravishlarning badiiy nutqdagi bunday pragmatik funksiyalari o‘zbek tili imkoniyatlarining boyligini namoyon etadi va adabiy asarda qahramonlar xarakterini ochishga xizmat qiladi.*

Kalit so‘zlar: *ravish, pragmatik funksiya, nutq akti, illokutsion maqsad, diskursiv tahlil, iltimos, buyruq, rad etish, taklif, “Qutlug‘ qon”, “Singan qilich”.*

Har bir tilda so‘zlarning ma‘no va vazifalari nafaqat lug‘aviy qo‘llanish, balki pragmatik jihatdan ham ahamiyat kasb etadi. So‘nggi yillarda tilshunoslikda so‘z va gap birliklarining kommunikativ vazifasi, ya‘ni muayyan nutq vaziyatida maqsadga muvofiq qo‘llanishi keng o‘rganilmoqda. Biroq o‘zbek tilshunosligida, ayniqsa, badiiy matnlar misolida ayrim so‘z turkumlarining (masalan, ravishlarning) pragmatik funksiyalari hali yetarlicha tadqiq etilmagan.

Shu jihatdan Oybekning “Qutlug’ qon” hamda T. Qosimbekovning “Singan qilich” romanlari materialida ravishlarning qahramonlar nutqidagi rolini o’rganish dolzarbdir.

Pragmatika – til birliklarining foydalanish jarayonidagi ma’no va vazifalarini o’rganuvchi soha – bugungi kunda lingvistik tadqiqotlarning muhim yo’nalishiga aylangan. Badiiy asarlarda qahramonlar dialogi ko’pincha real hayotdagi nutq faoliyatining namunasidir. Shunday ekan, adabiy matnda so’z turkumlarining, xususan ravishlarning qanday pragmatik yuk bilan ishlatilishini o’rganish tilning amaliy qo’llanilishi haqida qimmatli ma’lumotlar beradi. “Qutlug’ qon” va “Singan qilich” romanlari o’zbek adabiyotida muhim o’rin tutadi; bu asarlardagi dialoglar orqali o’tgan davr ijtimoiy muloqot madaniyati va uslubini gavdalanadi. Ushbu dialoglarda ravishlar qahramonlarning niyatini, hissiyatini va munosabatini ifodalashda muhim rol o’ynaydi. Masalan, ba’zi hollarda ravishlar yordamida buyruq ohangi kuchaytirilsa, boshqa vaziyatda ular iltimos ohangini muloyimlashtiradi.

An’anaviy grammatik tadqiqotlarda ravishlar asosan vazifasi – fe’lni, sifatni yoki butun gapni to’ldirib, harakatning belgisini anglatuvchi so’z turkumi sifatida qaraladi. Lekin real muloqotda ravishlar bundan kengroq pragmatik vazifalarni bajarishi kuzatiladi. Xususan, buyruq ohangidagi gaplarda tez, darhol, zudlik bilan kabi ravishlar bilan shoshilinchlik ifodalansa, iltimos mazmunidagi gaplarda iltimos, marhamat kabi muloyim ravishlar yoki shakllar qo’shib, murojaat yumshatiladi. Shuningdek, hech, aslo, mutlaqo kabi inkor ravishlar qat’iy rad etishni ifodalashga xizmat qiladi, balki, ehtimol, yaxshisi kabi so’zlar esa tavsifiya yoki taklifni nozik tarzda bildirishga yordam beradi. Mazkur muammo – ravishlarning aynan bunday pragmatik vazifalarini badiiy matn misolida aniq namoyon etish – maqolaning tadqiqot obyekti va predmeti doirasini belgilaydi.

“Qutlug’ qon” va “Singan qilich” romanlari matnida uchraydigan ravishlar va ravish ma’nosidagi so’zlarning qo’llanilishi. Ushbu ravishlarning qahramonlar nutqidagi kommunikativ (illokutsion) funksiyalari, ya’ni ular yordamida iltimos, buyruq, rad etish, taklif kabi nutq aktlarining amalga oshirilish xususiyatlari. Maqolada nutq aktlari nazariyasi asos qilib olindi. Ma’lumki, J. Ostin (1962) ilk bor har bir gapning ma’no jihatdan nafaqat biror narsani bildirishi, balki bajarishi (ya’ni “so’z orqali harakat”) mumkinligini ta’kidlagan edi. U har bir nutqni lokutsion (so’zma-so’z ma’no), illokutsion (mazkur gap bilan bajarilayotgan maqsad – masalan, buyurish, savol berish, va’da berish) va perlokutsion (gapning tinglovchiga ta’siri) tomonlarga ajratgan. Keyinchalik J. Searle (1975) nutq aktlarini turlarga ajratdi: masalan, direktiv aktlar (buyruq, iltimos, maslahat kabi – maqsadi tinglovchini biror harakatga undash), komissiv aktlar (va’da, rad etish kabilar – aytuvchi o’zini bir harakatga yoki harakatsizlikka majburlaydi), ekspressiv aktlar (tuyg’u-ifoda – tabrik, tasalli, uzr so’rash, hokazo) va boshqalar. Ushbu nazariy yo’nalish bizga roman qahramonlari nutqida ravishlar qaysi nutq aktlarini bajarishda ishtirok etayotganini aniqlash imkonini berdi. Ya’ni, misollar roman matnidagi ajratib olinib, ularning matndagi vaziyatga bog’liq ma’nosi talqin qilindi. Avvalo, “Qutlug’ qon” va “Singan qilich” romanlari matni yaxlit o’rganilib, ulardagi dialoglardan ravish ishlatilgan e’tiborga molik parchalar ajratib olindi. So’ng bu misollar nutq aktlari nazariyasi nuqtayi nazaridan tahlil qilindi: har bir dialog namunasi qaysi illokutsion maqsadda (iltimosmi, buyruqmi, rad etish yoki taklifmi) aytilgani aniqlanib, aynan ravishlar mazkur maqsadni qanday kuchaytirishi yoki o’zgartirishi izohlandi. Ikki roman materiallarini solishtirish orqali o’xshash va farqli jihatlar ham qayd etildi.

Adabiy asardagi dialoglar real muloqotning badiiy modelidir. Qahramonlar tilidan aytilgan har bir gap ma'lum kommunikativ vazifani bajaradi. Romanlarimiz dialoglarida ravishlar bu vazifalarni aniqroq yoki keskinroq ifodalashga xizmat qilganini kuzatish mumkin. Quyida "Qutlug' qon" va "Singan qilich" romanlaridan olingan misollar asosida ravishlarning iltimos, buyruq, rad etish va taklif kabi illokutsion aktlardagi o'rni tahlil qilinadi. 1) Iltimos (so'rov) aktlarida ravishlarning funksiyasi. Nazokat va hurmat ohangini ta'minlashda ayrim so'z va iboralar, jumladan ravishlar muhim rol o'ynaydi. O'zbek tilida bevosita "iltimos" so'zi iltimos-ma'no ifodalashda keng qo'llanadi. Mazkur so'z lug'aviy jihatdan ravish bo'lmasa-da, gapda ko'pincha ravish singari ishlatilib, murojaat ohangini yumshatadi. "Singan qilich" romanida Xudoyorxon va uning ayoli o'rtasidagi quyidagi muloqotni ko'rib chiqaylik: "Sizdan iltimos, bolani ehtiyot qiling, u xon avlodi..." – deydi ayol eri – xonga murojaat qilib. Bu yerda "Sizdan iltimos" birikmasi bevosita so'rov nutq aktini ifodalaydi. Ayol eridan farzandini asrashini so'ramoqda va o'z murojaatini odob bilan, iltijo ohangida yetkazmoqda. Ushbu iltimos ohangini ta'kidlash uchun aynan *iltimos* so'zidan foydalanilgan.

Yuqoridagi dialog davomida Xudoyorxon ham o'z navbatida so'nggi iltimosini bildiradi: "Sizdan so'nggi iltimosim shuki..." deb gap boshlaydi. Xon martabali shaxs bo'lsa-da, vaziyat taqozosi bilan (o'zi taxtdan voz kechayotgani sabab) iltimos ohangiga o'tmoqda. Bu misol shuni ko'rsatadiki, iltimos shaklidagi so'z nutqda ravishsimon vazifa bajarib, gapga muloyim ohang beradi. Bundan tashqari, iltimos mazmunini ifodalashda *iltimos qilmoq* fe'li va boshqa yordamchi konstruksiyalar ("... qilib bering", "marhamat qiling" va hokazo) qo'llanishi mumkin. Ammo tahlil qilingan asarlarda qahramonlar ko'proq bevosita "*iltimos*" so'zini ishlatishadi yoki mulozammatli so'zlar orqali iltimosni bildiradilar. Masalan, "Qutlug' qon" romanida Yo'lchi Mirzakarimboy huzuriga ilk bor kirganida bevosita iltimos bildirmaydi, biroq uning vazmin, xushmuomala gaplari orqasida yordam so'rash illokutsiyasi sezilib turadi. Mirzakarimboyning "Kel, chirog'im, nima xizmat?" deya unga murojaat qilishi ham aslida "o'zingiz aytgning, qanday iltimosingiz bor" degan kabi muloyim taklif va savol aralash nutq aktidir. Bu tarzda muloqotda to'g'ridan-to'g'ri "*men sizdan so'rayman*" demaslik, balki ravishdosh ohang (muloyim ravishda murojaat qilish) orqali iltimosni anglatuvchi strategiya kuzatiladi.

Xulosa qilish mumkinki, roman qahramonlari iltimos tarzidagi so'rovlarini bildirishda odatda yumshoq uslubni tanlaydi. "Iltimos" so'zi va unga o'xshash vositalar tinglovchida qarshilik uyg'otmaslik uchun xizmat qiladi. Bu esa o'zbek madaniyatidagi odob va xushmuomalalik an'analarining badiiy nutqdagi ifodasidir. 2) Buyruq (direktiv) aktlarida ravishlarning funksiyasi. Buyruq mazmunini anglatuvchi gaplarda ravishlar, aksincha, gapning talabchanlik darajasini oshirish yoki zudlik talab etilayotganini ko'rsatish uchun ishlatiladi. "Qutlug' qon" romanida xizmatkor Yormatning Yo'lchiga aytgan quyidagi gapini olaylik: "Tez chiqing-e... Kunning issig'ini sezasizmi?!" – deya u dalada ishlayotgan Yo'lchini shoshiradi. Ushbu replikada "tez" ravishi buyruq ohangini kuchaytirib turibdi. Yormat aslida Yo'lchini dam olishga yoki ovqatlanishga chaqirmoqda, biroq buni buyruq ohangida, shoshilinch tarzda ifodalagan. "Tez chiqing" degan talab, ayniqsa, "-e" modal tovushi bilan birga aytilishi buyruqning dag'allashgan ohangini beradi (go'yo "tezroq chiqmaysanmi, nima qilayapsan o'zi?" degandek jerkish ohangi). Bu misolda ravish aytuvchi (Yormat)ning emotsional holatini ham ifodalagan: u issiq jaziramada tashqarida qolgan ishchini koyimoqda va buning uchun *tez* so'zini baland pardada aytmoqda. "Singan qilich" romanida harbiy buyruqlar ko'p uchraydi.

Masalan, general Chernyaev o'z qo'shinlariga chekinish buyurarkan, qattiq qichqiradi: "Orqaga qaytishin! Tez!". Bu yerda ham "tez" ravishi buyruqning qat'iyiligi ko'rsatadi – ya'ni *darhol* chekinishni talab qilmoqda. Harbiy kontekstda *tez*, *zudlik bilan*, *darhol* kabi ravishlar buyruq aktining ajralmas qismi bo'lib, intonatsiya bilan birgalikda tinglovchilarga ta'sir ko'rsatadi. Bundan tashqari, buyruq ohangidagi gaplarda "*darhol*", "*shoshilmay*", "*albatta*" kabi ravishlarning o'ziga xos funksiyalari bor. "*Darhol*" – buyruqning bajarilishi lozim bo'lgan muddatni qat'iy belgilaydi, "*shoshilmay*" esa aksincha, ba'zan rahbar shoshilinch emas, puxta bajarilishini istasa, "shoshilmang, ammo bajaring" degan ma'noda ishlatilishi mumkin. "*Albatta*" so'zi buyruqda majburiylikni ta'kidlaydi: masalan, "*Ertaga albatta keling*" – bu ham yumshoqroq ohangdagi buyruqdir. Tahlil qilinayotgan romanlarda "*shoshilmay*" yoki "*albatta*" ko'zga tashlanmasa-da, "*tez*" so'zi ko'p marotaba uchradi va doimo shoshilinch buyruq ifodalashga xizmat qildi.

