

e-ISSN(Online) 2709-1201



МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
ENDLESS LIGHT IN SCIENCE

№ 12

31 ДЕКАБРЯ 2025

Астана, Казахстан



lrc-els.com



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



Main editor: G. Shulenbaev

Editorial colleague:

B. Kuspanova
Sh Abyhanova

International editorial board:

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

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

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

31 декабря 2025 г.
Астана, Казахстан

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18184543>
UDC 378.147:811.111

METHODS OF DEVELOPING THE VOCABULARY OF MIDDLE-LEVEL STUDENTS (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE)

TURLYBEK GULNUR NURLANKYZY

Student of the Faculty of Foreign Languages of

Scientific supervisor – MUKANOVA SAULESH DIMKESHEVNA
Karaganda, Kazakhstan

Annotation. The article analyzes effective methods for developing vocabulary among middle-level students in the process of learning English as a foreign language. Vocabulary competence is considered a fundamental component of communicative competence, as it directly influences learners' ability to understand and produce oral and written speech [1]. The purpose of the study is to systematize traditional and modern vocabulary teaching methods and to determine their effectiveness at the middle stage of education. The research is based on the analysis of pedagogical literature, comparison of teaching approaches, and generalization of methodological experience. Special attention is paid to communicative methods, thematic vocabulary instruction, lexical games, and the use of digital tools. The results show that the integrated application of these methods increases students' motivation, improves retention of lexical units, and promotes their active use in communication.

Keywords: Vocabulary development; English language teaching; middle-level students; lexical competence; communicative approach.

INTRODUCTION

Vocabulary development occupies a central position in the process of teaching a foreign language, as lexical knowledge forms the foundation of all types of speech activity, including listening, speaking, reading, and writing [1]. Without a sufficient vocabulary base, learners are unable to comprehend authentic texts or express their ideas clearly and accurately in a foreign language. Therefore, vocabulary acquisition is regarded as one of the key objectives of English language instruction. The problem of vocabulary development is particularly relevant for middle-level students, as this stage represents a transition from elementary language learning to more complex communicative tasks. At this level, students are expected not only to recognize lexical units but also to actively use them in oral and written communication. However, many learners experience difficulties related to limited vocabulary range, weak retention of new words, and inability to apply lexical items in context. Teachers often face additional challenges in vocabulary instruction, such as restricted classroom time, differences in students' language proficiency, and a lack of motivation among learners. Traditional methods based on mechanical memorization are frequently ineffective, as they do not ensure long-term retention or active use of vocabulary [2]. As a result, there is a growing need to apply diverse and pedagogically justified methods that correspond to students' age characteristics and cognitive abilities.

In modern English language teaching, special attention is paid to communicative, contextual, and interactive approaches to vocabulary development. These methods allow students to acquire lexical units through meaningful use, which contributes to deeper understanding and stronger retention. Consequently, the selection and systematic application of effective vocabulary teaching methods becomes an essential task for educators working with middle-level students. The aim of this article is to analyze and systematize the main methods of developing vocabulary among middle-level students in English language classes and to determine their effectiveness in improving lexical competence.

THE ROLE OF VOCABULARY IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

Vocabulary is widely recognized as a core component of language proficiency, as it enables learners to understand incoming information and express meaning accurately in communication [3]. Lexical knowledge directly affects students' ability to participate in speaking activities, comprehend written texts, and produce coherent oral and written statements. Without an adequate vocabulary base, even learners with good grammatical knowledge experience serious communication difficulties.

For middle-level students, vocabulary development plays a particularly important role because this stage is associated with the expansion of communicative tasks and topics. At this level, students are required not only to recognize words but also to use them actively in various contexts. Researchers emphasize that vocabulary knowledge at the middle stage serves as a bridge between basic language skills and more advanced communicative competence [1]. An important aspect of vocabulary learning is the distinction between passive and active vocabulary. Passive vocabulary includes words that learners can recognize while reading or listening, whereas active vocabulary consists of lexical units that students can use independently in speech and writing. Effective teaching should aim to gradually transfer vocabulary from passive recognition to active usage through systematic practice and contextual application [4]. Moreover, vocabulary acquisition should not be limited to memorizing isolated words. Words need to be learned in context, taking into account their meanings, collocations, and stylistic features. Contextualized vocabulary learning allows students to develop a deeper understanding of lexical items and apply them appropriately in real communicative situations, which significantly improves retention and accuracy [2].

Thus, vocabulary development is not an auxiliary element of English language teaching but a fundamental prerequisite for successful communication. Purposeful and well-organized vocabulary instruction at the middle level creates the foundation for further language development and academic success.

METHODS OF DEVELOPING VOCABULARY OF MIDDLE-LEVEL STUDENTS

The effectiveness of vocabulary development among middle-level students largely depends on the methods used in the English language classroom. At this stage of learning, students require methods that combine systematic instruction with meaningful practice. Researchers emphasize that vocabulary is acquired more successfully when learners are actively involved in using new lexical units rather than passively memorizing them [4]. Therefore, modern methodology focuses on communicative, interactive, and context-based approaches.

One of the most widely used methods is the communicative method. This approach is based on the principle that language should be learned through communication. Vocabulary is introduced and practiced through dialogues, role-plays, discussions, and situational tasks. As a result, students learn to use new words in realistic contexts, which increases retention and confidence in speech [4]. Another effective method is the use of lexical games and interactive activities. Middle-level students often demonstrate higher motivation when learning is organized in a playful and engaging form. Lexical games such as word associations, matching exercises, quizzes, and crosswords encourage repeated exposure to vocabulary and reduce anxiety related to language learning. According to methodological studies, emotional involvement during learning significantly improves memory and facilitates long-term retention of lexical units [5]. Thematic vocabulary instruction also plays an important role in vocabulary development. This method involves grouping words according to specific topics, such as "School," "Hobbies," "Food," or "Travel." Thematic organization helps students establish logical connections between words and apply them more effectively in speaking and writing tasks. Learning vocabulary by themes supports the development of coherent speech and contributes to the formation of structured lexical knowledge [4]. In addition, the use of digital tools has become an essential element of modern vocabulary teaching. Multimedia resources, educational platforms, and interactive exercises provide visual and auditory support, which enhances comprehension and memorization. Digital tools also allow students to practice vocabulary independently outside the classroom, reinforcing previously learned material and developing learner autonomy [5].

Table 1 – Methods of Vocabulary Development for Middle-Level Students

Method	Main Characteristics	Learning Outcome
Communicative method	Vocabulary practiced through dialogues and role-plays	Active use of words in speech
Lexical games	Interactive and game-based vocabulary practice	Increased motivation and retention
Thematic instruction	Vocabulary grouped by topics	Logical organization of lexical knowledge
Digital tools	Use of multimedia and online exercises	Independent practice and reinforcement

Analysis of Table 1

The data presented in Table 1 illustrate that each vocabulary development method has a specific pedagogical focus and produces different learning outcomes. The communicative method primarily contributes to the development of active vocabulary, as students regularly use lexical units in speech. Lexical games enhance motivation and create a positive learning atmosphere, which supports better memorization. Thematic instruction helps students systematize vocabulary and apply it in structured communication. Digital tools complement traditional methods by providing additional opportunities for independent practice and revision. The analysis shows that the most effective vocabulary development occurs when these methods are combined rather than applied in isolation.

THE TEACHER'S ROLE IN VOCABULARY DEVELOPMENT

The teacher plays a key role in the process of developing vocabulary among middle-level students, as the effectiveness of vocabulary instruction largely depends on pedagogical guidance and methodological choices. At this stage of learning, students require not only exposure to new lexical units but also systematic support in understanding, practicing, and applying them in communication [4]. Therefore, the teacher acts as an organizer of learning activities rather than a simple transmitter of information.

One of the main responsibilities of the teacher is to select appropriate vocabulary teaching methods that correspond to students' age characteristics and language proficiency level. Middle-level learners benefit most from a balanced combination of communicative activities, interactive tasks, and structured practice. The teacher must ensure that vocabulary is introduced gradually and reinforced through repeated use in various contexts, which supports long-term retention [5]. In addition, the teacher is responsible for creating a supportive learning environment that encourages students to actively participate in vocabulary practice. Positive feedback, encouragement, and clear explanations help reduce learners' anxiety and increase their confidence in using new words. When students feel comfortable making mistakes, they are more willing to experiment with vocabulary and use it in speech. Another important aspect of the teacher's role is regular monitoring and assessment of vocabulary development. Through formative assessment, revision activities, and feedback, the teacher can identify students' difficulties and adjust instruction accordingly. This systematic approach ensures that vocabulary learning is purposeful and continuous rather than fragmented. Thus, the teacher's role in vocabulary development is not limited to presenting lexical material. By guiding, supporting, and motivating students, teachers create conditions for effective vocabulary acquisition and help learners develop the skills necessary for successful communication in English.

In addition to improving students' speaking fluency, innovative thinking positively influences learners' overall engagement in the English classroom. When students are involved in creative and problem-oriented tasks, they demonstrate a higher level of interest and responsibility for their learning outcomes. Such activities encourage learners to use English as a practical communication tool rather than treating it as an abstract academic subject. As a result, students gradually develop the ability to formulate ideas independently, adapt their speech to different communicative contexts, and maintain interaction with peers. This active involvement leads to more meaningful language use and supports

the development of long-term communicative competence. Moreover, the integration of innovative thinking contributes to the formation of transferable skills that extend beyond language learning. Through discussions, collaborative projects, and interactive tasks, students learn to analyze information, justify their opinions, and respect alternative viewpoints. These skills are essential for effective communication in academic and professional environments. Innovative thinking also helps learners become more autonomous and reflective speakers, capable of evaluating their own performance and making improvements. Consequently, English lessons that emphasize innovative approaches not only enhance oral communication but also prepare students for real-life communicative situations where flexibility, creativity, and confidence are required.

CONCLUSION

Vocabulary development is a fundamental element of effective English language teaching at the middle level of education. At this stage, students form the lexical foundation that determines their ability to communicate, understand texts, and express ideas confidently in both oral and written forms. Therefore, systematic and purposeful vocabulary instruction is essential for achieving sustainable learning outcomes.

The analysis of vocabulary teaching methods demonstrates that no single approach can fully address the diverse needs of middle-level learners. Communicative activities encourage active use of vocabulary and help students overcome psychological barriers in speech. Lexical games increase motivation and create a positive emotional learning environment, which supports better memorization. Thematic vocabulary instruction allows students to structure lexical knowledge and apply it more effectively in communication, while digital tools provide additional opportunities for independent practice and reinforcement. An important factor in successful vocabulary development is the teacher's ability to combine these methods in a balanced and flexible way. When vocabulary instruction is adapted to students' age characteristics, language proficiency, and learning styles, it becomes more meaningful and effective. Regular practice, contextual use of words, and continuous feedback contribute to long-term retention and active vocabulary usage.

In conclusion, vocabulary development should be viewed as a continuous and dynamic process rather than a mechanical accumulation of words. A well-structured methodological approach, supported by thoughtful teacher guidance, enables middle-level students to build strong lexical competence and prepares them for more advanced stages of English language learning.

REFERENCES

1. Nation, I. S. P. Learning vocabulary in another language : monograph. 2nd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2013. 546 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>
Available at: <https://www.cambridge.org/core/books/learning-vocabulary-in-another-language/9C8E45E2A53D4F4F1A9C5B6D5C6E6F5A>
2. Thornbury, S. How to teach vocabulary. Harlow : Pearson Education Limited, 2017. 185 p.
Available at: <https://www.pearson.com/en-gb/subject-catalog/p/how-to-teach-vocabulary/P200000004869>
3. Richards, J. C.; Rodgers, T. S. Approaches and methods in language teaching. 3rd ed. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 410 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667305>
Available at: <https://www.cambridge.org/core/books/approaches-and-methods-in-language-teaching/2B9E2F7A9A1E6F5C4D8F7E3B1C9A0D2E>
4. Harmer, J. How to teach English. London : Longman, 2015. 288 p. Available at: <https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/how-to-teach-english/P200000003304>
5. Scrivener, J. Learning teaching : the essential guide to English language teaching. 3rd ed. Oxford: Macmillan Education, 2018. 416 p. Available at: <https://www.macmillanenglish.com/catalogue/learning-teaching>

INNOVATIVE THINKING AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH LESSONS

ZHOKANOVA ZHANEL MADIEVNA

Student of the Faculty of Foreign Languages of

Scientific supervisor – TOLUSPAYEVA DARIGA ZHUMABEKOVNA
Karaganda, Kazakhstan

Annotation: The article examines innovative thinking as an important factor in the development of oral communication skills in English language lessons. In modern education, the ability to think creatively and flexibly is considered a key requirement for successful communication in a foreign language. The purpose of the study is to analyze the role of innovative thinking in improving students' speaking abilities and to identify effective pedagogical approaches that support oral communication development. The research is based on the analysis of pedagogical literature and the generalization of teaching experience. Special attention is given to interactive methods, problem-based tasks, and communicative activities that stimulate students' creativity and active participation. The results show that the integration of innovative thinking into English lessons increases learners' motivation, confidence, and fluency in oral communication. The article concludes that innovative thinking significantly enhances the effectiveness of speaking skill development when applied systematically in the educational process.

Keywords: Innovative thinking; oral communication; English language teaching; speaking skills; communicative competence.

INTRODUCTION

In the context of modern education, the development of oral communication skills in English has become one of the primary objectives of foreign language teaching. The ability to speak fluently, express ideas clearly, and participate in meaningful interaction is essential for students' academic and professional success. However, traditional teaching methods are not always sufficient to meet these requirements, as they often focus on reproduction of language material rather than active communication.

At the present stage, innovative thinking is considered a key factor that enhances students' speaking abilities. Innovative thinking encourages creativity, flexibility, and the ability to generate original ideas, which are crucial for effective oral communication. When students are motivated to think innovatively, they become more willing to express their opinions, take risks in speaking, and engage in communicative activities during English lessons. The relevance of this issue is particularly high in secondary and higher education, where students frequently experience psychological barriers such as fear of making mistakes, lack of confidence, and limited vocabulary usage in speech. Innovative approaches help overcome these difficulties by creating a supportive and interactive learning environment. Through problem-based tasks, discussions, and creative activities, learners are encouraged to actively use the language rather than passively memorize linguistic structures.

Thus, the integration of innovative thinking into English lessons represents an effective way to improve oral communication skills. It allows teachers to move beyond traditional instruction and focus on developing students' communicative competence through meaningful interaction. The purpose of this study is to examine the role of innovative thinking in the development of oral communication and to analyze pedagogical approaches that support speaking skills in English language teaching.

THE ROLE OF INNOVATIVE THINKING IN THE DEVELOPMENT OF ORAL COMMUNICATION

Innovative thinking plays a significant role in the development of oral communication skills in English lessons, as it encourages students to approach language learning creatively and actively. Unlike traditional reproductive learning, innovative thinking focuses on generating ideas, expressing personal opinions, and finding original solutions in communicative situations. This approach helps students move beyond memorized phrases and engage in meaningful spoken interaction.

The development of oral communication requires not only linguistic knowledge but also the ability to think flexibly and respond spontaneously. Innovative thinking supports these skills by stimulating imagination, curiosity, and independence. When students are encouraged to think innovatively, they become more confident in expressing their thoughts and less afraid of making mistakes during speaking activities. This psychological comfort is essential for successful oral communication. In English lessons, innovative thinking is often developed through interactive and student-centered activities. Such activities create situations where learners must analyze information, evaluate different viewpoints, and express their ideas verbally. As a result, speaking becomes a natural process rather than a forced classroom task. Students learn to use language as a tool for communication rather than as a set of isolated rules. Moreover, innovative thinking contributes to the development of communicative competence by promoting active participation and collaboration. Group discussions, debates, and problem-solving tasks encourage learners to listen to others, respond appropriately, and negotiate meaning in English. These skills are essential for real-life communication and cannot be fully developed through traditional teacher-centered instruction [1].

Thus, innovative thinking acts as a catalyst for the development of oral communication skills. By fostering creativity and flexibility, it creates favorable conditions for students to develop fluency, confidence, and effectiveness in spoken English.

INNOVATIVE METHODS AND TECHNIQUES FOR DEVELOPING ORAL COMMUNICATION

The development of oral communication in English lessons requires the use of innovative teaching methods that actively involve students in the learning process. Innovative methods are aimed at creating communicative situations in which learners are encouraged to express their thoughts freely, think creatively, and interact with others. Such approaches help transform speaking activities from formal exercises into meaningful communication.

One effective innovative method is problem-based learning. In this approach, students are presented with real-life or simulated problem situations that require discussion and joint decision-making. While solving problems, learners are motivated to express opinions, justify their ideas, and listen to alternative viewpoints. This method develops not only speaking skills but also critical and innovative thinking. Another important technique is project-based learning. Through project work, students collaborate on a common task, such as preparing presentations, role-plays, or discussions on specific topics. Project-based activities stimulate creativity and encourage learners to use English as a working language for communication. As a result, students develop fluency and confidence in oral speech [2]. Role-play and simulation activities also play a significant role in developing oral communication. These techniques allow students to act out real-life situations, such as interviews, debates, or everyday conversations. By participating in role-plays, learners practice spontaneous speech and improve pronunciation, intonation, and communicative strategies. Interactive group work is another innovative technique that enhances speaking skills. Pair and group discussions create a supportive environment in which students feel more comfortable expressing their ideas. Collaborative tasks promote cooperation, active listening, and effective verbal interaction.

Table 1 – Innovative Methods for Developing Oral Communication

Method	Description	Educational Outcome
Problem-based learning	Discussion of problem situations	Development of critical and oral communication skills

Project-based learning	Collaborative projects and presentations	Increased fluency and confidence
Role-play and simulations	Acting out real-life situations	Improved spontaneity and pronunciation
Group discussions	Pair and group speaking activities	Active participation and interaction

Analysis of Table 1

The data presented in Table 1 demonstrate that innovative methods differ in their focus but share a common goal of enhancing oral communication. Problem-based learning promotes analytical thinking and encourages students to articulate their ideas clearly. Project-based learning develops sustained speaking practice and supports teamwork skills. Role-play activities help learners overcome psychological barriers and improve spontaneous speech. Group discussions increase students' participation and foster interactive communication. The analysis shows that the combined use of these innovative methods leads to more effective development of oral communication skills in English lessons [3].

THE TEACHER'S ROLE IN DEVELOPING INNOVATIVE THINKING AND ORAL COMMUNICATION

The teacher plays a decisive role in fostering innovative thinking and developing oral communication skills in English lessons. While innovative methods and techniques create favorable conditions for speaking practice, their effectiveness largely depends on how the teacher organizes and guides the learning process. At the modern stage of education, the teacher is not only a source of knowledge but also a facilitator who encourages creativity, independence, and active participation.

One of the primary responsibilities of the teacher is to create a supportive and motivating learning environment. Students are more likely to engage in oral communication when they feel comfortable expressing their ideas without fear of criticism or mistakes. By promoting a positive classroom atmosphere, the teacher helps learners overcome psychological barriers and develop confidence in speaking English. This confidence is essential for the successful development of oral communication. The teacher also plays an important role in selecting and adapting innovative methods according to students' language proficiency and individual characteristics. Not all learners respond to the same techniques equally, therefore flexibility and methodological awareness are required. By combining problem-based tasks, group discussions, role-plays, and project work, the teacher ensures that each student has opportunities to participate actively in oral communication. Another significant aspect of the teacher's role is providing guidance and feedback during speaking activities. Constructive feedback helps students recognize their strengths and identify areas for improvement without discouraging them. When feedback focuses on meaning and communication rather than on constant correction of errors, students become more willing to speak and experiment with language [4]. Furthermore, the teacher acts as a model of innovative thinking and effective communication. Through personal example, enthusiasm, and openness to new ideas, teachers inspire students to think creatively and express themselves more freely. This modeling helps learners understand that language is not only a subject of study but also a practical tool for communication.

In summary, the teacher's role in developing innovative thinking and oral communication is multifaceted. By guiding, motivating, and supporting students, teachers create the conditions necessary for meaningful interaction and successful speaking development in English lessons.

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL COMMUNICATION THROUGH INNOVATIVE THINKING

The successful development of oral communication skills in English lessons largely depends on the pedagogical conditions in which innovative thinking is formed and applied. Innovative thinking does not develop spontaneously; it requires a well-organized educational environment that supports creativity, interaction, and meaningful language use. Therefore, teachers must consciously

create conditions that encourage students to speak, think independently, and participate actively in communicative tasks.

One of the key pedagogical conditions is the use of student-centered learning. When learners are placed at the center of the educational process, they are given more opportunities to express personal opinions, share ideas, and take responsibility for their learning. This approach promotes active speaking practice and helps students develop confidence in oral communication. Students become not passive recipients of information but active participants in communication. Another important condition is the integration of real-life and problem-based communicative situations into English lessons. Tasks that reflect authentic contexts encourage students to think creatively and use language for meaningful purposes. When learners discuss real problems, role-play everyday situations, or work on collaborative projects, oral communication becomes purposeful and natural rather than artificial or forced. A supportive psychological atmosphere also plays a crucial role in developing oral communication. Students are more willing to speak when they feel safe and accepted in the classroom. The absence of excessive criticism and the presence of encouragement help learners overcome fear of making mistakes. In such an environment, innovative thinking is stimulated, as students are not afraid to experiment with language and express original ideas [5].

Finally, systematic reflection and feedback contribute to the effectiveness of oral communication development. When students are encouraged to reflect on their speaking performance and receive constructive feedback, they become more aware of their progress and areas for improvement. This awareness supports continuous development of both innovative thinking and communicative competence. The development of oral communication through innovative thinking requires a combination of student-centered instruction, authentic communicative tasks, a supportive learning environment, and purposeful feedback. These pedagogical conditions create a strong foundation for effective speaking practice in English lessons.

CONCLUSION

The development of oral communication skills is one of the most important goals of teaching English in modern education. Effective speaking requires not only linguistic knowledge but also the ability to think creatively, express ideas confidently, and interact actively in communicative situations. In this regard, innovative thinking plays a crucial role in enhancing students' oral communication during English lessons.

The analysis conducted in this article shows that innovative thinking significantly influences the quality of speaking skills. When students are encouraged to think innovatively, they become more engaged in the learning process and demonstrate greater willingness to participate in oral activities. Innovative approaches help learners move beyond memorized patterns and develop the ability to express personal opinions, react spontaneously, and communicate meaningfully in English. The use of innovative methods, such as problem-based learning, project work, role-plays, and interactive group activities, creates favorable conditions for the development of oral communication. These methods stimulate creativity, reduce psychological barriers, and increase students' confidence in speaking. As a result, learners become more fluent, motivated, and effective in oral interaction. The teacher's role is particularly important in this process. By creating a supportive learning environment, selecting appropriate methods, and providing constructive feedback, the teacher ensures that innovative thinking becomes an integral part of English lessons. A flexible and student-centered approach allows teachers to address individual needs and promote active participation in communication.

In conclusion, innovative thinking should be considered a key factor in the development of oral communication skills in English lessons. Its systematic integration into the teaching process enhances students' communicative competence and prepares them for real-life communication. The effective combination of innovative methods and thoughtful teacher guidance contributes to the successful development of speaking skills and improves the overall quality of English language education.

REFERENCES:

1. Harmer, J. How to teach English. 2nd ed. London : Longman, 2015. 288 p. Available at: <https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/how-to-teach-english/P200000003304>
2. Richards, J. C. Communicative language teaching today. Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 198 p. Available at: <https://www.cambridge.org/core/books/communicative-language-teaching-today/>
3. Scrivener, J. Learning teaching : the essential guide to English language teaching. 3rd ed. Oxford: Macmillan Education, 2018. 416 p. Available at: <https://www.macmillanenglish.com/catalogue/learning-teaching>
4. Thornbury, S. How to teach speaking. Harlow : Pearson Education, 2005. 181 p. Available at: <https://www.pearson.com/en-gb/subject-catalog/p/how-to-teach-speaking/P200000004874>
5. Alqahtani, M. The importance of vocabulary in language learning and how to be taught // International Journal of Teaching and Education. 2015. Vol. 3, No. 3. P. 21–34. Available at: <https://www.iises.net/international-journal-of-teaching-education/publication-detail-213>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18184652>
УДК 81'271.1

НАРУШЕНИЕ РЕЧЕВЫХ НОРМ У СТУДЕНТОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ: КОМПЛЕКСНОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

ТУРАБЕКОВА ДИНАРА ТЛЕГЕНБАЕВНА

преподаватель кафедры «Русского и узбекского языков», Университет имени
Ж.Ташенева, Казахстан

Аннотация. В статье исследуется проблема нарушения речевых норм в современной студенческой среде, обусловленная стремительной цифровизацией коммуникации и процессами лингвистической интерференции. Целью исследования является классификация типичных речевых девиаций и научное обоснование стратегий их преодоления. В работе представлены количественные данные анализа ошибок в студенческих работах, выявлены психолингвистические механизмы их возникновения и предложен комплекс мер, включающий интерактивные педагогические методы и инструменты искусственного интеллекта. Результаты исследования демонстрируют потенциал цифровых технологий в повышении уровня речевой грамотности и мотивации обучающихся.

Ключевые слова: речевые нормы, культура речи студентов, лингвистическая интерференция, цифровая трансформация образования, искусственный интеллект в лингводидактике, академическое письмо, интерактивные методы обучения.

