



**ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ  
УНИВЕРСИТЕТІНІҢ  
ХАБАРШЫСЫ**

**ВЕСТНИК  
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО  
ЖЕНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**BULLETIN  
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S  
TEACHER TRAINING UNIVERSITY**

**№2 (82) 2020**

Алматы 2020  
«Қыздар университеті»



Алғаш есепке қою кезіндегі нөмері мен мерзімі № 6204-Ж 08.08.2005ж.

Қазақстан Республикасының Ақпарат және қоғамдық даму министрлігі, Ақпарат комитеті, Мерзімді баспасөз басылымын, ақпарат агенттігін және желілік басылымды есепке қою, қайта есепке қою туралы №КЗ53VPY00015274 куәлігі негізінде 25.09.2019 тіркелген.

**Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрлігі білім және ғылым саласындағы бақылау Комитеті ұсынатын Ғылыми еңбектің негізгі нәтижелерін жариялау үшін ұсынатын ғылыми баспалар тізбесіне 2018 жылдың 16 мамырында № 768 бұйрығымен енгізілді. Педагогикалық ғылымдар бөлімі.**

Шығу жиілігі: 3 айда 1 рет

МББ тілі: қазақша, орысша, ағылшынша

Тарату аумағы: Қазақстан Республикасы, алыс және жақын шетел

**Бас редактор** Алдамбергенова Г.Т. – п.ғ.д., профессор

**Жауапты редактор** Аршабеков Н.Р. - филос.ғ.д., профессор

**Бас редактордың орынбасары** Шакирова С.М. – филос.ғ.к.

**Корректор** Жакибаева К.А.

#### Редакциялық алқа

##### Отандық ғалымдар

Байташева Г.У., *а/ш ғ.к., доцент (Қазақстан)*  
Бакирова Э.А., *ф-м.ғ.к., доцент (Қазақстан)*  
Қуанышева Ж.К., *п.ғ.к., аға оқытушы (Қазақстан)*  
Заманбеков Ш.З., *э.ғ.к., профессор (Қазақстан)*  
Байназарова Т.Б., *п.ғ.к., доцент (Қазақстан)*  
Уразалиева М.А., *п.ғ.к., профессор м.а. (Қазақстан)*  
Судейменова Ж.Н., *п.ғ.д., профессор (Қазақстан)*

##### Шетелдік ғалымдар

Kathie Stromile Golden, *PhD (АҚШ)*  
Dave Chan, *PhD, профессор (Канада)*  
Абдигали Бакибаев, *х.ғ.д., профессор (Ресей)*  
Stanislav Bencic, *PhD (Словакия)*  
Türkmen Fikret, *PhD (Түркия)*  
Rimantas Zelvyys, *п.ғ.д., пс.ғ.к., профессор (Литва)*  
Sefa Ertürk, *PhD (Түркия)*  
Gökhan Özdemir, *Prof.Dr. (Түркия)*  
Ahmet Sakir Dokuz, *Dr. (Түркия)*  
Catherine Alexander, *PhD (Ұлыбритания)*



«Қыздар университеті»  
б а с п а с ы

Медиа департаментінің директоры  
Шорабек Ә.Д.  
Көркемдеуші, беттеуші  
Жексембиева Г.Н.

Басуға 30.06.2020 жылы қол қойылды.  
Пішімі 60x48 1/8. Көлемі 15,81 б.т.  
Офисті қағаз. Сандық басылыс.  
Таралымы 300 дана. Бағасы келісімді.  
050000, Алматы қаласы, Гоголь көшесі, 116.  
«Қыздар университеті» баспасында басылды.  
Тел.: 237-38-33

© Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, 2020  
050000, Алматы қ., Әйтеке би көшесі, 99. Тел. 233-17-67, факс 233-18-35.

Основан в 2005 году.  
Выходит 4 раза в год.

*Журнал включен в Перечень изданий, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК для публикации основных результатов научной деятельности. Раздел. Образование, подраздел Педагогические науки (Приказ №768 МОН РК от 16 мая 2018 года)*

---

**Главный редактор** - доктор педагогических наук, профессор, ректор Казахского национального женского педагогического университета **Алдамбергенова Гаухар Туремуратовна**

**Ответственный редактор** - доктор философских наук, профессор, проректор по науке и инновациям КазНацЖенПУ **Аршабеков Нурғали Рахымғалиевич**

**Заместитель главного редактора** - кандидат философских наук, начальник научно-издательского отдела КазНацЖенПУ **Шакирова Светлана Махматовна**

**Корректор** - **Жакибаева Калипа Аманбаевна**

#### **Международный редакционный совет**

Dr. **Kathie Stromile Golden**, *PhD, Mississippi Valley State University, USA*

Dr. **Dave Chan**, *PhD, P.Eng., Professor, Department of Civil & Environmental Engineering, University of Alberta, Edmonton, Canada*

Dr. **Abdigali Bakibayev**, *доктор химических наук, профессор, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Россия*

Dr. **Stanislav Bencic**, *Professor, Pan-European University, Bratislava, Slovakia*

Dr. **Türkmen Fikret**, *PhD, Professor, The Institute for Turkish World Studies at Ege University, Turkey*

Dr. **Rimantas Želvys**, *Dr. Professor, Lithuania*

Dr. **Sefa Ertürk**, *Professor, Department of Physics, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey*

Dr. **Gökhan Özdemir**, *Professor, Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey*

Dr. **Ahmet Şakir Dokuz**, *Nigde Ömer Halisdemir University, Turkey*

Dr. **Catherine Alexander**, *PhD, Durham University, UK*

#### **Редакционная коллегия журнала**

**Байназарова Т.Б.**, *к.п.н., доцент, ведущая кафедрой дошкольного и начального образования КазНацЖенПУ*

**Байташева Г.У.**, *к.с\х.н., доцент, и.о. профессора кафедры биологии КазНацЖенПУ*

**Бакирова Э.А.**, *к.ф-м.н., доцент, и.о. профессора кафедры информатики и прикладной математики КазНацЖенПУ*

**Заманбеков Ш.З.**, *д.э.н., профессор, заведующий кафедрой экономики и бизнеса КазНацЖенПУ*

**Куанышева Ж.К.**, *к.п.н., ст. преподаватель кафедры химии КазНацЖенПУ*

**Сулейменова Ж.Н.**, *д.п.н., профессор кафедры теории и методики казахского языкознания КазНацЖенПУ*

**Уразалиева М.А.**, *к.п.н., и.о. профессора кафедры теории и методики музыкального образования КазНацЖенПУ*

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

1-бөлім. Жаратылыстану / Раздел 1. Естествознание

<b>А.М. Сейтметова, Г.О. Бориева, Н.Н. Салыбекова</b> Асерг 1. туысы түрлерінің биологиялық ерекшеліктерін зерттеу нәтижелерін оқу үдерісінде қолдану	7
<b>Г.Р. Унгарбаева</b> Білім алушылардың зерттеушілік құзыреттілігін биологиядан лабораториялық практикумдарда қалыптастыру технологиялары	15
<b>А.Ж. Мурзалинова, А.Г. Мещанова, Н.Т. Уалиева</b> Персонализированное обучение на основе учета типа восприятия обучающимися учебных ресурсов	25
<b>Д.Қ. Қанжігітова, Р.Г. Рысқалиева</b> Тіршілік әрекетінің қауіпсіздігі мәдениетін қалыптастыруды қамтамасыз ететін модульдік оқыту технологиясы	35
<b>Т.М. Секерова, М.Г. Нурмаханбетова, М.О. Айтжанова</b> Фитопатология пәнінде бидай қоңыр тат ауруын ( <i>Puccinia recondita</i> ) зертхана жағдайында оқыту	44

2-бөлім / Раздел 2. Физика, математика, информатика

<b>Б.Р. Қасқатаева, А.Б. Әубәкір</b> Оқытудың ақпараттық технологияларын мектепте пайдаланудың дидактикалық принциптері	53
<b>И.Б. Шмигирилова, З.С. Какенова</b> Познавательные стратегии школьников и их формирование в обучении математике	62