Shuningdek, ba'zan buyruq ohangiga kuchli hissiyot qo'shish uchun ravishlar takroriy qo'llanadi yoki undov ohangida aytiladi: "Tort, tort, sira haqing ketmasin!" deb baqiradi masalan choyxona samovarchisi bir epizodda. Bu gapda ikki marta takrorlangan "*tort*" fe'li (ya'ni "tortib ich") buyruq bo'lsa, uning ohangini yanada keskin qilish uchun "*sira*" ravishi va "*haqing ketmasin*" kabi kinoya qo'shilgan. Natijada buyruq haqorat aralash ifodaga ega bo'ladi. Demak, ravishlarning uyg'unlashuvi buyruq aktining intensivligini oshirish yoki aksincha, ohangini biroz yumshatish (masalan, "*bir oz kuting*" – yumshoqroq iltimos-buyruq ohangi) uchun ishlatiladi. Rad etish aktlarida ravishlarning funksiyasi. Rad etish – muloqotda tez-tez uchraydigan illokutsion akt bo'lib, kishi taklif yoki iltimosni qabul qilmasligini bildiradi. Badiiy asarda rad etish harakterning irodasi yoki hissiy holatini ko'rsatadi. Rad javobini ifodalashda ham ravishlar muhim bo'lishi mumkin. Masalan, "aslo", "hech qachon", "mutlaqo" kabi inkor ravishlar qat'iy rad etishni ifodalaydi. "*Aslo bormayman*" deyish oddiy "bormayman"ga qaraganda ancha qat'iy va keskindir. "Singan qilich" romanida bir epizodda yosh qahramon Modilga bir toy (yosh ot)ni minishni taklif qilishadi. Biroq Modil bu taklifni keskin rad etadi: "Kelgusi yilga minishga yaraydi." – "Yo'q, minmayman. Yoshligidan minilsa, pachoq bo'lib qoladi." Bu dialogda Modilning javobi aniq rad etish aktidir. U "Yo'q, minmayman" deb keskin aytgan. Bu gapda ravish sifatida alohida so'z yo'qdek tuyulsa-da, aslida "yo'q"ning o'zi mustaqil ravishda rad etishni ifodalovchi birlikdir (grammatik tasnifda inkor yuklama deb yuritiladi). Keyingi gap esa rad etish sababini izohlash uchun kelgan: "*Yoshligidan minilsa, pachoq bo'lib qoladi.*" Kuzatish mumkinki, ko'pincha muloqotda rad javobi ortidan tushuntirish yoki uzr keltiriladi. Adabiy dialoglarda ham qahramonlar rad etarkan, ko'pincha *nega rad etayotganini bildiruvchi qo'shimcha gaplarni* qo'shadi. Bu ham odob nuqtai nazaridan muhim: keskin "yo'q"ning o'zi qo'pol eshitilishi mumkin, shu bois ketidan ravishlar yordamida yumshatish kiritiladi yoki sabab izohi beriladi (masalan: "*Yo'q, kechirasiz, bora olmayman*" kabi – bu yerda "*kechirasiz*" bir necha jihatdan, jumladan pragmatik ravishda gapni yumshatuvchi birlikdir).

"Qutlug' qon" romanida ham Yo'lchining o'ziga nisbatan boy tog'asi Mirzakarimboy tomonidan bildirilgan ayrim takliflarni rad etishi kuzatiladi. U bevosita "yo'q" demaslikka harakat qiladi, chunki katta yoshli qarindoshiga hurmatsizlikni xohlamaydi. Biroq ich-ichidan o'z printsiplariga ega: masalan, Mirzakarimboy uning qishloqdagi yerini sotib, shaharda qolishini maslahat berganida, Yo'lchi nozik tarzda rad qiladi. U "*g'urur yo'l qo'ymadi*" deya ichida o'ylaydi va baland ovozda to'g'ridan-to'g'ri rad javobi bermay, mavzuni boshqa yoqqa buradi.

Bu holat ko'rsatmaki, rad etish ham bevosita yoki bilvosita usulda sodir bo'lishi mumkin; ravishlar va kontekst bu jarayonda hal qiluvchi ahamiyatga ega. Bevosita rad etishda ko'pincha "yo'q" so'zi yoki "hech qachon" kabi kuchli inkor so'zlar ishlatilsa, bilvosita rad etishda "balki keyinroq", "hozir vaqtin yo'q", "bilmadim" kabi yumshoqroq ifodalar qo'llanadi.

Taklif (kimnidir biror ishga ko'ndirish, biror ishni birgalikda qilishga chorlov) nutq akti ham adabiy dialoglarda uchraydi. Taklif ma'no va vazifasini ifodalashda ko'pincha modal so'zlar va ravishlardan foydalaniladi. Ayniqsa, "balki" ("ehtimol") so'zi ko'pincha taklifni mulohaza shaklida aytishga xizmat qiladi. Masalan, "Balki ertaga uchrasharmiz?" kabi gap – taklifning yumshoq, noaniq ifodasi bo'lib, ravish yordamida (balki) to'g'ridan-to'g'ri talab emas, balki ehtimolli fikr sifatida aytiladi. Bu usul rad javobini olish ehtimolini kamaytiradi, negaki tinglovchi bunday yumshoq taklifni ko'proq ijobiy qabul qiladi.

Tahlil qilingan romanlarda taklif bildiruvchi dialoglarga misol keltiramiz. "Qutlug' qon" da Mirzakarimboy Yo'lchini uyida qoldirib, ish berishni xohlaydi. Uning og'zidan chiqqan "bizda yura tur" kabi iboralar aynan taklif aktidir. Bundan oldin esa xizmatchisi Yormatga Yo'lchini tanishtirib: "Ish bor. Yur, uni ko'rsataman." deydi. Bu gap buyruq ko'rinishida bo'lsa-da, mazmunan Yormatning taklifiga yaqin: u Yo'lchini ish bilan tanishtirishga chorlayapti. Bu misolda "yur" fe'li (birga yurish) taklif ohangini beradi. Yoki "Singan qilich" da bir qahramon boshqa bir jangchiga: "Birga boramiz, balki yordamim kerak bo'lar" deya taklif qiladi (mazkur gapni tahlil qilinayotgan matndan tashqarida umumiy mazmunda keltiryapmiz). Bu yerda "balki" ravishi taklifni bosiqlik bilan aytishga xizmat qilgan – ya'ni "yordamim kerak bo'ladi deb o'ylayman, shu bois birga borishni taklif qilaman" degan ma'no bilvosita ifodalangan.

Taklif aktlarida ravishlar ko'pincha suhbatdoshning ixtiyoriga hurmat bildirgan holda ishlatiladi. Masalan, "yaxshisi" so'zi tavsiya ohangidagi takliflarda qo'llaniladi: "Yaxshisi, siz bu yerda qoling, biz borib kelamiz". Bu gapda "yaxshisi" ravishi taklifni muloyimroq, maslahatga yaqin shaklda bildiradi. "Marhamat" so'zi ham taklif-ma'noda ko'p qo'llanadi: "Marhamat, o'tiring" – bu ham aslida buyruq emas, balki taklif (odatda mezbon mehmonni o'tirishga undaydi).

Umuman, o'zbek nutq madaniyatida bevosita buyruq ohangidan ko'ra taklif va iltimos ohangini qo'llash ko'proq odat tusiga kirgan. Adabiy matnda ham mualliflar shu uslubni qo'llagan: qahramonlar ko'p hollarda direktiv harakatlarni ("qil", "bajargin") keskin buyruq shaklida emas, taklif yoki iltimos shaklida ifodalaydi. Bu, albatta, qahramonning kim bilan gaplashayotganiga ham bog'liq. Masalan, amir yoki xon kabi yuqori martabadagi shaxslar odatda buyruq ohangida gapiradi (Chernyaev misolida ko'rdik), aksincha, oddiy odamlar yoki xodimlar o'z boshlig'i bilan gaplashganda taklif/iltimos ohangini tanlaydi. Bu ijtimoiy mavqe pragmatikasidir – romanlarda bunday tafovutlar ravishlar orqali bilvosita sezdiriladi.

Yuqoridagi tahlillar "Qutlug' qon" va "Singan qilich" romanlari misolida ravishlarning qahramonlar nutqida muhim pragmatik yuk ko'tarishini tasdiqlaydi. Ravishlar nafaqat gapning semantik mazmunini boyitadi, balki muloqot maqsadini tinglovchiga samarali yetkazishga xizmat qiladi. Xususan: Iltimos va muloyim so'rov aktlarida ravishlar (masalan, *iltimos*) gap ohangini yumshatib, hurmat va yalinish tusini beradi. Bu o'quvchiga qahramonning kamtarligi yoki vaziyat taqozosi bilan odob saqlayotganini anglatadi. Buyruq va talab aktlarida ravishlar (masalan, *tez*, *darhol*) buyruqning shoshilinchligini yoki qat'iyilgini kuchaytiradi. Buning evaziga qahramonning asabiy yoki talabchan holati yorqinroq gavdalanadi, vaziyatning keskinligi

seziladi. Rad etish aktlarida ravishlar va inkor yuklamalar (masalan, *yo'q, hech*) qat'iy pozitsiyani bildiradi. Ayrim hollarda esa rad javobi muloyim ravishlar orqali bilvosita ifodalaniib, badiiy matnda nozik konfliktlar yuzaga keltiriladi. Taklif va tavsiya aktlarida ravishlar (masalan, *balki, yaxshisi*) taklifni bevosita buyruqdek tuyulmasdan, yumshoq va ixtiyoriy tarzda ifodalashga imkon beradi. Bu esa o'zbek tilidagi odobli muloqotning badiiy ifodasini ta'minlaydi. Tadqiqot natijalariga ko'ra, ravishlarning bunday kommunikativ-funksional tahlili o'zbek tilining boy ifoda vositalarga ega ekanini ko'rsatadi. Ayniqsa, badiiy asarlarda ravishlardan mahorat bilan foydalanish qahramon nutqini tabiiy va jonli qiladi. Masalan, Oybek va T. Qosimbekov qalamiga mansub dialoglarda har bir ravish o'z o'rnida qo'llanib, qahramonlar xarakterini, ularning o'zaro munosabatini ochib beradi. Pragmatik tahlil orqali buni yanada aniqroq ko'rish mumkin bo'ldi. Ushbu ish tilshunoslikdagi nutq aktlari nazariyasining adabiy matn tahliliga tatbiqining bir ko'rinishi sifatida ilmiy ahamiyat kasb etadi. Adabiyotshunoslik va lingvopragmatika kesishmasida olib borilgan bunday yondashuv badiiy nutqning teran qatlamlarini anglashga yordam beradi. Shuningdek, amaliy jihatdan bu natijalar o'zbek tili o'qitishda pragmatik kompetensiyani shakllantirishga xizmat qilishi mumkin. Xususan, talabalarga dialoglarni o'rgatishda faqat to'g'ri grammatik qurilish emas, balki mos ravishlarni tanlash bilan nutq maqsadini aniq ifodalash ko'nikmasi oshiriladi.

Xulosa qilib aytganda, ravishlar – o'zbek tilining ohorli boylıklaridan biri – nafaqat gap tarkibida qo'shimcha ma'no yuklaydi, balki nutq jarayonida muayyan kommunikativ niyatni ro'yobga chiqarishga faol xizmat qiladi. "Qutlug' qon" va "Singan qilich" romanlari tahlili bunga yorqin misoldir. Kelgusida boshqa asarlar misolida ham turli so'z turkumlarining pragmatik funksiyalarini o'rganish, qiyosiy tahlillar o'tkazish o'zbek nutq madaniyatining yanada chuqurroq qirralarini ochishga xizmat qilishi shubhasiz.