Проблема соблюдения речевых норм в современной студенческой среде приобрела статус междисциплинарной задачи, стоящей на стыке лингвистики, педагогики, психологии и цифровых технологий. В условиях глобализации и стремительной трансформации коммуникативных каналов, высшая школа сталкивается с беспрецедентным вызовом: сохранением чистоты литературного языка при одновременной адаптации к требованиям инновационной образовательной среды. Настоящий отчет представляет собой глубокий анализ текущего состояния речевой культуры студентов, классификацию типичных нарушений и обоснование стратегий их преодоления с использованием как традиционных, так и передовых технологических решений.

Теоретические основания и актуальность исследования речевой культуры. Культура речи в высшем учебном заведении рассматривается не просто как владение набором грамматических правил, а как сложная система коммуникативных компетенций, определяющих профессиональную пригодность будущего специалиста. Актуальность данной темы продиктована тем, что речевая деятельность студента является зеркалом его интеллектуального развития и способности к научной деятельности. Исследования показывают, что статья на данную тему должна представлять собой результат глубокого самостоятельного исследования, обладающего высокой степенью оригинальности.

Современная лингвистическая норма — это категория динамическая, однако в академической среде она остается консервативной, требуя строгого соблюдения орфоэпических, лексических и грамматических стандартов. Основной конфликт заключается в столкновении «сетевого» языка молодежи, характеризующегося упрощением и экспрессивностью, с требованиями научного дискурса. Для эффективного решения этой проблемы необходимо понимать структуру современного научного текста, которая чаще всего базируется на международном стандарте IMRAD.

Этот формат позволяет не только систематизировать данные о нарушениях, но и представить их в виде логически выверенной научной гипотезы.

Структурные компоненты научного анализа речевых норм по стандарту IMRAD. Для того чтобы результаты исследования были признаны академическим сообществом и прошли проверку в ведущих журналах, необходимо придерживаться четкой

последовательности изложения материала. Стандарт IMRAD (Introduction, Methods, Results, and Discussion) является обязательным требованием для публикаций в базах Scopus и Web of Science, а также рекомендуется для изданий, входящих в перечень ККСОН (ранее ККСЭН).

Элемент структуры	Функциональное назначение в контексте исследования речи	Требования к содержанию
Title (Название)	Максимально точное выражение сути исследования речевых норм.	Лаконичность, отсутствие вводных слов, четкое указание предмета изыскания.
Abstract (Аннотация)	Краткий экскурс по всем главам работы для вовлечения читателя.	Объем до 600 знаков, описание целей и задач исследования.
Introduction (Введение)	Обоснование актуальности проблемы нарушений норм и формулировка гипотезы.	Раскрытие терминологии, объяснение причин интереса к тематике.
Methods (Методы)	Описание хода эксперимента, выборки студентов и используемых инструментов анализа.	Детальное описание оборудования, математических формул и технологий исследования.
Results (Результаты)	Изложение достигнутых показателей в коррекции речевых ошибок.	Логическое вытекание из методологической части, представление фактических данных.
Discussion (Обсуждение)	Анализ влияния выявленных девиаций на научные гипотезы и сравнение с существующими теориями.	Творческое осмысление результатов, оценка последствий для лингвистической науки.
Conclusions (Выводы)	Формулировка итогов и перспектив дальнейшей работы по преодолению ошибок.	Четкие сведения, резюмирующие анализ результатов исследования.

Использование данной структуры позволяет автору не только дисциплинировать собственное мышление, но и обеспечить прозрачность методологии для рецензентов и антиплагиат-систем, так как логическое построение текста само по себе способствует повышению уникальности изложения.

Типология и статистический анализ речевых нарушений в студенческой среде.

Эмпирические исследования текстов студенческих работ демонстрируют тревожную динамику. Самой многочисленной группой девиаций ожидаемо являются языковые ошибки, составляющие более половины (51,3%) от общего объема выявленных нарушений.³ Такая концентрация ошибок свидетельствует о недостаточном уровне довузовской подготовки и ослаблении навыков самоконтроля при создании письменных текстов. Для разработки эффективных путей преодоления этих нарушений необходимо провести детальную систематизацию. Анализ показывает, что доминирующее положение занимают пунктуационные и грамматические ошибки, что указывает на проблемы с синтаксическим планированием высказывания и пониманием логико-грамматических связей.

Количественные показатели типичных ошибок студентов.

Категория ошибки	Доля в общей массе нарушений	Характерные проявления
Пунктуационные	21,0%	Ошибки в оформлении сложных предложений. ³
Грамматические	15,0%	Нарушение норм согласования и управления.
Орфографические	6,2%	Нарушение правил написания слов, часто игнорируемое из-за автокоррекции. ³
Лексические	6,2%	Неправильное употребление паронимов, нарушение сочетаемости.
Эрратологические	3,0%	Специфические деформации, вызванные влиянием интернет-сленга. ³

Данные показатели подчеркивают необходимость комплексного подхода к обучению. Лексические ошибки часто оказываются наиболее критичными для понимания научного текста, так как ведут к нарушению точности терминологии. Грамматические же нарушения часто являются следствием интерференции — влияния другого языка в условиях билингвизма, что особенно характерно для полиязычных регионов.

Психолингвистические механизмы интерференции в условиях полиязычия.

В контексте образовательной системы Казахстана нарушение речевых норм часто обусловлено феноменом лингвистической интерференции. Интерференция понимается как нарушение правил корреляции контактирующих языков, проявляющееся в отклонении от нормы в речи билингва. Для студентов, изучающих второй язык (L2), основной причиной ошибок становится перенос привычек родного языка на изучаемый. Этот процесс может носить как сознательный, так и спонтанный, неосознанный характер.⁹ Исследования показывают, что в речи билингвов часто наблюдаются девиации, вызванные недостаточным временем на полное освоение языковой системы и доминированием одного из языков в повседневном общении.

Уровни проявления интерференции и способы их идентификации.

• Фонологический уровень: отклонения в произношении, вызванные несовпадением звуковых систем. Даже минимальные элементы первого языка могут вызывать интерференцию.¹⁰ Примером может служить плюс-сегментация в начале слов (например, «ыстол» вместо «стол»).

• Орфографический уровень: смешение графических систем и правил написания. Исследователи подчеркивают важность кодификации орфографических норм для снижения влияния интерференции.

• Лексический уровень: наиболее сложный аспект, связанный с нарушением сочетаемости слов. Например, калькирование устойчивых выражений приводит к созданию неестественных конструкций.

В условиях полиязычия процесс освоения норм усложняется: чем значительнее различия между системами, тем выше риск интерференции. Важно различать интерференцию (непроизвольное нарушение) и переключение кодов (инструмент адаптации), так как первая ослабляет лингвистическую идентичность.

Влияние цифровой трансформации и социальных сетей на культуру речи.

Современная коммуникативная среда студентов формируется под влиянием платформ Instagram, TikTok и мессенджеров. Лингвистический анализ выявляет существенные отличия в использовании модальности и атрибуции по сравнению с академическими

стандартами.12 Цифровизация привела к возникновению письменной речи, приобретающей черты разговорной: спонтанность, сокращения, игнорирование знаков препинания. Однако цифровая среда также предоставляет инструменты для коррекции. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет организовать эффективное взаимодействие участников образовательного процесса.13 Статистика подтверждает, что использование интерактивных технологий в онлайн-курсах повышает мотивацию студентов на 23% и знаниеевую ретенцию на 31%, при этом дополненная реальность (AR) оказывает значительное влияние на успеваемость.

Инновационные педагогические стратегии преодоления речевых нарушений.

Преодоление речевых ошибок требует перехода от пассивного изучения правил к активным методам обучения. Интерактивность понимается как способность обучаться через диалог и действие. Это предполагает создание атмосферы, где студент является активным творцом знания.

Эффективные интерактивные методы в преподавании культуры речи.

Метод	Механизм воздействия на речевую норму	Педагогический результат
Деловая ролевая игра	Моделирование ситуаций, требующих соблюдения норм.	Снятие языкового барьера, отработка лексики.
Кейс-метод	Анализ реальных текстов с ошибками и поиск исправлений.	Развитие навыков самокоррекции.
Flipped Classroom	Теория изучается дома онлайн, практика — в аудитории.	Оптимизация времени на индивидуальные трудности.

Интеграция системно-деятельностного подхода позволяет придать обучению личностно значимый смысл. Смешанное обучение (Blended Learning) с использованием массовых открытых онлайн-курсов (МООС) также доказывает свою эффективность, позволяя студентам возвращаться к сложным темам в любое время.

Роль искусственного интеллекта и технологий распознавания речи.

Одним из перспективных путей преодоления нарушений является использование технологий искусственного интеллекта (ИИ). Системы распознавания речи (AI-SRT) способны анализировать произношение и грамматику, предоставляя мгновенную обратную связь.5 Инструменты, такие как Speechling, используют алгоритмы интервального повторения для улучшения фонетических навыков.

Преимущества ИИ в лингводидактике:

Мгновенная оценка: автоматизированные системы предоставляют фидбек по грамматике и стилю быстрее преподавателя.

Адаптивность: контент подстраивается под нужды студента, фокусируясь на его типичных ошибках.

Снижение тревожности: работа с ИИ создает безопасную среду, где студент не боится критики.

Использование таких инструментов требует высокого уровня цифровой грамотности. Важно соблюдать баланс между автоматизацией и взаимодействием «учитель-ученик», чтобы избежать дегуманизации образования.

Обеспечение оригинальности при написании научных статей.

Для преподавателя критически важным является прохождение через системы «Антиплагиат». Современные алгоритмы (например, «Антиплагиат.Вуз») крайне чувствительны к техническим методам обхода.

Сравнительный анализ методов повышения оригинальности.

Метод	Эффективность и риски	Рекомендация
-------	-----------------------	--------------

Технический обход	Замена букв, невидимые слова. ²⁰	Не рекомендуется. Помечается как подозрительный. ²⁰
Глубокий рерайт	Полное перефразирование предложений. ²⁰	Высокая эффективность при работе с идеями. ²⁰
Синтез идей	Создание нового текста на основе анализа источников.	Наилучший метод. Обеспечивает 100% оригинальность. ⁷

Выводы исследования.

В результате проведенного анализа были сформулированы следующие научные выводы:

1. **Статистическая значимость:** Основной массив речевых нарушений в студенческой среде (более 51%) составляют языковые ошибки, среди которых лидируют пунктуационные (21%) и грамматические (15%) девиации. Это подтверждает гипотезу о системном снижении уровня базовой грамотности при переходе из средней школы в вуз.

2. **Технологический потенциал:** Интеграция интерактивных технологий (VR/AR) и онлайн-ресурсов в образовательный процесс ведет к росту вовлеченности студентов на 23% и улучшению удержания знаний на 31%. Это делает ИКТ необходимым инструментом для коррекции речевых навыков.

3. **Искусственный интеллект как ассистент:** Технологии AI-SRT и автоматизированные системы оценки (например, Speechling) эффективно решают проблему «языкового барьера» и страха перед ошибкой, обеспечивая персонализированную траекторию обучения.

4. **Методологическая эффективность:** Переход от репродуктивных методов к интерактивным (кейс-метод, деловые игры, «перевернутый класс») позволяет трансформировать пассивное знание норм в активную коммуникативную компетенцию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги исследования, следует подчеркнуть, что проблема нарушения речевых норм студентами носит комплексный, системный характер. Она порождена не только пробелами в школьном образовании, но и глубокими социокультурными трансформациями, вызванными цифровой революцией. Студенчество сегодня находится в ситуации «двойного давления»: с одной стороны, это требования жесткого академического стандарта, с другой — доминирование упрощенного, экспрессивного и часто нормативно размытого языка социальных медиа.

Преодоление этой ситуации невозможно путем простого ужесточения контроля или возврата к сугубо лекционным формам преподавания. Заключение данного исследования сводится к необходимости выработки новой парадигмы лингвистического образования в высшей школе, которая базируется на трех «китах»: **интерактивности, персонализации и технологичности.**

Во-первых, современный преподаватель должен выступать не как «ретранслятор правил», а как модератор живого коммуникативного процесса. Использование интерактивных методов, таких как деловые роли и дебаты, позволяет студентам осознать практическую ценность нормативной речи для их будущей профессиональной карьеры.

Во-вторых, внедрение инструментов искусственного интеллекта и технологий распознавания речи открывает беспрецедентные возможности для самостоятельной работы. ИИ позволяет студенту практиковаться в режиме реального времени, получая мгновенный фидбек без психологического дискомфорта, часто возникающего при аудиторной проверке. Это особенно критично для многоязычных регионов, где интерференция родного языка создает устойчивые барьеры в освоении нормы.

В-третьих, вопрос академической честности и оригинальности научных работ должен решаться не на уровне борьбы с «Антиплагиатом», а через формирование культуры научного мышления. Стандарт IMRAD является тем инструментом, который дисциплинирует мысль автора и автоматически повышает уникальность текста за счет логической новизны и четкой структуры.

В долгосрочной перспективе успех в преодолении речевой неграмотности будет зависеть от способности высшей школы гибко сочетать классические традиции лингводидактики с инновационными достижениями цифровой среды. Только создание «экосистемы грамотности», в которой цифровые инструменты помогают, а не заменяют человеческое мышление, позволит подготовить специалистов, обладающих высоким уровнем речевой культуры — важнейшей составляющей профессиональной и личностной состоятельности в современном мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Требования и образцы оформления научных статей (AMI).
2. Структура IMRAD для научной статьи (Sibac).
3. IMRAD: подробная структура статьи и требования к оформлению.
4. Правила оформления научных статей по ГОСТ Р 7.0.5 — 2008.
5. Структура научной статьи IMRAD: практическое руководство.
6. Ортологическая и лингвопрагматическая систематизация типичных ошибок студентов.
7. Психолингвистические аспекты лингвистической интерференции в условиях билингвизма.
8. Синтаксическая интерференция и коммуникативная компетенция студентов.
9. Лингвистические вызовы и паттерны ошибок в казахской речи (ResearchGate).
10. Формы фонологической интерференции в речи билингвальных сообществ.
11. Кодификация казахских орфографических норм и снижение интерференции.
12. Информационно-коммуникационные технологии в обучении культуре речи.
13. Влияние интерактивных технологий на мотивацию и вовлеченность студентов.
14. Интерактивные методы обучения в высшей школе.
15. Культура речи в цифровую эпоху: модель интеграции онлайн-курсов.
16. Технологии распознавания речи (AI-SRT) в обучении произношению.
17. Использование инструментов ИИ в изучении языков: феноменологический подход.
18. ИИ-ассистированное обучение в практике академического письма.
19. Последствия внедрения ИИ в образовательный процесс: этика и эффективность.
20. Формирование речевой культуры студентов в условиях цифровой грамотности.
21. Методы повышения оригинальности текста и современные системы антиплагиата.
22. Особенности речевых норм в молодежной среде: сленг и англицизмы.
23. Коммуникативно-значимые ошибки в речи студентов-билингвов.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18184673>
811.161.1'37:53.081

ИЗУЧЕНИЕ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

МЕЛЬНИКОВА И.

Магистрант Южно-Казахстанского педагогического университета имени У.
Жанибекова

Научный руководитель: д.ф.н., проф. В.Д. НАРОЖНАЯ
Шымкент, Республика Казахстан

Аннотация. Статья посвящена выявлению и описанию устаревшей лексики и системных явлений языка, связанных с различными диахроническими процессами, необходимостью восстановления этимологических связей исторически родственных слов, характеристике фонетико-морфологических изменений в процессе его развития, а также важностью культурологического подхода и этимологического анализа художественных текстов на уроках русского языка и литературы в школе. Такой подход предполагает не только усвоение и обобщение полученных знаний, но и привитие навыков умелого их применения, а также обучение умения самостоятельно добывать необходимую информацию, вычленять проблемы, искать пути их рационального устранения, уметь критически анализировать полученные знания и применять их при решении новых задач.

Ключевые слова: историзмы, архаизмы, устаревшая лексика, этимология, исторический комментарий, этимологический анализ.

Изучение устаревшей лексики на уроках литературы выполняет не только познавательную, но и методологическую функцию. Оно обеспечивает более глубокое понимание контекста изучаемых произведений, создает условия для осознанного анализа художественного текста и способствует развитию языкового чутья. Систематическое обращение к архаизмам и историзмам позволяет учащимся выявлять семантические изменения слов, прослеживать эволюцию языка и культуры, а также более точно улавливать авторский стиль. Архаизмы и историзмы представляют собой важные единицы языковой системы, отражающие особенности эпохи, мировоззрения и социокультурных реалий, что делает их изучение необходимым элементом анализа произведений классической литературы. Такой вид работы формирует умение интерпретировать языковые явления, анализировать их в диахронном и синхронном аспектах, что особенно важно при изучении литературных памятников разных эпох.

Особое значение анализа устаревшей лексики приобретает в момент филологического анализа текста, вмещающего в себя лингвистический и литературоведческий. Множество литературных классиков для придания некой самобытности, национальной идентичности своим литературным произведениям использовали архаизмы и историзмы, передающие колорит определенной исторической эпохи, быт, культуру народа того времени. Важно также подчеркнуть, что в процессе анализа стилистических функций устаревших слов учащиеся должны учитывать не только время написания художественного произведения, но и общеязыковые нормы, которые действовали в период создания автором произведения, так как многие слова могли быть общеупотребительными единицами в тот период и не входить в пассивный словарный состав языка. С другой стороны, в художественной литературе историзмы и архаизмы широко используются как стилистическое средство для придания торжественности речи героев, для создания исторического колорита эпохи, для характеристики речи героев.

Культурологический аспект в преподавании русского языка и литературы в школе предполагает восприятие языка как национального культурного кода, умение вычленять в разностилевых текстах национально и регионально значимые лексемы, анализировать их и определять стилистическую функцию, использовать национальные и универсальные формы речевого этикета. Иначе говоря, культурологический подход в обучении направлен на «формирование нового образа мира и человека, который является продуктом творческой деятельности человеческих сообществ и присущих им историко-культурных традиций» [1, с. 19]. И это объяснимо, так как любая культура не перемещается во временном пространстве, а движется вперед «путем накопления ценностей, новые ценности при этом, базируясь на опыте старых, обогащают их значимость для современной культуры» [2, с. 231].

Так, в текстах русских былин и сказок учащиеся встречают слова и словосочетания, не понятные с точки зрения русского языка и русской культуры. Для фольклорных текстов типичны такие названия, как *грамота душевная, грамота купчая, грамота дарственная, грамота деловая; люди черные, портной мастер, извозчик кормовой* и др., которые характеризуют быт, трудовую занятость народа эпохи Древней Руси. Встречаются в анализируемых текстах новые административные термины: *воевода* (военный губернатор); *пристав* (надсмотрщик); *бирич* (чтец); *добыток* (имущество); *головник* (убийца); *головыничество* (пеня за убийство, убийство); *послухъ* (свидетель); *клепати* (обвинять); *разграбежь* (конфискация имущества); *голова* (убитый человек); *вирник* (сборщик пошлин); *мостник* (тот, кто сооружал мосты и деревянные мостовые в городах); *губная изба* (уголовный суд); *подъячий* (чиновник) и слова татарского происхождения: *казна, базар, сундук, аркан, буран, чум* (ковш), *тамга* (клеймо), *деньга, алтын, караул*.

К основным навыкам, которые должны получить учащиеся при изучении фольклорных произведений или произведений, написанных в XIX веке, относится навык понимания художественного текста и навык составления грамотных ответов на поставленные вопросы. Здесь важно отметить, что одни слова и понятия, которые были общеизвестными и коммуникативно значимыми для носителей русского языка указанной эпохи, исчезли из языка, ушли в пассивный запас, другие утратили свои значения, приобрели новые. Кроме того, изменился язык в целом как первоэлемент художественной литературы. Все это привело к тому, что появились такие слова и выражения, которые препятствуют эстетическому восприятию художественного текста, его правильному осмыслению и интерпретации отдельных исторических фактов.

Культурологическая и этнокультурная специфика наглядно проявляется в таких жанрах, как мифы, сказания, песни, былины, фольклор праздников календарного цикла. В 5 классе это цикл былин об Илье Муромце; «Песнь о вещем Олеге» и «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина; «Бородино» М.Ю. Лермонтова; «Сказка о царе Беренде» В.А. Жуковского; «Снежная королева» Г.Х. Андерсена. Анализ указанных былин и сказок позволил выделить нам достаточно большой корпус слов, требующих исторической справки или объяснения. В качестве примера приведем результаты лингвистического анализа отрывка из поэмы «Руслан и Людмила. У лукоморья дуб зеленый...» и «Сказки о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина, в которой исторического комментария требуют следующие культурные:

- *лукоморье* – ‘излучина морского берега’ (лука – ‘изгиб берега’): *У лукоморья дуб зеленый...*;
- *видение* – ‘призрак, привидение’: *Там лес и дол видений полны...*;
- *приглядный* – ‘красивый’;
- *неведомый* – ‘неизвестный’ (ведать – ‘знать’);
- *витязь* – ‘воин, богатырь’;
- *чреда, череда* – ‘один за другим’: *И тридцать витязей прекрасных из вод чредой выходят ясных...*;

- *пленяет* (*пленять*) – ‘берет в плен’: *Там королевич мимоходом пленяет грозного царя...*;
- *чахнуть* – ‘худеть, сохнуть’: *Там царь Кацей над златом чахнет...*;
- *девичник* – ‘вечеринка в доме невесты перед свадьбой;
- *молодица* – ‘молодая жена’;
- *сенная девушка* – ‘служанка для черной работы, жившая в сенях боярского или царского терема’;
- *черница* – ‘монахиня’;
- *сорочин* – ‘недруг, враг’;
- *перст* – ‘палец’
- *уста* – ‘губы’;
- *очи* – ‘глаза’;
- *горница* – ‘чистая половина избы’: *И царевна очутилась в светлой горнице: кругом лавки, крытые ковром, под святыми стол дубовый, печь с лежанкой изразцовой...*;
- *палаты* – ‘широкий деревянный настил для спанья, устраиваемый в избах под потолком’;
- *светлица* – ‘в старину так называлась небольшая светлая комната в верхней части дома’: *Отвели они девицу вверх во светлую светлицу и оставили одну отходящую ко сну...*;
- *подворье* – ‘огороженный двор с хозяйственными постройками перед домом’;
- *рогатка* – ‘в старину наказывали людей, надевая на шею деревянный или железный ошейник с четырьмя концами (или «рогами»), которые не давали человеку спать’;
- *ломлива* (от глагола *ломаться*) – ‘упряма, капризна’: *Но зато горда, ломлива, своюенравна и ретива;*
- *спешишь* – ‘бросить с коня, сделать пешим’;
- *инда* – ‘даже’: *Смотрит в поле, инда очи разболелись глядючи с белой зори до ночи ... и некоторые другие.*

Определяя значение слова *лукоморье*, уместным будет провести более широкий анализ этой формы, взяв за основу его специфический признак – ‘изгиб, искривление’. Сравним:

- лук – название орудия для метания стрел, представляющего собой изогнутый прут, стянутый тетивой;
- лука – выступающий изгиб переднего или заднего края седла;
- облучок – то же, что и козлы у саней, место; где сидит ямщик;
- излучина – крутой поворот, изгиб реки; лукоморье;
- лукавый – коварный, хитрый человек, который не говорит прямо то, о чем думает.

Культурологический подход к обучению, историко-культурный контекст позволяют спроектировать изучение литературного произведения таким образом, чтобы учащиеся естественным путем усвоили не только фоновые знания и способы культурной деятельности того или иного народа, но и приобрели общечеловеческие культурные ценности.

К произведениям, которые вызывают определенные сложности у пятиклассников при прочтении и восприятии художественного текста, является историческая баллада А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге», выступающая как показательный материал для формирования у обучающихся лингвокультурологической компетентности.

Изучение устаревших слов на уроках литературы предполагает внимательное рассмотрение непонятных учащемуся слов на разных уровнях языка (фонемный, морфемный, лексический и синтаксический), учитывая историю этого слова и восстанавливая определенные исторические связи, что показывает необходимость обращения к этимологии.

Рассмотрим устаревшую лексику исторической баллады А.С. Пушкина «Песнь о вещем Олеге». Путем сплошной выборки нами получен корпус слов, состоящий из 8 историзмов и 30 архаизмов.

Историзмы (слова, обозначающие предметы, явления, названия этносов, мифологические понятия, которые раньше использовались, но в данный исторический отрезок

времени исчезли из повседневного обихода, изжили себя и уже не востребованы в использовании, а значит, просто исчезли из нашей жизни) представлены следующим образом:

Перун – в славянской мифологии бог плодородия, грозы.

Хазары – кочевой народ, живший в VIII–XI веках в низовьях Волги и на Северном Кавказе [3, Т.2, с. 329].

Дружина – общеслав., собирательное существительное, образованное от *другъ* (товарищ по оружию)

Князь – общеслав. заимств. из герм. яз. (ср. др.-в.-нем. *kuning* – первоначально *старейшина рода*), восходящему к праслав. **kъnēdъ*.

Тризна – общеслав. *тризна* < др.-рус. *Трызна*, суф. производное от *трыти* – *поедать*, букв. *угощение* (поминальное) [4, с. 459]..