3-бөлім / Раздел 3. Филология

<b>Ж.К. Сүйінжанова</b> Жеке атау ретінде қалыптасқан күрделі сөздер табиғаты	74
<b>Қ.Б. Алпысбаева</b> Эпикалық жырлардағы түс және оны жору көріністері	82
<b>Г.Р. Сәулембек</b> Толғау жанрының өзгеріске ұшырауы және әлеуметтік қызметі	89
<b>А.М. Zhalalova, А.Т. Battalova</b> On communicative language teaching methods	99
<b>I.N. Matassova</b> Some aspects of teaching informative translation at the university	106
<b>М.Е. Курманова, Л.Е. Дальбергенова</b> Особенности выражения модальности в немецком и казахском языках	113
<b>Б. Зиядаұлы, Р.Б. Джельдыбаева</b> Қытай тілін үйренуші қазақ тілді студенттердің қытайша сөйлеу тіліндегі фонетика және грамматикалық қиындықтарына талдау	122
<b>Р.К. Садықова, Н.Т. Әтейбекова</b> Парсы тіліндегі түркі кірме сөздері	132

4-бөлім. Тарих, экономика, құқық / Раздел 4. История, экономика, право

<b>А.М. Сманова</b> Қазақстан мен Орта азияда поляк армиясын жасақтау жұмыстарының кейбір мәселелері	141
---	-----

5-бөлім / Раздел 5. Педагогика – психология

<b>М.О. Кабышева, А.И. Ниязбаева</b> Современные определения критического мышления и требования к выпускнику педагогических специальностей в вузе	151
<b>Ж. Кагазбаев, А.К. Китибаева, Г.Ж. Алдабаева</b> Культуроведческий аспект развития младшего школьника как личности в контексте иноязычного образования	160
<b>А.Ж. Есназар, А. Жапбаров</b> Бастауыш сынып пәндерін пәнаралық байланыста оқыту	170
<b>Г.С. Шубаева, Ж.Р. Мусирова</b> Кіші мектеп жасындағы церебралды салы бар балалардың моторикасы мен өзін-өзі күту дағдыларының даму көрсеткіштері	180
<b>И.С. Шаймарданова, Т.В. Пак</b> Роль детско-родительских отношений в формировании эмоциональной сферы младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности	190

6-бөлім. / Раздел 6.

Өнер және мәдениет      Искусство и культура

<b>С.Д. Кабдиева</b> Театр периода пандемии	200
<b>Т.Ә. Қоңыратбай</b> Қорқыттың музыкалық мұрасын зерттеудің герменевтикалық мәселелері	207
<b>Б.Д. Тургумбаева, Ә.Б. Шанкибаева</b> Қазақ дәстүрлі би мәдениетінің пайда болуы мен дамуы	217
<b>А. Гумаров</b> Ғ.Мүсіреповтың «Ақан сері-Ақтоқты» пьесасының сахналық көрінісі	226
Авторлар туралы мәлімет	233
Сведения об авторах	236
Authors of the issue	239
<b>Мақалаларға қойылатын талаптар</b>	242
<b>Требования к статьям</b>	246
<b>Requirements for articles</b>	249

**1-бөлім**  
**ЖАРАТЫЛЫСТАНУ**

**Раздел 1**  
**ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ**

**Section 1**  
**NATURAL SCIENCES**

ҒТАХР 14.35.09

## ACER L. ТУЫСЫ ТҮРЛЕРІНІҢ БИОЛОГИЯЛЫҚ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІН ЗЕРТТЕУ НӘТИЖЕЛЕРІН ОҚУ ҮДЕРІСІНДЕ ҚОЛДАНУ

*А.М. Сейтметова, Н.Н. Салыбекова, Г.О. Бориева*

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан  
aiman.seitmetova@mail.ru

Мақалада білім алушыларды ғылыми-зерттеу жұмыстарына баулу мақсатында жүргізілетін зерттеу жұмыстарының негізгі кезеңдері берілген. Жүргізілген зерттеулер бойынша ғылыми-зерттеу жұмысының барысы мен зерттеу жұмысының ұйымдастырылу кезеңдері көрсетілген. Зерттеу жұмысының барысында білім алушыларға арналған алдыңғы қатарлы жетекші мектептердің ғылыми зерттеудің спецификасы туралы жалпы көзқарасын қалыптастыру мақсатында білімгерлердің зерттеу жұмысын ұйымдастыру кезеңдері талданды. Жүргізілген зерттеу жұмыстары білімгерлердің ғылыми білімін дамыту, зерттеу жүргізу әдістерін меңгерту, сонымен қатар оқыту үдерісі мен ғылыми зерттеу жұмыстарын интеграциялау арқылы білім сапасын арттыруға негізделген. Зерттеу объектісі ретінде үйеңкінің үш түрі (өзен маңы немесе гиннала үйеңкісі - *A.ginnala*), үшкір жапырақты үйеңкі - *A.platanoides* және жалған платан жапырақты немесе явор үйеңкісі - *A.pseudoplatanus*) тандап алынып, олардың көшеттері ботаникалық баққа интродукцияланып, олардың маусымдық даму ерекшеліктерін зерттеу үшін фенологиялық бақылау жүргізілді, сондай-ақ морфологиялық белгілерінің өзгергіштіктері зерттелді.

**Түйін сөздер:** *интродукция, гиннала үйеңкісі, явор үйеңкісі, Ботаникалық бақ, морфологиялық белгілер, жапырақ параметрлері, өзгергіштік.*

### Кіріспе

Биологияны оқу кезінде оқу іс-әрекетінің негізгі түрлері білімгердің ғылыми таным әдістерін меңгеру, эксперименттер жүргізу, қорытынды жасау және ақыл-ой-пікірлерді сипаттай білу, жіктеу, меңгеру іскерліктерін қамтиды. Қазіргі ғылымдарды шығармашылық қабылдаудың бір жолы жүйелі ғылыми-зерттеу жұмысы болып табылады. Осыған байланысты сабақтарда және сабақтан тыс уақытта білім алушылардың ғылыми-зерттеу қызметін ұйымдастыру мәселесі өзекті болып отыр.

Қазіргі таңда бәсекеге қабілетті, заман талабына сай біліммен қаруланған, білімгердің бойында зерттеушілік дағдысы қалыптасқан, шығармашылық қабілеті бар, терең білімі бар, ізденімпаз, білімін тәжірибеде қолдана алатын тұлға дайындау міндеті тұр. Бұл міндеттерді жүзеге асыру мұғалімнің шеберлігіне, ізденісіне байланысты. Қазіргі таңда «білім – ғылым - инновация» үштігі білім беру ұйымдарының ұранына айналды десек те болады. Бұл - заңдылық, заман талабы. Мектеп практикасына озық тәжірибелерде көрсетілгендей ғылым мен білімді интеграциялау идеясы еніп те кетті. Жас ұрпақтың бойында ғылымға деген көзқарас қалыптастыру, ғылыммен айналысудың алғашқы қадамдарын үйрену сияқты тәжірибелерді енгізе отырып аталған міндеттерді шешуге болады.

Бүгінгі күні білім берудің басты мақсаты білімгерлерді біліммен қаруландырып қана қоймай, сонымен бірге оларда жалпы оқу біліктілігі мен дағды, құзіреттіліктерді қалыптастыру, тұлғаның жан-жақты, үйлесімді, бәсекеге қабілетті болып дамуы үшін жағдай туғызу керек. Ол үшін әрбір білім алушының қандай да бір өзіне тән қабілетін ашу және дамыта түсу керек. Барлық баланың табиғатынан зерттеуші болуға, оқуға және өзін-өзі жүзеге асыруға ұмтылысы жоғары болғандықтан, бала қабілетін ашу және дамыту құралдарының бірі - ғылыми-зерттеушілік әрекет болып табылады [1; 56].

Білімгерлердің ғылыми-зерттеу жұмыстары мен міндеттеріне келер болсақ: білімгерлердің кәсіби-шығармашылық дайындық деңгейін көтеру, жастарды ғылыми-зерттеулерге тарту

формаларын жетілдіру; өзекті мәселелер мен ғылымның басым міндеттерін шешуде білімгерлердің шығармашылық әлеуетін қолдану; білім беру үдерісі мен білім алушылардың ғылыми-зерттеу жұмыстары нәтижелерінің интеграциялануын қамтамасыз ету болып табылады [2;148].