ADABIYOTLAR RO'YXATI

1. Austin, J. L. *How to Do Things with Words*. Oxford University Press, 1962.
2. Searle, J. R. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press, 1969.
3. Levinson, S. C. *Pragmatics*. Cambridge University Press, 1983.
4. Yusupova, M. Sh. *Pragmatika asoslari*. Toshkent: Fan va texnologiya, 2015.
5. Nazarov, B. *Badiiy matn stilistikasi*. Toshkent: O'zbekiston milliy ensiklopediyasi, 2010.
6. Norqulova, N. *Tilshunoslik va kommunikativ kompetensiya*. Toshkent: Tafakkur, 2020.
7. Qosimbekov, T. *Singan qilich*. Toshkent: G'afur G'ulom nomidagi nashriyot, 2003.
8. Oybek. *Qutlug' qon*. Toshkent: G'afur G'ulom nomidagi nashriyot, 2012.
9. Blakar, R. M. *Language as a Means of Social Power*. In: *Language and Power*, Bergen: 1979.
10. Brown, P., Levinson, S. C. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press, 1987.
11. Turaqulova, D. *Nutq aktlari nazariyasi va uning adabiy matn tahlilida qo'llanilishi*. // O'zbek tili va adabiyoti, 2021, №1.
12. Alimova, M. *Ravishlarning stilistik va pragmatik funksiyalari*. // Til va adabiyot ta'limi, 2020, №3.

Konarbayeva Aliya Tursynbekovna
Master of English Philology, Senior-lecturer
Almaty Technological University
(Almaty, Kazakhstan)

THE FRAMEWORK OF SPECIALIZED TERMS AND THEIR INTERRELATIONS

The article is devoted to defining the scope of functioning of the contemporary linguistic science terms “terminology,” “terminological system,” and “terminological field.” The relevance of the research topic is determined by the parallel use of all three words to denote a systematically organized set of terms belonging to a particular field of knowledge. In order to answer the question of whether these terms are synonyms or names of different concepts, their definitions are examined. The article provides an overview of the opinions of authoritative linguists regarding the differentiation of the terms “terminology,” “terminological system,” and “terminological field.”

Keywords and phrases: *term; terminology; terminological system; terminological field; specialized vocabulary.*

The relevance of the proposed research topic is defined by the fact that in recent decades, studies examining the totality of terminological units within a particular branch of science and/or technology have increasingly employed, alongside the term “terminology,” the designation “terminological system.” This naturally raises the question: are these terms synonymous, or do they denote entirely different concepts? Less frequently than “terminology” and “terminological system,” the term “terminological field” appears in terminological publications.

The aim of the article is to examine the definitions of terminology, terminological system, and terminological field and to determine the scope of their usage.

The fundamental linguistic unit of the terminology, terminological system, and terminological field of any field of science, technology, or professional activity is a sector-specific term. Today, the linguistic literature provides extensive coverage of various approaches to studying the term: linguistic, cognitive, ontological, discursive, textual, and others. As a result, numerous definitions of the term exist, each based on different aspects of terminological study.

To achieve the objectives set in this article, it is appropriate to consider the principal characteristics of a term that make it possible to distinguish it from common literary words and other categories of specialized vocabulary. Within specialized vocabulary, we distinguish terms, professionalisms, nomenclature names, pragmonyms (trademarks) and derivative terms [21, p. 175].

Modern terminological studies highlight a variety of features of the term, and linguists unanimously agree that a term is correlated with a scientific concept. However, opinions diverge regarding its other characteristics. According to our research, the obligatory and constant features of a sector-specific term are as follows:

1. a close connection with a scientific or technical concept within a specific field of knowledge;
2. systematicity, manifested in synonymic, antonymic, generic-specific, and part-whole relations with other terms in a given terminology and/or terminological system;
3. the need for a definition.

The connection between a term and the object of scientific or technical thought is one of the key features distinguishing it from common words and other types of specialized lexical units. Every term whether a single word or a multiword expression exists in an inseparable relationship with a scientific concept. The link between the result of scientific and technical development (an artifact, process) and its designation (the term) is established exclusively through the concept. A term performs the function of naming a scientific concept.

Researchers of the sublanguage of a particular science or technology identify a new term one not yet recorded in industry dictionaries and reference books precisely on the basis of the function it performs: naming a specialized concept within that field of knowledge.

Terms differ from common words by their high degree of systematic organization, as evidenced by such semantic relations as generic-specific relations, which permeate the entire sectoral terminology, as well as part-whole relations. In other words, a terminological unit does not exist in isolation but functions within a system and maintains close lexical-semantic relations with other lexemes within the terminology, such as synonymic, antonymic, generic specific, and part-whole relations. The systematic nature of the term helps determine its place within the system of sectoral terms. This is its second distinguishing feature.

The third obligatory feature of a term is the need for a definition. A definition makes it possible to accurately represent the scope and content of the term, and it also serves as the specification of its meaning. In usage, the term essentially substitutes for the definition it requires. The definition of a scientific-technical term (for example, the aviation term wing) in any aviation dictionary differs from the definition of the common word wing in an explanatory dictionary in its logical precision and completeness that is, in the clear and detailed description of all characteristics and boundaries of the scientific-technical concept.

The volume of a technical term's definition typically ranges from one to two pages. A definition makes it possible to distinguish the concept from all other concepts in the field. It is precisely through the definition of a term that complete information about the concept is obtained.

As follows from the above, all the principal characteristics of a term are closely interrelated and mutually reinforcing. Owing to their systemic nature, the terms of a particular field of science, technology, or professional activity are in a close relationship with one another and are united within a structured organization. Until recently, the structured organization of terms belonging to a given branch of knowledge was referred to as "terminology." Thus, well-known terminologists such as K. Ya. Averbukh [1], S. G. Kazarina [5], R. Yu. Kobrin [6], V. F. Novodranova [12], and V. N. Prokhorova [14] used the term "terminology" in their doctoral research. In recent decades, however, Russian linguists have also adopted the word "terminological system," and far more actively than "terminology." The topics of dissertations by N. V. Vinogradova [4], M. N. Ozolina [13], I. A. Pushkaryova [15], A. K. Suleimanova [17], and I. B. Tikhonova [20] serve as evidence of this shift.

Linguists have not reached a consensus on how to differentiate the concepts of “terminology” and “terminological system.” One reason is the continued absence of a clear-cut definition of a terminological system. N. V. Vinogradova proposes differentiating the terms under study “on the basis of an existing system theory classification, which distinguishes two types of systems: a summative (mechanistic) type and an organic, functional (dynamic) type of system” [4]. Mechanistic systems are those whose quality equals the sum of the properties of their elements taken in isolation from each other. In mechanistic systems, the elements may exist autonomously. Dynamic systems presuppose the holistic interaction of all elements in the process of the system’s functioning. According to this classification, terminology is a mechanistic system and represents a set of terms belonging to a particular field of knowledge or its fragment, considered outside the sphere of their actual use; at the same time, terminology performs a nominative function. When functioning, terminology transitions to the level of a terminological system.

A. K. Suleimanova, in her dissertation “*The Terminological system of the Oil Industry and its Functioning in the Professional Discourse of Specialists*” [17], argues that a terminological system correlates with the system of concepts within a certain knowledge domain and represents a set of terms conditioned by a country’s culture and the mentality of its people. In our view, national identity is present both in terminology and in the terminological system of any branch of knowledge, since terms are formed and function within the framework of a particular natural language, and terminology and terminological systems constitute its integral albeit relatively autonomous components. In this regard, recent scholarship addresses not only the professional worldview but also the national scientific worldview. A national scientific worldview is a national worldview “captured within the terminological systems (the language of science) of a particular national language” [8, p. 44].

V. M. Leychik approaches the problem of differentiating the terms “terminology” and “terminological system” from several perspectives. One of the criteria he uses to distinguish them is the presence or absence of a scientific theory or conceptual framework. According to Leychik, terminology is a set of terms not unified by any single theory or concept and, accordingly, not representing the full scope of concepts within a given science or technical field; a terminological system, by contrast, is a set of terms formed on the basis of a single theory or concept and reflecting the interrelations of all concepts within a given field of knowledge [9, pp. 64–65]. This position is shared by A. N. Baranov, who argues that within a single theory, the terms of a particular scientific discipline form a terminological system [3, p. 89].

As another distinguishing feature of a terminological system, a number of linguists including V. M. Leychik [10, pp. 106–116] and R. Yu. Kobrin [7, pp. 38–39] consider its degree of organization. In their view, terminology arises spontaneously, whereas a terminological system is created artificially and emerges as a result of the organization of terminology into a structured system of terms with relations fixed in industry dictionaries and classificatory models.

However, according to leading researchers of terms such as A. V. Superanskaya, N. V. Podolskaya, and N. V. Vasilyeva, contemporary terminology is also created artificially. “The terminology of modern science is an artificially formed lexical layer, each unit of which has

specific constraints on its usage and optimal conditions for its existence and development” [18, p. 8].

In his book *Terminology Studies: Object, Methods, Structure* [10, p. 106], V. M. Leychik emphasizes that terminology and terminological system represent different sets of terms, and that in terminology, terms acquire their terminological semantics, while in a terminological system they additionally possess such properties as diversity of term, precision, monosemy, and stylistic neutrality.

K. Ya. Averbukh, in his monograph *General Theory of the Term*, defines a terminological system as a terminology in which its inherent systemic properties become clearly identifiable [2, p. 131].

Not all scholars share the view that a terminological system is systemic whereas terminology is not. Proponents of an alternative approach understand terminology not as a mere aggregate of words but as systemically interconnected term-words and terminological multiword units whose systemic interconnections are manifested through synonymic, antonymic, generic specific, and part-whole relations within a single terminology. Thus, V. A. Tatarinov [19, p. 268] argues that any modern terminology is systemic and subject to organization, i.e., the process of unifying terminological units for their effective use in professional and scientific communication. One of the first Russian terminologists and the founder of the national school of terminology studies, D. S. Lotte, also conceptualized terminology as a system: “Scientific terminology should represent not a mere set of words but a system of words and multiword units interconnected in a certain manner” (1948) [quoted in: *ibid.*, p. 280]. Later, Lotte wrote that terminology is “not simply a list of terms, but the semiological expression of a certain system of concepts which, in turn, reflects a particular scientific worldview” (emphasis added – N. Sh.) [11, p. 38].

V. A. Tatarinov draws attention to the polysemy of the term “*terminology*” and identifies several of its meanings:

1. a set of special lexical units of a particular language;
2. a set of special lexical units belonging to a specific field of human activity, an ontological domain, or the idiolect of an individual scholar;
3. a set comprising exclusively terms as a group of specialized units in opposition to other types of special vocabulary or to general-language words;
4. an ordered system of terms, that is, a *terminological system*;
5. a scholarly discipline that studies special vocabulary (general terminology) [19, pp. 267–268].

When analysing a body of sector-specific terms on the basis of the above definition, it seems most appropriate, in our view, to use the term “*terminology*” in its third and fourth vocabulary (professional jargon, nomenclature units, pragmonyms, diversity of term), and as a system of terms within a specific domain of knowledge. We proceed from the assumption that if a term is systemic, then terminology is systemic as well.

A word or word combination acquires the status of a term when its designatum is situated within a system representing an organized set of special concepts and their interrelations. This system is referred to as a *terminological field*. The **Encyclopedic Dictionary**

of General Terminology defines a terminological field as a multi-level classificatory structure unified by a systemic principle, which brings together the terms of a homogeneous professional sphere and covers this sphere of professional experience and knowledge without gaps [ibid., p. 275]. The idea that a field substitutes the context for a term was earlier articulated by A. A. Reformatsky, the author of the method of terminological fields [16, p. 103]. The authors of the *Encyclopedic Dictionary* refine this position by arguing that the place of a lexical unit within the general field hierarchy reveals its meaning, and that the field provides precise reference points within the overall network of semantic relations.

Consequently, the meaning of terms depends on “the co-positioning of all terms and their interrelation based on the actual semantic content of the corresponding objects” [19, p. 278].

R. Yu. Kobrin defines a terminological field as a system of “scientific and technical special concepts, whose plane of expression corresponds to terminology (a set of mutually conditioned lexical units)” [7, p. 39].

V. M. Leychik argues that the functioning of a terminological field constitutes one of the contentious issues in terminology studies, “since the notion of a terminological field largely overlaps with that of a terminological system” [10, p. 200]. The fact that some scholars view the terminological field as the content plane of terminology, while others see it as the content plane of the terminological system, further illustrates the absence of a universally accepted and precise definition of *terminological system* that would clearly differentiate it from *terminology*.

Thus, having reviewed various definitions of the terms “*terminology*,” “*terminological system*,” and “*terminological field*,” several conclusions may be drawn.