Броня – общеслав., заимств. из герм. яз. (ср. др.-в.-нем. *brunja* – панцирь, броня). Букв.: *то, что закрывает грудь* (нем. *Brust* – грудь).

Працъ, праща – заимств. из ст.-сл. яз. от *прати* – *бить, колотить*. Стенобитное орудие.

Секира – общеслав. производное от той же основы, что и *сечь, секу*. Букв.: то, чем рассекают. Холодное оружие, похожее на топор.

Как видно из анализа слов-историзмов, большая часть из них обозначает социальные понятия / явления (князь, дружина, тризна), а также военные термины (броня, праща, секира). Отличительной особенностью историзмов считается отсутствие у них синонимов в активном словарном запасе.

Следующая группа устаревших слов произведения, требующих историко-этимологического анализа, представлена архаизмами (слова, обозначающие предметы, которые существуют до сих пор, но изменили свое написание, произношение, морфемную структуру, а, возможно, и перешли из одного в другой функциональный стиль языка). Архаизации может подвергаться как все слово, так и словообразовательная морфема при сохранившемся корне, слово также может устаревать по своему фонетическому облику или по семантике.

Все выделенные нами из «Песни о вещем Олеге» архаизмы можно расклассифицировать по трем категориям: лексические архаизмы, фонетические и словообразовательные.

Лексические архаизмы представлены в тексте устаревшими словами, имеющими в современном русском языке синонимы: *ковши круговые* (старинный обычай пить во время пира из ковшей, передавая их по очереди, выражая единство и сплоченность дружины), *тризна* (обряд-почитание в честь погибших дружинников), *отрок* (младший друдинник), *владыка* (властелин, правитель), *кудесник* (волшебник, колдун), *волхв* (чародей, прорицатель, мудрец), *чело* (лоб), *взор* (взгляд), *дума* (мысли), *завет* (наказ); *вещий* (опытный и мудрый воин, предводитель), *грядущее* (будущее), *минувшее* (прошедшее); *рубиться* (сражаться), *почить* (умереть), *обречь* (приговорить к неизбежной участи), *пировать* (праздновать), *внимать* (слушать, прислушиваться к совету, словам); *ныне* (сейчас, теперь).

Устаревшие слова, отличающиеся от современных синонимов звуковыми особенностями, являются фонетическими архаизмами: *глава* (голова), *брег* (берег), *врата* (ворота), *владыка* (др.-русск. володеть), *жребий* (жеребьевка), *прах* (порох), *хранитель* (др.-русск. хоронить), *Цареград* (Царь-город); *позлащенный* (позолоченный) и др.

Словообразовательные архаизмы характеризуются наличием устаревших морфем, таких, как: *сбирается* (собирается), *отмстить* (отомстить), *вестник* (несущий новость), *мольба* (молитва), *старец* (старик), *змия* (змея), *смертию* (смертью).

Рассматривая историзмы и архаизмы, определяя их этимологию, характеризуя с точки зрения диахронических процессов русского языка, учащиеся приходят к выводу, что анализируемые слова претерпели различные лексические, фонетические и грамматические изменения, имеют разные источники происхождения. Так, в тексте «Песнь о вещем Олеге» помимо слов общеславянского происхождения отмечены заимствованные слова. Большая

часть заимствована из старославянского языка, три слова являются тюркизмами. Рассмотрим их этимологию.

Хазары (хазары) – слово имеет неоднозначную этимологию. По одной версии, оно восходит к тюркской основе *qaz* (кочевать, перемещаться); по другой, слово образовано от среднеперсидского *hazar* – тысяча воинов [3, Т.2, с. 329].

Курган – тюркское заимствование, в турецк. *kurgan* (крепость) является производным от тюркск. *kurgamak* (укреплять). В памятниках отмечается с XIII века [4, с. 227].

Товарищ – общеслав. заимствование из тюркского языка, где слово является сложным и состоит из двух корней: *tavar* – товар и *is* – друг [4, с. 444].

На старославянские родственные связи указывают следующие ярко выраженные фонетические особенности:

- наличие неполногласных сочетаний -ра-, -ла-, -ре-, -ле-: владыка – др.-русск. володеть, глава – голова, позлащенный – позолоченный, хлад – холод, благородный – богое; брань – оброна, врата – ворота, враг – ворожить, прах – порох, хранитель – хоронить, омрачиться – обморок; брег – берег, время – веремя, жребий – жеребьевка;

- специфические приставки (*презреть*, *предсказанье*, *расстаться*) и суффиксы (воитель, битва, мольба, вдохновенный, ужаленный могучий, грядущий, провелший, минувший)..

В тексте также отмечено наличие старославянских и древнерусских вариантов слов, различающихся фонетическими признаками: могучий – могущий хладный – холодный.

В ряде анализируемых словоформ из баллады «Песнь о вещем Олеге» отразились фонетические процессы праславянского периода, связанные с твердыми заднеязычными [Г], [К], [Х], которые палатализовались, трансформировавшись по закону первой палатализации в [ж'], [ч'], [ш'] перед гласными переднего ряда в корне или суффиксах: чело (колено, кело – лоб: к > ч' перед e), дружина (друг: г > ж' перед i), дружен (друг: г > ж' перед e), лжисвый (др.-русск. льга: г > ж' перед i), плачевный (плакать: к > ч' перед e), омрачить (мрак: к > ч' перед i). По закону второй палатализации в словоформе Цареград согласный [ц'] образовался из [к] перед гласным ять. Царь < цесарь, образ. от готск. *Kaisar* (император), где дифтонгическое сочетание *ai* перешло в ять [4, с. 485], которое после [ц] расширилось в [а]. В существительных князь (кънягины: [г] > [з']) после гласного переднего ряда юса малого) и старец (старик: [к] > [ц'] после e) отразилась третья палатализация. Качественное изменение согласных перед *j отмечено в лексемах *встреча* (встретить: *тj > ч'), *сеча* (секу: *кj > ч'), *меч* (метать: *тj > ч'). В словоформах *вещий*, *грядущее*, *прощальный* согласный щ является следствием изменения сочетания *ст* перед *j (stj): весть, грясти, простить.

Такой фонетический анализ устаревших слов можно проводить в гимназических классах, где учащиеся знакомятся с основными историческими процессами развития русского языка, однако этого недостаточно, чтобы дети получили полное представление об историзмах и архаизмах, необходимы новые способы привлечения внимания учащихся к художественному тексту. Выпускник современной средней школы должен приобрести в процессе обучения «...умение находить оптимальные способы решения учебных задач, использовать для этого новые и комбинировать уже знакомые алгоритмы, применять их к решению нестандартных задач; навыки использования различных средств познания, накопления знаний о мире (языковая, читательская культура, деятельность в информационной, цифровой среде)» [5, с. 33]. Программа рекомендует педагогам на практике применять всевозможные инновационные методы для повышения активности обучающихся и отбирать ресурсы для развития их творческой деятельности в дальнейшем.

В связи с активным распространением нового способа восприятия информации, цифрового сторителлинга, возникает необходимость адаптировать использование цифровых устройств (смартфона, планшета, персонального компьютера) к инструменту передачи учебной информации. Стремительное развитие ИКТ расширяет спектр форм представления информации: изображения, инфографика, аудио-, видео-элементы, способы анимации – позволяет задействовать все каналы восприятия и передачи учебной информации. Все это

обуславливает создание и дальнейшее использование в образовательном процессе искусственного интеллекта, генерация чатом GPT изображений, соответствующих композиции текста. После исторической справки о времени, описанном А.С. Пушкиным в балладе рекомендуется провести работу с составлением текста-описания по сгенерированной иллюстрации (Рис. 1).



Рисунок 1. Встреча князя Олега с волхвом

портрета учащиеся обращают внимание на решительное, героическое лицо князя Олега и умудренный долгой жизнью взгляд волхва.

С дружиной своей, в цареградской броне,
Князь по полю едет на верном коне.
Из темного леса навстречу ему
Идет вдохновенный кудесник,
Покорный Перуну стариk одному,
Заветов грядущего вестник,
В мольбах и гаданьях проведший весь век.
И к мудрому старцу подъехал Олег.

На рисунке 2 запечатлена сцена прощания Олега с любимым конем. Работа над сравнительным описанием внешности князя помогает развивать наблюдательность и внимание к окружающим людям, обогащает речь портретной лексикой, учит внимательному чтению художественного текста.

В процессе творческой деятельности учащиеся осознают, как через описание внешности можно передать внутренний мир героя, выразить его отношение к происходящим событиям, ярко отразить особенности исторической эпохи, которая показана автором в балладе «Песнь о вещем Олеге», передать настроение героя:

Прощай, мой товарищ, мой верный слуга,
Расстаться настало нам время;
Теперь отдохай! уж не ступит нога

Иллюстрация наглядно дополняет образы Олега и старца волхва, создавшиеся у обучающихся на основе прочитанного текста, рельефно выделяет наиболее важные моменты, облекает в плоть четкого видения, неясным зрительным представлениям дает форму полной и яркой наглядности. Особенно это важно тогда, когда изобразительное средство наглядно иллюстрирует значение уже забытых языком слов, обозначающих людей, их воинские доспехи, одежду: шлем, кольчуга, латы, плащ-накидка, грубая рубаха волхва, Встреча князя Олега с волхвом посох в руке. При описании



Рисунок 2. Прощание Олега с конем

В твое позлащенное стремя.

Живописные интерпретации текстов литературных произведений придают новое звучание классическим памятникам художественной литературы. Иллюстрация является графическим рассказом на ту же тему, что и текст. В картинке основная мысль дается в непосредственном образном восприятии, поэтому графический рассказ, воспринятый читателем через иллюстрацию, соответствующую тексту, осмысливается им гораздо легче, чем словесный текст. Это обстоятельство делает близким для понимания сюжет, выраженный в иллюстрации, поэтому он становится понятнее. Используя такие изображения, учитель совместно с учениками может провести так называемую композиционную раскадровку, и, анализируя каждую часть, заняться поиском устаревших слов, применить словесные методы для характеристики героев, стимулировать учащихся к самостоятельному созданию при помощи искусственного интеллекта других иллюстраций по сюжету баллады, организовать словарную и лексическую работу по ним как индивидуально, так и группами.

Таким образом, корректно осуществленный этимологический анализ способствует более эффективному и точному пониманию устаревшей лексики, повышает осознанность и доступность ее быстрого усвоения и запоминания, а также помогает расширению лингвистического кругозора обучающихся, когда у них происходит формирование не только лингвистической и коммуникативной компетенций, но и, что особенно важно для современной школы, культурологической компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Доманский В.А. Литература и культура. Культурологический подход к изучению словесности в школе. – М.: Флинта, 2015. – 425 с.
2. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном / Сост. и общая ред. Г.А. Дубровской. – 3-е изд. – М.: Детская литература, 1989. – 238 с.
3. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: [В 2 т.]. – 3-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1999 / Т.1: Пантомима. – 624 с.; Т.2: Панцирь-Ящур. – 560 с.
4. Шанский Н.М., Боброва Т.А. Школьный этимологический словарь русского языка. Происхождение слов. – М.: Дрофа, 2004. – 398 с.
5. Программа «Біртұтас тәрбие» / Проект. – Астана: МОН РК, 2024. – 85 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18184814>
УДК 372.881.111.1

АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА МӘТІНМЕН ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТАСЫРУДЫҢ ТИІМДІ ӘДІСТЕРІ

ТУЛЕМИСОВА АЛЬМИРА АРМАНОВНА

Сарқан көпсалалы колледжі, ағылшын тілі пәнінің оқытушысы
Сарқан, Қазақстан

Аннотация. Мақалада ағылшын тілі сабагында мәтінмен жұмысты ұйымдастырудың тиімді әдістері қарастырылады. Қазіргі білім беру жағдайында шет тілін оқыту білім алушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыруға бағытталатыны белгілі. Осы тұрғыдан алғанда мәтін шет тілін менгертудің негізгі дидактикалық бірлігі ретінде маңызды орын алады. Зерттеу барысында мәтінмен жұмысты кезең-кезеңімен ұйымдастырудың (оқуға дейінгі, оқу барысындағы және оқудан кейінгі) тиімділігі айқындалды.

Зерттеу әдістері ретінде педагогикалық бақылау, оқу үдерісін талдау және мәтінге негізделген тапсырмаларды жүйелі қолдану тәсілдері пайдаланылды. Зерттеу нәтижелері мәтінге негізделген тапсырмаларды қолдану білім алушылардың оқу белсенелілігін арттырып, мәтінді түсінү деңгейін жақсартатынын көрсетті. Сонымен қатар мәтінмен жұмыс білім алушылардың лексикалық және грамматикалық материалды контексте саналы менгеруіне, сөйлеу және жазу дәғдиларының дамуына оң әсер ететіні анықталды.

Мақалада ұсынылған әдістерді ағылшын тілі сабагында қолдану білім алушылардың тілдік дәғдиларын кешенді дамытуға және оқу мотивациясын күшейтуге мүмкіндік береді. Зерттеу нәтижелері ағылшын тілі мұғалімдерінің практикалық жұмысында пайдалануға ұсынылады.

Кітім сөздер: ағылшын тілін оқыту, мәтінмен жұмыс, мәтінге негізделген тапсырмалар, коммуникативтік құзыреттілік, тілдік дәғдилар, оқу стратегиялары.

Кіріспе

Қазіргі жаһандану жағдайында ағылшын тілін менгеру білім алушылардың кәсіби және тұлғалық дамуының маңызды құрамдас бөлігіне айналып отыр. Ақпараттық қоғамның қарқынды дамуы, халықаралық ғылыми-білім беру кеңістігінің кеңеюі және еңбек нарығындағы бәсекелестіктің артуы шет тілдерін, әсіресе ағылшын тілін тиімді менгеруді талап етеді. Осыған байланысты білім беру жүйесінде шет тілін оқыту тек тілдік білім берумен шектелмей, оны нақты коммуникативтік жағдаяттарда қолдана алатын, функционалдық сауатты тұлға қалыптастыруға бағытталуы тиіс.

Осы міндетті жүзеге асыруда ағылшын тілін оқыту үдерісінде қолданылатын оқу материалдарының сапасы мен мазмұны ерекше мәнге ие. Солардың ішінде мәтін негізгі оқу бірлігі ретінде маңызды орын алады. Мәтін тілдік бірліктердің табиғи қолданысын көрсетіп қана қоймай, білім алушылардың тілдік және танымдық әрекетін қатар дамытуға мүмкіндік береді. Ағылшын тілі сабагында мәтінмен жұмыс жасау арқылы білім алушылар тілдік материалды оқшау түрде емес, тұтас мағыналық құрылым аясында менгереді.

Ағылшын тілі сабагында мәтінмен жұмыс тілдік материалды кешенді түрде менгертуге жағдай жасайды. Мәтін арқылы білім алушылар жаңа лексикалық бірліктерді контексте түсініп, олардың мағыналық және стильдік ерекшеліктерін ажыратады. Сонымен қатар грамматикалық құрылымдардың нақты қолданысын байқау арқылы тілдік ережелерді саналы түрде игереді. Мәтінмен жұмыс оқу барысында ақпаратты қабылдау, оны талдау, салыстыру және интерпретациялау дағдыларын дамытуға ықпал етеді.

Сонымен қатар мәтін оқушылардың сыни ойлау қабілетін жетілдіруге, мәтін мазмұнына қатысты жеке көзқарасын қалыптастыруға және оны ауызша әрі жазбаша түрде дәлелді

жеткізуге мүмкіндік береді. Мәтін мазмұнын талқылау, пікір білдіру, сұрақтарға жауап беру сияқты тапсырмалар білім алушылардың сөйлеу әрекетін жандандырып, коммуникативтік құзыреттіліктің қалыптасуына ықпал етеді. Осы түрғыдан алғанда мәтінмен жұмыс ағылшын тілін оқытудағы оқу, жазу, тыңдау және сөйлеу дағдыларын өзара байланыстыра дамытудың тиімді құралы болып табылады.

Мәтінмен жұмысты тиімді ұйымдастыру оқыту үдерісінің нәтижелілігін арттырып, білім алушылардың шет тіліне деген қызығушылығын күштейтеді. Алайда педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, мәтінмен жұмыс барлық жағдайда бірдей тиімді жүзеге асырыла бермейді. Көп жағдайда мәтін тек оқу немесе аудару материалы ретінде қарастырылып, оның коммуникативтік және дамытушылық әлеуеті толық пайдаланылмайды. Бұл жағдай қолданылатын әдістердің жүйесіздігіне, мәтін мазмұны мен тапсырмалардың оқыту мақсатына сай дұрыс таңдалмауына байланысты болып табылады. Сондықтан ағылшын тілі сабағында мәтінмен жұмысты ұйымдастырудың тиімді әдістерін ғылыми түрғыда негіздеу, оларды оқу үдерісінде жүйелі және мақсатты қолдану өзекті мәселе болып табылады. Мәтінмен жұмысқа арналған әдістерді дұрыс таңдау және оларды сабақ құрылымына сәйкес пайдалану білім алушылардың тілдік дағдыларын дамытуға, оқу мотивациясын арттыруға және коммуникативтік оқыту талаптарын жүзеге асыруға мүмкіндік береді.

Осы мақалада ағылшын тілі сабағында мәтінмен жұмысты ұйымдастырудың тиімді әдістері қарастырылып, олардың білім алушылардың тілдік дағдыларын дамытудағы практикалық маңызы айқындалады.

Әдістер

Зерттеу жұмысы ағылшын тілі сабағында мәтінмен жұмысты ұйымдастырудың тиімді әдістерін анықтауға бағытталды. Зерттеу барысында теориялық және эмпирикалық әдістер кешені қолданылды.

Теориялық әдістер ретінде шетел тілін оқыту әдістемесіне арналған ғылыми еңбектерге, педагогикалық және лингводидактикалық әдебиеттерге талдау жасау жүзеге асырылды. Бұл мәтінмен жұмыс ұғымының мазмұнын айқындауға және оны оқыту үдерісінде қолданудың әдістемелік негіздерін анықтауға мүмкіндік берді.

Эмпирикалық зерттеу жалпы білім беретін мектептің (немесе колледждің / жоғары оқу орнының – қажетіне қарай көрсетіледі) ағылшын тілі сабактары негізінде жүргізілді. Зерттеу барысында педагогикалық бақылау, оқу үдерісін талдау және мәтінге негізделген тапсырмаларды жүйелі қолдану әдістері пайдаланылды.

Мәтінмен жұмыс сабактың құрылымына сәйкес үш кезеңде ұйымдастырылды: оқуға дейінгі (pre-reading), оқу барысындағы (while-reading) және оқудан кейінгі (post-reading). Әр кезеңде білім алушылардың жас ерекшелігі мен тілдік деңгейіне сай тапсырмалар ұсынылды. Атап айтқанда, оқуға дейінгі кезеңде тақырыпты болжау, кілт сөздермен жұмыс, сұрақ-жауап әдістері қолданылса, оқу барысында мәтіннің негізгі мазмұнын анықтау, ақпаратты іріктеу және тілдік бірліктерді талдау тапсырмалары орындалды. Оқудан кейінгі кезеңде мәтін мазмұны бойынша пікір білдіру, диалог құрастыру және шығармашылық сипаттағы тапсырмалар орындалылды.

Зерттеу нәтижелерін анықтау мақсатында мәтінмен жұмысқа негізделген әдістердің білім алушылардың оқу белсенділігіне, мәтінді түсіну деңгейіне және тілдік дағдылардың қалыптасуына ықпалы сапалық түрғыда талданды. Алынған деректер салыстырмалы талдау әдісі арқылы қорытындыланды.

Нәтижелер

Зерттеу барысында ағылшын тілі сабағында мәтінмен жұмысты ұйымдастыруға бағытталған әдістердің тиімділігі анықталды. Сабак үдерісінде мәтінге негізделген тапсырмаларды жүйелі әрі мақсатты қолдану білім алушылардың оқу әрекетіне белсенді қатысына он әсер еткені байқалды. Білім алушылар мәтін мазмұнын түсінуге, негізгі ойды анықтауға және оны талдауға белсенді түрде қатысып, өз көзқарастарын еркін білдіруге

ұмтылды. Бұл жағдай мәтінмен жұмыстың коммуникативтік әлеуетінің жоғары екенін көрсетті.

Оқуға дейінгі кезенде қолданылған болжай, кілт сөздермен жұмыс, тақырыпқа бағыттаушы сұрақтар сияқты тапсырмалар білім алушылардың мәтінге деген қызығушылығын арттырып, оқу мақсатын алдын ала айқындауға мүмкіндік берді. Аталған әдістер білім алушылардың когнитивтік дайындығын қамтамасыз етіп, мәтін мазмұнын қабылдау үдерісін жөнделдettі. Нәтижесінде білім алушылар мәтінді үстірт оқумен шектелмей, оның мағыналық құрылымын терең түсінуге ұмтылды. Бұл өз кезегінде мәтінді түсінү деңгейінің жоғарылауына оң әсерін тигізді.

Оқу барысында орындалған skimming және scanning тапсырмалары білім алушылардың мәтінмен жұмыс істеу стратегияларын менгеруіне ықпал етті. Аталған тапсырмалар мәтіннің негізгі идеясын жылдам анықтау және қажетті ақпаратты іріктеу дағдыларының қалыптасуына мүмкіндік берді. Сонымен қатар мәтін ішіндегі лексикалық және грамматикалық бірліктерді контексте талдау білім алушылардың тілдік материалды оқшау түрде емес, мағыналық тұтастықта саналы менгеруіне жағдай жасады. Бұл тәсіл тілдік бірліктердің қызметін терең түсінуге және оларды сөйлеу барысында дұрыс қолдануға ықпал етті.

Оқудан кейінгі кезенде ұйымдастырылған пікір білдіру, мәтін мазмұны бойынша диалог және монолог құрастыру, сондай-ақ шығармашылық сипаттағы тапсырмалар білім алушылардың сөйлеу және жазу дағдыларының дамуына оң әсерін тигізді. Білім алушылар мәтін мазмұнын өз өмірлік тәжірибесімен байланыстырып, оны түрлі коммуникативтік жағдаяттарда қолдана алды. Бұл нәтиже мәтінмен жұмыстың коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудығы маңызын дәлелдейді.

Сонымен қатар зерттеу нәтижелері мәтінге негізделген тапсырмаларды қолдану білім алушылардың оқу мотивациясын арттыратынын көрсөтті. Сабак барысында мәтінмен байланысты әртүрлі жұмыс түрлерінің ұсынылуы білім алушылардың қызығушылығын сақтап, олардың оқу үдерісіне белсенді қатысуына ықпал етті. Бұл жағдай мәтінмен жұмысты тек тілдік дағдыларды дамыту құралы ретінде ғана емес, сондай-ақ оқыту үдерісін жандандыратын педагогикалық тетік ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда, зерттеу нәтижелері мәтінмен жұмысты кезең-кезеңімен және әдістемелік түрғыда дұрыс ұйымдастыру ағылшын тілін оқыту үдерісінің тиімділігін арттыратынын көрсөтті. Мәтінге негізделген әдістер білім алушылардың тілдік дағдыларын кешенді дамытуға, мәтінді түсіну қабілетін жетілдіруге және оқу мотивациясын күштейтуге оң әсерін тигізді. Бұл нәтижелер мәтінмен жұмысты ағылшын тілін оқытудағы негізгі әдістемелік бағыттардың бірі ретінде қарастырудың орынды екенін айқындайды.

Талқылаулар

Зерттеу нәтижелерін талдау ағылшын тілі сабағында мәтінмен жұмысты ұйымдастырудың тиімді әдістері білім алушылардың тілдік құзыреттілігін қалыптастырудың маңызды рөл атқаратынын көрсөтті. Бұл қорытынды шетел тілін оқыту теориясында мәтінді негізгі дидактикалық бірлік ретінде қарастыратын ғылыми тұжырымдармен толық сәйкес келеді. Фалымдардың пікірінше, мәтін тілдік материалды табиғи қолданыс аясында менгеруге мүмкіндік беріп, оқыту үдерісін коммуникативтік бағытта ұйымдастыруға жағдай жасайды.

Зерттеу барысында мәтінмен жұмыстың кезеңдік жүйесін (pre-reading, while-reading, post-reading) сақтау оқыту үдерісінің логикалық құрылымын қамтамасыз етіп, білім алушылардың оқу әрекетіне белсенді қатысуына ықпал етті. Оқуға дейінгі кезенде қолданылған болжам жасау, кілт сөздермен жұмыс және бағыттаушы сұрақтар білім алушылардың когнитивтік белсенділігін арттырып, мәтін мазмұнын қабылдауға психологиялық дайындық қалыптастырды. Бұл тәсілдер мәтінді механикалық оқу емес, саналы түрде түсінуге негіз қалады.

Оқу барысындағы тапсырмалар мәтіннің негізгі идеясын анықтау, маңызды ақпаратты іріктеу және мәтін құрылымын талдауға бағытталды. Мұндай тапсырмалар білім

алушылардың функционалдық оқу дағдыларын дамытуға ықпал етті. Сонымен қатар лексикалық және грамматикалық бірліктерді мәтін контексінде талдау тілдік материалды оқшаша түрде емес, тұтас коммуникативтік бірлік ретінде менгеруге мүмкіндік берді. Бұл өз кезегінде білім алушылардың тілдік рефлексиясын дамытуға ықпал етті, яғни олар тілдік бірліктердің мағынасы мен қызметін саналы түрде түсіне бастады.