### Негізгі бөлім

Түркістан қаласы мен Түркістан аймағы тұтастай алғанда Арал-Сырдария өңірінің теріс экологиялық әсерін сезінетін өңір болып табылады. Осындай қатал климатты өңірге өсімдіктерді интродукциялау, өсімдіктердің алуантүрлілігін көбейту маңызды. Ботаникалық бақтың негізгі ғылыми бағыттарының бірі – жергілікті және сырттан әкелінген өсімдіктерді өсіру, интродукциялау немесе жерсіндіру, олардың биологиясын, экологиясын мен физиологиясын, өніп-өсуін, селекциясын зерттеу. Осындай мақсатта үйеңкі (*Acer L.*) туысының 3 түрінің биологиялық ерекшеліктеріне зерттеу жұмысы жүргізілді.

### Зерттеу объектілері мен әдістері

Біз өз зерттеулерімізде зерттеу объектілері ретінде үйеңкі тұқымдас ағаш өсімдіктерін алдық. Үйеңкі тұқымдас ағаш өсімдіктерінің көшеттері Алматы қаласы маңында орналасқан Есік мемлекеттік дендрологиялық саябағынан алынды. Олар: өзен маңы немесе гиннала үйеңкісі - *A.ginnala* (3 дана), үшкір жапырақты үйеңкі - *A.platanoides* (3 дана) және жалған платан жапырақты немесе явор үйеңкісі - *A.pseudoplatanus* (3 дана). Олар әкелінген соң Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетіне қарасты Ботаникалық баққа отырғызылды (1-сурет).



Сурет 1. – Қожа Ахмет Ясауи Халықаралық қазақ-түрік университетінің Ботаникалық бағы



Университет кампусын көгалдандыру жұмыстары аясында 1994 жылы Қазақстанда бірінші рет ертедегі Отырар-Түркістан жерінде жалпы көлемі 100 гектарлық Ботаникалық бақ салынды. Оның жобасын академик И.О.Батулин жасады, ол 1993 жылы Қазақстан Республикасы Ұлттық Ғылым академиясының Ботаникалық ғылыми-зерттеу институтында қаралып, бекітілді. Бүгінгі таңда ботаникалық бақта декоративті ағаштар, жеміс-жидек өсімдіктері мен гүлдердің жүздеген түрі мен сорттары өсіп тұр. Қазақстанның, Ресейдің, Өзбекстанның ботаник ғалымдарының пікірінше, Түркістан Ботаникалық бағы биология, биоэкология проблемаларын зерттейтін интродукциялық ғылыми орталық. Ол ғылыми-өндірістік, мәдени-ағарту салалары бағытында қызмет жүргізеді, сонымен қатар университеттің жаратылыстану факультеті биология кафедрасының оқу-зерттеу полигоны.

**Бақылау және зерттеу әдістері.** Интродукция негізіне экологиялық-географиялық әдіс алынған. Өсімдікті таңдау және алдын-ала бағалау табиғи ареалдың табиғи-климаттық жағдайлары мен интродукция орнын салыстыру арқылы жүргізілді. Ботаникалық бақтағы өсімдіктерді сынау қандайда бір жасанды шаралар арқылы қыстан қорғауды қолданбай өсіру арқылы жүргізілді. Қысқа төзімділігін, өсуін және маусымдық дамуын зерттеу далалық әдіс бойынша орындалады [3; 94].

Қысқа төзімділік – интродуценттердің перспективалылығын, яғни келешегін бағалауда ең маңызды фактордың бірі болып табылады. Өсімдіктің төменгі қысқа төзімділігі оны кеңінен қолдану мүмкіндігін шектейді. Қыстан шығу нәтижелері өсімдік толық тыныштық кезеңінен шыққан соң сәуір соңында бүршіктің, өркен ұлпаларының, бұтақ пен діңінің зақымдануын көз мөлшерлеп бағалауға негізделген далалық әдіспен анықталады [4; 232].

Интродуценттердің маусымдық даму ерекшеліктерін зерттеу үшін фенологиялық бақылау жүргізілді. Өсімдіктің ай сайын бойы өлшеніп тұрды. Бойын өлшеу үшін 2-4 метрлік рейкалар қолданылды.

Салыстырмалы-морфологиялық талдау бірқатар морфологиялық белгілердің өзгергіштігін зерттеу үшін жүргізілді. Біздің зерттеу жұмысымызда жапырақтың келесі параметрлері:  $X_1$  – жапырақ тақтасының ұзындығы, мм;  $X_2$  – жапырақ тақтасының ені, мм;  $X_3$  – жапырақ сағағының ұзындығы, мм;  $X_4$  – жапырақтың ортаңғы қалағының ұзындығы, мм;  $X_5$  – жапырақтың жалпы ұзындығы, мм;  $X_6$  – жапырақ қалақшаларының саны, дана;  $X_7$  – жапырақтың бүйір жүйкелерінің саны, дана;  $X_8$  – бірінші бүйір және негізгі жүйке арасындағы бұрыш, град.;  $X_9$  – бір жылдық өркенінің ұзындығы;  $X_{10}$  – жапырақ индексінің салыстырмалы коэффициенті ( $X_1/X_2$ ) зерттелді.

Белгілердің өзгергіштігі өзгергіштік деңгейінің эмпирикалық шкаласы бойынша бағаланды: вариация коэффициенті  $V < 8\%$  болса өзгергіштік деңгейі өте төмен;  $V = 8-13\%$  - төмен;  $V = 13-20\%$  - орташа;  $V = 20-30\%$  - көтеріңкі;  $V = 30-40\%$  - жоғары;  $V > 40\%$  - өте жоғары [5; 60].

Өлшеу нәтижелерін өңдеу статистикалық анализ әдістерімен жүргізілді [6; 293]. Келесі статистикалық сипаттамалар: орташа шама ( $X_{орташа}$ ) және оның қатесі  $m_x$ , вариация коэффициенті -  $V$  (%) анықталды.

Үйеңкі түрлерінің келешегін интегралды бағалау бес критерий: қысқа төзімділік, маусымдық даму ритмі, бойының өсуі, белгілер өзгергіштігінің деңгейі және бейімделушілік коэффициенті бойынша жүргізілді. Оларды сандық бағалау 3-дәрежелі шкаламен көрсетілді.

Өсімдіктердің қысқа төзімділігін дамыту үшін олардың үш кезеңін: шынығудың бірінші және екінші кезеңдеріне, тыныштық күйіне енуіне қажетті жағдайларды қамтамасыз ету керек.

Тыныштық кезеңіне кіру өсу үдерісінің аяқталуымен және физиологиялық белсенді заттардың белсенді емес күйге ауысуымен басталады.

Көптеген өсімдіктер, оның ішінде үйеңкілер үшін де шынықтырудың бірінші кезеңі айға жуық созылады. Оның өтуі үшін төменгі температура ( $2...5^{\circ}\text{C}$ ) қолайлы болып табылады. Содан кейін өсімдіктер  $-15...-20^{\circ}\text{C}$ , төзімділері тіпті  $-25...-30^{\circ}\text{C}$  аязға да шыдауға қабілетті [7; 188].

Өсімдіктердің ең жоғары аязға төзімділігі тек теріс температурамен шыныққан соң байқалады (шынығудың екінші кезеңі). Әлсіз аяздың ( $-3...-5^{\circ}\text{C}$ ) әсері, сосын температураның  $-10...-15^{\circ}\text{C}$  және одан да төмен түсуі қажет. Өсімдіктің аязға төзімділігі неғұрлым төмен болса, соғұрлым оның шынығуының екінші кезеңі баяу өтеді, кейбіреулеріне тек бір ай мерзім қажет. Бұдан басқа өсімдіктің әр түрлі мүшелері әр түрлі шынығады.

Өсімдіктің өсуі. Ағаш өсімдіктерінің жылдық өркендерінің жыл сайынғы сызықтық өсуі олардың дамуының кіші циклін үлкен циклімен байланыстырады, ол түрдің жалпы өсуі мен дамуына қажетті элемент болып табылады [8; 48].