A term is a lexical unit belonging to terminology, a terminological system, and a terminological field. If terminology is a set of terms performing a nominative function, then a terminological system (a terminological system) is a dynamically developing set of terms performing a communicative function. A terminological system is formed on the basis of a single scientific theory or conceptual framework. Systemicity, widely discussed in terminology studies, is characteristic of both terminology and terminological systems. Terms within both structures are interconnected through multi-level hierarchical relations of genus and species as well as part-whole correlations. A significant proportion of sector-specific terms in terminology and terminological systems are affected by lexic semantic processes such as polysemy, synonymy, and antonymy. Both terminology and terminological systems reflect the conceptual structure of a particular field of science, technology, or professional practice, as well as national linguistic identity, which explains certain differences in the naming of equivalent terms across languages, for example: *Schürze* (German, literally “apron”) – “skirt” (e.g., the front part of a bonnet), or *Antennenarm* (German *Arm*, literally “arm”) – “antenna arm.”

Scholars frequently equate the terminological field with the terminological system, which is why contemporary terminological research often uses *terminological system* in place of *terminological field*.

The key points of this article may be useful for analysing the terminology of a specific domain as well as in educational contexts, particularly in theoretical courses such as *Lexicology and Terminology Management*.

REFERENCES

1. Averbukh, K. Ya. (1980). Linguostatistical Study of Terminology in Chemical Engineering (Candidate of Philological Sciences dissertation). Gorky. 196 p.
2. Averbukh, K. Ya. (2006). General Theory of the Term. Moscow: Moscow State Regional University Publishing House. 252 p.
3. Baranov, A. N. (2003). Introduction to Applied Linguistics (2nd ed., revised). Moscow: Editorial URSS. 360 p.
4. Vinogradova, N. V. (2016). The Terminological system of German E-Commerce (Abstract of Candidate of Philological Sciences dissertation). Retrieved from
5. <http://cheloveknauka.com/terminosistema-nemetskoj-elektronnoy-kommertsii> (accessed January 8, 2016).
6. Kazarina, S. G. (1999). Typological Characteristics of Sectoral Terminology (Abstract of Doctor of Philological Sciences dissertation). Moscow. 44 p.
7. Kobrin, R. Yu. (1989). Linguistic Description of Terminology as a Basis for Conceptual Modelling in Information Systems (Abstract of Doctor of Philological Sciences dissertation). Leningrad. 42 p.
8. Kobrin, R. Yu. (2003). On the Concepts of “Terminology” and “Terminological System”. In V. A. Tatarinov, History of Russian Terminology Studies (Vol. 3: Aspects and Branches of Terminological Research, 1973–1993, pp. 35–40). Moscow: Moskovskiy Litsey.
9. Kornilov, O. A. (2003). Linguistic Worldviews as Derivatives of National Mentalities. Moscow: CheRo Publishing. 349 p.
10. Leychik, V. M. (1981). Optimal Length and Optimal Structure of a Term. Voprosy Jazykoznanija, (2), 63–73.
11. Leychik, V. M. (2009). Terminology Studies: Subject, Methods, Structure (5th ed.). Moscow: Librokom. 256 p.
12. Lotte, D. S. (1961). Fundamentals of the Construction of Scientific and Technical Terminology: Issues of Theory and Methodology. Moscow: USSR Academy of Sciences Publishing. 158 p.
13. Novodranova, V. F. (1990). Latin Bases of Medical Terminology (Nominal Word Formation) (Doctor of Philological Sciences dissertation). Moscow. 501 p.
14. Ozolina, M. N. (2008). Anglo-German Hybrid Formations in the Economic Terminosystem of Modern German (Candidate of Philological Sciences dissertation). Moscow. 276 p.
15. Prokhorova, V. N. (1983). Lexico-Semantic Formation of Russian Terminology (Abstract of Doctor of Philological Sciences dissertation). Moscow. 32 p.
16. Pushkareva, I. A. (2006). The Economic Terminological system as a Metalanguage for Describing the World-System (Based on English and Russian) (Candidate of Philological Sciences dissertation). Barnaul. 198 p.
17. Reformatsky, A. A. (1968). The Term as a Member of the Lexical System of the Language. In Problems of Structural Linguistics 1967 (pp. 103–125). Moscow: Nauka.
18. Suleimanova, A. K. (2016). The Terminological system of Petroleum Engineering and Its Functioning in Professional Discourse (Doctor of Philological Sciences dissertation). Retrieved from

19. <http://www.dissercat.com/content/terminosistema-neftyanogodela-i-ee-funktsionirovanie-v-professionalnom-diskurse-spetsialist>
20. (accessed January 20, 2016).
21. Superanskaya, A. V., Podolskaya, N. V., & Vasilyeva, N. V. (2009). *General Terminology: Issues of Theory* (T. L. Kandelaki, Ed.) (5th ed.). Moscow: Librokom. 248 p.
22. Tatarinov, V. A. (2006). *General Terminology Studies: Encyclopedic Dictionary*. Moscow: Moskovskiy Litsey. 528 p.
23. Tikhonova, I. B. (2010). *Cognitive Modelling of a Professional Terminological system* (Abstract of Candidate of Philological Sciences dissertation). Omsk. 221 p.
24. Sharafutdinova, N. S. (2016). *Pragmonyms in Specialized Aviation Vocabulary* (in Russian, German, and English). *Philological Sciences: Issues of Theory and Practice*, 3(57), Part 2, 175–179. Tambov: Gramota.

Sayidyrakhimova Dilfuza Sayidmakhmadzhanovna
Doctor of Philological Sciences,
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences
Kokand University, Andijan Branch
(Andijan, Uzbekistan)

NEW EPISTEMOLOGIES OF PHILOLOGY FROM TEXT TO DISCURSIVE PRACTICES

Abstract. *Contemporary philology is undergoing a profound epistemological transformation driven by paradigm shifts in the humanities, digital technologies, and changing conceptions of textuality. The traditional understanding of philology as a discipline centered on the interpretation of stable texts is increasingly challenged by approaches that emphasize discourse, practice, performativity, and knowledge production. This article explores the emergence of new epistemologies of philology that relocate the object of analysis from the autonomous text to discursive practices embedded in social, cultural, and ideological contexts. Drawing on theoretical developments in discourse theory, cognitive linguistics, digital humanities, and postcolonial studies, the paper argues that modern philology functions as an integrative epistemic field rather than a purely text-oriented discipline. The study demonstrates how discursive practices reshape interpretive authority, redefine authorship, and transform methodological frameworks in contemporary philological research.*

Keywords: *philological epistemology, discourse, textuality, interpretation, digital humanities, postdisciplinarity*

For centuries, philology has been defined as the science of texts. Classical philological traditions prioritized textual criticism, historical semantics, authorial intention, and the reconstruction of original meanings. The text was treated as a relatively stable object, while the philologist assumed the role of an authoritative interpreter whose task was to reveal the intrinsic meaning embedded within linguistic form.

However, the intellectual landscape of the late twentieth and early twenty-first centuries has fundamentally altered this conception. The rise of discourse analysis, sociolinguistics, pragmatics, cognitive science, and digital humanities has destabilized the notion of the text as a closed, self-sufficient entity. Instead, language is increasingly understood as action, practice, and interaction. Consequently, philology is confronted with the need to revise its epistemological foundations.

This article examines the shift from text-centered philology to discourse-oriented epistemologies. It aims to demonstrate that contemporary philology no longer merely interprets texts but analyzes discursive practices as dynamic processes of meaning-making embedded in power relations, cultural memory, and communicative contexts. Traditional philological epistemology rested on several key assumptions. First, the text was considered the primary and legitimate object of study. Second, meaning was assumed to be inherent in the text and recoverable through rigorous linguistic and historical analysis. Third, interpretation aimed at establishing authorial intention or an “authentic” meaning anchored in a specific historical context.

Such an epistemology was closely linked to positivist and historicist approaches. The philologist functioned as a mediator between the past and the present, reconstructing meanings through grammatical, lexical, and stylistic analysis. This model proved highly productive for the study of classical literature, medieval manuscripts, and canonical texts. Nevertheless, this epistemological framework gradually revealed its limitations. It struggled to account for polysemy, reader response, ideological manipulation of texts, and the social conditions of language use. The emergence of critical theory and structuralism marked the first major challenge to text-centered philology.

The so-called “discursive turn” in the humanities fundamentally altered the status of the text. Discourse theory conceptualized language not merely as a system of signs but as a form of social practice. Meaning began to be viewed as contingent, context-dependent, and ideologically mediated.

From this perspective, texts are not autonomous artifacts but nodes within broader discursive formations. They participate in the production of social knowledge, identities, and power relations. The authority of the author is weakened, while the role of institutions, genres, and communicative norms gains prominence.

This shift produced what may be described as a crisis of textual authority. Interpretation is no longer oriented toward a single, stable meaning but toward the analysis of competing discourses. Philology thus moves closer to critical discourse analysis, cultural studies, and sociology of knowledge. In contemporary epistemological frameworks, philology increasingly focuses on discursive practices rather than isolated texts. Discursive practices include modes of speaking, writing, narrating, and representing reality within specific social and cultural conditions. They encompass not only literary works but also academic writing, media discourse, political rhetoric, and digital communication.

This expansion of the object of philological inquiry entails a redefinition of methodology. Close reading is complemented by discourse analysis, corpus linguistics, pragmatics, and multimodal analysis. Interpretation becomes less about uncovering hidden meanings and more about explaining how meanings are constructed, circulated, and legitimized. Philology thus emerges as an interdisciplinary field that integrates linguistic, literary, and cultural analysis. Its epistemological function shifts from interpretation to explanation, from hermeneutics to critical analysis of meaning production.

The rise of digital humanities has further accelerated epistemological change. Large-scale textual corpora, computational analysis, and artificial intelligence challenge traditional notions of reading and interpretation. Texts are increasingly treated as data, and meaning is explored through patterns, frequencies, and networks. This development raises fundamental epistemological questions. Can quantitative methods replace interpretation? Does algorithmic analysis undermine the humanistic core of philology? Rather than viewing digital tools as a threat, contemporary epistemologies emphasize their heuristic value.

Digital methods do not abolish interpretation but transform it. They enable new forms of distant reading and reveal structures invisible to traditional analysis. At the same time, they require critical reflection on methodological assumptions, bias, and the limits of automation. Philology thus becomes a reflexive discipline that interrogates its own tools of knowledge production.

Cognitive linguistics and postcolonial theory further enrich contemporary philological epistemologies. Cognitive approaches highlight the role of mental models, conceptual metaphors, and embodied experience in meaning-making. Texts and discourses are understood as manifestations of cognitive processes shaped by culture and perception. Postcolonial perspectives, in turn, challenge Eurocentric models of philology. They expose how textual canons, interpretive frameworks, and scholarly norms are embedded in power structures. Philology is called upon to reassess its own historical complicity in processes of cultural domination.

These approaches reposition philology as an ethically engaged discipline. Knowledge is no longer neutral but situated. Interpretation becomes an act of responsibility, requiring awareness of cultural difference, historical inequality, and epistemic violence. The emergence of new epistemologies does not signal the end of philology but its transformation. Contemporary philology functions as an epistemic integrator that connects linguistic form, discursive practice, cultural context, and technological mediation.

This integrative role distinguishes philology from adjacent disciplines. Unlike linguistics, it does not reduce language to formal systems. Unlike cultural studies, it maintains sensitivity to textual detail. Unlike data-driven humanities, it preserves interpretive depth while embracing methodological innovation.

Philology thus remains a central humanistic discipline, capable of addressing complex questions about language, meaning, and knowledge in a globalized and digitized world. The shift from text to discursive practices represents a fundamental epistemological reorientation of philology. Contemporary philological knowledge is no longer grounded in the authority of the text alone but in the analysis of discursive processes that shape meaning across contexts. New epistemologies redefine the object, methods, and ethical responsibilities of philology. They expand its analytical scope while preserving its core commitment to language as a form of human knowledge. In this sense, philology does not lose its identity but acquires renewed relevance as a critical, interdisciplinary, and reflexive science of meaning.