Оқудан кейінгі кезеңде ұйымдастырылған пікір білдіру, мәтін мазмұнын интерпретациялау, диалог және монолог құрастыруға бағытталған тапсырмалар білім алушылардың сөйлеу және жазу дағдыларын жетілдіруге ықпал етті. Мәтін мазмұнын өмірлік тәжірибемен байланыстыру білім алушылардың тілдік қарым-қатынасқа еркін араласуына және өз ойын дәлелді түрде жеткізуіне мүмкіндік берді. Бұл нәтиже мәтінге негізделген оқытудың коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың тиімділігін тағы да дәлелдейді.

Сонымен қатар зерттеу барысында мәтінмен жұмыстың білім алушылардың оқу мотивациясына оң әсер ететіні байқалды. Сабак барысында мәтінге негізделген әртүрлі тапсырмалардың қолданылуы оқушылардың қызығушылығын арттырып, оқу үдерісіне деген белсенді қатысуын күштейтті. Бұл жағдай мәтінмен жұмысты тек тілдік дағдыларды дамыту құралы ғана емес, сонымен қатар оқыту үдерісін жандандыратын маңызды педагогикалық құрал ретінде қарастыруға мүмкіндік береді.

Жалпы алғанда, алынған нәтижелер мәтінмен жұмысты мақсатты, жүйелі және әдістемелік түрғыда дұрыс ұйымдастыру ағылшын тілін оқыту үдерісінің тиімділігін арттыратынын көрсетеді. Ұсынылған әдістерді практикада қолдану мүғалімдерге білім алушылардың тілдік дағдыларын кешенді дамытуға, олардың сынни ойлау қабілетін жетілдіруге және коммуникативтік оқыту талаптарын жүзеге асыруға мүмкіндік береді. Бұл түрғыда мәтінмен жұмыс ағылшын тілін оқытудың негізгі әдістемелік тетіктерінің бірі ретінде қарастырылуы тиіс.

Қорытынды

Жүргізілген зерттеу ағылшын тілі сабағында мәтінмен жұмысты ұйымдастырудың тиімді әдістері білім алушылардың тілдік құзыреттілігін қалыптастырудың маңызды орын алатынын көрсетті. Мәтін шет тілін оқыту үдерісінде негізгі дидактикалық бірлік ретінде қызмет атқарып, оқу, жазу, тыңдау және сөйлеу дағдыларын кешенді түрде дамытуға мүмкіндік береді.

Зерттеу нәтижелері мәтінмен жұмысты кезең-кезеңімен (оқуға дейінгі, оқу барысындағы және оқудан кейінгі) ұйымдастыру оқыту үдерісінің логикалық құрылымының қамтамасыз етіп, білім алушылардың оқу белсенділігін арттыратынын дәлелдеді. Мәтінге негізделген тапсырмаларды жүйелі қолдану білім алушылардың лексикалық қорын кеңейтіп, грамматикалық құрылымдарды контексте саналы менгеруіне жағдай жасайды.

Сонымен қатар мәтінмен жұмыс білім алушылардың сынни ойлау, ақпаратты талдау және өз ойын дәлелді түрде жеткізу қабілеттерін дамытуға ықпал етеді. Алынған нәтижелер мәтінге негізделген оқытудың коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастырудың тиімділігін айқындайды. Осы түрғыдан алғанда, мәтінмен жұмысты ағылшын тілін оқытудың негізгі әдістемелік тетіктерінің бірі ретінде қарастыру қажет.

Практикалық ұсыныстар

Зерттеу нәтижелеріне сүйене отырып, ағылшын тілі мүғалімдеріне төмендегідей практикалық ұсыныстар беріледі:

1. Мәтінді сабактың негізгі өзегі ретінде пайдалану. Мәтін тек оқу материалы емес, лексика, грамматика және сөйлеу дағдыларын дамыту құралы ретінде қарастырылуы тиіс.

2. Мәтінмен жұмысты кезеңдік жүйеде ұйымдастыру. Сабак барысында оқуға дейінгі, оқу барысындағы және оқудан кейінгі тапсырмалардың өзара логикалық байланысын сақтау ұсынылады.

3. Аутентті мәтіндерді қолдану. Білім алушылардың жас ерекшелігі мен тілдік деңгейіне сәйкес шынайы мәтіндерді пайдалану оқу мотивациясын арттырады.

4. Коммуникативтік тапсырмаларды басым қолдану. Мәтін мазмұны бойынша пікір білдіру, диалог және монолог құрастыру сияқты тапсырмалар сөйлеу дағдыларын дамытуға тиімді әсер етеді.

5. Мәтінді талдау барысында тілдік рефлексияға назар аудару. Лексикалық және грамматикалық бірліктерді контексте талдау білім алушылардың тілдік санаын қалыптастырады.

6. Шығармашылық тапсырмаларды енгізу. Мәтінді өзгертіп жазу, жалғастыру, балама аяқтау сияқты тапсырмалар білім алушылардың тілге деген қызығушылығын арттырады.

ӘДЕБИЕТТЕР ТІЗІМІ

1. Wordofa, Y. J. Transforming reading self-efficacy in EFL classrooms: impact of task-based instruction on reading self-efficacy and perceptions among EFL students // *Journal of Educational Research*. — 2025. — URL: [ScienceDirect](#) (жекелей DOI көрсетілмеген). [ScienceDirect](#)
2. The effects of digital reading on third grade EFL students' motivation and attitudes // *International Journal of Learning*. — 2025. — DOI: 10.1080/09588221.2025.2599147. [Taylor & Francis Online](#)
3. Al-Jaro, M. S., Nuemaihom, A., Tayeb, Y. A. English language teaching methods: applicability and challenges from EFL teachers' perspectives // *Forum for Linguistic Studies*. — 2024. — Vol. 06, Iss. 06. [ResearchGate](#)
4. Morsy, W., Du, X. Teaching beyond the text: how gender, experience, and grade level shape reading comprehension instruction among EFL teachers in Qatar // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(8): 709–733. — 2025. [ResearchGate](#)
5. Reading.help: Supporting EFL readers with proactive and on-demand explanation of English grammar and semantics / Chung, S., Jeon, H., Shin, S., Hoque, M. N. // *arXiv preprint*. — 2025. [arXiv](#)
6. T-TExTS (Teaching Text Expansion for Teacher Scaffolding): Enhancing text selection in high school literature through knowledge graph-based recommendation / Gelal, N., Snow, C., Rios, A., McGinty, H. // *arXiv preprint*. — 2025. [arXiv](#)
7. Ramadhianti, A., Somba, S. Reading.help: Supporting EFL readers with proactive and on-demand explanation of English grammar and semantics // *Journal of English Language Teaching and Literature*, 6(1): 1–11. — 2023. [arXiv](#)
8. English language teaching now and how it could be / Jordan, G., Long, M. H. // *ELT Journal Review*, 78(2). — 2024. [OUP Academic](#)

РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ В МЕДИА И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

КАСЫМБЕКОВА К.

Научный руководитель: д.ф.н., проф. НАРОЖНАЯ В.Д.
Южно-Казахстанский педагогический университет имени У. Жанибекова
Шымкент, Республика Казахстан

Аннотация. Статья посвящена выявлению, систематизации и описанию речевых ошибок, функционирующих в медиа и социальных сетях, а также анализу причин и коммуникативных функций их использования в медиадискурсе. Речевые ошибки имеют разную природу: часть из них возникает в результате недостаточной языковой компетенции авторов, спеши, редакторских упущений, другие используются намеренно – в качестве выразительного средства, инструмента привлечения внимания, создания образа «разговорности» или сближения с аудиторией. Автором предпринята попытка сопоставительного анализа функционирования речевых ошибок в различных типах медиадискурса с учетом их коммуникативных задач и прагматических установок. Подобное сосуществование ненамеренных и намеренных отклонений от языковой нормы требует четкого теоретического разграничения и системного анализа, что и определяет научную значимость настоящего исследования.

Ключевые слова: речевые ошибки, языковая норма, грамматические ошибки, медиадискурс, медиаречь, социальные сети

Многоаспектность понятия «речевая ошибка» в современной лингвистике требует учета нормативных, когнитивных, социальных и коммуникативных факторов. Это создает теоретическую основу для анализа речевых ошибок и их функционирования в различных типах дискурса. Как известно, уровневый подход к классификации речевых ошибок не исчерпывает всего их многообразия. В настоящее время все больший интерес получает функционально-коммуникативная классификация, в рамках которой учитывается влияние ошибки на понимание и интерпретацию высказывания. Так, различают ошибки, существенно искажающие смысл сообщения, и ошибки, которые не препятствуют пониманию, но нарушают нормативные или стилистические ожидания адресата.

В рамках нашего исследования различаются *ненамеренные* и *намеренные* речевые ошибки. Если первые являются результатом непроизвольных сбоев в речевой деятельности, то вторые представляют собой осознанные отклонения от нормы, используемые в прагматических и выразительных целях. Данная классификация имеет принципиальное значение для анализа медиадискурса и интернет-коммуникации, где намеренное нарушение нормы часто используется как средство воздействия на аудиторию.

Современное медиапространство функционирует в условиях высокой информационной конкуренции и ускоренного производства контента. Это приводит к изменению статуса языковой нормы в СМИ: «с одной стороны, сохраняется установка на нормативность и редакторский контроль, с другой – возрастаёт допустимость определенных отклонений, не разрушающих коммуникативную задачу текста» [1, с. 19]. Таким образом, языковая норма в традиционных медиа приобретает более гибкий и вариативный характер.

Одной из ключевых особенностей медиаречи является сочетание официально-публицистического стандарта и элементов разговорности. В новостных материалах, аналитических статьях, репортажах преобладает нейтральная лексика, стандартизованные синтаксические конструкции, однако в заголовках, подводках, устных форматах чаще

используются упрощенные структуры, экспрессивные средства, разговорные обороты. Именно в этих зонах медиатекста чаще всего фиксируются отклонения от строгой нормы.

Речевые ошибки в традиционных медиа имеют, как правило, ненамеренный характер и обусловлены спецификой профессиональной деятельности журналистов. К основным факторам, способствующим появлению отклонений от нормы, относятся высокая скорость подготовки материалов, ограниченность времени на редакторскую вычитку, устная форма подачи информации в теле- и радиожурналистике, а также человеческий фактор. При этом важно подчеркнуть, что наличие редакционного контроля существенно снижает количество грубых и систематических ошибок по сравнению с пользовательским контентом. Отклонения от языковой нормы в медиатекстах могут проявляться на разных языковых уровнях. «Наиболее часто фиксируются лексические и стилистические ошибки, связанные с неточным словоупотреблением, нарушением сочетаемости или смешением функциональных стилей» [2, с. 7]. Грамматические и синтаксические ошибки встречаются реже, однако именно они вызывают наиболее резкую негативную реакцию аудитории, поскольку воспринимаются как признак профессиональной некомпетентности.

В то же время в ряде случаев отклонение от нормы в традиционных медиа может быть функционально оправдано. Так, использование разговорных конструкций или упрощенных форм может способствовать созданию эффекта доверительного общения с аудиторией, особенно в жанрах интервью, ток-шоу и авторских программ. В таких ситуациях граница между речевой ошибкой и стилистическим приемом оказывается подвижной и требует контекстуального анализа. Особенности языковой нормы и отклонений в традиционных медиатекстах наглядно представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Специфика языковой нормы и отклонений в традиционных медиа

Нормативная установка	Реализация в медиатексте	Отклонения от нормы
Ориентация на нормы литературного языка	Использование нейтральной лексики и стандартных синтаксических конструкций в новостных и аналитических материалах	Неточное словоупотребление, нарушение лексической сочетаемости
Четкое разграничение функциональных стилей	Смешение официально-публицистического и разговорного стилей, особенно в заголовках и устных форматах	Стилистическая неоднородность текста
Тщательная редакторская работа	Ограничение времени на вычитку при оперативной публикации материалов	Опечатки, оговорки, грамматические ошибки
Стандартизация языка СМИ	Использование клишированных формул и шаблонных конструкций	Некорректное употребление устойчивых выражений
Нормативность устной речи в эфире	Спонтанные высказывания в прямом эфире	Оговорки, нарушения синтаксической связи

Ненамеренные речевые ошибки в традиционных медиа представляют собой результат объективных условий производства медиатекста и, как правило, не связаны с сознательным нарушением языковой нормы. Несмотря на наличие редакторского контроля, в журналистской практике неизбежно возникают отклонения от нормы, обусловленные высокой скоростью работы, многоступенчатой передачей информации и устной формой подачи материала. Анализ медиаконтента позволяет выявить устойчивые типы ненамеренных речевых ошибок, регулярно повторяющиеся в текстах различных жанров.

Наиболее распространенными в медиатексте являются *лексические ошибки*, связанные с неправильным выбором слова или нарушением его сочетаемости. Они «нередко возникают при стремлении к экспрессивности заголовка или при использовании книжной лексики без точного учета ее значения» [3, с. 128]. К таким ошибкам относятся смешение паронимов, неуместное употребление заимствованных слов, а также расширительное или суженное понимание лексического значения (Рисунок 1).

net_eto_norm Оплакивать детей, которые подосли, – это нормально...

Рисунок 1 – Пример лексической ошибки из публикации журнала *НЭН*

Вторую значительную группу составляют *стилистические ошибки*, проявляющиеся в несоответствии языковых средств жанру и коммуникативной задаче текста. В традиционных медиа они обычно связаны со смешением функциональных стилей, когда элементы разговорной речи проникают в официально-информационный контекст. Подобные ошибки особенно заметны в аналитических материалах, новостных сводках, где ожидается нейтральная и стандартизированная подача информации (Рисунок 2).

По самой популярной версии, роман Криштиану Роналду и Джорджины Родригес начался в 2016 году в Мадриде, в бутике Gucci, где она работала продавщицей.

Друг модели Пабло Бун летом заявил, что в реальности пара познакомилась в ночном клубе Ориум, а версия с бутиком **лишь маркетинговый ход**.

Рисунок 2 – Пример стилистической ошибки в новостном сообщении *Tengrisport.kz*

Достаточно часто в медиадискурсе фиксируются *грамматические ошибки*, хотя их общее количество ниже по сравнению с лексическими и стилистическими. К ним относятся ошибки в формах слов, неправильное согласование, нарушение управления. В условиях оперативной подготовки материалов такие ошибки могут быть результатом невнимательности или редакторских упущений и обычно воспринимаются аудиторией как наиболее серьезные (Рисунок 3).

Дистанционно занятия пройдут для учащихся с 0 по 6 классы первой смены, сообщили в столичном управлении образования Астаны.

Рисунок 3 – Пример грамматической ошибки в материале портала *24KZ*

Отдельного внимания заслуживают *синтаксические ошибки*, связанные с нарушением структуры предложения. В медиатексте они нередко проявляются в виде перегруженных конструкций, нарушенной логической связи между частями предложения или некорректного использования причастных и деепричастных оборотов. Подобные ошибки особенно характерны для письменных аналитических жанров, где автор стремится к усложненному синтаксису (Рисунок 4).

Встреча между 8-й командой восточной конференции, и одного из лидеров запада прошла на стадионе "ВТБ Арена" (Москва, Россия).

Рисунок 4 – Пример синтаксической ошибки в новостном сообщении Tengrisport.kz

Таким образом, ненамеренные речевые ошибки чаще всего представлены орфографическими, пунктуационными, грамматическими и синтаксическими нарушениями, обусловленными спонтанностью общения и отсутствием нормативного контроля. При этом подобные отклонения редко препятствуют пониманию и в большинстве случаев не получают негативной оценки со стороны аудитории. Это позволяет говорить о снижении роли традиционной языковой нормы в неформальном интернет-общении. В то же время намеренные речевые ошибки в социальных сетях выступают как осознанный коммуникативный приём. Они используются для создания иронического эффекта, выражения эмоциональности, формирования речевого образа автора и демонстрации принадлежности к определённому интернет сообществу. В рамках интернет-дискурса ошибка нередко утрачивает статус отклонения и превращается в функциональный элемент текста, способствующий усилию pragматического воздействия.

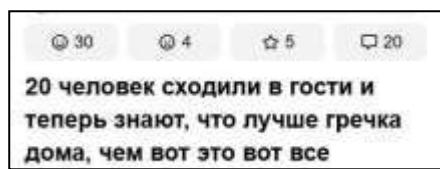
Анализ ненамеренных речевых ошибок в традиционных медиа показывает, что их наличие не свидетельствует о полном игнорировании языковой нормы, а отражает реальные условия функционирования медиадискурса. В большинстве случаев такие ошибки носят единичный характер и не имеют pragматической установки, что позволяет четко отличать их от намеренных отклонений от нормы. Выявленные типы ненамеренных речевых ошибок в медиа представлены в обобщенном виде в Таблице 2.

Таблица 2. Типы ненамеренных речевых ошибок в традиционных медиа

Тип ошибки	Характеристика	Типичный медиаконтекст
Лексические	Неправильный выбор слова, нарушения сочетаемости	Заголовки, новостные тексты
Стилистические	Несоответствие языковых средств жанру	Аналитические материалы
Грамматические	Ошибки в формах слов и согласовании	Онлайн-публикации
Синтаксические	Нарушения структуры предложения	Авторские статьи
Оговорки	Сбои спонтанной устной речи	Прямой эфир

В отличие от ненамеренных отклонений от языковой нормы, намеренные речевые ошибки в традиционных медиа представляют собой осознанный прием, используемый для достижения определенных коммуникативных и pragматических целей. В медиадискурсе подобные отклонения от нормы нередко выходят за рамки индивидуальных речевых сбоев и становятся частью редакционной стратегии, направленной на привлечение и удержание внимания аудитории.

К причинами падения грамотности современных медиатекстов относятся «вседозволенность царящая в интернете, активное употребление жаргона, заимствованной, а также грубой лексики» [4, с. 20]. Наиболее активно намеренные речевые ошибки используются в заголовках, поскольку «именно заголовок выполняет функцию первичного контакта с адресатом» [4, с. 21]. Искашение орфографии, намеренное нарушение грамматических или стилистических норм, использование разговорных форм позволяют сделать заголовок более заметным и эмоционально окрашенным. В подобных случаях



отклонение от нормы не препятствует пониманию содержания материала, но усиливает его выразительность и запоминаемость (Рисунок 5).

Рисунок 5. Пример намеренного нарушения языковой нормы
в заголовке статьи из портала *AdMe*

Важная функция намеренных речевых ошибок в медиа – создание эффекта разговорности и неофициальности. Использование просторечных форм, упрощенных синтаксических конструкций или намеренно «неправильных» форм слов способствует формированию образа близости автора к аудитории. Это особенно характерно для авторских колонок, развлекательных программ и интервью, где строгая нормативность может восприниматься как дистанцирующая и избыточно официальная (см. Рисунок 6).



Рисунок 6. Использование разговорных ненормативных форм в медиатексте

Намеренные речевые ошибки также могут выполнять ироническую или оценочную функцию. В этом случае нарушение нормы используется для выражения авторского отношения к описываемым событиям или персонажам. Искажение слов, намеренная гиперболизация или стилистическое «снижение» позволяют журналисту передать оценку косвенно, не прибегая к прямым оценочным суждениям, что особенно важно в условиях формальной нейтральности новостных жанров (Рисунок 7).

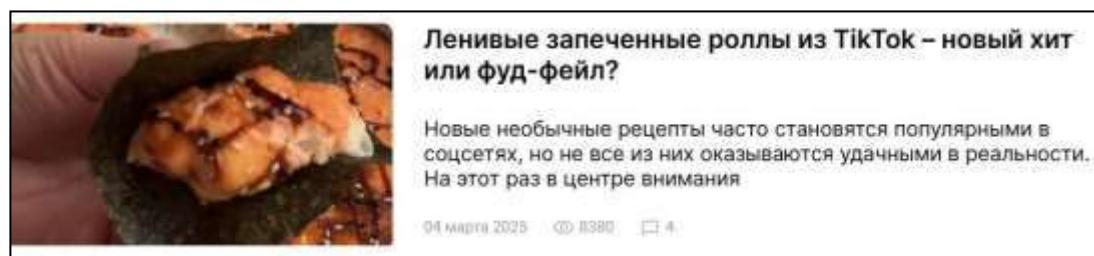


Рисунок 7. Намеренное речевое искажение как средство иронии в медиа

В ряде случаев намеренные речевые ошибки становятся инструментом манипулятивного воздействия. Нарушение нормы может привлекать внимание к определенным аспектам сообщения, смешать фокус восприятия или вызывать эмоциональную реакцию, не связанную напрямую с содержанием материала. Подобные приемы широко используются в кликбейт-заголовках, где языковая аномалия выступает средством повышения кликабельности и вовлеченности аудитории (Рисунок 8).

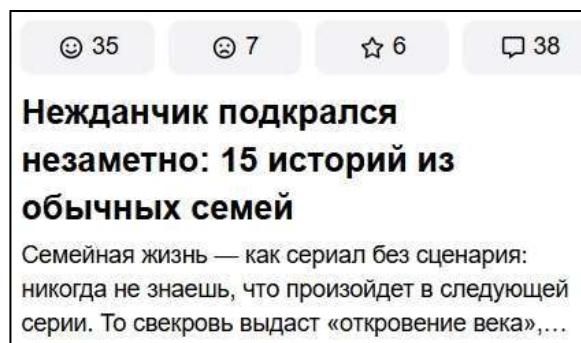


Рисунок 8. Пример кликбейт-заголовка с портала *AdMe* с намеренным нарушением нормы

Следует отметить, что намеренные речевые ошибки в традиционных медиа, как правило, не носят системного характера на уровне всего текста. «Они локализуются в определенных зонах медиаобращения – заголовках, подводках, отдельных репликах – и функционируют как точечный выразительный прием» [5, с. 370]. Это позволяет отличить их от ненамеренных ошибок, которые возникают хаотично и не обладают четкой pragmatischen направленностью.

Визуальное сопровождение медиатекста также усиливает эффект намеренных речевых отклонений. В сочетании с графическими элементами, иллюстрациями или мемами языковая аномалия становится частью комплексного медиаобращения, воздействующего на адресата сразу на нескольких уровнях восприятия (Рисунок 9).



Рисунок 9. Сочетание языкового и визуального приема в медиадискурсе

Таким образом, намеренные речевые ошибки в традиционных медиа выполняют важные коммуникативные функции и не могут рассматриваться исключительно как нарушение языковой нормы. В контексте медиадискурса они выступают как выразительное средство и инструмент воздействия на аудиторию, что требует их анализа с учетом pragmatischen и жанровых особенностей медиатекста. Анализ данных приемов в традиционных медиа создает основу для выявления речевых ошибок в социальных сетях, где намеренное нарушение нормы приобретает все большее распространение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антропова В.В., Морозова А.А. Тексты социальных сетей с точки зрения медиабезопасности: культурно-речевой аспект // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 20. – С. 17–22.
2. Брагина Н.Г. Речевые оплошности в интернет-коммуникации // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 444. – С. 5–13.
3. Волошина В.А. Типология речевых ошибок на телевидении // Вестник МГУП. – 2015. – № 2. – С. 127–134.
4. Горина Е.В. Почему так много ошибок? К вопросу о грамотности современных медиатекстов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12(114). – Часть 5. – С. 20–24.
5. Иванова М.В., Клушкина Н.И. Русский язык в современном интернет пространстве: динамические процессы и тенденции развития // Русистика. – 2021. – № 4. – С. 367–382.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18184904>

SEQUENCE OF TENSES IN ENGLISH: THEORY AND PRACTICE

IBRAGIMOVA RANO ABDUSHUKUROVNA

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Translation and English Grammar, Faculty of Foreign languages,
SEI "Khujand State University named after academician Bobojon Gafurov"
Khujand, Tajikistan

Abstract. This study explores English verb tenses and the sequence of tenses in reported speech. It examines the three main verb tenses—past, present, and future—and their use in expressing temporal relationships between actions or states. Special attention is given to how verbs change when transforming direct speech into reported speech, including changes in pronouns and temporal adverbs. The research highlights patterns of tense transformation, such as Present → Past, Past → Past Perfect, and Future → Future in the Past, as well as cases where the tense remains unchanged. The study also discusses practical implications for translating English texts into Tajik and emphasizes the importance of mastering tense sequences for accurate communication and comprehension.

Keywords: English verb tenses, sequence of tenses, reported speech, direct speech, past, present, future, temporal relations

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ВРЕМЁН В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ИБРАГИМОВА РАНО АБДУШУКУРОВНА

к.филол.н., доцент кафедры перевода и грамматики английского языка
факультета иностранных языков

ГОУ "Худжандский государственный университет имени академика Бободжона
Гафурова" Республика Таджикистан, г. Худжанд

Аннотация. Данное исследование посвящено временам английского глагола и последовательности времён в косвенной речи. Рассматриваются три основных времени глагола — прошедшее, настоящее и будущее — и их использование для выражения временных отношений между действиями или состояниями. Особое внимание уделяется изменениям глаголов при преобразовании прямой речи в косвенную, включая изменения местоимений и наречий времени. В работе выделяются закономерности изменения времён, такие как Present → Past, Past → Past Perfect и Future → Future in the Past, а также случаи, когда время глагола остаётся неизменным. Исследование также рассматривает практическое значение этих правил при переводе английских текстов на таджикский язык и подчёркивает важность освоения последовательности времён для точной передачи смысла и правильного понимания текста.