Үйенкі түрлерінің бейімделушілік мүмкіндіктерін зерттеуде жапырақтың және жылдық өркенінің морфологиялық белгілерінің эндогенді және түршілік өзгергіштіктерін зерттеудің маңызы үлкен. Интродуценттерде 10 белгілерінің морфологиялық өзгергіштіктері бақыланды. Бұл белгілер жапырақ тақтасының сипаттамасына жатады, себебі жапырақ өсімдіктің қызметімен байланысты маңызды мүшелердің бірі болып табылады. *Acer L.* туысының систематикасында жапырақтың сыртқы көрінісі елеулі рөл атқаратындығы да маңызды, себебі ол оның белгілерінің сыртқы ортаның түрленуші немесе модификациялық әсеріне жоғары төзімділігін көрсетеді [9; 99]. Интродукциялау өсімдік үшін стресс болып табылады. Жергілікті жердің ағаш түрлерін отырғызу орман немесе белдеу, көгалдандыру жұмыстары үшін қолайлы болғанымен, өсімдіктерді жерсіндендірудің алуантүрлілікті сақтау мен климаттық өсімдік белдеуін жасау үшін маңызды [10; 55].

**Гиннал үйеңкісі (*Acer ginnala*)** - Солтүстік Шығыс Қытай, Жапон теңізі жағалауы, Амур орта ағысының өзен жағалауларында кездесетін, көгалдандыруда ең танымал Алыс шығысты флора өкілі. Өркендері қызыл немесе күрең, қабығы тегіс, сұр, күркелі ұшарбасы бар биіктігі 6 м дейін жететін ірі бұта ретінде өседі. Жапырақтары үш жолақты, орта бөлігі созылыңқы, қара жасыл, жалаң, жылтыр, астыңғы жағында сирек шаштары бар.

Гүлдері сарғыштау, хош иісті, қалың, көп шашақгүлді жапырақтардың ұңғылауынан кейін 3-4 аптадан соң ыдырайды. Гүлдеу ұзақтылығы 15-20 күн. Қанатшалары 3 см дейін жасыл немесе ашық қызыл түсті. Тез өседі, қысқа төзімді, жарықты жақсы көреді, көлеңкелі жерлерде отырғызғанда сәнділігін жоғалтады, қайта отырғызу мен қала жағдайларына көне береді. Мол өскіндер береді. Жиіктерге отырғызуларға, тоған жағалауларын көгалдандыруға, ашық түсті қоршаулар жасауға, топтық немесе жеке отырғызулар үшін жарамды сәнді өсімдік. Әсіресе күзде жасыл желек фонында оттай қызыл дақ болып ерекшеленеді. 0,5 м-ден жоғары емес ретті кесулер кезінде Гиннал үйеңкісінен жасалған ернеулер өте әдемі келеді. Жапырақтардың нығыз мозаикасы, ашық күзгі түстер мұндай ернеулерді эффектілі қылдырады. Қылқанды тұқымдар фонында қарлы жемістермен, ырғай және жидемен қабысуы жақсы көрінеді.

Үйенкі туысына жататын түрлердің антибактериалды белсенділікке еи екендігі дәлелденді. Антибиотиктерге тұрақтылық-бұл микроорганизмдердің антимикробты агенттердің әсеріне қарсы тұру қабілеті, ол қазіргі уақытта қоғамдық денсаулық сақтаудың негізгі мәселелерінің бірі болып саналады. Осы тұрғыдан алғанда үйеңкіні интродукциялаудың әлеуетін көрсетеді [11; 78].

**Үшкір жапырақты үйеңкі (*Acer platanoides*)**. Күзгі мезгілде ағаштардың жапырақтары қурап түседі, биіктігі 30 м дейін жетеді, тік цилиндрлі діңі және нығыз кең домаланған ұшарбасы бар. Жас сабақтарының қабығы қызыл сұр, тегіс. Жапырақтарының түрлері суық, ұзындығы 6-18 см; беті қабаты ұзын үшкірленген, жапырақ қабығы 6-15 см. Жапырақтары жалаң, жоғарғы жағы ашық жасыл жылтыр, астыңғы жағы ашықтау. Жоғары және төменгі бұтақтарының орналасуы корреляцияланбаған [12; 132]. Қалқанша гүлдері жасыл сары; аталық және аналық (жалған екіжынысты) гүлдері әдетте бір ағашта, кейде әр түрлі ағаштарда орналасқан. Тұқымы ірі (3,5-5 см) көлденең орналасқан қанаттары бар екі қанатты; піскен соң екі жартыға бөлінеді, оның әрқайсысында дөңдері болады. Сәуір, мамыр айларында гүлдейді. Тұқымдары қыркүйек, қазан айларында пісіп жетіледі. Өте тез өсетін ағаш, әсіресе алғашқы 10 жылда. Аязға төзімді, -40° температураға дейін шыдайды, кеш көктемгі және ерте күзгі аяздардан зақымданбайды. Далалық жағдайларда ыстыққа төзімді. Жердің құнарлылығы мен ылғалдылығын талап етеді. Сұлатпа желге қарсы тұра алады. Ұзақ өмір сүреді. Шамамен 300 жыл.

**Ақ үйеңкі (*Acer pseudoplatanus*)** - биіктігі 20-35 метрге жететін, үлкен күмбез тәрізді бөрікбасты, жалпақ жапырақты, жапырақ тастайтын ағаш.

Жас ағаштарда қабығы тегіс және сұр, бірақ жасы ұлғайған сайын дөрекіленіп, қабықтың бозғылт-қоңырдан қызғылт түске дейінгі ішкі қабаттарын көрсете отырып, қабыршақтанып түсіп отырады. Жапырақтарының ұзындығы мен ені 10-25 см, саусақты-қалақты, шеті қара-жасыл жиікті.

Бір үйлі сары-жасыл гүлдері көктемде 10-20 сантиметрлі гүлшоғырларда пайда болады, әрбір гүл шоғырында 20-50 гүлден болады.

Диаметрі 5-10-миллиметр болатын шар тәрізді тұқымдары қосарланған қанатшаларда орналасқан. Әрбір тұқымның ұзындығы 2-4 сантиметр болатын қанатшалары болады, қанатшалардың арасындағы бұрыш 60-90 градусты құрайды. Қанатшалары тұқымдарға жерге

құлағанда желмен айналып ұшуға мүмкіндік береді, бұл оларға үлкен қашықтыққа таралуға көмектеседі. Тұқымдары тозаңданғаннан кейін шамамен алты айдан кейін күзде піседі.

Ақ үйеңкі музыкалық аспаптарды, жиһаз бен фурнитураны, еден төсеніштерін, оның ішінде паркетті жасау үшін қолданылатын түсі ақ, жібектей, тозуға төзімді сүрегі үшін өсіріледі. Ол ішекті музыкалық аспаптардың шанағын жасауға арналған дәстүрлі материал, мысалы, домбыра немесе скрипка жасауға қолданылады. Гүлдері тозаңды және хош иісті, жұмсақ дәмі бар, бозғылт түсті бал беретін балшырынды мол бөліп шығарады [13; 10, 14; 68, 15; 302, 16; 93, 17; 274].

Кейбір белгілердің жеке дараларда болмауы – бұл жеке өзгергіштік болып табылады. Интродукцияланған үйеңкі түрлерінің морфологиялық белгілерінің жеке өзгергіштігін зерттеу нәтижелері 1-кестеде берілген.

Зерттеу нәтижелерін талдайтын болсақ, **A. pseudoplatanus (явор үйеңкісі)** көпшілік белгілері – жапырақ ұзындығы, ені, сағақ ұзындығы, жапырақтың ортаңғы қалақшасының ұзындығы, жапырақтың жалпы ұзындығы, жапырақ қалақшаларының саны, бүйір жүйкелерінің саны, бүйір жүйкесі мен негізгі жүйке арасындағы бұрыш ( $X_1, X_2, X_3, X_4, X_5, X_6, X_7, X_8$ ) түр ішінде төменгі және жоғарғы деңгейде өзгереді.