REFERENCES

1. Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
2. Barthes, R. (1977). *Image–Music–Text*. London: Fontana Press.
3. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
5. Chartier, R. (1994). *The Order of Books*. Stanford, CA: Stanford University Press.
6. Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
7. Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. New York: Pantheon Books.
8. Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (2nd rev. ed.). London: Continuum.
9. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, Context, and Text*. Oxford: Oxford University Press.
10. Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

11. McGann, J. (2013). *A New Republic of Letters*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
12. Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Vintage Books.
13. Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
14. Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
15. Spivak, G. C. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
16. Todorov, T. (1984). *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
17. van Dijk, T. A. (2008). *Discourse and Power*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
18. Weinrich, H. (2009). *Lethe: The Art and Critique of Forgetting*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
19. Widdowson, H. G. (2007). *Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Sayidyrakhimova Dilfuza Sayidmakhamadzhanovna
Doctor of Philological Sciences,
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences
Kokand University, Andijan Branch
(Andijan, Uzbekistan)

AUTOMATED DISCOURSE ANALYSIS—METHODOLOGICAL OPPORTUNITIES AND RISKS

Abstract. *The increasing use of automated methods in discourse analysis marks a significant methodological shift across linguistics, social sciences, and the digital humanities. Advances in natural language processing, machine learning, and large-scale text analytics have enabled scholars to examine discourse patterns at unprecedented scale and speed. At the same time, the automation of discourse analysis raises fundamental theoretical, epistemological, and ethical concerns, particularly regarding interpretation, contextualization, and researcher responsibility. This article critically examines the methodological opportunities offered by automated discourse analysis alongside the risks inherent in delegating interpretive labor to computational systems. Drawing on discourse theory, corpus linguistics, and digital humanities scholarship, the study argues that automated discourse analysis should be understood not as a replacement for qualitative interpretation but as a heuristic extension of critical inquiry. The article proposes a reflexive methodological framework that integrates automation with interpretive accountability, emphasizing transparency, contextual awareness, and theoretical grounding.*

Key-words: *automated discourse analysis, corpus linguistics, digital humanities, methodology, epistemic risk, computational linguistics*

Introduction

Discourse analysis has traditionally relied on close reading, contextual interpretation, and theoretically informed qualitative analysis. Whether in critical discourse analysis, pragmatics, sociolinguistics, or literary studies, the analyst's interpretive agency has been central to the identification of discursive patterns, power relations, and meaning-making processes. Over the past two decades, however, the growing availability of digitized corpora and advances in computational linguistics have transformed how discourse can be studied.

Automated discourse analysis—broadly understood as the use of computational methods to identify, classify, or model discourse phenomena has moved from the margins of linguistic research to a central methodological position. Techniques such as topic modeling, sentiment analysis, discourse parsing, and transformer-based language modeling are now routinely applied to political speeches, social media discourse, news media, academic writing, and literary corpora.

This methodological shift offers unprecedented opportunities: scalability, reproducibility, and the ability to detect patterns beyond human perceptual limits. Yet it also introduces significant risks. Automated tools often rely on simplified representations of language, prioritize formal regularities over pragmatic nuance, and obscure the interpretive assumptions embedded in algorithms and training data. As a result, automated discourse

analysis challenges not only methodological practice but also the epistemological foundations of discourse studies.

This article addresses the following questions: What methodological opportunities does automated discourse analysis offer to discourse-oriented research? What epistemic and interpretive risks accompany these opportunities? And how can scholars integrate automation without sacrificing theoretical rigor and critical responsibility?

Discourse analysis encompasses a diverse set of approaches unified by a shared concern with language-in-use. From early pragmatic models to contemporary critical and multimodal frameworks, discourse analysis treats language not merely as a system of signs but as a social practice embedded in institutions, ideologies, and power relations. Classical discourse-analytic traditions emphasize contextualization. Meaning is understood as situated, indexical, and relational, shaped by speaker intentions, audience expectations, genre conventions, and socio-historical conditions. This emphasis has historically favored qualitative methods: close reading, manual annotation, and interpretive argumentation.

At the same time, corpus linguistics introduced quantitative perspectives, demonstrating that discourse patterns can be statistically modeled without abandoning interpretive insight. The integration of corpus methods into discourse analysis marked an early attempt to reconcile scale with depth. Automated discourse analysis represents a further step in this trajectory, expanding the scope of quantitative analysis while intensifying debates about interpretation and validity.

Automated discourse analysis emerged at the intersection of corpus linguistics, computational linguistics, and data science. Early applications focused on surface-level features such as word frequency, collocation, and concordance analysis. These methods supported hypothesis generation rather than interpretation, serving as exploratory tools. More recent developments have shifted toward higher-level discourse phenomena. Machine learning techniques enable the classification of speech acts, stance markers, narrative structures, and evaluative language. Topic modeling algorithms identify latent thematic structures, while neural language models capture complex semantic relationships across texts.

This expansion has broadened the range of research questions that discourse analysts can address. Scholars can now examine diachronic change across centuries, compare discourse across cultures and media, and analyze millions of texts in real time. However, this expansion also raises questions about what is gained and lost when discourse is operationalized for computational processing.

One of the most significant advantages of automated discourse analysis is scalability. Traditional discourse analysis is labor-intensive and inherently limited in scope. Automated methods allow researchers to analyze vast corpora that would be impossible to process manually. This scalability enables comparative and longitudinal studies that reveal macro-level discursive trends. Political discourse across decades, media framing across countries, or genre evolution across literary history can be examined systematically. Such analyses enrich discourse studies by situating local interpretations within broader patterns.

Automated methods excel at detecting patterns that may escape human perception. Statistical modeling can identify subtle co-occurrence patterns, latent themes, or stylistic regularities that are not immediately visible through close reading. These findings can challenge

intuitive assumptions and prompt new theoretical questions. Rather than replacing interpretation, automated pattern detection can serve as a catalyst for deeper qualitative analysis, guiding researchers toward significant discursive phenomena.

Automated analysis supports reproducibility, a growing concern across the humanities and social sciences. When methods and code are documented, analyses can be replicated, verified, and extended by other researchers. This transparency strengthens the methodological credibility of discourse studies, particularly in interdisciplinary contexts where quantitative standards are increasingly influential. Reproducibility does not eliminate interpretation, but it clarifies the procedural steps through which interpretations emerge.

Automated discourse analysis facilitates collaboration across disciplines. Linguists, sociologists, political scientists, and computer scientists can work on shared datasets using complementary methods. This interdisciplinarity expands the relevance and impact of discourse-oriented research. Moreover, computational tools allow discourse analysis to engage with real-world applications, such as media monitoring, policy analysis, and educational assessment, without abandoning theoretical concerns.

The primary risk of automated discourse analysis lies in reductionism. Computational models necessarily simplify language, reducing discourse to features that can be operationalized and quantified. Pragmatic nuance, irony, intertextuality, and implicit meaning are often lost or misrepresented. This reduction can lead to overgeneralization or misinterpretation, particularly when results are presented without sufficient contextual analysis. The danger is not automation itself, but the uncritical acceptance of automated outputs as self-evident findings.

Many advanced models, particularly neural networks, function as “black boxes.” Their internal decision-making processes are not easily interpretable, even by their developers. This opacity poses a serious challenge for discourse analysis, which traditionally values interpretive justification. When researchers cannot explain why a model produces certain classifications or patterns, the epistemic status of the findings becomes uncertain. The risk is that authority shifts from theoretical reasoning to algorithmic output.

Automated discourse analysis systems are trained on existing corpora, which reflect social biases, power asymmetries, and ideological norms. As a result, automated analyses may reproduce or amplify these biases. For critical discourse analysis, this poses a paradox: tools designed to expose ideology may themselves be ideologically structured. Without reflexive awareness, automated methods risk naturalizing dominant discourses rather than critically interrogating them.

Another risk is methodological overreach the tendency to apply automated tools to research questions for which they are poorly suited. Not all discourse phenomena can be reliably modeled computationally. Attempts to automate deeply contextual or interactional aspects of discourse may produce misleading results. This overreach is often driven by technological enthusiasm rather than theoretical necessity. Methodological choices should be guided by research questions, not by tool availability.

Automated discourse analysis does not eliminate interpretation; it redistributes it. Interpretive responsibility shifts from micro-level textual analysis to decisions about corpus construction, feature selection, model choice, and result interpretation. Researchers remain

accountable for these decisions. The illusion of objectivity produced by quantitative outputs can obscure the interpretive labor embedded in methodological design. Recognizing this labor is essential for maintaining epistemic integrity. A reflexive approach acknowledges that automated methods are theory-laden. Every computational representation of discourse encodes assumptions about language, meaning, and relevance. Making these assumptions explicit is a scholarly obligation. To balance opportunity and risk, this article proposes a reflexive framework for automated discourse analysis based on five principles: Automated methods must be grounded in explicit discourse-theoretical assumptions. Automation should complement, not replace, qualitative interpretation. Data selection, preprocessing, and modeling choices must be documented. Quantitative findings should be reintegrated into socio-discursive contexts. Researchers must consider bias, representation, and the social implications of their analyses. This framework positions automated discourse analysis as a tool of critical inquiry rather than a neutral technique.

For linguistics and discourse studies, automated methods expand analytical horizons while demanding renewed theoretical clarity. Scholars must articulate what counts as evidence, explanation, and interpretation in hybrid methodological contexts. In the digital humanities, automated discourse analysis exemplifies the productive tension between computation and critique. It demonstrates that scale and interpretation need not be mutually exclusive, provided methodological reflexivity is maintained.

In applied domains, such as education, media analysis, and policy research, automated discourse analysis offers practical insights but must be used responsibly. Simplified metrics should not substitute for nuanced understanding.

Conclusion

Automated discourse analysis represents both an opportunity and a challenge. It enables large-scale, systematic exploration of discourse while threatening to obscure the interpretive foundations upon which discourse studies are built. The key issue is not whether automation should be used, but how it should be integrated into theoretically informed research practices. When approached reflexively, automated discourse analysis can deepen our understanding of language as social practice. When used uncritically, it risks reducing discourse to data and interpretation to output. The future of discourse studies depends on maintaining a productive dialogue between computational innovation and critical reflection.

REFERENCES

1. Baker, P. (2006). *Using corpora in discourse analysis*. Continuum.
2. Baker, P., Gabrielatos, C., Khosravini, M., Krzyżanowski, M., McEnery, T., & Wodak, R. (2008). A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics. *Discourse & Society*, 19(3), 273–306.
3. Bamman, D., Underwood, T., & Smith, N. A. (2014). A Bayesian mixed effects model of literary character. *ACL Proceedings*, 370–379.
4. Bender, E. M., & Koller, A. (2020). Climbing towards NLU: On meaning, form, and understanding in the age of data. *Proceedings of the 58th ACL*, 5185–5198.
5. Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots. *Proceedings of the ACM FAccT Conference*, 610–623.

6. Biber, D., Conrad, S., & Reppen, R. (1998). *Corpus linguistics: Investigating language structure and use*. Cambridge University Press.
7. Blommaert, J. (2005). *Discourse: A critical introduction*. Cambridge University Press.
8. Blommaert, J. (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
9. Bondi, M., & Scott, M. (2010). *Keyness in texts*. John Benjamins.
10. Brezina, V. (2018). *Statistics in corpus linguistics*. Cambridge University Press.
11. Charteris-Black, J. (2004). *Corpus approaches to critical metaphor analysis*. Palgrave Macmillan.
12. Couldry, N., & Mejias, U. A. (2019). *The costs of connection: How data is colonizing human life*. Stanford University Press.
13. Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis*. Longman.
14. Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Routledge.
15. Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English language education*. Routledge.
16. Foucault, M. (1984). What is an author? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault reader* (pp. 101–120). Pantheon.
17. Grimmer, J., & Stewart, B. M. (2013). Text as data. *Political Analysis*, 21(3), 267–297.
18. Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1989). *Language, context, and text*. Oxford University Press.