Ключевые слова: Времена английского глагола, последовательность времён, косвенная речь, прямая речь, прошедшее, настоящее, будущее, временные отношения

The verb, as the most complex part of speech, has a wide range of meanings and grammatical relationships, expressed through verb forms, moods, aspects, voices, and tenses. Verb tenses indicate the temporal relationship of an action or state with the moment of speech or with another moment in time. English verbs have three main tenses - past, present, and future.

A key aspect of English grammar is the sequence of tenses in subordinate clauses. The tense of the verb in a subordinate clause depends on the tense of the verb in the main clause. For example, when the main clause verb is in the past tense, demonstrative pronouns and temporal adverbs often change in reported speech (e.g., here → there, now → then, today → that day).

The relevance of this study lies in the fact that the sequence of tenses is one of the most challenging and important topics for English learners. Understanding it is crucial for constructing accurate reported speech, translating literary and academic texts, and developing clear written and spoken communication skills. Analyzing the rules of tense transformation in reported speech provides a deeper understanding of English verb tenses and facilitates their practical use.

The verb, as the most complex part of speech, has a wide range of meanings and grammatical relationships, which are expressed through verb forms, moods, aspects, voices, and tenses. The tense of a verb indicates the temporal relation of an action with the moment of speech or with another moment in speech. A verb has three tenses and is conjugated in various tense forms: past, present, and future [3, p. 287]:

a) Past – an action or state that occurred before the moment of speech. In this regard, we are discussing the past tense of the verb:

1. They were as old as erosions in a fishless desert [7, p. 6]. – Онҳо мисли тарқишиҳои биёбони беоб кӯҳна буданд.

b) Present – an action or state that may coincide with the moment of speech. In this case, we refer to the present tense:

I am a boy and I must obey him [7, p. 8]. – Ман ҳанӯз бачаам, бояд ба падарам итоат қунам.

c) Future – an action or state that may occur after the moment of speech. In this case, we refer to the future tense:

I'll be back when I have the sardines [7, p. 16]. – Ман ҳамин ки сардин гирифтам, бармегардам.

From the above explanation and examples, it is clear that the speaker refers to three types of actions or states:

1. Those that occurred before the moment of speech;
2. Those that coincide with the moment of speech;
3. Those that will occur after the moment of speech.

These three temporal meanings are expressed through specific verb forms [5, p. 118].

Sequence of tenses is the temporal agreement of the verb in the subordinate clause with the verb of the main clause. In English, the tense of the verb in the subordinate clause depends on the tense of the main clause verb. Therefore, the rules for using tenses in subordinate clauses according to the tense of the main clause verb are called sequence of tenses.

If the main clause verb is in the past tense, demonstrative pronouns and temporal adverbs change when converting from direct speech to reported speech: here – there, this – that, these – those, now – then, at that time (moment), today – that day, yesterday – the day before, on the previous day, ago – before, a year ago – a year before, last night – previous night, tomorrow – the next day, the day after tomorrow – two days later, the day before yesterday – two days before, next year – the next year, the following year. For example:

“Because he came here the most times,” the old man said [7, p. 24]. – Барои он ки ў ба инҷо зиёд меомад, – гуфт пирамард.

The old man said that he had come there the most times [7, p. 26]. – Пирамард гуфт, ки ў ба онҷо зиёд меомад.

The past tense of a verb, regardless of all its grammatical forms and variations, denotes an action that occurred before the moment of speech, that is, the speaker talks about a completed action and other processes. If the verb in the main clause is in the past tense (Past Indefinite Tense), according to the rule of sequence of tenses, the verb in the reported clause changes to another tense. According to this rule:

- Present Indefinite → Past Indefinite
Present Continuous → Past Continuous
Present Perfect → Past Perfect
Present Perfect Continuous → Past Perfect Continuous

Furthermore, the tenses Past Indefinite Tense and Past Continuous Tense can change to Past Perfect Tense and Past Perfect Continuous Tense; the Future Indefinite Tense, Future Continuous Tense, and Future Perfect Tense change to Future in the Past Tense. Examples are provided below to illustrate this.

1. Present Indefinite → Past Indefinite

"I know," the old man said. "It is quite normal" [7, p. 8]. – Медонам, – гуфт пирамард. – Бояд ҳамин тавр бошад.

The old man said that he knew and it was quite normal [7, p. 18]. – Пирамард гуфт, ки ў медонад ва бояд ҳамин тавр бошад.

Although the subordinate verb in reported speech is in the past (knew), in Tajik translation it retains the present meaning (медонад).

2. Present Continuous → Past Continuous

"He's coming up," he said [7, p. 78]. – Боло мебарояд, – гуфт ў.

He said that he was coming up. – Ў гуфт, ки ў боло баромада истодааст.

3. Present Perfect → Past Perfect

The Past Perfect in Tajik corresponds to the remote past. It is formed from the main verb's past participle plus the past tense of the auxiliary verb. Its main uses:

- a) To express a past action that occurred at a distant time.
- b) To denote an action completed before another past action.

"He's got something," the old man said aloud [7, p. 38]. – Чизе ёфт, – гуфт пирамард бо овоз баланд.

The old man said aloud that he had got something [7, p. 42]. – Пирамард бо овози баланд гуфт, ки вай чизе ёфтааст.

4. Present Perfect Continuous → Past Perfect Continuous

This corresponds to the remote past continuous in Tajik. It expresses an action that continued up to another past action, sometimes interrupted by another past action.

"I've been asking you to," the boy told him gently [7, p. 22]. – Ман туро интизорам, – гуфт писарак оромона.

The boy told him gently that he had been asking him to [7, p. 28]. – Писарак оромона гуфт, ки ў вайро интизор аст.

5. Past Indefinite / Past Continuous → Past Perfect / Past Perfect Continuous

"You bought me a beer," the old man said [7, p. 10]. – Ту ба ман оби ҷав ҳаридӣ, – гуфт пирамард.

The old man said that he had bought him a beer [7, p. 15]. – Пирамард гуфт, ки вай ба ў оби ҷав ҳаридашт.

6. Future tenses → Future in the Past

"I'll show them that I'm an honest woman," said my mother [9, p. 22]. – Ман ба онҳо нишон медиҳам, ки ман як зани росткор ҳастам, – гуфт модарам.

My mother said that she would show them that she is an honest woman [9, p. 100]. – Модарам гуфт, ки ў ба онҳо зани росткор буданашро нишон медиҳад.

In English, besides Past Indefinite (past), Present Indefinite (present), and Future Indefinite (future), there is also Future in the Past, which has no exact equivalent in Tajik. It expresses an action that will occur after a past moment.

Examples:

a) She said, "We'll be dancing at 8 o'clock." – Ў гуфт: "Мо дар соати ҳашт рақсу бозӣ карда меистем."

She said that they would be dancing at 8 o'clock. – Ў гуфт, ки онҳо дар соати ҳашт рақсу бозӣ карда меистанд.

b) My sister said: "I'll have finished my home task by the evening." – Хоҳарам гуфт: "Ман супориши хонагиамро то бегоҳӣ ичро карда мешавам."

My sister said that she would have finished her home task by the evening. – Хоҳарам гуфт, ки ў супориши хонагиашро то бегоҳӣ ичро карда мешавад.

c) He said: "I'll have been fixing my car since early morning." – Ў гуфт: "Ман мосинамро аз саҳарӣ барвақт боз таъмир карда меистам."

He said that he would have been fixing his car since early morning. – Ӯ гуфт, ки ӯ аз сахарӣ барвақт боз мосинашро таъмир карда меистад.

In English, the verb in the main clause, in addition to the past tense, can also be expressed in the present, future, and perfect tenses. The present tense of the verb indicates an action that is ongoing at the moment of speech. The future tense denotes an action that will occur after the moment of the speaker's utterance. The perfect tenses in English are used to express an action that has been completed by the present time and whose result is known.

If the verb in the main clause is in one of the tenses Present Indefinite, Present Perfect, or Future Indefinite, the verb in the reported clause remains in the same tense as in the direct speech; that is, it does not change when transforming direct speech into reported speech. In addition, demonstrative pronouns and adverbs of time and place remain unchanged in reported speech. The following examples illustrate this:

1. She says : I can't translate this article. - Ӯ мегӯяд: Ман ин мақоларо тарҷума карда наметавонам.

She says that she can't translate this article. – Ӯ мегӯяд, ки ӯ ин мақоларо тарҷума карда наметавонад.

2. Peter says: We have six lessons tomorrow and all the subjects are difficult. – Пётр мегӯяд: Мо фардо шаш соат дарс дорем ва ҳаммаи фанҳо мушкил мебошанд.

Peter says that they will have six lessons tomorrow and all the subjects are difficult. – Пётр мегӯяд, ки онҳо фардо шаш соат дарс доранд ва ҳаммаи фанҳо мушкил мебошанд [1, p. 291].

3. Peter says to Bob: I hate to break the news, but our sales were down again last month [1, p. 11]. – Пётр ба Боб мегӯяд: Ман хабаркаширо бад мебинам, аммо моҳи гузашта савдои мо боз барбод рафт.

Peter tells Bob that he hates to break the news, but their sales were down again last month. – Пётр ба Боб мегӯяд, ки ӯ хабаркаширо бад мебинад, аммо моҳи гузашта савдои онҳо барбод рафт.

From the examples provided, it is clear that demonstrative pronouns and adverbs of time and place, including the pronoun "this – ин" and the adverbs "tomorrow – пагоҳ" and "last – гузашта," remain the same in both direct and reported speech. The reason for this is that, according to the rule of sequence of tenses, when the verb in the main clause is in the present tense, the noted pronouns and adverbs do not change in reported speech [4, c. 128].

A study of literary works has revealed that, in most cases, the verb in the main clause of reported speech is in the past tense. However, instances where the verb in reported speech is in the present, present perfect, or future tense are rare. Although these forms are noted in scholarly literature, they are hardly ever found in the literary works that were studied.

1. She says (has said, will say) that she is cleaning the room now. - Ӯ мегӯяд (гуфт, мегӯяд), ки ӯ ҳоло ҳуҷраро тоза карда истодааст.

2. He says (has said, will say) that he has just written a letter. - Ӯ мегӯяд (гуфт, мегӯяд ё ҳоҳад гуфт), ки ӯ ҳозиракак мактуб навиштааст.

From the following examples, it can be seen that if the verb in the main clause is in one of these tenses - present, present perfect, or future - the verb in the reported clause does not change its tense form. Therefore, when translating into Tajik, these English examples are rendered directly, without altering the tense of the verb. Thus, in reported speech where the verb is in one of these tenses - Present Indefinite, Present Perfect, or Future Indefinite - no significant changes are observed compared to a main clause whose verb is in the past tense (Past Indefinite). Consequently, when converting such types of sentences, no major difficulties arise.

The verb plays a central role in expressing temporal, aspectual, and modal meanings in English. Its forms allow speakers to indicate the timing, duration, and nature of an action or state, making verbs essential for clear communication. English verbs are expressed in three main tenses—past, present, and future—each corresponding to actions occurring before, during, or after the moment of speech. These

temporal distinctions are realized through specific verb forms, which are crucial in both direct and reported speech. The tense of a verb in a subordinate clause depends on the tense of the main clause. When the main clause verb is in the past tense, verbs in the subordinate clause usually shift to a corresponding past form, and demonstrative pronouns and temporal adverbs often change. Conversely, if the main clause verb is in the present or future tense, the subordinate clause verb generally retains its original tense, and pronouns and adverbs remain unchanged.

Conclusion

In summary, mastery of English verb tenses and the sequence of tenses is fundamental for accurate communication, translation, and interpretation of both spoken and written texts. Correctly applying tense transformations in reported speech allows learners to convey the precise timing of actions and maintain the original meaning of statements. The study of these grammatical patterns enhances both linguistic competence and practical translation skills, highlighting the importance of verbs in the English language.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Голицынский, Ю. Грамматика (Сборник упражнений) / Ю. Голицынский. – Санкт-Петербург: КАРО, – 2010. – 576 с.
2. Забони адабии ҳозираи тоҷик. Қисми 1. Лексикология, фонетика ва морфология. Нашриёти “Ирфон”. – Душанбе, 1973. – 450 с.
3. Забони адабии ҳозираи тоҷик. Қисми 2. Синтаксис. – Душанбе: “Маориф”, 1995. – 342 с.
4. Кобрина, Н.А. Грамматика английского языка / Н.А. Кобрина, Е.А. Корнеева, М.И. Оссовская, К.А. Гузеева. – Санкт-Петербург, 1999. – 230 с.
5. Усмонов, К. Грамматикаи муқоисавии забонҳои англисӣ ва тоҷикӣ / К. Усмонов. – Ҳуҷанд: “Нури маърифат”. – 2017. – 372 с.
6. Стивенсон, Р. Ҷазираи ҷавоҳирот / Р. Стивенсон. - Сталинобод, 1959. – 264 с.
7. Hemingway, E. The Old man and the Sea (Пирамард ва баҳр) / E. Hemingway. – Душанбе: ҶДММ “Нашриёти Бухоро”. – 2014. – 168 с.
8. Jerome , K.Jerome. Three Men In a Boat / Jerome , K.Jerome. – Penguin Books, 1994. – 184 с.
9. Stevenson, R. Treasure Island / R. Stevenson. – M., 1963. – 280 p.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18184913>
УДК 8Т 2 (075)
ББК 83.3Т

ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЗЫ СОВРЕМЕННИКОВ И СПЕЦИФИКА ПИСАТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА

ШАРИФОВА УМЕДА РАХИМДЖОНОВНА

ХГУ имени акад.Б Гафурова , кандидат филологических наук, доцент кафедры
современной таджикской литературы. Республики Таджикистан, г.Худжанд

Аннотация: Художественное изображение, исследование событий жизни стали причиной появления новых мыслей, которые привлекли внимание читателя к новой современной тжизни. Одной из важнейших особенностей прозы трёх десятилетий нового периода является красочное и увлекательное изображение картин жизни, и этот метод устранил его шаблонную форму. В прозе получили распространение своеобразные стили и новые методы интеллектуального изображения. В процессе творческих поисков сформировался индивидуальный стиль литераторов. Появились прозаики-модернисты, и возник модернистский метод. Это особенность большие все проявились в рассказах Бахманира, Сайфа Рахимзада и Ю. Юсуфи.

Ключевые слова: новелла, постсоветский период, модерн, природный талант, художественное изображение, творческий подход, басня, рассказ, стилиевые особенности.

Одним из важнейших проблем исследования современной прозы является определение особенностей мастерства и способов его проявления. Эти вопросы современной прозы становились объектом рассмотрения в серии монографий, статей, рецензий и в ряде заседаний Президиума и Совета прозы Союза писателей. Нынешние условия требуют от литераторов, чтобы написанные ими произведения, соответствуя уровню создания произведений мировой литературы, обрели особое место в современной жизни.

Создание рассказов является тяжелым литературным трудом и для написания бессмертного рассказа необходимо приложить множество усилий. Писатель наравне с природным талантом должен ознакомиться с национальной литературой, а также с литературой других народов посредством серьезного и постоянного прочтения сочинений литераторов прошлого и настоящего.

Подъем и развитие прозы, называемой «прозой размышлений» прочно связано с именем одного из выдающихся представителей новейшей таджикской литературы Бахманиром. Произведения этого писателя-новатора расширили круг возможностей современной таджикской прозы. Совокупность новшеств и нововведений литератора занимает особое место в различных жанрах. Бахманир на пути усовершенствования жанра рассказа проявил особое мастерство и талант. Это аспект его творческого подхода охватывает цикл рассказов «Сармаддех» (2002).

На наш взгляд, в современной таджикской литературе одаренный и обладающий собственным стилем писатель Бахманир смог показать свой талант и индивидуальное мастерство в создании рассказа.

Исследование рассказов Бахманира выявляет, что читатель сталкивается с цепью событий, происходивших преимущественно в одной деревне. Деревня называется Сармаддех. Углубившись в суть рассказов, можно прийти к выводу, что писатель посредством Сармаддех как вымышленное место демонстрирует читателям взлеты и падения жизни людей. В далеких горных селах есть люди, подобные персонажам рассказов писателя – Шошо, Парисо, Холдор Сорокаложь, Шомурод Довар, Хурсанд Дабирон, Бухоризаде, Пирак и Мирак, Старуха Осуда, Марям. Однако писатель этим творческим вымыслом делает более конкретными образы своих геров, широко демонстрирует их поведение и жизненных уклад. Находки Бахманира в этом аспекте чрезвычайно интересны. Наравне с писательским мастерством, Бахманир выдвигает

теоретические взгляды относительно создания прозы. По его мнению, необходимо коренным образом изменить существующую модель написания прозы.

Писатель абсолютно верно разъясняет реальные нужды создания прозы. Ввиду этого, он и сам постоянно стремился к тому, чтобы следовать собственной манере изложения, которая отличала бы его сочинения от других произведений. Его творческая манера является запоминающейся и пленительной, каждое слово в его произведениях находится на своем месте. Увлекательность и занимательность рассказов принесли успех писателю и сделали известным его имя в истории современной литературы. Он и его современники создали произведения, подобно которым не существовало в литературе советского периода. Притчи и басни Бахманяра написаны на социальные и бытовые темы. Писатель посредством образов зверей, птиц и других видов животных рассматривает актуальные темы жизни общества. Прочитав его басни, читатель сам делает выводы. В басне Бахманяра «Калбуз» («Безрогая коза») рассказывается, что одна безрогая коза жила обычной жизнью среди других коз и не считала себя не хуже и не лучше любой другой козы. Она случайно увидела свое отражение в воде и поняла, что у нее нет рогов, поэтому весь мир показался ей мрачным, он стала мнительной и ушла в лес. Там безрогую козу подвергли насмешкам пестрая сорока, заяц, еж, черепаха. «Если эти маленькие, – подумала про себя коза, – так относятся ко мне, чего ожидать от более больших зверей, чем они?». Так как этот вопрос ничего не прояснил для безрогой козы, она с поникшей головой вернулась к своим сородичам» [7, 223].

Эта басня заставляет читателя задуматься. Из нее можно сделать разные выводы, и в этом заключается ее многозначность. Тот, кто, отвернувшись от своего народа, уходит к чужим, не станет среди них любимым. В конечном счете, куда бы ни пошел такой человек, то после унижений и раскаяния, он снова вернется на родину, к своему народу. Маленькие рассказы «Чорубаки калак» («Лысый веничек»), «Хурчин» («Переметная сумка») также являясь аллегорическими, пронизаны социальными и этическими мотивами.

Согласно мнению известных мировых литераторов новвельист должен описывать те события, которые воздействуют на читателя. Бахманяр, также следуя этой истине, стремится к тому, чтобы его рассказы оказывали воздействие на читателя. Суть этой манеры создания рассказа можно считать той самой давней формулой – думать и извлекать урок.

В рассказах Бахманяра особое место занимает обращение к мифическим и символическим сюжетам и образам, что является одной из важнейших особенностей прозы 20-30-и последних лет. В результате новаторства поколения литераторов этого периода в таджикском литературоведении появилось множество интересных произведений. Писатели, следуя такой манере, намерены добиться разрешения важнейших моментов духовного и нравственного воспитания современного человека. Это является одной из важнейших особенностей писательского мастерства Бахманяра. В своем рассказе «Марво» он уделяет особое внимание этой манере изложения. Согласно находке литератора из мифических источников в мифических представлениях народа видное место принадлежало природным явлениям, в том числе грому, которого считали живой силой, известной как Момо Гулдурос (Бабушка Гулдурос). С этой точки зрения, многие люди с детства боялись грома. Для решения этой задачи, т.е. понимания подрастающим поколением явлений и событий мира на помощь приходит образ старушки Марям, которая подобно Тутапошшо С. Айни в «Ёддоштхо» знала множество сказок и загадок. Она, с целью избавления от страха перед громом героини Бахманяра девочки Марво рассказывает сказку «Момо Гулдурос».

Писатель, рассказывая сказку о громе, стремится ярко и естественно изобразить психологическое состояние героини: «Еще раз гром грохнул, и молния озарила вместе с ним. В этот раз Марво показалось, что не только стекла окон вздрогнули, но также крыша и край кровли. Марво еще больше закуталась в халат отца.

Это ленивая и занудливая старушка, которая совсем не желает делать уборку в доме, только весной и осенью волей-неволей, так как ей мешает пыль, и чиханье надоедает, со

злостью вытаскивает наружу и вытряхивает, вытряхивает подстилки и кошму, и от этого появляются гром и молнии...» [7, 177].

Рассказ старушки менял мир представлений Марво. Из рассказа Марям о Водяном человеке Марво, которая до этого времени слышала сказку о Водяной пери, «твердо верила в то, что Водяной человек – это обиженный брат Момо Гулдурес. Один из них на небе создает гром и молнии, другой – устраивает наводнения и сели» [7, 178].

В этом рассказе указывается на историю жизни Ибрагима Халилуллоха (Авраама). Целью данного талмеха является извлечение урока. Старушка Марям хочет, чтобы Марво выросла волевой и стойкой, так она узнает, что беда приходит к плохим людям, хороший человек не сгорит, даже если бросить его в огонь как Ибрагима. Легенда об Ибрагиме Халилуллохе приводится с целью духовного воспитания современного читателя:

«– Беда настигает того, кто плохим поведением и словом притягивает ее к себе. В противном случае, если даже тебя бросают в огонь как святого Ибрагима, не сгоришь...» [7, 181].

Суть и содержание данного талмеха отражено в книге «Тарчумай Тафсири Табари» («Перевод Комментария Табари»): Намруд захотел бросить в огонь и убить Ибрагима. Большое пламя вознеслось к небу. Однако он не смог сдвинуть с места Ибрагима. Сатана пришел на помощь к Намруду. Оба бросили Ибрагима на середину огня. Ибрагим, который верил в единого и всемогущего Бога, по его милости не сгорел в огне, а упал в зеленый и цветущий луг, и там, где ступала его нога, огонь потухал, а земля покрывалась травой [13, 408-410].

Другой рассказ Бахманяра «Фариштамох» с точки зрения сюжета и манеры изложения, бесстрашия и отважности своих героев напоминает некоторые таджикские приключенческие сказки. Благородная и чистая горская девушка, убивая хитростью и обманом убийцу своего возлюбленного, сама также исчезает и этим отважным поступком ввергает в изумление население деревни.

Стиль рассказа, в котором повествователь, представляя читателя или слушателя рядом с собой, от начала до конца обращается к нему и продолжает свой рассказ, характерен для сказок. Детали повествования – «кисса кутох» («одним словом»), «баногох» («вдруг»), «гүё хазрати Хизр назар карда бошад» («будто бы святой Хизр взглянул»), а также описание внешности героини напоминают способ изложения искусственных рассказчиков. «Знаешь, некоторые девушки в детстве невзрачные, – говорит рассказчик, – глядя на таких девочек, никогда не скажешь, что через некоторое время, достигнув зрелости, они начинают блестать волшебной красотой, очаровывают и влюбляют в себя каждого, кто посмотрит на них» [6, 71].

Фариштамох также была из числа таких девушек. Как и все девочки деревни бегала за козами и козликами, или играла в куклы со своими сверстницами, или помогала матери по хозяйству. Одним словом, ни речью, ни поведением, ни красотой не привлекала всеобщего внимания. И вдруг, смотри и изумляйся, будто бы Хизр на нее взглянул, превратилась в высокую, белотелую девушку, с глазами газели и со сросшимися бровями» [6, 71].

Эпитеты, аллегории, метафоры, гипербола, все являются яркими выпуклыми и романтическими проявления художественного мышления писателя: «Фариштамох также будто бы знала о чарующей своей красоте, была гордой, никого не признавала, ходила по земле, как будто делала ей одолжение. Если скажу тебе, что все, от семилетнего ребенка до семидесятилетнего старца, были влюблены в нее, наверное, не поверишь, но это правда» [6, 71].

Писатель называет ее «паризод» (букв: рожденная пери), что также является сказочным образом.

Описания, движения, отношения, царская газель... все это является красивым, сказочным и пленительным. Любовь юноши-победителя и Фариштамох выражается без слов: «Фариштамох провожала юношу взглядом и, оставаясь, некоторое время одна во дворе, улыбалась про себя» [6, 73].

Субъективная черта в изображениях Бахманяра проявляется ярко и его присутствие в событиях чувствуется отчетливо. О красоте и изяществе Фариштамох повествователь говорит эмоционально и с волнением, страстно и с влюбленностью: «О, если ты один раз увидишь смех девушки, подобной Фариштамох, то покинешь этот мир без сожаления. У меня нет таланта, чтобы описать ее губы и зубы, скажу тебе лишь это: если она смеялась, все существо каждого, кто смотрел на нее, озарялось светом, из сердца уходили печаль и обида, и если ты семидесятилетний старик, то становился семилетним ребенком» [6, 73].

Таким образом, посредством рассказов Бахманяра знакомимся с целым миром его знаний, красочным и богатым воображением.