Явор үйеңкісінің жапырақ параметрлерінің мәні тұрақтанады. Жапырағы орташа (114x128 мм), дегенмен оның ортаңғы қалақшасының көлемі кіші (72 мм).

Кесте 1. - Интродукцияланған үйеңкі түрлерінің морфологиялық белгілерінің жеке өзгергіштігін зерттеу нәтижелері

Белгілер		<i>A. pseudoplatanus</i>	<i>A. platanoides</i>	<i>A. ginnala</i>
$X_1$	Х <sub>орташа</sub>	114,0	116,2	79,1
	$B_{\gamma}$	26,2	43,1	40,4
$X_2$	Х <sub>орташа</sub>	128,1	146,1	61,2
	$B_{\gamma}$	51,0	4,2	67,1
$X_3$	Х <sub>орташа</sub>	77,2	55,1	50,6
	$B_{\gamma}$	12,0	27,7	33,5
$X_4$	Х <sub>орташа</sub>	71,0	67,5	55,8
	$B_{\gamma}$	30,0	54,5	56,1
$X_5$	Х <sub>орташа</sub>	190,2	171,6	128,9
	$B_{\gamma}$	0,9	46,0	40,8
$X_6$	Х <sub>орташа</sub>	5,6	5	3
	$B_{\gamma}$	17,7	0	0
$X_7$	Х <sub>орташа</sub>	82,0	59,8	47,4
	$B_{\gamma}$	0,5	34,6	16,2
$X_8$	Х <sub>орташа</sub>	89,8	83,2	50,5
	$B_{\gamma}$	0,5	32,4	48,3
$X_9$	Х <sub>орташа</sub>	110,1	78,0	11,9
	$B_{\gamma}$	1,8	17,3	3,9
$X_{10}$	Х <sub>орташа</sub>	0,89	0,79	1,3
	$B_{\gamma}$	0,5	0,4	0,5

*A. pseudoplatanus* келесі сипаттамаларға ие болды: жапырағы 3-5 қалақшалы, еніне қарай аздап ұзарған, жапырақ индексі 0,89; ортаңғы қалақшасы 71 мм; жапырағында 82 бүйір жүйкелері бар, бірінші бүйір жүйкесі мен негізгі жүйкесінің арасындағы бұрыш 89,8°; сағағының ұзындығы 77,2 мм; бір жылдық өркенінің ұзындығы 110,1 мм.

*A. platanoides (үшкір жапырақты үйеңкі)* морфологиялық белгілерінің өзгергіштігі төменнен жоғарыға қарай әр түрлі деңгейде болады. Түрдің жеке өзгергіштігі де әр түрлі деңгейде, бұл оның гетерогенділігін білдіреді.

Интродукцияланған түр келесі морфологиялық сипаттамаларға ие. Жапырақтары жай жапырақ, бес қалақшалы, 116x146 мм, еніне қарай біршама созылған, жапырақ индексі 0,79. Қалақша ұштары және қалақша шетіндегі көптеген тісшелері үшкір, сәл жіңішкеріп созылған,

ортаңғы қалақша ұзындығы 67,5 мм. Жапырақ сағағы ұзындығы 55,1 мм. Бүйір жүйкелерінің саны 59,8 мм. Бірінші бүйір жүйкесі мен негізгі жүйке арасындағы бұрыш 83,2°. Бір жылдық өркенінің ұзындығы 78,0 мм.

***A. ginnala* (өзен маңы үйеңкісі).** Жапырақтың морфологиялық белгілері өзгергіштігінің параметрлері әр түрлі деңгейде. Белгілері өзгергіштігінің жеке деңгейі де әр түрлі сипатқа ие. Жапырақ параметрлері бойынша көптеген белгілері жоғары және көтеріңкі өзгергіштікке ие.

*A. ginnala* үйеңкісінің морфологиялық құрылымы: жапырағы үш қалақшалы 79,1x61,2 мм. Үшбұрышты жұмыртқа тәріздес ортаңғы қалақшасының ұзындығы 55,8 мм, бүйір жүйкелерінің саны 47,4 мм, бүйір жүйкесі негізгі жүйкеден 50,5° бұрышта кеткен. Жапырақ индексі 1,3. Сағақ ұзындығы 50,6 мм. Бір жылдық өркенінің ұзындығы 11,9 мм.

Үйеңкі туысының жергілікті материалын зерттеу барысында ағаштың діңінің қабығының көптеген жыртылуыларын байқадық. Бұл тек саңырауқұлақ түрлерінің әсері ғана емес, құрғақшылық пен ылғал тапшылығының әсерінен қабығында үлкен мөлшерде жыртылулар байқалады [18; 6].

Морфологиялық белгілерінің өзгергіштігі нәтижелерін талдай отырып, келесі қорытындыға келеміз. Үйеңкі түрлерінің белгілері өзгергіштігі төмен және орташа деңгеймен сипатталады. Ең тұрақты белгілерге жапырақ қалақшаларының саны және жапырақ индексі жатады. Қоршаған орта әсеріне төрт белгілері көбірек ұшыраған. Олар: сағақ ұзындығы, бүйір жүйкелерінің саны, жапырақтың ортаңғы қалақшасының ұзындығы және бір жылдық өркенінің ұзындығы. Жапырақ параметрлері және өркен ұзындығы белгілері бойынша *A. pseudoplatanus* L. үйеңкісі ерекшеленген. Жапырақ параметрлері мен бір жылдық өркені белгілері бойынша ең жоғары мәні амплитудасына ие болған *A. ginnala* үйеңкісі.

Барлық түрлердегі ең тұрақты белгілер: жапырақ қалақшасының саны, жапырақ индексі. Бес белгілерінің: жапырақ ұзындығы, ені, сағақ ұзындығы, жапырақтың жалпы ұзындығы, бір жылдық өркен ұзындығының өзгергіштік деңгейлері көтеріңкі және жоғары деңгейде байқалды.

Интродуценттер ішінен *A. pseudoplatanus* үйеңкісі жапырағының үлкендігімен, сағақ ұзындығымен, ортаңғы қалақшасының ұзындығы бойынша жоғары деңгейде болды. Ал көптеген белгілерінің түрленіп өзгеруімен *A. platanoides* және *A. ginnala* үйеңкілері ерекшеленді.

### Қорытынды

Биологиялық жүйеде бейімделушілік табиғатын ескере отырып, морфологиялық белгілерінің өзгергіштігін жеке деңгейде қарастыра отырып, белгілер мәнінің амплитудасын үйеңкілердің функционалдық жүйесін баптаудың оңтайлылық көрсеткіші ретінде қарастыруға болады. Амплитуданың артуын өсімдіктің бейімделушілік мүмкіндіктерін белсендендіру деп бағалауға болады. Сондықтан жеке морфологиялық белгілер өзгергіштігі көтеріңкі және жоғары болуына қарап, олардың жоғары бейімделушілік мүмкіндіктерге ие екендігін болжауға болады.

Біздің зерттеулеріміздің негізінде ондай биологиялық жүйелерге екі түрді: *A. platanoides* және *A. ginnala* үйеңкілерін жатқызуымызға болады, яғни осы екі түрдің интродукциялану оптимальдылығы *A. pseudoplatanus* үйеңкісіне қарағанда жоғары болды. Ғылыми-зерттеу жұмыстарының зерттеу нәтижелері Тараз мемлекеттік педагогикалық университетінің 5В011300, 5В060700-Биология мамандықтары бойынша 4-курс білімгерлеріне арналған оқу жоспарына ендіріліп, «Қолданбалы биология» элективті пәніне ендірілді. Оқу үдерісіне ғылыми-зерттеу нәтижелерін ендіру АКТ-і жасалып, бекітілді.

Еліміздегі білім беру жүйесін әлемдік білім стандарттарына сәйкестендіру қажет. Бірақ, бұл тұрғыда ұлттық құндылықтарымызды да ұмытпау маңызды. Білім беру саласы – жаһанданумен бірге үнемі жаңару үстінде. Түрлі заманауи модельдер енгізіліп жатыр. Сондықтан - әлемдік стандартқа сай оқытуда ұлттық құндылықтарды ұмытпау маңызды. Көп тілді меңгеріп өсіп келе жатқан жастардың бойына Ұлы дала елінің рухани құндылықтарын сіңіре білу өте қажет.

Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев «...қазақ «Туған жерге туынды тік» деп бекер айтпаған. Патриотизм кіндік қаның тамған жеріңе, өскен ауылыңа, қалаң мен өңіріңе, яғни туған жеріңе деген сүйіспеншіліктен басталады. Сол себепті, мен «Туған жер» бағдарламасын қолға алуды ұсынамын. Оның ауқымы ізінше оп-оңай кеңейіп, «Туған елге» ұласады», - деп айтқан болатын өзінің «Болашаққа бағдар: Рухани жаңғыру» мақаласында.

Міне сондықтан да сәндік өсімдік болып табылатын үйеңкі ағашының осы ботаникалық бақта оптимальды интродукцияланатын түрін анықтаудың, оны орта мектептерде биологияны оқытуда оқу үдерісіне ендірудің маңызы зор. Себебі мектеп оқушыларының атсалысуымен осы аймақтың климат жағдайларына бейімделушілік қабілеттілігі жоғары үйеңкі түрлерін тұқымдарынан көбейту іс-шаралары бойынша атқарылатын ғылыми-зерттеу жұмыстары жүргізілері анық. Осындай туған жерге деген сүйіспеншілік сезімін туғызатын еңбекке араласқан оқушылар патриоттық парыздарын орындап, өз өлкесінің жайқалуына, қаламыздың көгалдандырылуына өз үлестерін қосатындығы сөзсіз. Білімді, дағдыны қалыптастыру, жетілдіру, бекіту, шығармашылық ойлауды дамыту, өз бетінше шешім қабылдауға, оны жүзеге асыруға үйрену, алынған білімді тәрбиенен ұштастыру білім алушылардың өз бетінше ғылыми-зерттеу жұмысы үдерісінде жүргізіледі.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Викторов, Ю.М., Лебедева, С.А., Тарасов, С.В. (2017) Организация исследовательской деятельности школьников [Электронный ресурс].
2. Салыбекова Н.Н., Кужантаева Ж.Ж., Сержанова А.Е., Бабаева Г.А. (2015) Биология мамандығы студенттерінің ғылыми ізденушілігін арттырудың әдістері // Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ Хабаршысы (Педагогикалық ғылымдар сериясы). Алматы. №3 (46). Б. 148-155.
3. Лучник З.И. (1984) Методика изучения интродуцированных деревьев и кустарников // Вопросы декоративного садоводства. Барнаул. 4(2). С. 92-98.
4. Соловьева М.А. (1996) Атлас повреждений плодовых и ягодных культур морозами. Киев. С. 232-235.
5. Мамаев С.А. (1985) Основные принципы методики исследования внутривидовой изменчивости древесных растений. Свердловск. С. 58-62.
6. Зайцев Г.Н. (1990) Математика в экспериментальной ботанике. М.
7. Лучник З.И. (1987) Влияние различных погодных условий на перезимовку древесных растений. Новосибирск.
8. Чукуриди С.С. (2004) Биологические особенности интродуцентов семейства Rosaceae Adaus и возможности их использования в садоводстве. Краснодар.
9. Банаев Е.В., Шемберг М.А. (2000) Ольха в Сибири и на Дальнем Востоке России. Новосибирск.
10. Andrew D. A., Tenley M.C. (2016) The role of native species in urban forest planning and practice: A case study of Carolinian Canada // Urban Forestry & Urban Greening. №17. P. 54-62.
11. Al Asfour B., Al-kayali R., Kitaz A. (2016) Evaluation of Antibacterial Activity of Acer syriacum by Bioautography Method // International Journal of Pharmaceutical Sciences and Nanotechnology. №9. (2).
12. Gregory A.D., Jason C.G. (2014) Variation in anatomical features along Acer platanoides (Sapindaceae) branches // International Journal of Horticulture and Floriculture Vol. 2 (9). -P. 130-136.
13. Абжанов Т.С. (2015) Астана қаласы жағдайында сәндік ағаш және бұталы өсімдіктердің интродукциясы (Астана қаласы мысалында). Философия докторы (PhD) ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. Алматы.
14. Акимов П.А. (1993) Декоративные деревья и кустарники. М.
15. Аксенов Е.С., Аксенова Н.А. (2001) Декоративное садоводство для любителей и профессионалов / Деревья и кустарники. М.: Аст-пресс.
16. Аксенова Н.А. (1995) Клены. М.: Изд-во МГУ.
17. Беяева Ю.Е. (2010) Гринаш М.Н. Коллекция рода Acer L. состояние и перспективы // Ботанические сады. Проблемы интродукции: Тр. Томск. гос. университета. Сер. биол. Томск.
18. Ernst D.S., Fritz S., Martin M.G., Angela G., Ulrich W., Burkhardt S., Ewald K. (2019) Springtime Bark-Splitting of Acer pseudoplatanus in Germany //Forests. 10, 1106. doi:10.3390/f10121106. P.2-12.

#### Применение результатов исследований биологических особенностей родственных видов рода *Acer l.* в учебном процессе

*А.М. Сейтметова, Н.Н.Салыбекова, Г.О. Бориева*

Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави,  
Туркестан, Казахстан  
aiman.seitmetova@mail.ru

В статье представлены основные этапы исследования, проводимые с целью приобщения обучающихся к научно-исследовательской работе. По проведенным исследованиям представлен ход научно-исследовательской работы и этапы организации исследовательской работы. В ходе исследований были проанализированы этапы организации исследовательской работы ведущих школ для обучающихся с целью формирования общего представления о специфике научного исследования. Проведенная исследовательская работа основана на повышении качества образования путем развития научных знаний обучающихся, овладения методами проведения исследований, а также интеграции учебного процесса и научно-исследовательской работы. В качестве объекта были выбраны три вида кленов (клен приречный или гиннала - *A.ginnala*, клен остролистный - *A.platanoides* и ложноплатановый клен или явор - *A.pseudoplatanus*), проведена интродукция их саженцев в Ботанический сад и велись фенологические наблюдения для исследования за особенностями их сезонного развития, а также изучены изменчивости морфологических признаков.

**Ключевые слова:** интродукция, клен гиннала, клен явор, Ботанический сад, морфологические признаки, параметры листьев, изменчивость.

#### **Application of research results on the biological features of related species of the genus *Acer l.* in educational process**

***A.M. Seytmetova, N.N. Salybekova, G.O. Boriyeva***

Khoja Ahmed Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan  
aiman.seitmetova@mail.ru

The article presents the main stages of research conducted in order to introduce students to research work. According to the conducted research, the course of research work and stages of organization of research work are presented. During the research, the stages of organizing research work of leading schools for students were analyzed in order to form a General idea about the specifics of scientific research. The research work is based on improving the quality of education by developing students' scientific knowledge, mastering research methods, and integrating the educational process and research work. Three types of maples were selected as an object (riverine maple or ginnala-*A. ginnala*, Holly maple-*A. platanoides* and false plane or false sycamore -*A. pseudoplatanus*), their seedlings were introduced to the Botanical garden and phenological observations were made to study the features of their seasonal development, as well as the variability of morphological features.

**Keywords:** introduction, ginnala maple, false plane or false sycamore, botanical garden, morphological signs, leaf parameters, variability.

Редакцияға 18.02.2020 түсті.

ҒТАХР 14.35.09

## БІЛІМ АЛУШЫЛАРДЫҢ ЗЕРТТЕУШІЛІК ҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН БИОЛОГИЯДАН ЛАБОРАТОРИЯЛЫҚ ПРАКТИКУМДАРДА ҚАЛЫПТАСТЫРУ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

*Г.Р. Унгарбаева*

Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті, Қызылорда, Қазақстан  
gulshat\_ungarbaeva@mail.ru

Соңғы уақытта шетелдік және отандық ғалымдардың еңбектерінде болашақ мұғалімдердің түйінді құзыреттіліктерінің бірі ретінде зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру мәселесі көтерілуде. Бұл мақала Биология мамандығы студенттерінің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру мәселесіне арналады. Мақалада лабораториялық практикумдар барысында білім алушылардың оқу-зерттеушілік, ғылыми-зерттеушілік іс-әрекетін жүзеге асырудың маңызы ашылады. Биолог-студенттердің зерттеушілік біліктерін қалыптастыру үшін адаптивті-инновациялық технологияларды таңдап алудың себебі түсіндіріледі, сонымен қатар адаптивті-инновациялық технологиялардың қысқаша сипаттамасы келтіріледі. "Өсімдіктер физиологиясы", "Цитология және гистология негіздері", "Биологиялық практикум" пәндері бойынша адаптивті-инновациялық технологиялар қолданудың үлгілері беріледі.