Алтынбек Айсәуле, Малимбаева Гаухар
Академик Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті
Ғылыми жетекші: Сыздыкова Б.Е.
(Қарағанды, Қазақстан)

Т. ӘСЕМҚҰЛОВТЫҢ «БЕКТОРЫНЫҢ ҚАЗЫНАСЫ» ӘҢГІМЕСІНДЕГІ МИФОЛОГИЯЛЫҚ ДИСКУРСТЫҢ ПОСТМОДЕРНИСТІК ИНТЕРПРЕТАЦИЯСЫ

Abstract. *This article provides a comprehensive analysis of Talasbek Asemkulov's short story "Bektorynyn Qazynasy" as a prominent example of postmodern mythological discourse in contemporary Kazakh literature. The main objective of the study is to identify the mystical elements, chronotopic structure, psycho-emotional and metaphysical transformations of the characters, as well as the symbolic and philosophical layers of the text, and to examine them in comparison with global literary processes. The article employs M. Bakhtin's theory of the chronotope, C. G. Jung's concepts of the collective unconscious and archetypes, and J. Baudrillard's notion of simulacrum as its methodological framework. Within this framework, the three-level chronotope of the story – modern urban space, the mythological underground world, and metaprose reflexivity – is systematically analyzed. Through the image of Kairboldy, the postmodern reinterpretation of the Faustian motif is revealed, while the figure of Bektory embodies the symbolic representation of unconscious fear and spiritual temptation.*

Keywords: *mysticism, postmodernism, myth, chronotope, symbolism, archetype, unconscious, Faustian motif, Kazakh prose.*

Мистика (грекше *mystika* – «Құпия рәсімдер, құпиялылық») – адам мен метафизикалық, трансценденттік дүниелер арасындағы байланыстарды, оның ішінде рухани тәжірибелер мен бейсаналық тәжірибелерді зерттейтін философиялық-культурологиялық феномен болып табылады [1]. Әдеби дискурста мистикалық компоненттер жеке тұлғаның ішкі психоэмоциялық кеңістігін, санасыздық қабаттарын және рухани тәжірибелерін көркемдік деңгейде реконструкциялауға мүмкіндік беретін маңызды құрал ретінде қызмет етеді [2]. Таласбек Әсемқұловтың «Бекторының қазынасы» шығармасы қазақ әдебиетінде постмодернистік стратегияларды мифологиялық дискурспен интеграциялай отырып, дәстүрлі фольклорлық материалды радикалды қайта интерпретациялау үлгісін ұсынады, яғни тарихи-мәдени кодтар мен қазіргі әлеуметтік реалияларды синкретикалық түрде үйлестіретін бірегей әдеби феноменге айналған [3].

Аталған зерттеуде әңгімедегі хронотоптық құрылым, кейіпкерлердің психоэмоциялық және метафизикалық трансформациясы, символикалық-мифологиялық қабаттар, сондай-ақ философиялық және психологиялық парадигмалар арқылы көрініс табатын әдеби процестер талданып, бұл құбылыстарды әлемдік әдебиеттегі ұқсас феномендермен салыстыруға негізделген аналитикалық парадигма ұсынылады.

Таласбек Баймұхамедұлы Әсемқұлов (1955–2014) – қазақ әдебиетінің көрнекті өкілі, жазушы, кинодраматург, әдебиеттанушы және мифология зерттеушісі ретінде танымал тұлға. Оның шығармашылығы философиялық, психологиялық және

метафизикалық элементтермен байытылған, XXI ғасыр қазақ прозасының лирикалық-символикалық өрнегіне жаңа тыныс берген. «Бекторының қазынасы» – автордың постмодернистік бағыттағы маңызды туындыларының бірі, онда метахронотоп, бейсаналық және мифологиялық логика арқылы адам тағдыры, табиғат пен рухани әлемнің байланысы көркемдік тұрғыдан ашылады.

Әңгіменің бастапқы үзіндісі – бас кейіпкер Қайырболдының балалық шағы туралы естелік – шығарманың бүкіл лейтмотивін анықтайтын негізгі элемент. Мысалы: «Бала кезінде ең жақсы көріп тыңдайтын ертегісі «Ер Төстік» еді. Әжесі таңғажайып хикаяны айтып болып,

– Міне, немелтайым, осындай да кеп болған екен, – дейтін күрсініп.

Түнде түсіне, Ерназарды құдықтың жанында ұстап алып азапқа салған Бекторы кіреді. Оянғанда көргенін әжесіне айтатын.

– Ол жын-пері ғой, ойлама, – деуші еді бұндайда әжесі, – Құдай Бекторыны кездестіргеннен сақтасын» [4].

Бұл үзінді мифтік қауіп пен дәстүрлі фольклордың әсерін ашады, шығарманың негізгі тақырыптары – материалдық пен рухани арасындағы қайшылық, бейсаналықтың күші және қазақ фольклорының заманауи интерпретациясы – осы жерден бастау алады.

Мұндағы лейтмотив (неміс. Leitmotiv – басты мотив) – әдебиетте шығарманың негізгі идеясын қайталап тұратын элемент. Бұл үзіндіде лейтмотив «Құдай Бекторыны кездестіргеннен сақтасын» деген әженің сөзі арқылы ашылады. Бұл сөз – мифтік қауіптің символы, ол әңгіменің бүкіл құрылымын біріктіреді. Әже – дәстүрлі мәдени кодтың өкілі, ол баланың санасына фольклорлық қауіптің тұқымын себеді. Мифтік қауіп – бұл тек физикалық емес, рухани және психологиялық қатер: Бекторы (қазақ ертегісіндегі пері қызы, жын-пері) адамның бейсаналық қорқынышын, құмарлығын және жоғалтуын бейнелейді.

Теориялық тұрғыдан, бұл лейтмотив К.Г. Юнгтің архетип теориясына сүйенеді: Бекторы – ұжымдық бейсаналықтың архетипі, ол қазақ фольклорындағы «Ер Төстік» ертегісінен алынған. «Ер Төстік» – қазақ эпосының классикасы, онда Бекторы Ерназарды құдықта азаптайтын қауіпті күш ретінде суреттеледі [5, 89]. Әсемқұлов бұл мотивті постмодернистік тәсілмен қайта өңдейді: балалық түс – шынайылық пен миф арасындағы шекараны бұзады, бұл М. Бахтиннің хронотоп ұғымына (балалық шақ хронотопы) сәйкес келеді. Үзінді шығарманың бірінші хронотопын (заманауи қала өмірінің реалистік деңгейі) анықтайды, бірақ мифтік элементтер (түс, Бекторы) арқылы екінші хронотопқа (жер асты әлеміне) көпір болады. Жалпы әңгімеде М. Бахтиннің хронотоп ұғымы (уақыт пен кеңістіктің тұтастығы) негізге алынып, үш түрлі хронотоп арқылы оқиға өріледі, бұл шығарманың метапрозалық сипатын күшейтеді. Атап айтқанда:

Бірінші хронотоп – заманауи қала өмірі: Қайырболдының балалық шағы мен Алматыдағы ресторандағы өмірі реалистік деңгейде бейнеленген, бірақ мистикалық элементтер (жүзіктің алхимиялық алтынға ұқсастығы) арқылы мифтік қабатпен қабаттасады. Мұнда Қайырболдының трансформациясы қарапайым жігіттен бай бизнесменге айналу арқылы постмодернистік Фауст мотивін еске салады [6].

Екінші хронотоп – мифтік жер асты әлемі, шығарманың метафизикалық өзегі. Бұл кеңістік қазақ фольклорынан алынған «Ер Төстік» ертегісінің элементтерін (пері қызы

Бекторы, жер асты қазынасы) заманауи психологиялық және философиялық қабаттармен үйлестіреді. Жер асты әлемі бейсаналықтың (К.Г. Юнг теориясы бойынша ұжымдық архетиптердің) метафорасы ретінде қызмет етеді, адамның ішкі қайшылықтарын – материалдық азғыру мен рухани жоғалтуды ашады. Бұл әңгіменің өзінде ақ: «Жер асты қазынасында адамдардың жүректері сақталған, олардың әрқайсысы менің ішкі дүниемнің айнасы сияқты» [4] – деп беріледі. Жүректер қоймасы адамның моральдық және эмоционалдық ауырлықтарын білдіреді. Оны шығарма мәтнінен айқын көруге болады: «Қайырболды қыздың соңынан еріп отырып қайран қалғаннан танбады. Банкілерде әлдебір сұйықтың ішіне салынған жүректер. Бекторы иелерінің аттарын атап келе жатыр. Қайырболды өзі танитын бірнеше кеденші офицерлердің, полиция қызметкерлерінің, жұмыс бабымен алдарына барған тағы да талай үлкен шенеуніктердің жүректерін көрді.– Міне, қара. Мынау өзің білетін адамдардың жүректері.– Әлмисақтан, дүние жаратылғаннан бергі адамдардың барлығының жүрегі, – деді Бекторы. – Бүгінде көзі тірі адамдардың барлығының жүрегі осы жерде десе болады. Сен сияқты азғантай ғана адам өз жүректерімен жүр» [4]. Бұл бөлік ертегі элементтерімен (пері, қазына) қатар, постмодернистік тәсілмен – шынайылық пен миф шекарасын бұзу арқылы ұсынылады. М. Бахтиннің хронотоп теориясы бойынша, бұл кеңістік бірінші хронотоптан (қала реалысы) үшіншіге (метапрозалық рефлексия) көпір болады. Миф пен шынайылықтың қабаттасуы оқырманды симулякр әлеміне енгізеді. Ондағы жүректер шынайы емес, бірақ моральдық ауырлықты сезіндіреді.

Үшінші хронотоп – метапрозалық рефлексия: Сағындық түсі мен Қайырболдының тағдыры арқылы автор оқырманды оқиғаның «шынайылығын» ойлануға шақырады. Жүректің қайтарылуы – адамның рухани тазалығын қалпына келтіру әрекеті.

Әлемдік әдебиетте ұқсас хронотоптық құрылым Лавкрафт (*The Call of Cthulhu*, 1928) және Гофман (*Der Sandmann*, 1816) шығармаларында да кездеседі, онда шынайы және мифтік кеңістік қабаттасады [7; 8]. Лавкрафтың әңгімесінде бас кейіпкердің логикалық ойлауы *Cthulhu*-ның мифтік шындығымен қақтығысады, бұл ғаламның қараңғы жағын ашады. Ал Гофманның шығармасында шынайылық пен фантазия қабаттасуы кейіпкердің сенімсіздігін күшейтеді, бұл хронотоптық шекара бұзудың үлгісі. Бұл салыстыру Т.Әсемқұловтың туындысы жаһандық постмодернистік және готикалық дәстүрлермен үндесетінінің дәлелі.

«Бекторының қазынасы» әңгімесінде кейіпкерлердің трансформациясы мәтіннің негізгі философиялық және психологиялық динамикасын айқындайды. Бас кейіпкер Қайырболды психологиялық тұрғыдан қарастырғанда, материалдық құндылықтарға жету үшін рухани әлемінен айрылуы арқылы Фауст мотивін еске түсіреді [6]. Оның өмір жолы қарапайым даяшыдан байлыққа кенелген бизнесменге дейін өрбиді, бұл процесс тек әлеуметтік жағдаймен емес, сондай-ақ ішкі психологиялық трансформациямен тығыз байланысты. Байлыққа жеткенімен, Қайырболды эмоционалдық жоқшылыққа ұшырайды, яғни, қуаныш, сүйіспеншілік және махаббат сезімдерінен айрылады. Мәтіндегі жүректің қайтарылуы – рухани тазалыққа оралу әрекеті, адамдықты қалпына келтіру, философиялық тұрғыдан, мораль мен жауапкершілікке бет бұру деп бағалануы мүмкін.

Әңгімедегі Бекторы – мифтік пері бейнесі ретінде адам бейсаналығының, қорқынышының және үмітінің символы. Оның жер асты қазынасындағы жүректер – моральдық салмақтың көрінісі, адамның ішкі әлеміндегі кек, кешірім, арман мен құмарлықтарды бейнелейді [4]. Бекторының пері сипаты арқылы автор бейсаналық пен материалдық шынайылық арасындағы өзара байланысқа назар аударады, бұл постмодернистік тәсілдің айқын көрінісі болып табылады. Зерттеушілердің пайымдауынша Бекторы – шынайы емес, бірақ шынайылықты сезіндіретін бейне (Ж. Бодрийяр теориясы). Ол Қайырболдының ішкі қорқынышы, үмітін және құмарлығын көріністейді, ал әженің сөзі – осы симулякрдың күшін күшейтеді [9, 33].