Сайф Рахимзод Афарди в современной таджикской прозе признан в качестве прогрессивного писателя, обладающего собственным стилем, широкими знаниями и мировоззрением. Некоторые исследователи считают его последователем реалистической манеры (А. Сайфуллаев), другие – представителем сюрреализма, романтизма и символизма (У. Сафар). Причисление Сайфа к реалистической манере основано на научных теориях литературоведения советского периода. Наравне с этим, относительно новые замечания и выводы о стилевой манере Сайфа в современной таджикской прозе высказаны профессором У. Сафаром: «Его стиль – смешение различных школ...в его повестях и поэмах мы можем увидеть проявления романтизма, символизма и сюрреализма» [11,11].

Данный исследователь, также анализируя и критикуя взгляды некоторых других исследователей, считающих этого писателя последователем школы сюрреализма, приходит к выводу, что «Сайф Рахимзод Афарди, несомненно, извлек пользу из школы Запада, под влиянием существующих теорий создал некоторые свои красивые поэмы. Однако следует отметить, что произведения, появившиеся в результате следования сюрреалистическим элементам, наполнены национальными чертами» [11, 12].

Эти стилевые особенности ярко проявляются в рассказах «Аз розҳо, аз розҳо» («Из тайников души»), «Дуруги сафед» («Белая ложь»), «Руф», «Хокистари сурур» («Пепель радости») и других. Эти рассказы в действительности не имеют единого сюжета, действия и поступков героев. Другими словами, кажется, что эти произведения находятся между рассказом и ритмичным сказанием – песней. В этом смысле, здесь произошло своего рода жанровое смешение. Этот аспект создания произведений выявляет место и роль писателя в качестве разрушителя рамок. С другой стороны, о жанровых особенностях произведений Сайфа можно выдвинуть и такое замечание, что его рассказы не отвечают полностью требованиям жанра рассказа. С этой точки зрения, круг литературных работ писателя в жанре рассказ выходит за рамки этого жанра. В этом смысле, рассказы писателя можно прочитать и оценить, выходя за рамки обычных современных рассказов.

Слова, в то время, как обладают своим ключевым смыслом и содержанием, приобретают символическое и скрытое значение. Суть этого творческого приема создает основу для особого восприятия произведения и способствует красочности воображения писателя. При этой манере изложения обычное слово приобретает символическое значение, т. е. слова писателя в некотором роде «прикрыты вуалью» и читатель извлекает смысл «словно цветок из бутона». Другими словами, обычное слово при такой манере изложения, кроме своего словарного значения приобретают другой особый смысл, который им придает сам писатель. Несмотря на это, читатель, обладает собственным пониманием определенного слова, которое зависит от его состояния и глубины мышления.

Представляется, будто сам писатель ищет смысл и суть тайн и символов: «Каждую мечту, красивую словно бабочку, бросил в этот огонь, каждое желание, что было у меня, разбил и насыпал в этот огонь; за эти четыре месяца в мою жизнь прибавилось шестьдесят лет. У меня нет ни одной мечты. Впереди меня светло, и мысли мои старческие: какой след я оставлю?! будут вспоминать меня или забудусь!»[11, 206,207].

Это манера изложения приобрела также и мелодичность, звучит чрезвычайно красиво и пленяет читателя своей поэтичностью.

Несмотря на это, необычные и поразительные произведения Сайфа обрели свое достойное место в таджикском литературоведении. Литературовед М. Шакури, А. Сайфуллаев, У. Сафар и другие дали достойную оценку этим произведениям [11,166, 176].

Способы и приёмы писателя Д.Мирзы в произведение «Узник» удивительные. В этом рассказе метод классической прозы находит продолжение в двух формах. Одной из них является использование стихотворных отрывков в рассуждениях героя, другой – применение элементов саджа в его речи.

Приводим пример с целью подтверждения того, что широкое использование элементов саджа является особенностью стиля Д. Мирзы.

«Протираю подошвы в песках пустыни, пробую яд жала колючек, сгораю от ласок сверкающей свечи» [8, 98].

Слова биёбон (пустыня), магелон (колючий кустарник), тобон (сверкающий) с одной стороны, слова мефарсоям (протираю), мечашам (пробую), месузам (сгораю) – с другой стороны, рифмуются, и обеспечивают плавность речи, усиливая ее воздействие.

Таким образом, исследование языка изложения, элементов создания портрета, художественных средств выражения, народных пословиц и поговорок, использованных в рассказах периода независимости, свидетельствуют о том, что литераторы проявили особое мастерство в создании этого жанра и на данном поприще раскрыли свое особое мировоззрение. Проза этого периода способствуют обогащению мыслей и воображения современного читателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Антонов, С. Я. Читаю рассказ : Из беседы с молодыми писателями / С. Я. Антонов.–М.: Молодая гвардия, 1985.–318 с.
2. Апухина, В. А. Современная советская проза / В. А. Апухина.–М.: Высшая школа, 1977.–176 с.
3. Асозода, Х. Адабиёти тольик дар садаи XX. Ёилди 3 / Х. Асозода.–Душанбе: Маориф, 1999.–448 с.
4. Асозода, Х. Таърихи адабиёти навини тольик / Х. Асозода.–Душанбе: Маориф ва фаръянг, 2014. – 672с.
5. Асрорӣ, В. Адабиёт ва фолклор / В. Асрорӣ.–Душанбе: Дониш, 1967. – 279 с.
6. Баъманёр. Сармаддеъ : роман дар қисса ва њикояњо / Баъманёр.–Душанбе: Деваштич, 2002.–394 с.
7. Баъманёр. Шоњаншоъ : роман / Баъманёр.–Душанбе: Эльод, 2007.–177 с.
8. Мирзо Д. Мусаввараи нотамом / Д. Мирзо.–Душанбе: Адиб, 2005.–520 с.
9. Рањимов, С. Аз ёдњо, аз ёдњо... / С. Рањимов.–Душанбе: Адиб, 1988.– 224 с.
10. Рањимов, С. Васвасањои Зикривайъ : Таронаи хоки парниён. Мальмӯаи њикояњо / С. Рањимов.– Душанбе: Интишороти МС Универсал-3, 1999.–60 с.
11. Сафар, У. Тавбањои дардолуд (Наќду баррасии достонњои Сайф Рањимзоди Афардӣ) / У. Сафар.– Душанбе: Эр-граф, 2013.–144 с.
12. Сулаймонӣ, С. Китобшиносии насли навини форсии тольикӣ (1927-2007) / С. Сулаймонӣ.– Душанбе: Пайванд, 2007.–284 с.
13. Таръумай Тафсири Табарӣ. Китоби якум.–Хульанд: Нури маърифат, 2007.–438 с.
14. Шарифов, Х. Назарияи наср / Х. Шарифов.–Душанбе: Адиб, 2004.–319 с.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18184946>

PEER ASSESSMENT AS A TOOL FOR COLLABORATIVE LEARNING IN ENGLISH LESSONS

NAZYM ABUBAKIROVA

English teacher

Nazarbayev Intellectual school of Science and Mathematics in Abay district of Shymkent

Peer assessment has become an increasingly remarkable role in the field of English teaching and as modern pedagogy emphasizes the value of active and collaborative learning in the schools. According to my experience, I used to use traditional assessment methods, where I was an only evaluator of students' work who created a passive learning environment. Students often see grades not as learning opportunity they accept it as external judgment. This case has created a demand for innovative approaches that encourage students to play an active participation in evaluating and reflecting on their tasks. This approach is one such strategy, as it engages students to learn how to give and receive feedback, develops critical thinking, and strengthens a classroom culture based on dialogue, reflection, and shared responsibility.

This article is aimed to analyze a peer assessment method as a tool for collaborative learning and to present both theoretical and practical applications of this method. The main research question is how peer assessment can provide to students' language development, motivation, and responsibility. My research shows that this method supports students' autonomy, improves higher-order thinking skills, and nourishes cooperation within the class. In Topping's research (2009) clarifies peer assessment as a process in which students evaluate the quality of their work based on assessment criteria, while Falchikov and Goldfinch (2000), in their popular meta-analysis, show that peer evaluations often correlate strongly with teacher grades when rubrics and training are provided. Boud and Molloy (2013) highlight that feedback must not be perceived as a one-way transmission from teacher to student, but rather as an interactive process set in students' practices. Liu and Carless (2006) include that peer feedback in the classrooms is particularly valuable for writing and speaking, as it raises awareness of accuracy, organization, and communicative effectiveness.

Despite these advantages, peer assessment was challenging for my students. Students felt insecure about assessing their classmates, they may doubt the fairness of the process, or they may lack the knowledge to apply assessment criteria objectively. In many situations, students are also suspicious to criticize peers, fearing that it could damage social relationships. Furthermore, not all students are skilled enough in giving constructive feedback, and some may dismiss peer comments in favor of teacher evaluation. These matters showed me that my students need structured preparation, clear rubrics, and continuous teacher guidance in order to build confidence while giving constructive evaluation.

In my own teaching practice, I integrated peer assessment into two groups of intermediate-language level students of 11th grade. The project continued eight weeks integrating writing and speaking activities, which provided different contexts for peer evaluation. At the preparation stage, I explained to students the purpose of peer assessment and its benefits for learning. We discussed how to give supportive but critical comments, and I designed a rubric that included criteria such as fluency, accuracy, vocabulary use, organization, and clarity of ideas. In addition, I organized short training sessions where students analyzed sample answers and practiced giving comments in pairs. This practice reduced anxiety and gradually made them more confident in using the method.

During the implementation stage, I applied peer assessment in two main forms. For writing tasks, students wrote essays and then exchanged them with a partner. Each student was asked to underline strengths in the text and suggest at least two areas for improvement, guided by the rubric. This ensured that the feedback was balanced and constructive. For speaking tasks, students prepared pair presentations, while the audience used checklists to evaluate aspects such as fluency, vocabulary range, and pronunciation. After each presentation, classmates shared their feedback orally, and I

supplemented it with my own comments. In both cases, the activity concluded with a reflection stage: learners wrote short self-reports where they compared peer and teacher feedback and noted what they planned to improve in future tasks. This final step was especially important, as it encouraged students not only to receive comments but also to process them and set concrete goals.

The results of this practice were multifaceted. First, students' engagement increased significantly. They became more attentive listeners and more careful writers, knowing that their work would be reviewed by their classmates. Second, they developed greater awareness of assessment criteria, which students began to apply spontaneously when they start working on new tasks. For example, several students reported that while writing essays, they thought about organization more consciously because they knew it would be evaluated. Third, the sense of collaboration in the classroom improved. Students expressed that they felt they were learning with and from one another, not only competing for grades.

Additionally, some of them initially provided only very positive comments, avoiding criticism. They feared that honest remarks might harm their relationships with classmates. To address this, I modeled examples of balanced feedback and provided sentence starters such as "*One strong point is... but one thing you could improve is...*". Over time, this practice helped students see critical feedback as supportive rather than negative. Stronger students tended to give detailed feedback, while weaker ones limited themselves to vague statements such as "*good job.*" To address this, I paired students strategically and reminded them to rely strictly on the rubric. I also monitored their comments and discussed examples of effective and ineffective feedback in class.

Time management was another challenge. Peer assessment sessions required more classroom time than traditional teacher feedback, particularly in the early stages when students were still learning the process. To solve this, I planned shorter but more frequent peer assessment tasks, allowing students to practice regularly without overwhelming the lesson structure. As students became more experienced, the sessions became quicker and more efficient. Another issue concerned the acceptance of peer feedback. At first, some learners paid little attention to their classmates' comments, considering teacher feedback the only valid authority. To change this perception, I highlighted instances where student comments coincided with my own evaluations, showing that their observations were accurate and meaningful. I also encouraged learners to write reflections about what they learned specifically from peer feedback that they had not noticed before. These activities gradually increased the credibility of peer assessment in their eyes.

Overall, the application of peer assessment in my classroom confirmed its value as a tool for collaborative learning. It enhanced not only students' language skills but also their capacity for reflection, analysis, and cooperation. Importantly, it shifted the classroom dynamic from teacher-centered to learner-centered, giving students more responsibility for their progress. The process also promoted a sense of community, as students supported one another's development rather than viewing assessment as a purely competitive exercise.

REFERENCES

1. Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
2. Falchikov, N., & Goldfinch, J. (2000). Student peer assessment in higher education: A meta-analysis comparing peer and teacher marks. *Review of Educational Research*, 70(3), 287–322.
3. Liu, N. F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279–290.
4. Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18229547>

DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATION CULTURE THROUGH DIALOGUES IN ENGLISH LESSONS

RYSTEMIROVA DILNAZ ZHANBOLATOVNA

2nd-year Master's student

Shakarim University, Semey, Kazakhstan

ABDYKHANOVA BAKTYGUL AIDAPKELEVNA

PhD, Head of the Department of Foreign Languages

Shakarim University, Semey, Kazakhstan

Abstract. *Communication culture in the English classroom is not a decorative “soft skill”, but a measurable pedagogical outcome that emerges in how learners co-construct meaning, manage turns, calibrate politeness, and repair misunderstandings without damaging rapport. This paper develops a dialogue-based instructional model for cultivating communication culture in English lessons and offers a compact set of classroom procedures, tasks, and assessment indicators that teachers can reproduce in school settings. The argument starts from communicative competence traditions and the action-oriented framing of language use, then narrows to dialogic pedagogy as a mechanism for shaping interactional norms in real time. A structured model is proposed that links dialogic moves (questioning, uptake, clarification, reformulation, stance marking) to observable indicators of communicative maturity, including responsiveness, interactional accuracy, pragmatic appropriacy, and interpersonal sensitivity. Results are presented as operational outputs: a construct table, an exercise bank, and an assessment rubric, supported by empirical anchors from established classroom interaction research and corrective feedback synthesis. Practical implications include a cycle of pedagogical phases, a rubric for formative assessment, and a bank of dialogue-based exercises tailored to enrich learners' dialogic engagement. The framework's core contribution is the translation of communicative theory into classroom practices that make interactional competence both teachable and assessable.*

Keywords: dialogic teaching; communication culture; classroom discourse; interactional competence; corrective feedback; instructed pragmatics; willingness to communicate; online multimodality

Introduction

If English lessons are meant to prepare learners for social participation, then the classroom must function as a disciplined micro-society where meanings are negotiated, not merely delivered. Communicative approaches have long treated language ability as more than grammar, foregrounding strategic and sociolinguistic resources that become visible precisely in interaction, especially when learners must clarify, repair, and sustain mutual understanding [1, pp. 1-47]. From this perspective, “communication culture” can be treated as a pedagogical construct: a learner’s capacity to participate in dialogue with accuracy, respect, and interactional responsibility.

A second premise follows: contemporary language education increasingly frames learners as social agents who use language to act, collaborate, and mediate, not simply to perform isolated linguistic items [2]. This is why a classroom model that targets communication culture cannot be reduced to speaking practice alone. It must shape how learners listen, respond, disagree, and repair.

At the same time, educators regularly face a practical dilemma: frameworks are often adopted as labels, while classroom procedures remain under-specified. The CEFR discussion about reception and classroom use is valuable here because it highlights how implementation depends on concrete pedagogical translation rather than symbolic compliance [3, pp. 167-190]. The problem is therefore not whether dialogue matters, but how to engineer dialogic routines so that communication culture becomes teachable, observable, and assessable.

Aim. To develop a dialogue-based model for nurturing students' communication culture in English lessons and to provide reproducible tasks and assessment indicators.

Working hypothesis. Communication culture develops most reliably when dialogic moves are systematically taught, rehearsed, and assessed within structured classroom talk rather than left to spontaneous "participation".

Literature Review

Communication culture intersects with intercultural competence because classroom dialogue is not only linguistic exchange but also a social encounter with norms, perspectives, and face sensitivities. Deardorff's work is important because it positions intercultural competence as an assessable outcome and underscores that definition and assessment must be aligned, not treated as separate steps [4, pp. 241-266]. In language classrooms, this alignment means that politeness, turn-taking ethics, and interpretive charity must be operationalized into observable behaviours rather than described abstractly.

Dialogic pedagogy offers a more precise mechanism. Alexander's account of dialogic teaching emphasizes that productive talk is not an accidental by-product of "activity", but a designed repertoire governed by principles and routines that teachers explicitly cultivate [5, pp. 561-598]. The theoretical backbone is sociocultural: learning is mediated through language, and collective reasoning becomes a tool for individual development. Mercer and Howe articulate why these matters: dialogue can transform classroom cognition when it is structured to support shared inquiry and accountable talk [6, pp. 12-21].

However, the classroom is also an asymmetrical institution. The teacher's discourse can either open or close interactional space. Walsh's analysis of teacher talks shows how interaction is constructed or obstructed through micro-features such as repair initiation, wait time, turn allocation, and the sequential shape of questions [7, pp. 3-23]. A communication culture agenda therefore requires two parallel tracks: learners learn dialogic resources, and teachers learn interactional orchestration.

Before moving into methods, the paper fixes the construct in an operational form so that later tasks and assessment can be mapped directly to it.

Table 1 - Operational construct of "communication culture" in dialogic English lessons

Dimension	Working definition	Observable indicators in lesson dialogue
Responsiveness	Building on prior turns rather than producing isolated turns	uptake questions, paraphrase of peer idea, explicit reference to previous contribution
Interactional clarity	Making meaning transparent for interlocutors	clarification requests, confirmation checks, reformulations
Pragmatic appropriacy	Choosing forms aligned with context and face concerns	mitigation, respectful disagreement, polite turn-entry
Interactional accuracy	Managing form without breaking interaction	self-repair, peer repair, selective attention to form during meaning focus
Collaborative stance	Treating dialogue as joint work	summarising group position, inviting quieter peers, negotiating roles

Table 1 gives a compact “map” that prevents the usual drift into vague rhetoric. It also creates a direct bridge to methodology: if these indicators can be elicited and tracked, communication culture becomes teachable rather than merely desirable.

Materials and Methods

Participants / Sampling

The model is intended for secondary and early tertiary EFL contexts where learners can sustain multi-turn interaction. Selection criteria should be proficiency allowing extended turns (commonly B1 and above), regular lesson attendance, and willingness to engage in pair and group dialogue. The approach can be adapted to mixed-ability groups by varying task complexity and language supports.

Instruments / Tools

1. Dialogue task set designed to elicit clarification, disagreement, repair, and collaborative summarising.
2. Communication Culture Rubric (Table 3)
3. Teacher talk checklist focused on interactional space (turn allocation, wait time, uptake, repair practices).
4. Optional digital tools for multimodal dialogue (for synchronous online formats).

Procedures / Data Collection

A reproducible classroom cycle can be organised in four repeating phases:

- Phase A - dialogic input: short modelling of target moves (e.g., clarification, polite disagreement), with language frames.
- Phase B - guided dialogue: pair work with visible prompts that force uptake and repair.
- Phase C - public reconstruction: groups report and reformulate peer ideas, not only outcomes.
- Phase D - feedback micro-loop: brief targeted feedback and feedforward tied to rubric dimensions.

To ground the feedback coding, the classroom can classify repair and feedback episodes using established interaction research. Lyster and Ranta provide a well-known framework for classroom corrective feedback and learner uptake in communicative lessons, including clear episode boundaries that are practical for coding [8, pp. 37-66]. Complementarily, Li’s meta-analysis synthesizes evidence that corrective feedback can be effective, supporting the pedagogical legitimacy of structured feedback rather than avoidance [9, pp. 309-365].

Learner disposition matters too. MacIntyre and colleagues frame willingness to communicate as a situated construct shaped by confidence, affiliation, and context, which helps explain why “silent competence” is common in classrooms [10, pp. 545-562]. For online or blended dialogue, the Community of Inquiry model clarifies how cognitive presence depends on teaching and social presence in text-based environments [11, pp. 87-105].

Feedback must then be principled, not decorative. Hattie and Timperley’s synthesis conceptualizes feedback as information that reduces the gap between current and desired performance, with distinct levels that teachers can translate into practical feedforward [12, pp. 81-112]. In synchronous online dialogue, videoconferencing adds multimodal resources (voice, gaze, gesture, chat) that reshape interactional affordances, as demonstrated in classroom research on online language learning environments [13, pp. 116-137].

Data Analysis

For classroom implementation, analysis can combine:

- interaction coding (frequency of clarification requests, uptake questions, self-repair),
- rubric scoring (Table 3),
- teacher talk audit (alignment with interactional space),
- qualitative episode analysis (short extracts illustrating repair and politeness choices).

Results

The results of this study are presented in the form of operational teaching artefacts that demonstrate how communication culture can be developed through structured dialogues in English lessons. Rather than reporting statistical outcomes from an experiment, the study produces teacher-usable tools grounded in established classroom interaction research.

First, an operational definition of communication culture is articulated by linking conceptual dimensions to observable indicators of interactive behaviour. For example, responsiveness is observable when learners build on peers' contributions with follow-up questions or paraphrase partner ideas, and pragmatic appropriacy is assessable when students use mitigation strategies and polite turn-entry sequences.

Second, a dialogue task design matrix maps specific dialogue genres (e.g., information-gap, opinion formation, problem-solving) to targeted micro-skills and forms of classroom evidence. This design logic ensures that tasks are pedagogically weighted rather than randomly communicative.

Third, a compact formative rubric facilitates direct assessment of interactional performance in classroom contexts. By anchoring the rubric in observable talk moves, teachers can provide precise feedback that supports students' development beyond mere task completion. Together, these results translate theoretical constructs into tangible classroom practices that teachers can implement, monitor, and refine.

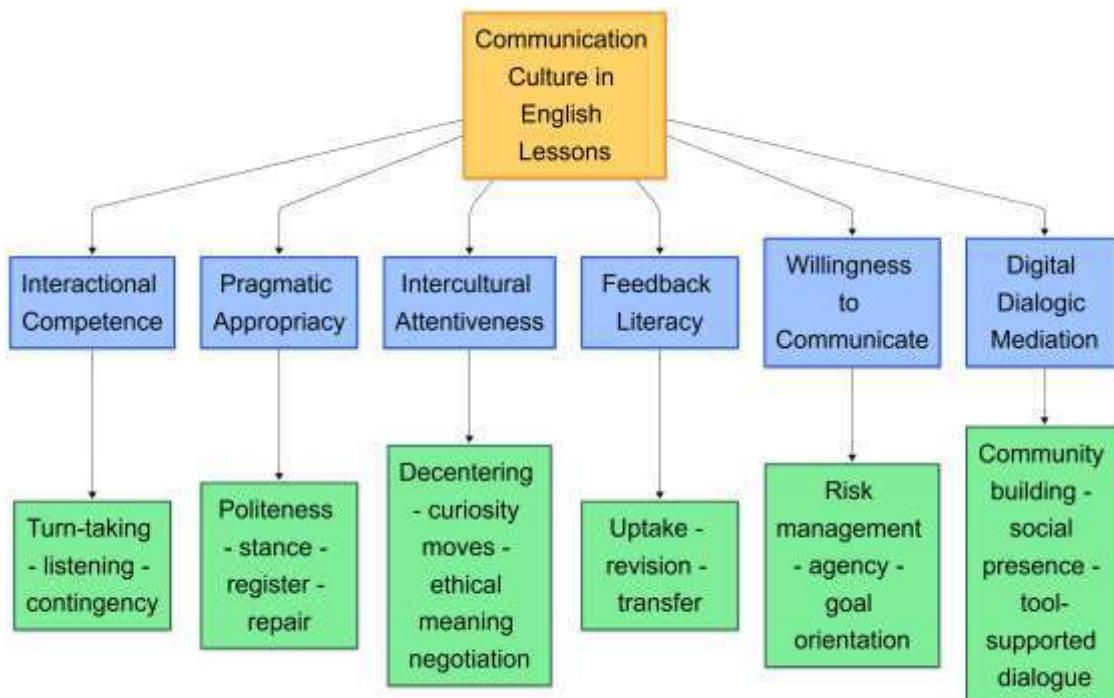


Figure 1. Dialogic Communication Culture Framework (DCCF)

The DCCF result is conceptual but operational: each node is tied to observable classroom indicators and artifacts. Importantly, this framework does not equate communication culture with "being polite". It defines culture as a system of interactional norms: how participants allocate rights to speak, how they repair misunderstandings, how they justify claims, and how they manage face while learning. Below is a practical repertoire that teachers can teach explicitly, rehearse, and assess. It is built to address the recurrent failure mode of "pseudo-dialogue" where students speak but do not respond contingently to others.

Table 1. Dialogic discourse moves for English lessons: functions, linguistic realizations, and evidence

Dialogic move (teacher or student)	Pedagogical function	Typical English realizations (examples)	What the teacher listens for (evidence)	Data capture in class
Uptake question	Converts an answer into dialogue	“What makes you say that?” “Can you give a reason?”	Justifications, not only claims	Audio snippets; teacher tally
Contingent build	Signals listening and extends a prior turn	“Building on your point...” “I agree because...” “I see it differently because...”	Explicit links to prior turn	Peer transcript; exit ticket
Clarification request	Repairs meaning without social aggression	“Do you mean...?” “Could you rephrase that?”	Repair initiated with low face threat	Rubric check; peer observation
Evidence challenge	Raises epistemic quality of talk	“What is your evidence?” “Which example supports it?”	Evidence, examples, counterexamples	Dialogue journal entry
Counter- position with mitigation	Trains disagreement as a civil skill	“I take your point, but...” “I’m not fully convinced because...”	Stance control; mitigation	Rubric markers; self- assessment
Summarizing bridge	Creates cumulative talk	“So far we have...” “The key difference is...”	Compression + accurate representation	Group whiteboard photo
Role rotation move	Distributes interactional rights	“Let’s hear from someone who has not spoken yet.”	Equitable floor distribution	Participation map
Meta-talk about norms	Makes communication culture visible	“Our rule is to respond to ideas, not people.”	Norm enforcement without shaming	Teacher reflection log
Feedback-as- question	Keeps learner agency during correction	“Try that again with past tense.” “Which article fits here?”	Prompted repair rather than teacher takeover	Error- treatment sequence notes

The first result, therefore, is not a vague recommendation to “do dialogues”. It is a concrete move-set that teachers can teach as curricular content. This directly addresses the concerns raised in scholarship on dialogic pedagogy and teacher talk: dialogic quality must be engineered through professional moves, not hoped for.