**Түйін сөздер:** *зерттеушілік құзыреттілік, зерттеушілік білік, зерттеушілік іс-әрекет, оқу-зерттеушілік іс-әрекет, ғылыми-зерттеушілік іс-әрекет, адаптивті-инновациялық технологиялар, биологияны оқыту, практикум.*

Қазіргі таңда елімізде жоғары мектеп түлектерінің қабілеттеріне, қызығушылықтарына және қажеттіліктеріне сәйкес білім деңгейінің болуын, кәсіби қызметке байланысты проблемаларды шешуде дербестік пен шығармашылық танытуды, сонымен бірге тез өзгеретін қоғамға бейімделуді және өзін-өзі жетілдіруді талап ететін білім берудің жаһандық стандарттарына бағдарланған білім беру жүйесі жүзеге асырылуда.

Білім беру парадигмасының біліктілік сипаттамасынан жоғары оқу орны түлегін даярлаудың негізгі өлшемі (критерийі) ретінде құзырет пен құзыреттілікке қайта бағдарлануы көптеген елдерде Болон келісімінен кейін жоғары білім беруді реформалау бағдарламаларында көрсетілген [1;49]. Осы орайда біздің елімізде де жоғары кәсіби білім беруде бәсекеге қабілетті мамандар даярлауда жаңа сапаға қол жеткізу тәсілдерінің бірі ретінде құзыреттілік тұғыр жоғары білім берудің негізіне айналды. Құзыреттілік тұғыр аясында педагог мамандар даярлайтын жоғары оқу орындарында басым бағыт өз зерттеулерінің нәтижелері мен заманауи ғылыми-зерттеу жұмыстардың нәтижелерін білім алушылардың ғылыми-зерттеу құзыреттілігін дамыту үшін және өзінің білімін үздіксіз дамыту үшін пайдалана алатын маман, басқаша айтқанда зерттеушілік құзыретке ие мұғалім даярлауға берілуде.

Жоғары оқу орындарындағы биологиялық білім беру мәселелеріне қатысты қазіргі заманғы зерттеулер студенттерді нақты зерттеушілік іс-әрекетке (оқу-зерттеушілік іс-әрекет, ғылыми-зерттеушілік іс-әрекет, ғылыми жобалар) тарту:

- мамандық пәндерінің ғылыми мазмұнын меңгеруде студенттердің қызығушылығын қалыптастыру мен дамытуға ықпал етеді;
- білім алушылардың зерттеушілік біліктерін дамытуға көмектеседі;
- білім мен білікті жаңа жағдайларға, стандартты емес міндеттерді шешуге қолдану қабілетін дамытады;
- білім алушылардың білімін, тәжірибесін кеңейтеді және тереңдетеді, танымдық іс-әрекетін белсендіреді, білім алушының шынайы білім алуына ықпал етеді;
- зерттеушілік мәдениетімен таныстырады деген пікірді қолдайды [2;225, 3;1, 4;154, 5;32].

Студенттердің зерттеушілік біліктерін қалыптастыру зерттеушілік құзыреттіліктің міндетті құрамдас бөлігі болып табылса, зерттеушілік құзыреттілік болашақ биология пәні мұғалімдерін кәсіби дайындаудың қажетті буыны болып табылады, себебі қазір жоғары мектептің негізгі міндеті

салыстыруға, талдауға, шешімдердің оңтайлы нұсқаларын табуға және ақпарат ағымында өз бетінше бағдарлауға қабілетті мамандарды даярлаудан тұрады.

Мұндай жағдайда зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру Биология мамандығы бойынша студенттерді оқытудың өзекті мәселесіне айналады. Осы мәселені шешуге қосқан үлесіміз ретінде біз бұл мақалада білім алушылардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру әдістемесін қарастырамыз. Алдымен зерттеушілік құзыреттілік ұғымын нақтылап алайық. Соңғы жылдарда жарияланған ғылыми еңбектер студенттерді зерттеушілік құзыреттілікке арнайы оқыту қажеттілігін алға тартуда. Осы орайда отандық ғалым А.К.Жексембинова PhD докторы дәрежесін алу үшін дайындаған диссертациясында зерттеушілік құзыреттілікті тұлғаның зерттеушілік құзыреттер жүйесі мен пәндік құндылықтарды игеруге қажетті құралы, тұлғаның ғылыми фактілерді, құбылыстарды, үрдістерді, нәтижелерді түсіну мен қабылдауға, теориялық заңдылықтарды ұғынуға, болжамды құрастыру мен оның негізінде ғылыми-пәндік іс-әрекетті жүзеге асыруға мүмкіндік беретін кәсіби маңызды сапасы, тез өзгермелі қоғаммен өзара әрекеттестікте мақсатты қалыптасатын, зерттеу пәні аймағындағы іс-әрекетті ғылыми тануға, шығармашылыққа, оның кәсіби іс-әрекеті шеңберіндегі шығармашылыққа, инновацияларға іштей дайындығымен байланысты қабілеті ретінде тұжырымдаса [6;57], А.Д.Сыздықбаева, Н.Н.Хан зерттеуінде зерттеушілік құзыреттілік болашақ мұғалімнің іс-әрекеттің мағыналық мәнмәтінін функциялықтан қайта құрушыға ауыстыру мақсатында көрінетін, өзінің қызметіне және субъект ретіндегі өзіне қатысты белсенді зерттеушілік позициясынан білінетін біртұтас, интегралды сипаттамасы ретінде қарастырылады [7;337].

Студенттердің зерттеушілік құзыреттілігін ресейлік ғалымдар тобы олардың тиімді оқу-зерттеушілік іс-әрекетін (әрі қарай ғылыми-зерттеушілік іс-әрекетін) ұйымдастыру мен өткізуге қабілеттілігі мен дайындығы, өмір бойы өздігінен білім алу мен өзін-өзі жетілдіруге қабілеттілігі мен дайындығы, орындаушылық қызметтен шығармашылық және конструктивтік қызметке өту динамикасын айқындайтын зерттеу әрекеттерін тұтастыққа интеграциялау ретінде анықтайды [8;2].

Зерттеу тақырыбына байланысты қарастырылған еңбектердің барлығында ғалымдар зерттеушілік құзыреттілік-бұл теориялық білім мен практикалық дағдыларды, сондай-ақ практикалық іс-әрекет тәжірибесін (өзінде бар білімі мен іскерлікті пайдалану тәжірибесі) қамтитын өзара байланысты құзыреттердің тұтас кешені деген пікірге келіседі.

Біз биолог студенттің зерттеушілік құзыреттілігі ұғымын тұлғаның интегративті сипаттамасы ретінде анықтаймыз, ол зерттеушілік іс-әрекетке қажеттілікті, әдіснамалық білімдерді, зерттеу іс-әрекетінің технологиясын меңгеруді көздейді және оларды білім беру үдерісінде пайдалануға дайын әрі қабілетті болуынан көрінеді.

Әрі қарай зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру мәселесіне тоқталамыз. Зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыру білімді меңгеруді, қабілеттілікті дамытуды және оқу зерттеулерін жүргізу тәжірибесін меңгеруді көздейді, кейін бұл тәжірибе практикалық және ғылыми қызметтегі зерттеу процесіне ауыстырылуы мүмкін. Жалпы зерттеу іс-әрекеті логикалық байланысты белгілі бір кезеңдерден тұрады:

1. Дайындық кезеңі мәселені анықтауды, зерттеудің мақсаттары мен міндеттерін қоюды, жұмыс гипотезасын тұжырымдауды, кесте құруды көздейді.