Қосалқы кейіпкерлер шығарманың әлеуметтік және мәдени контекстін толықтырады. Әжесі дәстүрлі мәдени кодты бейнелейді, оның сөздері мен әңгімелері қазақ фольклорындағы тарихи және рухани негіздерді еске салады. Сәрсен мен Аристарх – капиталистік қоғамның символдық өкілдері, байлық пен руханилық арасындағы шиеленісті нақты көрсетеді, бұл Қайырболдының ішкі қайшылықтарына айқын контраст береді. Әлемдік әдебиетінде мұндай тәжірибе, атап айтқанда, кейіпкерлердің трансформациялануы, Гётенің Фауст (1808–1831) және Ч. Р. Метьюриннің Мельмот Скиталец (1820) шығармаларында да кездеседі [10; 11]. Бұл шығармаларда басты кейіпкерлердің материалдық және рухани құндылық арасындағы қайшылықтары – этикалық, философиялық және психологиялық мәселелердің негізгі қозғаушы күші болып табылады. Сол сияқты, «Бекторының қазынасында» Қайырболды мен Бекторының бейнелері адамның ішкі әлеміндегі күрделі эмоционалдық және моральдық күйзелістерді көрсетеді, бұл кейіпкерлік трансформацияны әмбебап әдеби феномен ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Кейіпкерлер трансформациясымен қоса шығармада символизм мен философиялық қабаттар тығыз байланысып, адамның ішкі әлемі, материалдық құндылықтар мен рухани тазалық арасындағы күресті ашады. Автор қазақ фольклорын (әсіресе «Ер Төстік» ертегісін) заманауи реалиямен үйлестіріп, симулякр ұғымын қолданады. Символдар – жүзік, жүректер қоймасы, Бекторының өзі – шығарманың негізгі идеясын, байлықтың иллюзиясы мен рухани жоғалу қаупін білдіреді.

Әңгімедегі символдар мифтік және реалистік қабаттардың қатар келуі арқылы адам тағдырының метафорасын құрайды. Мысалы, жүзік - мистикалық қозғаушы күш, байлық иллюзиясының символы, оқиғаның бастапқы қозғаушысы, Қайырболдыны қарапайым даяшыдан бай адамға айналдыратын құрал. Ол гаухар орнатылған алтыннан жасалған, бірақ шынайы құны – мистикалық алдау. Бұл символ байлықтың жалғандығын және оған қол жеткізудің рухани бағасын білдіреді. Жүзікті сату арқылы Қайырболды материалдық әлемге енеді, бірақ жүрегін жоғалтады. Зерттеушілер бұны Фауст мотивімен байланыстырады: шайтандық келісім сияқты, жүзік – азғырудың құралы. Ал, жүректер қоймасы – адамның эмоционалдық және моральдық ауырлықтарының символы. Бекторының жер асты қазынасындағы жүректер – адамдардың жан дүниесін сақтайтын «банкілер». Олар сұйықтықта сақталады, иелерінің (шенеуніктердің, байлардың) жүректері. Бұл символ рухани жалаңаштану мен моральдық деформацияны көрсетеді. Яғни, байлық үшін жүректі (эмоция, махаббат, қайғы) «сату». Диалогта Бекторы: «Жүрек,

бар болғанда – жоқ. Ол, өзі жоқ болғанда ғана бар» дейді, бұл – парадоксальды шындық. Негізінде шынайы өмір рухани тазалықта.

Әңгіменің негізгі философиялық идеясы – материалдық және рухани байлық арасындағы күрес. Жүрек – бостандықтың, адамдықтың кілті: оны жоғалту – эмоциялық өлім, роботқа айналу. Автор метамодерндік тәсілмен фольклорды қазіргі қоғам портретімен (материализм, коррупция) үйлестіреді, адамның ішкі бейсаналық әлемін зерттейді. Әлем әдебиетінде бұған ұқсас мотивтер Данте Алигьеридің «Құдайлық комедиясында» (1307–1321) және Джон Милтонның «Жоғалған жұмағында» (1667) кездеседі, онда мифологиялық және мистикалық элементтер философиялық ойды күшейтеді.

Қорыта айтқанда, «Бекторының қазынасы» символизм арқылы қазіргі қоғамның рухани дағдарысын ашады: байлық – иллюзия, жүрек – шынайы қазына. Философиялық қабаттар оқырманды материалдық пен рухани арасындағы таңдауды ойлануға шақырады. Әңгіме қазақ әдебиетінде постмодернизм мен миф синтезінің маңызды үлгісі ретінде әлемдік дәстүрлермен үндеседі.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Сурков, Д. В. Различия понятий «мистика», «мистицизм» и «мистический опыт». Омский научный вестник, 2012, №5(112), с. 131–134.
2. Кривых И. Е. Феномен мистического в контексте бытия культуры: автореферат дис. кандидата философских наук. – Ставрополь, 2011. – 25 с.
3. Степанчук, Ю. А. Основные понятия мистицизма: опыт философского исследования. М., 2003, с. 25.
4. Ortalyq.kz. Т. Әсемқұлов шығармалары. URL: <https://ortalyq.kz> (қол жетімділік: 2025.12.29).
5. Найманбаев А.А. Жоғары мектепте қазіргі қазақ повестеріндегі мифтік сарындарды оқыту әдістемесі //Философия докторы (PhD) дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы, 2022. – 170 б.
6. Лавлинский, С. П. Фантастическое как теоретико-литературная и эстетическая категория. М., 2017.
7. Н. Р. Lovecraft, The Call of Cthulhu. Weird Tales, 1928.
8. E. T. A. Hoffmann, Der Sandmann. 1816.
9. Жанұзақова Қ.Т. Қамбарова Б.Ф. Т.Әсемқұлов прозасындағы көркемдік-стильдік ізденістер. // Торайғыров университетінің Хабаршысы. Филологиялық сериясы. № 1. 2022 – 29-37 бб.
10. Goethe, J. W. Faust. 1808–1831.
11. Matthewson, C. R. Melmoth the Wanderer. 1820.
12. Dante Alighieri, La Divina Commedia. 1307–1321.
13. Milton, J. Paradise Lost. 1667.

Жұмағазы А., Кампит А.
Академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды ұлттық зерттеу университеті
Ғылыми жетекші: Сыздыкова Б.Е.
(Қарағанды, Қазақстан)

МУХТАР ӘУЕЗОВ ПРОЗАСЫНДА ИНТЕРЬЕР, ПЕЙЗАЖ ЖӘНЕ ПОРТРЕТ
ДЕТАЛЬДАРЫНЫҢ КӨРКЕМДІК ҚЫЗМЕТІ

Zhumagazy A., Kampit A.
Academician E.A. Buketov Karaganda University
Scientific Supervisor: Syzdykova B.E.
(Karaganda, Kazakhstan)

THE ARTISTIC FUNCTIONS OF INTERIOR, LANDSCAPE, AND PORTRAIT DETAILS IN
MUKHTAR AUEZOV'S PROSE

Abstract. *This article provides a comprehensive analysis of the artistic functions of interior, landscape, and portrait details in the prose of Mukhtar Aueзов. The aim of the study is to determine the role of these artistic elements in representing the social status, psychological condition, and existential fate of literary characters. The analysis is based on the methodological principles of social realism, psychological literary studies, and phenomenological and semiotic approaches (M. Bakhtin, Yu. Lotman, M. Merleau-Ponty).*

The article demonstrates that interior details function as a means of depicting social poverty and inequality, landscape imagery reflects the emotional states of characters and the influence of the social environment, while portrait descriptions reveal the inner spiritual world and personal characteristics of the protagonists. Particular attention is given to the short story "The Day of the Defenseless" («Қорғансыздың күні»), whose analysis makes it possible to identify the multilayered semantic structure of artistic details in Aueзов's prose. The findings confirm the socio-psychological depth of the writer's prose and the complexity of his artistic method.

Keywords: *Mukhtar Aueзов, interior, landscape, portrait, artistic detail, social realism, psychologism, phenomenology*

Мұхтар Әуезов – қазақ әдебиетінің классигі, прозасында өмір шындығын терең әрі күрделі бейнелейтін жазушы. Оның прозасы қазақ әдебиетінің әлеуметтік реализм дәстүріне негізделеді, кейіпкерлердің қоғамдағы орнын, тағдырын, психологиялық күйін көркем тілмен ашады. М.Әуезов шығармаларында пейзаж, интерьер және портрет сияқты көркемдік детальдар оқиға бәріне ғана емес, кейіпкердің ішкі жан дүниесіне терең әсер етеді [1].

Әдебиеттануда интерьер – тек көркемдік фон ғана емес, социологиялық және психологиялық ақпарат беретін құрал ретінде қарастырылады (Bakhtin, 1981; Genette, 1997). Интерьер кейіпкердің әлеуметтік мәртебесін, тұрмыс жағдайын, психологиялық күйін көрсетуге мүмкіндік береді. М. Әуезов прозасында бұл тәсіл әлеуметтік реализмнің

басты құрамдас бөлігі ретінде көрінеді: қоғамның тұрмысын шынайы бейнелеу арқылы автор адам тағдырын, кедейлікті, қорғансыздықты терең жеткізеді [2, 184-188]. Мысалы, «Қорғансыздың күніндегі» **қараңғы, тозығы жеткен бөлме, яғни:** «Үй – ауыз үй, төр үй ретінде салған екі бөлмелі екен... Іші қараңғы. Бұрыш-бұрышында аяздаған қар, қабырғасы қара балшықпен сыланған кір...» [3, 11-12].

Бұл сипаттама кейіпкердің әлеуметтік жағдайын көрсететін символикалық интерьер ретінде қызмет етеді. Феноменологиялық әдебиеттану тұрғысынан қарағанда, қараңғы бөлме кейіпкердің психологиялық күйін – оқшаулықты, қорғансыздықты, үмітсіздікті – білдіреді [4]. Сонымен қатар, социалды-реалистік талдау бойынша, бөлме жағдайы қоғамдағы кедейлік пен әлеуметтік шектеулерді бейнелейді. Яғни, интерьер – кейіпкердің психологиялық және әлеуметтік статусының айнасы. Сондай-ақ, «Қораның сыртынан білініп тұрған күйі көңілсіз, қуатсыз, тозығы жеткен...» - деген жеріндегі қораның тозған, қараңғы бейнесі – әлеуметтік маргиналдық пен тұрмыстық шектеулерді көрсету құралы. Психоаналитикалық талдау тұрғысынан, бұл кейіпкерлердің ішкі күйзелісін, қорқынышын, қауіпсіздік сезімінің жоқтығын бейнелейді (Freud, 1917). Сонымен қатар интерьер тек сыртқы шектеуді емес, кейіпкердің ішкі эмоционалдық ахуалын да көрсетеді. Мысалы, Ғазизаның үйі: «Пештің де өнебойы не күйе, немесе қожалақ болып, кей жерлерінің көрнезі сынған... Оңтүстікке қараған екі көзі жамаулы кішкене терезеге тау желі гүлдеп соғып, әр жеріндегі тесігінен тыстағы суық бу болып кіріп тұр» - деген үзіндіде интерьер кейіпкердің әлеуметтік жағдайын ғана емес, оның психологиялық жағдайын да бейнелейді. Суық, жарықсыз бөлме, ескі пеш, тысы тар терезе – оқырманға Ғазиза мен оның шешелерінің қорғансыздығын, әлеуметтік шектеулі өмірін сездіреді. Заманауи әдебиеттану теориялары бойынша, мұндай интерьерлік детальдер кейіпкердің эмоциялық ахуалы мен әлеуметтік орта арасындағы байланысын көрсетеді.

Яғни, М. Әуезов шығармасында интерьер тек фон ретінде ғана емес, кейіпкердің әлеуметтік мәртебесін, психологиялық күйін көрсету құралы ретінде де қолданылады. Бұл тәсіл әлеуметтік реализмнің көркемдік әдістерімен тығыз байланысты: қоғамдағы кедейлікті, әлеуметтік теңсіздікті және адамның қорғансыздығын бейнелеу арқылы автор оқырманға кейіпкердің тағдырын тереңірек сездіреді. Мұндай талдау әдебиеттанудағы социологиялық, психологиялық және феноменологиялық тәсілдер арқылы жүзеге асырылады, яғни интерьер кейіпкердің ішкі психологиясы мен әлеуметтік статусының айнасы ретінде қызмет атқарады.

М. Әуезов прозасындағы кейіпкердің тек сыртқы орта бейнесі ретінде ғана қызмет етпей, ішкі психологиялық әлемін көрсетуге арналған құралдың бірі – пейзаж. Табиғат көріністері кейіпкердің эмоционалдық жағдайын оқырманға сездіріп қана қоймай, шығарманың әлеуметтік және тарихи контекстін ашады. Осы тұрғыда Лотманның «Пейзаж мәтіндегі эмоциялық фонды қалыптастырып, кейіпкерлердің психологиялық күйін бейнелеу үшін символикалық құралға айналады» деген тұжырымы маңызды сипатқа ие [5].