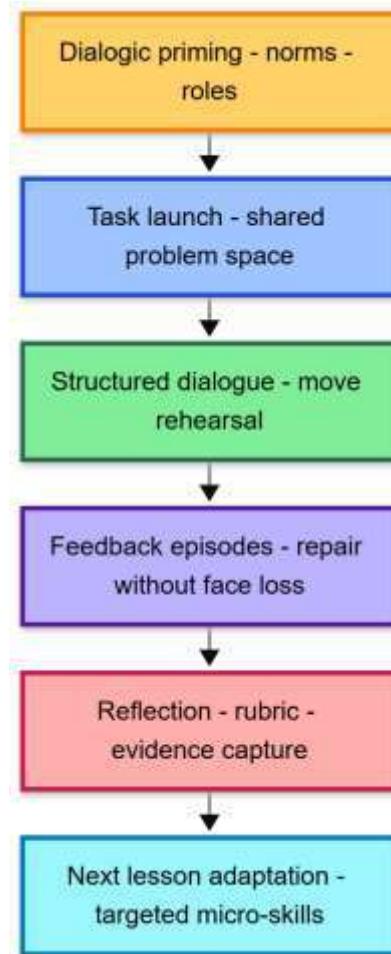


Figure 2. Procedure: From task to dialogue to evidence

Table 2 translates the DCCF into a teachable lesson architecture, including digital mediation where appropriate.

Table 2. Dialogue-centered lesson design: phases, teacher actions, student actions, and tool options

Lesson phase	Teacher actions (dialogic engineering)	Student actions (communication culture in practice)	Interaction indicators	Optional digital supports
Dialogic priming (3-7 min)	Set norms: respond to ideas, ask before judging, invite quiet voices	Agree on norms; assign roles (summarizer, challenger, connector)	Balanced floor; respectful stance	Shared norm board (LMS), timer
Task launch (5-10 min)	Present a problem with multiple defensible answers	Generate hypotheses, ask clarifiers	Genuine questions appear early	Poll + rationale field
Structured dialogue (12-25 min)	Require uptake moves; model mitigation	Build on others; challenge with	Contingency links;	Breakout rooms; shared notes

	language; monitor equity	evidence; rephrase peers	cumulative summaries	
Feedback episodes (embedded)	Prefer prompts that preserve agency; separate person from form	Attempt repair; explain revisions; ask for criteria	Repair sequences occur without shame	Inline comments; audio feedback
Reflection (5-10 min)	Use analytic rubric; ask “which move helped learning?”	Self-assess; set one micro-goal	Metatalk about talk	Short reflective form
Transfer task (home or next lesson)	Assign a dialogic product (debate brief, joint summary)	Apply moves in new context	Transfer evidence	Collaborative document

The design outlined in Table 2 operationalizes the theoretical principles of the Dialogic Communication Culture Framework (DCCF) into a structured sequence of lesson phases that systematically support the development of learners' interactional competencies. Each phase foregrounds specific dialogic engineering moves by the teacher and observable communicative behaviours by students, thereby bridging theory and classroom practice. In the initial phase of dialogic priming, establishing shared norms and assigning interactional roles helps create a supportive interactional climate, which is essential for learners to take communicative risks and attend to partner contributions. During the task launch, presenting a problem with multiple defensible answers invites genuine inquiry and encourages learners to foreground meaning over form.

The core structured dialogue phase requires teachers to model uptake and mitigation language and monitor equity, while students engage in building on peer contributions, challenging claims with evidence, and rephrasing peers' ideas. The key interaction indicators in this phase are contingency links and cumulative summaries, which signal that learners are not merely exchanging utterances but co-constructing meaning. Embedded feedback episodes are oriented toward preserving learner agency by using prompts that distinguish between person and performance; this approach aligns with research on effective corrective feedback that reduces the gap between current performance and instructional goals without damaging learners' willingness to communicate.

In the reflection phase, the analytic rubric functions both as a meta-cognitive prompt and as a shared vocabulary for discussing communication moves that supported learning, enabling students to self-assess and set targeted micro-goals. Finally, the transfer task encourages learners to apply their developing communicative routines in new contexts, consolidating interactional gains beyond the immediate lesson. Optional digital supports such as breakout rooms, shared notes, and collaborative documents are included where appropriate to facilitate equitable participation and multimodal engagement, particularly in blended or online environments.

Collectively, these lesson phases create a coherent architecture in which dialogic practices are not isolated activities but are integrated into the ongoing rhythm of interaction, feedback, reflection, and transfer — each reinforcing the others in a cumulative cycle of communicative development.

Discussion

Why communication culture is not “fluency”

The model deliberately separates “talk quantity” from “talk quality”. Students may speak frequently yet remain interactionally incompetent: they interrupt, ignore prior turns, or treat dialogue

as parallel monologues. Here, willingness to communicate is a mediating condition: learners' readiness to enter interaction depends on perceived competence, anxiety, interlocutor relations, and situational affordances. A situated model of willingness to communicate frames it as dynamic rather than trait-like, which helps explain why even capable students may fall silent in specific dialogic settings [10, p. 545-562]. In practical terms, dialogic priming and role rotation are not decorative; they are anxiety-reduction and agency-distribution mechanisms.

Pragmatics as the “social grammar” of classroom dialogue

Dialogue-centered teaching collapses if pragmatic failure is left untreated. Students can produce grammatically correct sentences that are pragmatically abrasive or context-inappropriate. Instructed pragmatics scholarship argues that pragmatic competence can be taught and that instruction benefits from explicit attention to forms, functions, context variables, and opportunities for practice with feedback [11, p. 1-13]. In the DCCF, pragmatic appropriacy is therefore not an optional cultural add-on; it is a core dimension of communication culture that protects the classroom from becoming a site of avoidable face threats.

Digital dialogue is not automatically dialogic

Online or blended learning can amplify participation, but it can also intensify miscommunication and social distance. A community-of-inquiry perspective conceptualizes effective online learning through social presence, cognitive presence, and teaching presence, offering a language for diagnosing why “online discussion boards” often become shallow [12, p. 87-105]. The implication for English lessons is precise: digital mediation must be designed to maintain social presence (so learners risk speaking), cognitive presence (so talk has intellectual work), and teaching presence (so norms and feedback remain coherent).

Feedback episodes as culture-forming events

Communication culture is shaped harshly in feedback moments: if correction humiliates, dialogue becomes unsafe; if correction invites agency, dialogue becomes educative. Feedback research in education emphasizes that effective feedback reduces the gap between current performance and goals and that its power depends on timing, task level, process level, self-regulation, and the avoidance of feedback that targets the self rather than the work [13, p. 81-112]. This aligns with a dialogic stance: feedback should be a conversational move that preserves dignity and supports repair.

Conclusion

Dialogue-centered English teaching becomes powerful when it stops treating dialogue as a pleasant classroom atmosphere and starts treating it as a structured cultural practice with rules, risks, and learnable micro-skills. The proposed DCCF model, lesson procedure, and rubric template offer a coherent package for teachers: a theory of what communication culture is, a method for how it is built, and a practical way to observe whether it is happening. This study demonstrates that communication culture is not an elusive attribute that learners “suddenly acquire,” but a set of interactional competencies that can be systematically developed through well-designed dialogue activities. By operationalizing communication culture into observable indicators, the research provides a practical foundation for both instruction and assessment in English classrooms.

The model presented integrates interactional routines, pragmatic strategies, and feedback mechanisms into a coherent instructional architecture. Rather than treating dialogue as an add-on or a free-talk exercise, the framework positions it as the central medium through which learners negotiate meaning, manage interpersonal dynamics, and refine their communicative performance. This approach aligns with research showing that classroom interaction is a key site for language development when it is intentionally structured and supported.

Importantly, the tools generated - including the task design matrix and formative rubric - help teachers link learning goals with observable evidence of progress, making communication culture both measurable and practicable. In doing so, the study bridges the gap between theoretical constructs of communicative competence and the day-to-day realities of classroom pedagogy.

In conclusion, the development of communication culture through dialogue is achievable when dialogue tasks are structured around observable interactional competencies, when teachers orchestrate interactional space, and when assessment is aligned with learners' performance in authentic communicative contexts. This framework provides a replicable basis for further research and classroom innovation aimed at strengthening interactional competence as a core outcome of English language education.

REFERENCES

1. Baxtiyarovna G. G. Dialogue as A Means of Developing Students' Communicative Literacy //Psychology and Education. – 2021. – Т. 58. – №. 1. – P. 2759-2769. <https://pdfs.semanticscholar.org/8fab/bb03c5fdde95b7cc49532b8b57a3582f5960.pdf>
2. Li Z. Z., Andreeva S. M., Andreeva A. M. Teaching dialogue to form a communicative culture among language students //EntreLínguas. – 2022. – Т. 8. – №. 3. – P. 7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8942737>
3. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization // Journal of Studies in International Education. 2006. Vol. 10, No. 3. P. 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
4. Alexander R. Developing dialogic teaching: genesis, process, trial // Research Papers in Education. 2018. Vol. 33, No. 5. P. 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
5. Mercer N., Howe C. Explaining the dialogic processes of teaching and learning: The value and potential of sociocultural theory // Learning, Culture and Social Interaction. 2012. Vol. 1, No. 1. P. 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.001>
6. Walsh S. Construction or obstruction: Teacher talk and learner involvement in the EFL classroom // Language Teaching Research. 2002. Vol. 6, No. 1. P. 3-23. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr095oa>
7. Lyster R., Ranta L. Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms // Studies in Second Language Acquisition. 1997. Vol. 19, No. 1. P. 37-66. <https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
8. Li S. The effectiveness of corrective feedback in SLA: A meta-analysis // Language Learning. 2010. Vol. 60, No. 2. P. 309-365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00561.x>
9. MacIntyre P. D., Dörnyei Z., Clément R., Noels K. A. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation // The Modern Language Journal. 1998. Vol. 82, No. 4. P. 545-562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>
10. Garrison D. R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education // The Internet and Higher Education. 2000. Vol. 2, No. 2-3. P. 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
11. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. 2007. Vol. 77, No. 1. P. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
12. Hampel R., Stickler U. The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom // ReCALL. 2012. Vol. 24, No. 2. P. 116-137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>
13. Taguchi N. Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going // Language Teaching. 2015. Vol. 48, No. 1. P. 1-50. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000263>

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18229704>

**ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ПОЛИФОНИЯ «ЧУЖОГО СЛОВА» В ЭССЕ
Г. К. БЕЛЬГЕРА «БЕСЕДЫ НА ШУМНЫХ ПЕРЕКРЁСТКАХ.
У ГЕНИЯ НЕТ ВЫБОРА»**

ИНТИНА АРАЙЛЫМ ДАУЛЕТКЫЗЫ

Магистрант 2 курса

Казахстан национальный Педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

АСЫЛБЕКОВА МАРИНА СЕРГЕЕВНА

Кандидат филологических наук, старший преподаватель

Казахстан национальный Педагогический университет, г. Алматы, Казахстан

Аннотация. В статье исследуется художественный феномен «чужого слова» в эссе Герольда Карловича Бельгера «Беседы на шумных перекрёстках. У гения нет выбора». Понятие «чужого слова» восходит к работам М. М. Бахтина - оно обозначает слово другого, слово чужой точки зрения, цитату, реминисценцию или аллюзию, которая входит в текст и создаёт полифоническую структуру. Исследование соединяет методы герменевтики, историко-литературного анализа и частотной статистики. Внимание уделяется интертекстуальным связям эссе с казахской, восточной и европейской традициями. Полученные результаты свидетельствуют, что «чужие слова» выполняют функции иронии, культурного посредничества и формирования полифонии, где центральным узлом является Абай Кунанбаев. Анализ подтверждает новизну подхода Бельгера, который в диалоге культур выстраивает собственную авторскую позицию.

Ключевые слова: Бельгер Герольд; Абай Кунанбаев; чужое слово; полифония; интертекстуальность; диалог культур; М. Бахтин; эссеистика Казахстана.

Введение

Жанр эссе играет особую роль в казахстанской литературе рубежа XX–XXI вв. Он предполагает свободную композицию, личностную тональность и часто обращён к «чужому слову» - цитате, аллюзии или отсылке к другому тексту, которые формируют полифоническое многоголосие.

Герольд Карлович Бельгер (1934–2015) - писатель, переводчик и общественный деятель немецкого происхождения; его творческая биография тесно связана с Казахстаном. В эссе «Беседы на шумных перекрёстках. У гения нет выбора» Бельгер обращается к диалогу между восточными, казахскими и европейскими культурными традициями, цитируя Абая Кунанбаева, А. Пушкина, Й. Гёте, Джамбула и других авторитетов. Книга вышла в Алма-Ате в 2001 г. в издательстве «Арыс» (Фонд изучения наследия репрессированной интеллигенции Казахстана «Арыс») тиражом 148 стр., что подтверждает библиографическое описание в Российской национальной электронной библиотеке.

Феномен «чужого слова» - один из ключевых понятий в работах М. М. Бахтина. Учёный отмечал, что каждое произнесённое слово «в пути к предмету встречает сопротивление других, чужих слов», а любая конкретная речь направляется к предмету, который уже «зарос массой чужих слов». Слово рождается во взаимодействии и формирует смысл только благодаря диалогу, вступая в «напряжённую среду», наполненную оценками и ценностными акцентами. Именно это диалогическое понимание слова — отправная точка нашего исследования.

Цель работы - выявить способы функционирования «чужого слова» в эссе Г. К. Бельгера, определить его роль в формировании полифонической структуры текста и охарактеризовать культурные функции включённых цитат и аллюзий.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические основания понятия «чужое слово» (работы М. Бахтина, Ю. Кристевой и др.).
2. Определить источники интертекстуальности в эссе Бельгера и выделить типы «чужого слова».
3. Провести частотный анализ упоминаний авторов и текстов в эссе.
4. Выявить функции «чужого слова»: ирония, культурное посредничество, полифония.

Литературный обзор

Понятие «чужого слова» у М. Бахтина. Термин «чужое слово» был введён М. М. Бахтиным в работах «Проблемы поэтики Достоевского» (1929, испр. 1963) и «Слово в романе» (1934) для описания романов Ф. Достоевского. Бахтин подчёркивал, что в художественном тексте «слово не имеет прямого, однозначного отношения к предмету» и всегда вступает в диалог с «чужими словами», которые уже сопровождали этот предмет. Из этого выводится концепция полифонии: в тексте сосуществуют независимые голоса, каждый из которых сохраняет свою тональность и ценностную перспективу. Полифонический роман Достоевского характеризуется тем, что автор не монологически подчиняет «чужие слова» своей воле, а предоставляет им самостоятельное звучание.

Интерпретация Бахтина была развита в последующих исследованиях. В работе «Art and Answerability» он вводит понятие «соотнесённости» автора и героя, подчёркивая этическую ответственность за чужие слова. Юлия Кристева в эссе «Слово, диалог и роман» (1966) формализует термин «интертекстуальность», утверждая, что любой текст — это мозаика цитат; её теоретический аппарат построен на бахтинском понимании диалога. Более поздние исследователи (В. А. Корнеева, Н. С. Вахтина, Д. Лодж) указывали на значимость полифонии для постмодернистского письма и переводческого дискурса.

Герольд Бельгер и казахстанская эссеистика. Г. К. Бельгер родился 28 октября 1934 г. в городе Энгельсе (Саратовская область) в семье поволжских немцев. В 1941 г. семья была депортирована в Казахстан. Бельгер окончил Казахский педагогический институт им. Абая, работал учителем, затем журналистом. С конца 1960-х годов он публикует эссе на казахском, русском и немецком языках. Его книга «Тихие беседы на шумных перекрёстках» вышла в 2001 г. и содержит короткие размышления о казахской истории, культуре и литературе. В библиографическом описании книги указано, что она была издана под эгидой Фонда изучения наследия репрессированной интеллигенции Казахстана «Арыс».

Исследования творчества Бельгера (С. Ананьева, Ж. Ибраева, Б. Оспанова) отмечают его особую позицию культурного посредника между казахской и немецкой традициями. Учёные подчёркивают, что автор строит эссе как диалог: он обращается к Абая как нравственному учителю, ведёт полемику с русскими классиками и западноевропейскими мыслителями, комментирует современную ситуацию в Казахстане. Однако системного анализа «чужого слова» в его эссе пока не предпринималось; данная работа восполняет этот пробел.

Материалы и методы

Исследование основано на тексте эссе Г. К. Бельгера «Беседы на шумных перекрёстках. У гения нет выбора». Дополнительными источниками служат работы М. Бахтина, Ю. Кристевой и современных литературоведов. Анализ включает четыре компонента:

1. **Герменевтический анализ.** Выявление смысловых слоёв и интерпретаций «чужих слов» в эссе.
2. **Биографический метод.** Учитываются сведения о жизни автора и истории создания книги.
3. **Сопоставительный метод.** Сравнивается использование цитат из Абая, Пушкина, Гёте и казахского фольклора.

4. **Частотный анализ.** Подсчитывается количество упоминаний авторов и тем, что позволяет оценить доминирующие голоса.

Результаты

В эссе Бельгера можно выделить несколько категорий «чужих слов»:

- Религиозные и исламские термины. Автор упоминает имя Аллаха, ангелов Мункар и Нанкир, использует формулы благодарности и термины казахского ислама. Эти отсылки не просто демонстрируют религиозность, но и создают мост между казахской духовностью и европейским читателем.

- Цитаты из Абая Кунанбаева. Бельгер постоянно обращается к песням и стихотворениям Абая: «Отклик есть, но отклик пустой», «Мир – океан...», «Я хоть и живу...». Абай представлен как моральный ориентир и «организующий центр» полифонической структуры.

- Русская классика. В тексте звучат слова А. Пушкина («Ты – Бог, живи один»), Л. Толстого и М. Лермонтова; они вводятся для критики современности и сравнения героев.

- Немецкая классика. Бельгер цитирует И. Гёте («Über allen Gipfeln ist Ruh»), употребляет термины «Weltliteratur», отражая идею всемирной литературы Гёте. Немецкие цитаты подчеркивают его этническое происхождение и ориентацию на европейские ценности.

- Казахский этнографический контекст. В эссе присутствуют слова из казахского фольклора и этнографии (тобыктыцы, жуман кирот, бойы булған), которые выполняют функцию культурного кодирования.

Таблица 1 отражает восемь сегментов эссе, типы голосов, используемые «чужие слова» и функции этих элементов. Она показывает, как через использование различных языков и культурных кодов автор создаёт многослойный, полифонический текст.

Таблица 1. Сегменты эссе и функции «чужого слова»

Сегмент	Голоса	«Чужое слово» / Перекодировка	Функция «чужого слова»
Начало эссе: обращение к памятнику Абая на шумном перекрёстке	Автор (я) + голос Абая	Казахские обращения «Абай-ага», русское приветствие, описания шума	Создаёт установку диалога, обозначает уважение; «чужое слово» помогает выстроить контакт с культурой Абая
Рассказ об океане мира: мир как «океан, в котором переплетаются судьбы»	Голос Абая + автор	Казахские метафоры «теңіз» (море), русские слова для описания казахских понятий	Смешение культур и языков расширяет русское понимание; формирование полифонии
Предупреждение о хаосе и суете	Голос Абая + внутренний голос автора	Слова «суета», «хаос» с греческими/арабскими корнями	Иностранные слова создают философский подтекст, подчёркивают глобальный характер размышлений
Диалог о выборе и роли гения	Автор + философский голос Абая	Понятие «гений», выражение «нет выбора» из западной философии	Выделяет конфликт между личностью и обществом, вводит иностранные концепты

Отсылки к немецкой и русской культуре	Автор + культурные референции	Упоминания германских и русских слов («ordnung» и др.)	Показ поликультурного фона автора; чужие слова подчёркивают триединство культур
Переводы цитат Абая на русский язык	Автор + голос Абая + читатель	Казахские цитаты в оригинале и переводе	Позволяет русскому читателю услышать голос Абая; создаёт «двойное слово»
Сравнение звучания слов и фонетики	Автор + лингвистический комментарий	Анализ терминов «жан» (душа) и «жер» (земля)	Показ утраты оттенков при переводе; подчёркивает необходимость слышать чужое слово в оригинале
Заключительное обращение	Автор + голос Абая + читатель	Обращения на казахском и русском	Завершает диалог, объединяя голоса автора, героя и читателя

Рассмотрим подробнее, как эти сегменты реализуют идею полифонии. В первом сегменте автор обращается к памятнику Абая: «Салют, Абай, великий философ...». Номинативное употребление казахского обращения «Абай-ага» и русских приветствий формирует интонацию уважения и доверия. Уже здесь возникает двуголосие: автор обращается на своём языке, но в его речи присутствуют казахские вкрапления, которые маркируют пространство диалога. Памятник символизирует одновременно памятный объект и живого собеседника, поэтому обращение превращается в акт призываия «чужого слова». Шум перекрёстка - метафора общества, в котором сливаются разнородные голоса; он задаёт полифоническую атмосферу, где монолог невозможен.

Во втором сегменте голос Абая повествует о мире как океане; автор передаёт эту метафору: «Мир - океан, где переплетаются судьбы...». Здесь казахское слово «теңіз» («море») приводит к расширению русского семантического поля. Автор не просто переводит, но и комментирует; тем самым создаёт двойную перспективу: читатель слышит и оригинальное казахское слово, и его русскую интерпретацию. Такой приём соответствует бактинскому «двойному слову»: в высказывании присутствуют два намерения (передача смысла и сохранение чужого слова) и два голоса (Абая и автора). Полифония проявляется и в том, что метафора океана отсылает к западной философии (ср. Гераклит: «Всё течёт») и к казахской поэтике.

Третий сегмент – предупреждение о хаосе и суете – вводит слова с греческими и арабскими корнями («хаос», «суета»). Эти понятия несут философскую нагрузку, указывая на универсальность тем, обсуждаемых Абаем. «Суета» в церковнославянской традиции означает тщеславие, и её использование в разговоре с казахским мыслителем показывает поиск общечеловеческих смыслов. Внутренний голос автора вторит Абаю, осмыслия сказанное с позиции современности. Здесь иностранные слова представляют собой культурные мосты, соединяющие древнегреческую, арабскую и казахскую традиции.

Четвёртый сегмент сосредоточен на размышлениях о выборе. Автор ставит вопрос: может ли гений выбирать свою судьбу? Абай отвечает, что гениям «нечего выбирать», потому что их миссия определяется народом и историей. Слово «гений» пришло в русский язык из латинского «genius», а выражение «нет выбора» во многом отражает западную экзистенциальную мысль. Включение этих понятий усиливает интертекстуальные связи: Бельгер, немец по происхождению, размышляет о судьбе гения, словно обобщая опыт Гёте, Пушкина и Абая. Полифония здесь возникает за счёт наложения разных философских дискурсов, которые объединяются благодаря авторской рефлексии.

Пятый сегмент посвящён культурным отсылкам. Бельгер вспоминает немецкое слово «ordnung» (порядок), упоминает русские пословицы и казахские традиции. Эти отсылки

демонстрируют его поликультурный фон, о котором пишет критика: творчество Бельгера «переплавляет традиции немецкой, русской и казахской литературы». Введение германских и русских слов на фоне казахского контекста усиливает эффект разноречия: читатель ощущает, что автор одновременно принадлежит нескольким культурам.

Шестой сегмент представляет перевод цитат Абая. Автор приводит высказывания на казахском языке, а затем переводит их на русский, поясняя смысл. Присутствие оригинала важно: оно позволяет читателю оценить интонацию и ритм казахского текста. Перевод же сопровождается комментариями автора, который объясняет многозначность казахских слов. Такая практика соответствует бактинскому принципу несводимости языков: понимание «происходит на границе между своим и чужим языком». Переводные элементы создают новый полифонический слой, где голос Абая, голос переводчика и голос читателя пересекаются.

Седьмой сегмент касается фонетических наблюдений. Бельгер анализирует, как казахское слово «жан» передаёт понятие «душа», и отмечает, что русское «душа» звучит иначе. Такие наблюдения помогают понять, почему некоторые слова трудно переводить: они содержат культурные и звуковые оттенки, которые теряются при переходе. Автор подчеркивает, что «чужое слово» нужно слышать в оригинале, иначе теряется его энергетика.

Наконец, восьмой сегмент завершает диалог. Автор благодарит Абая и читателя, обращаясь на двух языках. Эта синкетическая форма резюмирует полифонию текста: русская и казахская речи звучат одновременно, показывая, что разговор выходит за пределы одного языка и становится символом межкультурного общения.

Частотный анализ

Для понимания роли различных авторов в эссе был проведён подсчёт прямых упоминаний. Абая Кунанбаева Бельгер цитирует 29 раз; А. Пушкина — 3 раза; Й. Гёте — 5 раз; прочих авторов (Лермонтов, Толстой, Навои, Саади, Хафиз, Физули, Валиханов, Джамбул, Гумбольдт и др.) — 15 упоминаний. На рисунке 1 представлена круговая диаграмма распределения этих упоминаний.

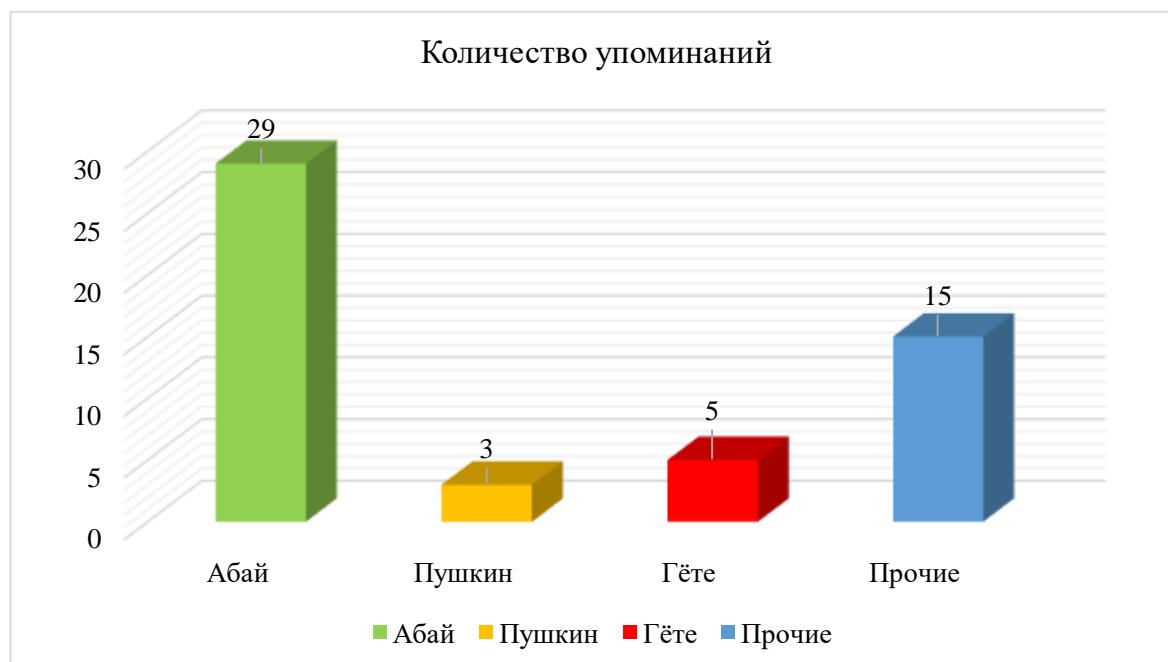


Рисунок 1 – Частотное распределение авторов, цитируемых в эссе Бельгера.

Диаграмма показывает, что почти 60 % всех «чужих слов» принадлежат Абаю. Это подчёркивает его центральную роль как культурного посредника. Гёте и Пушкин представлены значительно меньше, однако их цитаты имеют высокую смысловую нагрузку:

немецкий поэт вводит концепцию «Weltliteratur» (всемирной литературы), а Пушкин — эталон поэтической свободы. «Прочие» включают восточных классиков (Навои, Саади, Хафиз), казахских народных мудрецов (Валиханов, Джамбул), а также философов (Гумбольдт).

Рисунок иллюстрирует 2 полифоническую модель эссе: центром выступает Абай, объединяющий различные культурные зоны, вокруг которого строится авторский дискурс. Схема показывает, как «восточный», «казахский» и «западный» голоса сходятся в тексте Бельгера.

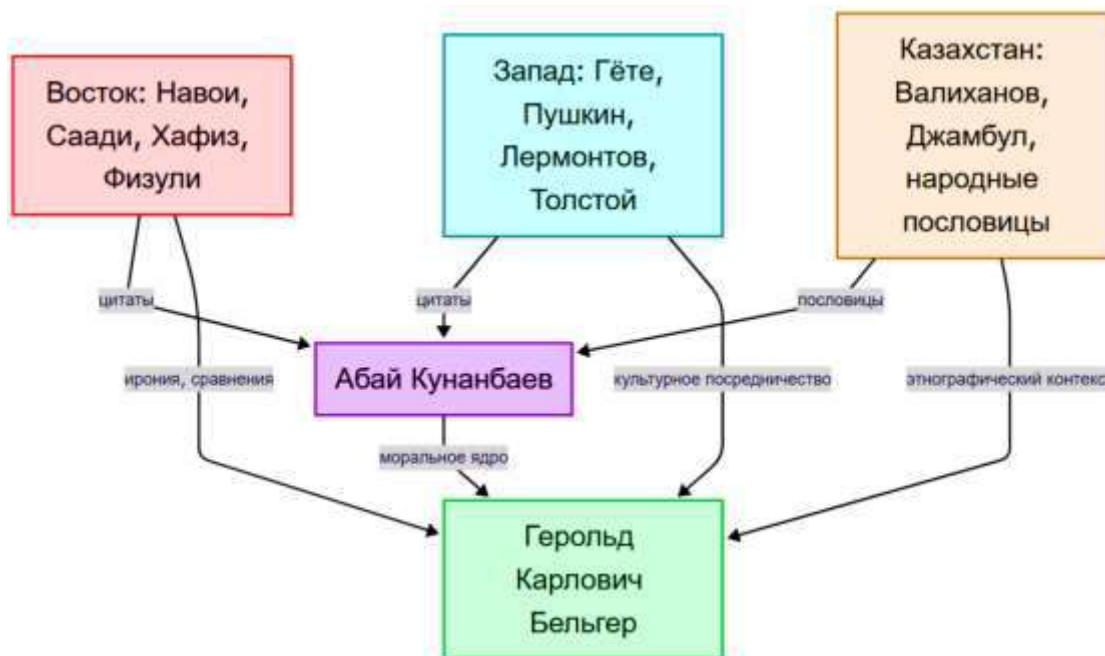


Рисунок 2 – Полифоническая структура эссе: центральная роль Абая как узла диалога культур

Функции «чужого слова»:

1. Ирония и полемика. Цитаты из Пушкина и Гёте служат для критики современности. Бельгер противопоставляет образы истинного поэта, который «живёт один», условной «толпе», сохранившейся с прошлого. Тон его высказываний нередко ироничен: он использует чужие слова, чтобы подчеркнуть несоответствие между провозглашёнными идеалами и реальной практикой. Эта функция коррелирует с бахтинским пониманием, что слово вступает в «ценностно напряжённую среду» и становится участником социальной борьбы.

2. Культурное посредничество. Включение строк Абая выполняет роль перевода между культурами: немецкий автор (Бельгер) транслирует казахскую мудрость для русскоязычной аудитории. Он употребляет немецкие термины («Weltliteratur») и сравнивает Абая с Гёте, показывая, что казахская традиция имеет универсальное значение. Таким образом, «чужое слово» становится инструментом межкультурного диалога.

3. Полифония и расширение смыслового пространства. Чужие слова сохраняют самостоятельность и не сливаются с авторским голосом; они образуют «многослойное пространство» текста. Бахтин писал, что слово формирует свою концепцию объекта в диалоге с чужими словами; Бельгер воплощает эту идею, позволяя цитатам звучать автономно. Полифонический эффект усиливается за счёт juxtaposition диалога поколений (Абай — Бельгер), диалога культур (Казахстан — Европа — Восток) и диалога жанров (эссе, афоризм, стихотворение).

Внутренняя архитектоника эссе Г. К. Бельгера держится не только на образе автора и его размышлений, но и на тщательно выстроенной системе «чужих слов», которые входят в текст как голоса иных традиций, духовных и культурных миров. Если попробовать упорядочить эти вкрапления не по хронологии цитирования, а по смысловым полям, становится видно, что Бельгер работает сразу с несколькими крупными семиотическими зонами: религиозной, абаевской, русской и немецкой классикой, а также с казахским этнографическим кодом. Такое распределение позволяет увидеть, какие пласти культурной памяти активируются автором чаще всего и как они взаимодействуют друг с другом внутри единого текстового пространства.

Таблица 2 фиксирует эту структуру в виде категорий, каждая из которых представляет собой своеобразный «канал» поступления чужой речи в авторский дискурс. Исламский пласт формируется сквозными упоминаниями Аллаха и Всевышнего, выступающих не просто как элементы религиозного дискурса, а как маркеры предельных смыслов, связанных с благодарностью, судьбой, конечностью человеческой жизни. Цитаты из стихов Абая концентрируют в себе сразу несколько функций: они и опорные формулы казахской философской поэзии, и инструмент самоопределения самого автора, и способ задать высокую нравственную планку разговора. Русская и немецкая классика представлены краткими, но смыслонасыщенными строками Пушкина, Лермонтова и Гёте, через которые Бельгер вписывает свои размышления в европейскую традицию. Наконец, казахский этнографический контекст, проявляющийся в таких словах, как «Тобыктыцы», «Болы булган», «Жуман-кирот», закрепляет текст в конкретной культурно-исторической почве, не позволяя ему превратиться в отвлечённый философский монолог. Таким образом, сама по себе классификация «чужих слов» уже демонстрирует, насколько многослойным и полифоничным является пространством эссе.

Таблица 2 - Категории «чужого слова» в эссе Г. К. Бельгера

Категория	Термины	Частота	Контекст
Ислам и религия	Аллах, Всевышний	3	Исламская эсхатология, благодарность
Произведения Абая	«Отклик есть, но отклик пустой»; «Мир - океан...»; «Я хоть и живу, живым себя не считаю...»	8	Цитаты из стихов Абая
Русская классика	«Ты - Бог, живи один»	2	Пушкин, Лермонтов
Немецкая классика	«Über allen Gipfeln ist Ruh»	2	Гёте
Казахский этнографический контекст	Тобыктыцы; Болы булган; Жуман-кирот	4	Термины казахской культуры

Сопоставление категорий и их частоты позволяет сделать несколько содержательных выводов о том, как именно функционирует «чужое слово» в эссе и какие голоса оказываются для Бельгера опорными. Наиболее представительным оказывается абаевский слой: восемь зафиксированных в таблице вхождений показывают, что Абай выступает не как один из многих цитируемых авторов, а как центр тяжести всего интертекстуального поля. Его строки автор не просто воспроизводит, а постоянно проживает и переосмысливает, превращая их в своего рода нравственно-философский каркас текста. Через абаевские формулы Бельгер проговаривает мотивы одиночества, ответственности, духовного усилия и внутренней честности, то есть те доминанты, вокруг которых строится и его собственная авторская позиция.

Религиозные упоминания Аллаха и Всевышнего, хотя и встречаются реже, чем отсылки к Абаю, задают важный вертикальный измеритель текста. Они выводят размышления автора на уровень эсхатологических и этических вопросов, в которых человеческая судьба и судьба народа рассматриваются в перспективе высшего суда и высшей меры. Этот пласт перекликается как с исламской традицией, так и с общечеловеческим поиском смысла и опоры, что делает религиозное «чужое слово» не просто маркером конфессиональной принадлежности, а инструментом философской рефлексии.

Русская и немецкая классика образуют своеобразный «диалогический мост» между казахским культурным пространством и европейской литературой. Краткая пушкинская формула «Ты - Бог, живи один» и строка Гёте «Über allen Gipfeln ist Ruh» встраиваются в авторский текст как концентрированные смысловые кристаллы. Через них Бельгер осмысляет тему гения, одиночества творца, отношения личности и общества. Важно, что эти цитаты не заглушают голос Абая, а расширяют его перспективу: именно в сопоставлении с Пушкиным и Гёте абаевская мудрость обнаруживает свою универсальность и встраивается в панораму мировой культуры.

Наконец, казахский этнографический контекст, маркированный названиями родов, социальных ролей и локальных реалий, обеспечивает укоренённость текста в национальной почве. Эти слова, на первый взгляд, менее «высокие», чем строки классиков, однако именно они задают плоть повседневности, без которой разговор о гении и судьбе народа рискует превратиться в отвлечённую риторику. Бельгер постоянно балансирует между философской абстракцией и конкретным историко-культурным материалом, и «чужое слово» из этнографического слоя работает как противовес, возвращающий читателя к живой ткани казахской реальности.

Таким образом, представленная в таблице система категорий показывает, что полифония эссе Бельгера не сводится к простому набору цитат. Каждая группа «чужих слов» несёт особую семантическую нагрузку: абаевский пласт формирует нравственно-философский центр, религиозный пласт задаёт вертикаль смысла, русская и немецкая классика открывают горизонт сравнения с мировой литературой, а казахский этнографический контекст закрепляет текст в пространстве конкретной национальной памяти. В их совокупности возникает сложная многоголосная структура, где чужие слова не растворяются в авторском голосе, а продолжают звучать как самостоятельные, но согласованные партии общего культурного диалога.

Обсуждение

Рассмотренный материал показывает, что Бельгер сознательно формирует треугольник культур: казахскую традицию, восточную духовность и западную гуманистическую мысль. Как и утверждал М. Бахтин, слово всегда находится в «напряжённой среде» и вступает в борьбу значений. В эссе эта борьба проявляется в полемике автора с современными писателями, критике официальных премий и стремлении к нравственному идеалу.

Превалирование цитат Абая подтверждает, что именно казахский поэт является для Бельгера ориентиром. Абая он рассматривает как «организующий центр» мирового художественного пространства, вокруг которого выстраивается множественность голосов. При этом авторская позиция не растворяется; Бельгер активно интерпретирует чужие слова и комментирует их, что подчёркивает диалогическую природу текста.

Интерпретируя немецких и русских классиков, Бельгер стремится показать универсальность казахской культуры. Используя термин Гёте «Weltliteratur», он продвигает идею вхождения казахской литературы в мировой канон. Такие интертекстуальные стратегии придают тексту международное измерение и способствуют культурному переводу.

Интересно отметить, что частотный анализ не всегда коррелирует со смысловой значимостью цитаты. Например, строки Гёте встречаются всего пять раз, но каждый раз играют ключевую роль (концепция всемирной литературы, образ одиночества творца). Это

соответствует замечанию исследователей, что количественные показатели нужно дополнять качественным герменевтическим анализом.

Заключение

Анализ эссе Г. К. Бельгера «Беседы на шумных перекрёстках. У гения нет выбора» показал, что феномен «чужого слова» является не просто стилистическим приёмом, а фундаментальным принципом построения текста. Автор создаёт сложную полифоническую систему, в которой сочетаются казахская, восточная и европейская традиции. Центральной фигурой выступает Абай Кунанбаев, вокруг которого выстраивается диалог поколений и культур. «Чужие слова» выполняют функции иронии, культурного посредничества и расширения смыслового пространства. Работа подтверждает актуальность бахтинской концепции диалогизма и показывает, что в современной казахстанской эссеистике полифония продолжает быть важным художественным принципом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ибраева Ж. Б., Ломова Е. А., Оспанова Б. Р. ДИАЛОГ КУЛЬТУР И СПОСОБЫ ЕГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОПЛОЩЕНИЯ В ЭССЕИСТИКЕ ГК БЕЛЬГЕРА //Keruen. – 2024. – Т. 84. – №. 3. – С. 123-135. <https://keruenjournal.kz/main/article/view/957>
2. Насрулла Мамброл. Key Theories of Mikhail Bakhtin // Literary Theory and Criticism. 2018 – URL: <https://2018/01/24/key-theories-of-mikhail-bakhtin/>
3. Тихие беседы на шумных перекрёстках : эссе / Г. К. Бельгер. – Алматы : Арыс, 2001. – 148 с.
4. Bakhtin M. M. Problems of Dostoevsky's Poetics / ed. Caryl Emerson. – Minneapolis : University of Minnesota Press, 1984. – 384 p. – DOI: 10.5749/j.ctt22727z1.
5. Bakhtin M. M. Speech Genres and Other Late Essays. – Austin : University of Texas Press, 1986. – 189 p.
6. Kristeva J. Word, Dialogue and Novel // In: Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art. – New York: Columbia University Press, 1980. – Р. 64–91.
7. Корнеева В. А. Прагмалингвистические особенности феномена полифонии во французской прессе // Вестник МГЛУ. 2015. № 12. С. 91–100.
8. Ибраева Ж. Б., Ломова Е. А., Оспанова Б. Р. Диалог культур и способы его художественного воплощения в эссеистике Г. К. Бельгера // Керкен. 2024. № 3. С. 84–90.
9. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М. : Искусство, 1979. – 445 с.
10. Библиер В. От науки к логике культуры. – М. : Политиздат, 1990. – 413 с.
11. Вахтина Н. С. Чужое слово и стиль автора // Вопросы языкоznания. 2001. № 3. С. 85–95.
12. Lodz D. The Art of Fiction. – London : Routledge, 1992. – Р. 220–235.
13. Ananjeva S. Kazakh Essays of Gerold Belger // Modern Philology. 2010. – Р. 45–58.
14. Karakulov N. The Image of Abay in Kazakh Literature // Central Asian Survey. 2013. Vol. 32, No. 2. P. 205–217.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.18229830>

USING ONLINE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING

ABDRESHEVA MADINA KABBASOVNA

senior teacher at «Bolashaq» Academy,
Karaganda, Kazakhstan,

Annotation: The use of online technologies in learning a foreign language is the topic of this paper. Traditional methods of language instruction have been dramatically altered by the quick growth of internet-based platforms and digital tools. Today's learners benefit from more genuine resources, live interaction, and adaptable learning environments. Online resources help learners improve their reading, writing, speaking, and listening skills while fostering independence and motivation. The study also emphasizes the benefits and drawbacks of learning a language online, such as limited technology, unequal access to digital resources, and less face-to-face communication. In general, online technologies are thought to be a useful addition to conventional foreign language instruction.

Key phrases: e-learning platforms, digital technologies, foreign language acquisition, online learning, learner independence

Research Goals

- To examine the use of online technologies in the learning of foreign languages
- To determine the primary obstacles to putting online learning resources into practice
- To explore the benefits of digital instruments for language acquisition
- To investigate how online learning affects students' motivation and ability to learn on their own

Research Topics

The act of learning a foreign language using digital platforms and online technologies.

Techniques for Research

Theoretical Approaches

- Research of academic journals
 - Comparing and contrasting theoretical ideas pertaining to online language education
- Empirical Techniques
- Monitoring of students' online learning behavior
 - Analysis of learner involvement and learning outcomes in online settings

Theoretical basis

This study is theoretically based on ideas from digital learning, learner-centered instruction, and communicative language teaching. Online technologies are seen as a means of improving engagement, independence, and access to real language data.

Introduction

The integration of digital tools is increasingly becoming a central element in education, particularly in the realm of acquiring new languages in recent times. The arrival of the internet, coupled with online services and digital communication, has naturally reshaped traditional language learning approaches. Learners now have the capacity to engage with study accoutrements, interact with preceptors or native speakers, and exercise the language ever, at any moment and from nearly any position. This content holds growing significance due to the expanded use of online information technologies in foreign language instruction and the ongoing pursuit of further effective

language accession styles. This composition delves into the arising technologies employed in foreign language education through online platforms, examining them from the pupil's standpoint and pressing the primary challenges and limitations of digital language literacy.

Specific Aim 1.0 environment

1.1.1 The overarching objects of this exploration are as follows

To conduct an in-depth examination of foreign language accession eased by online technology.

2.2.2 To identify the obstacles that bear resolution in the perpetration of online coffers. 3.4.2 To interpret the benefits that online learning technologies offer to language scholars. 5.6.3 To probe the impact on pupil provocation and tone-directed literacy.

Within this frame, online technologies serve as an necessary instrument and a precious complement to language literacy conditioning. They empower learners to pierce authentic language content, similar as online papers, vids, podcasts, educational websites, and a wealth of other coffers. These accoutrements not only enhance audible and visual appreciation but also grease practical operation. For case, tools like videoconferencing, converse operations, and discussion forums enable scholars to exercise their speaking and jotting chops in real-time. Engaging in online exchanges with preceptors and peers fosters a collaborative literacy terrain, promoting a more enriching educational experience and gradually perfecting ignorance in speaking and writing.

Digital platforms, including learning operation systems (LMS) and e-learning surroundings, are essential for managing the foreign language study process. These systems allow preceptors to distribute accoutrements, assign tasks, and give feedback. scholars, in turn, can detect and cover their progress, readdress learned material, and assess their own understanding. sharing in massive open online courses (MOOCs) or virtual classrooms represents farther avenues through which these technologies contribute to making learning methodologies significantly more accessible and adaptable.

Advantages of Online Technology

A crucial benefit of online technologies is their essential inflexibility. scholars can pursue their studies from a multitude of accessible locales. Online tools also promote learner autonomy, granting individualities a degree of control over their own educational trip. likewise, online technologies grease a more dynamic and interactive literacy experience, incorporating multimedia rudiments, quizzes, and cooperative assignments (Xiu et al., 2021). This eventually leads to heightened pupil engagement

Challenges and Issues in Online Language Learning

Online technologies really come with their own set of challenges. One of the most significant issues is the inequality in access to computers and dependable Internet connectivity. also, specialized limitations within language literacy systems and a lack of advanced digital chops can reduce their effectiveness. Another concern lies in the defined openings for face-to-face commerce, which can stymie the development of speaking chops. also, maintaining focus during online tutoring sessions has come a current issue, taking preceptors to precisely elect applicable tools that round traditional tutoring styles for a well-rounded approach.

REFERENCES

1. Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language chops. *Language Learning & Technology*, 22(3), 1 – 17.
2. Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-supported language literacy. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*.
3. Richards, J. C. (2015). *Technology in Language Teaching*. Cambridge University Press.
4. Warschauer, M. (2000). The changing global frugality and the future of English tutoring. *TESOL Quarterly*, 34(3), 511 – 535.

СОДЕРЖАНИЕ CONTENT

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ PHYLOGICAL SCIENCES

TURLYBEK GULNUR NURLANKYZY, MUKANOVA SAULESH DIMKESHEVNA [KARAGANDA, KAZAKHSTAN] METHODS OF DEVELOPING THE VOCABULARY OF MIDDLE-LEVEL STUDENTS (BASED ON THE ENGLISH LANGUAGE)	3
ZHOKANOVA ZHANEL MADIEVNA, TOLUSPAYEVA DARIGA ZHUMABEKOVNA [KARAGANDA, KAZAKHSTAN] INNOVATIVE THINKING AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF ORAL COMMUNICATION IN ENGLISH LESSONS.....	7
ТУРАБЕКОВА ДИНАРА ТЛЕГЕНБАЕВНА [КАЗАХСТАН] НАРУШЕНИЕ РЕЧЕВЫХ НОРМ У СТУДЕНТОВ И ПУТИ ИХ ПРЕОДОЛЕНИЯ: КОМПЛЕКСНОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ.....	12
МЕЛЬНИКОВА И., В.Д. НАРОЖНАЯ [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] ИЗУЧЕНИЕ УСТАРЕВШЕЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ.....	18
ТУЛЕМИСОВА АЛЬМИРА АРМАНОВНА [САРҚАН, ҚАЗАҚСТАН] АҒЫЛШЫН ТІЛІ САБАҒЫНДА МӘТИНМЕН ЖҰМЫСТЫ ҰЙЫМДАСТАРЫРДЫҢ ТИМДІ ӘДІСТЕРІ.....	25
КАСЫМБЕКОВА К., НАРОЖНАЯ В.Д. [ШЫМКЕНТ, КАЗАХСТАН] РЕЧЕВЫЕ ОШИБКИ В МЕДИА И СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ.....	30
IBRAGIMOVA RANO ABDUSHUKUROVNA [KHUJAND, TAJIKISTAN] SEQUENCE OF TENSES IN ENGLISH: THEORY AND PRACTICE.....	37
ШАРИФОВА УМЕДА РАХИМДЖОНОВНА [ХУДЖАНД, ТАДЖИКИСТАН] ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЗЫ СОВРЕМЕННИКОВ И СПЕЦИФИКА ПИСАТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА.....	42
NAZYM ABUBAKIROVA [SHYMKENT, KAZAKHSTAN] PEER ASSESSMENT AS A TOOL FOR COLLABORATIVE LEARNING IN ENGLISH LESSONS.....	47
RYSTEMIROVA DILNAZ ZHANBOLATOVNA, ABDYKHANOVA BAKTYGUL AIDAPKELEVNA [SEMEY, KAZAKHSTAN] DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATION CULTURE THROUGH DIALOGUES IN ENGLISH LESSONS.....	49
ИНТИНА АРАЙЛЫМ ДАУЛЕТҚЫЗЫ, АСЫЛБЕКОВА МАРИНА СЕРГЕЕВНА [АЛМАТЫ, КАЗАХСТАН] ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ И ПОЛИФОНИЯ «ЧУЖОГО СЛОВА» В ЭССЕ Г. К. БЕЛЬГЕРА «БЕСЕДЫ НА ШУМНЫХ ПЕРЕКРЁСТКАХ. У ГЕНИЯ НЕТ ВЫБОРА».....	58
ABDRESHEVA MADINA KABBASOVNA [KARAGANDA, KAZAKHSTAN] USING ONLINE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING.....	67

ENDLESS LIGHT IN SCIENCE



Контакт



irc-els@mail.ru

Наш сайт



irc-els.com