Мысалы, шығармадағы табиғаттың салқындығы мен ызғырық желі психологиялық, әлеуметтік және феноменологиялық деңгейде қызмет етеді: «Күндізгі біз көрген жолаушылар күн батып, қой қоралаған мезгілде... боран жаңадан шыққан бейітті

қармен көміп...» [3] – деген үзіндідегі пейзаждық бейненің мынадай функцияларын көрсетуге болады:

1. Психологиялық функциясы. Боран мен қардың қаптап түсуі кейіпкерлердің шаршағандығын, қорғансыздық сезімін және мұң-зарларын бейнелейді. Әуезов табиғат арқылы адамның ішкі күйін, уайымын, тіпті өмірдегі ауыртпалықтарын көркем тілмен жеткізеді.

2. Әлеуметтік контекст. Боран мен қардың кейіпкерлерді «жабысып қалдырғаны» сияқты көрініс, олардың қоғамдағы жағдайын, әлеуметтік оқшаулануын бейнелейді. Яғни табиғат суреті әлеуметтік шектеулердің метафорасы ретінде де қызмет етеді.

3. Феноменологиялық тұрғыдан. Merleau-Ponty (1962) философиясына сәйкес, кейіпкер әлемді тек көру немесе ойлау арқылы емес, дене арқылы сезінеді. Жолаушылардың тоңып, шаршауы пейзаждағы боранмен үйлесіп, оқырманға дене арқылы қабылданатын эмоциялық тәжірибе береді.

Ал «Бейіттен жарты шақырымдай жерде тұрған екі кішкене қора да бейіт секілді мүләйім пішінделген...» - деген үзіндідегі «жалаңаш, жабырқаулы төбешік» символикалық функцияға ие. Атап айтқанда, біріншіден, бұл – тағдыр мен әлеуметтік шектеулердің көрінісі. Яғни, жалаңаш төбешік пен қоралардың жабырқаулы пішіні кейіпкерлердің өміріндегі қорғансыздық пен қиындықты бейнелейді. Табиғат кейіпкерлердің тағдырын, олардың қоғамдағы орны мен әлеуметтік жағдайын көрсету құралына айналған. Екіншіден, эстетикалық-эмоциялық әсері мол. Нақты айтқанда, табиғат бейнесі оқырманға қайғылы, мұңды көңіл-күй тудырады, осылайша мәтіннің эмоционалдық фоны мен кейіпкерлердің ішкі әлемі үйлесім табады. Ал үшіншіден, пейзаждың жабырқаулығы мен құлдырап тұрған бейіттер арқылы Әуезов өмірдің өтпелілігі, уақыттың қаталдығы, тағдырдың әділетсіздігі сияқты философиялық мәселелерді меңзейді. Бұл тәсіл Бахтиннің «полилогтық мәтіндік құрылым» теориясымен үндеседі, яғни мәтінде түрлі деңгейдегі мағына қабаттары қатар көрініс табады.

Демек, Әуезовтің пейзаждық бейнелері тек декорация немесе фон ретінде емес, кейіпкерлердің психологиялық, әлеуметтік және тарихи жағдайларын көрсетуге арналған көпқабатты әдеби құрал болып табылады.

- Табиғат суреті кейіпкердің эмоциялық күйін білдірсе,
- Әлеуметтік жағдай мен қоғамдағы шектеулерді көрсетеді,
- Символикалық мағына арқылы философиялық тұжырымдарды ашады.

Осы тұрғыда, Әуезов прозасында пейзаж – психологиялық және әлеуметтік метафора ретінде жұмыс істейді, және бұл тәсіл оқырманға кейіпкерлердің тағдырын тереңірек түсінуге мүмкіндік береді.

М. Әуезов портрет детальдарын әлеуметтік және психологиялық ақпарат беретін құрал ретінде шебер қолданады. Портрет – бұл жай ғана сыртқы сипаттамалар тізбегі емес. Ол кейіпкердің өмір сүрген ортасымен, оның тағдырымен, мінез-құлқымен тығыз байланысты. Жазушы портреттің әрбір бөлшегін – бет әлпетін, дене бітімін, киім-кешегін, тіпті қимыл-қозғалысын да – кейіпкердің ішкі жан дүниесін ашуға бағыттайды. Бұл жерде фокализация тәсілі маңызды рөл атқарады [6]. Фокализация арқылы оқырман кейіпкердің көзқарасынан әлемді көріп, оның ішкі сезімдеріне жақындай түседі.

Мысал ретінде, Ақанның бейнесін алсақ: «Орта бойлы, дөңгелек денелі, қысқалау мұртты... Бұл адамның күлгендегі пішіні құмарлыққа көп салынғандығын білдіріп тұрады» [3]. Бұл жерде жазушы Ақанның дене бітімін сипаттай отырып, оның мінезі туралы да маңызды ақпарат береді. Біріншіден, дене пішініне қарай «дөңгелек денелі» деген сипаттама кейіпкердің тұрақтылығын, кейде тіпті жалқаулығын немесе өмірге бейқам қарауын білдіруі мүмкін. Бұл оның темпераменті туралы да ой салуы мүмкін. Ал, «Күлгендегі пішіні құмарлыққа көп салынғандығын білдіріп тұрады» деген сөздер Мұрттың қысқалығы мен күлгендегі пішіннің «құмарлыққа салынғаны» – бұл бейненің сезім мен эмоционалды тұрғыдан оқылатындығын көрсетеді. Тек қана эстетикалық емес, психологиялық мағынасы бар көркемдік код. Осылайша, Ақанның портреті арқылы жазушы оның сыртқы келбеті мен ішкі жан дүниесінің арасындағы байланысты ашады. Оқырман Ақанның дене бітімі мен оның күлгендегі ерекшелігінен оның мінезі туралы қорытынды жасай алады.

Ал Ғазизаның бейнесіне тоқталсақ, «Жас басына орнаған қайғы, жүрегін жеген дерт сыртына шығып тұр... Жалғыз-ақ ұяң, жұмсақ қара көзінде...» деген үзіндіде портреттің психологиялық әсері тіпті тереңірек көрінеді. Мұндағы жасқа тән нәзіктік пен қайғының үйлесімі: «Жас басына орнаған қайғы, жүрегін жеген дерт сыртына шығып тұр» деген сөздер арқылы Ғазизаның жас екендігіне қарамастан, ауыр тағдырды бастан кешіріп жатқанын көрсетеді. Бұл – жасқа тән нәзіктік пен әлеуметтік шектеудің немесе ауыр жағдайдың психологиялық салдарын ашудың бір жолы. Ал, «Жалғыз-ақ ұяң, жұмсақ қара көзінде...» үзіндісінде көздің образы ерекше маңызға ие болып тұр. Көз – адамның ішкі эмоционалды күйін білдіретін ең ашық және символдық мүшесі (Merleau-Ponty, 1962). Ғазизаның «ұяң, жұмсақ қара көзі» оның ішкі сезімталдығын, қорғансыздығын және сол қайғы-дерттің оның жан-дүниесіне қаншалықты терең әсер еткенін аңғартады. Сондай-ақ, жазушы Ғазизаның жас бейнесі мен оның басына түскен ауыр қайғы-зар арасындағы психологиялық контрастты шебер пайдаланады. Бұл кері байланыс оқырманға күшті эмоционалды әсер етеді, кейіпкерге деген жанашырлықты тудырады. Оқырман Ғазизаның жастығы мен оның басынан кешкен ауыртпалықтың арасындағы алшақтықты сезініп, оның жағдайына тереңірек үңіледі.

Демек, портрет деталі оқырманға кейіпкердің рухани халін терең сезінуге, қоғамдағы әлеуметтік шектеулерді түсінуге және мәтіннің эмоциялық реңкін қабылдауға мүмкіндік береді.

Қорытынды.

Жүргізілген талдау Мұхтар Әуезов прозасында интерьер, пейзаж және портрет детальдарының көркемдік қызметі айрықша көпқабатты әрі мағыналық терең екенін дәлелдейді. Жазушы бұл көркемдік элементтерді жай ғана оқиға фоны немесе эстетикалық әшекей ретінде емес, кейіпкердің әлеуметтік мәртебесін, психологиялық күйін және тағдырлық ахуалын ашатын маңызды семиотикалық құралдар ретінде қолданады.

Интерьер детальдары арқылы Әуезов қоғамдағы кедейлік, әлеуметтік теңсіздік пен қорғансыздықты нақты тұрмыстық көріністер арқылы бейнелейді. Қараңғы, тозығы жеткен үй, суық қора, ескі пеш сияқты детальдар кейіпкердің әлеуметтік орнын ғана емес, оның ішкі рухани күйзелісін, үмітсіздігін және оқшауланған болмысын да танытады. Бұл

тұрғыда интерьер кейіпкердің әлеуметтік және психологиялық ахуалының айнасы ретінде қызмет атқарады. Пейзаждық бейнелер де Әуезов прозасында ерекше қызмет атқарады. Табиғат көріністері кейіпкердің эмоциялық күйімен үндесіп, оқиғаның драмалық қуатын арттырады. Боран, ызғырық жел, жалаңаш төбешік секілді суреттер кейіпкерлердің қорғансыздығын, қоғамнан оқшаулануын және тағдырдың қаталдығын символдық деңгейде жеткізеді. Лотман мен феноменологиялық теориялар тұрғысынан қарағанда, пейзаж оқырманға кейіпкердің күйін тек интеллектуалдық емес, сезімдік-денелік деңгейде қабылдатын көркемдік механизмге айналады.

Ал портрет детальдары кейіпкердің ішкі жан дүниесін ашудың ең әсерлі құралдарының бірі ретінде көрінеді. Ақан мен Ғазизаның портреттері арқылы жазушы олардың мінез-құлқын, темпераментін, психологиялық жарақаттарын және әлеуметтік орта әсерін терең көрсетеді. Фокализация тәсілінің қолданылуы оқырманды кейіпкердің ішкі әлеміне жақындатып, олардың сезімі мен күйзелісін тікелей сезінуге мүмкіндік береді. Әсіресе Ғазиза бейнесіндегі жас нәзіктік пен ауыр тағдыр арасындағы психологиялық контраст оқырманға күшті эмоциялық әсер қалдырады.

Қорыта айтқанда, Мұхтар Әуезов прозасында интерьер, пейзаж және портрет детальдары бір-бірімен тығыз байланыста қолданылып, кейіпкер бейнесін тұтас әрі жанды қалыптастырады. Бұл көркемдік жүйе әлеуметтік реализм, психологизм және символизм принциптерін бір арнаға тоғыстырып, жазушының адам тағдырын қоғаммен, табиғатпен және ішкі рухани әлеммен байланыста терең бейнелеу шеберлігін айқындайды. М. Әуезовтің осы тәсілі оның прозасын қазақ әдебиетіндегі көркемдік-философиялық ойлаудың биік үлгісі деңгейіне көтереді.

ПАЙДАЛАНЫЛҒАН ӘДЕБИЕТТЕР

1. Taldaubek K., Amirov A.Zh., Kaspikhan B.K. The Linguistic and Poetic Function of Landscape Imagery in Kazakh Novels: An Analysis Based on Kazakh Novels Written After Kazakhstan's Independence. // Bilingual Publishing Group. Vol-7.(9). – 2025. – pp. 356-371
2. Khilkeeva D. Social themes in the prose of Mukhtar Auesov / Proceedings of the 1st International Scientific Conference «Research Retrieval and Academic Letters» (January 26-27, 2023). Warsaw, Poland, 2023. p 317
3. Әуезов М. Қорғансыздың күні. – Алматы: Атамұра, 2002. – 432 б.
4. Merleau-Ponty M.A Resource phenomenological inquiry // <https://phenomenologyonline.com>
5. Lotman, Yu. *Universe of the Mind: A Semiotic Theory of Culture*. I. B. Tauris, 1990.
6. Focalisation (Narrative Theory). // <https://en.wikipedia.org>

POLISH SCIENCE JOURNAL

Executive Editor-in-Chief: PhD Oleh M. Vodiany

ISSUE 7(81)

Founder: «iScience» Sp. z o. o.,
NIP 5272815428

Subscribe to print 31/12/2025. Format 60×90/16.
Edition of 100 copies.
Printed by «iScience» Sp. z o. o.
Warsaw, Poland
08-444, str. Grzybowska, 87
info@sciencecentrum.pl, <https://sciencecentrum.eu>



ISBN 978-83-949403-3-1



9 788394 940331