2. Зерттеу кезеңі, бұл кезеңде зерттеу тақырыбы бойынша ақпаратты іздеу, алынған ақпаратты талдау және бағалау, эмпирикалық материалды жинау және өңдеу, алынған нәтижелерді жинақтау және талдау, қорытындыларды тұжырымдау жүргізіледі.

3. Бағалау кезеңі, онда нәтижелерді бағалау, нәтижелердің берілген мақсаттармен арақатынасы, нәтижелерді таныстыру, рефлексия және білім алушыларды бағалау жүзеге асырылады [8;3].

Біздің ойымызша "Биология" мамандығы бойынша білім алушы бакалаврдың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру көпсатылы процесс және келесі іс-әрекеттерді игеруден тұрады:

- зерттелетін мәселеге сәйкес жабдықтарды, модельдерді, әдістер мен тәсілдерді пайдалана отырып, оқу зерттеуін жоспарлау және орындау;
- жауабы ғылыми зерттеу жолымен алынуы мүмкін болатын сұрақтарды тану және қою, зерттеудің адекватты әдістерін таңдау;
- зерттеуден туындайтын қорытындыларды тұжырымдау;



- бақылау, эксперимент, модельдеу, жіктеу, сипаттау сияқты жаратылыстану-ғылыми әдістер мен тәсілдерді қолдану; теориялық негіздеу, модельдің/теорияның қолданылу шекарасын белгілеу;
- статистикалық деректерді пайдалану, оларды түсіндіру;
- өз көзқарасын айқын, қисынды және нақты тұжырымдау;
- өз білімін тірі табиғатта жүріп жатқан немесе өз ағзасының тіршілігін қамтамасыз ететін процестер мен құбылыстарды түсіндіру үшін қолдану;
- әртүрлі ақпарат көздерінен арнайы ғылыми ақпаратты іздестіруді жүзеге асыра білу;
- биологиялық құрал-жабдықтармен, анықтамалармен жұмыс істей білу [9;255].

Көптеген зерттеулер жоғары оқу орындарындағы лабораториялық сабақтардың басым көпшілігі теориялық материалды меңгеруді көздейтіндігін, студенттің зерттеушілік іс-әрекетін дамыту мәселесі толыққанды жолға қойылмағанын көрсетуде.

Осы орайда, D.I.Napauer және бірлескен авторлардың жұмысы қызығушылық туғызады. Олардың пікіріне сәйкес университеттегі дәстүрлі лабораториялық курстар университеттің алғашқы курстарында студенттерге эксперименттер үшін нақты нұсқаулар бере отырып, кейінгі курстар үшін қажетті зерттеу дағдыларын дамытуға болатындығын алға тартады [3;2]. Авторлар дәстүрлі лабораториялық сабақтарға қосымша қысқа мерзімді зерттеулер жүргізу әдістемесін ұсынады. Оның барысында студенттер дәстүрлі лабораториялық сабаққа қосымша арнаулы ортақ тақырып бойынша бір айлық зерттеу жүргізеді. Бұл тәжірибенің зерттеушілік іс-әрекетке баулуда маңызы зор. Дегенмен біздің жүргізген талдау көп жағдайда жоғары оқу орындарында лабораториялық сабақтарды өткізудің дәстүрлі әдістемесі басым екендігін көрсетіп отыр. Дайын әдістемелік нұсқаулар бойынша лабораториялық сабақтарды өткізудің дәстүрлі әдістемесінде студент берілген үлгі бойынша жұмыс істеу барысында нұсқаулықты қатаң сақтай отырып, жұмысты сәтті орындай алауы мүмкін, бірақ жүргізілген зерттеу іс-әрекетінің мәнін ақырына дейін түсінбейді. Бұл жағдайда оның зерттеушілік құзыреттілігі қалыптаспайды және шығармашылық қабілеттері дамымайды. Осы мәселені біз лабораториялық практикумдар ұйымдастыру арқылы шешуге тырыстық. Лабораториялық практикумды өткізудің дәстүрлі әдістемесін оқытудың жаңа технологиясымен шебер үйлестіру тек қана биологиялық зерттеулер жүргізудің қарапайым дағдыларын игеріп қана қоймай, зерттеудің аса маңызды әдістерін меңгеруге, сонымен қатар студенттердің білім беру процесінде зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыруға мүмкіндік береді деп айтуға болады.

Биолог-студенттердің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру үшін қандай педагогикалық технология қолданған дұрыс деген сұраққа жауап іздеу барысында педагогикалық әдебиеттерді талдай келе, біз адаптивті-инновациялық технологияларға тоқтадық. О.А.Казарованың айтуынша, егер инновациялық технологиялар жаңашылдықпен, оригиналдығымен және қоғамдық-тарихи бірегейлігімен сипатталса, адаптивті-инновациялық технологиялар, әдетте, нақты жағдайларда іс-әрекетті оңтайландыруды қамтамасыз ететін жаңа, бірегей технологиялардан тұрады. Бұл жеке технологиялық микроқұрылым элементтерін іске асырумен байланысты стандартты емес сәтті әдістемелік шешім және оны қолданбалы деңгейге ауыстыру әзірше жеткіліксіз әзірленген әрі белгілі бір қиындықтар туғызатын теориялық жағдайды практикада пайдалану тәжірибесі болуы мүмкін. Басқаша айтқанда, бұл педагог-зерттеушілер анықтаған заңдылықтар шегіндегі әдістемелік жаңалықтар [10;14].

Біздің зерттеуіміздің аясында білім алушылардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру кезінде адаптивті-инновациялық технологиялар жүйесін келесі компоненттерден құрастырған жөн деп шештік:

- педагогикалық үдерістің гуманистік-тұлғалық бағдары негізіндегі технологиялар;
- білім алушылардың іс-әрекетін жандандыру және қарқындыландыру технологиялары;
- оқу процесінің басқару және ұйымдастырудың тиімділігі негізіндегі технологиялар.

Зерттеушілік құзыреттілікті қалыптастыруға бағытталған оқу үрдісінде жоғарыда аталған технологиялардың бейімделуі қалай жүзеге асты? Биологиялық және экологиялық білім беру саласындағы адаптивті-инновациялық технологияларды зерттеуші ғалым О.А.Казарова олардың алты түрін бөліп көрсетеді:

1. Модификациялық адаптивті-инновациялық технологиялар
2. Трансформациялық адаптивті-инновациялық технологиялар
3. Комбинациялық адаптивті-инновациялық технологиялар

4. Модификациялық-трансформациялық адаптивті-инновациялық технологиялар
5. Модификациялық-комбинациялық адаптивті-инновациялық технологиялар
6. Трансформациялық-комбинациялық адаптивті-инновациялық технологиялар [10;21].

Биология мамандығы бойынша білім алушылардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру практикасында адаптивті-инновацияларды қолдану барысын сипаттайық:

Модификациялық адаптивті-инновациялық технологиялар педагогикалық технологияның жекелеген микроқұрылымдарын жетілдіруді, түрлендіруді көздейді. Мұндай бейімделудің айқын мысалына жобалау іс-әрекетін іске асыруға негізделген технология жатады. Біздің тәжірибемізде жобалау технологиясы ғылыми-зерттеушілік іс-әрекет түрінде жүзеге асырылды. Жалпы алғанда ғылыми жобалардың мақсаты нақты зерттеушілік іс-әрекетті орындауға бағытталған. Сол себепті біз ұсынған ғылыми жобалардың тақырыбы практикалық бағыттылығымен ерекшеленеді. Сонымен қатар, ғылыми-зерттеушілік іс-әрекетті лабораториялық практикум жағдайында меңгеру барысында:

- студенттің дербес зерттеушілік позициясының болуы, яғни өзіндік тұжырымдамалар жасауда дербес шешім қабылдауды жүзеге асыруға мүмкіндігінің болуы;
- зерттеу іс-әрекетін орындау нақты, студент үшін маңызды нәтиженің алынуымен байланысты болуы, жеке тұлғаға бағыттылықтың қамтамасыз етілуі;
- ғылыми-зерттеушілік іс-әрекеттің оның біртұтастығы мен саналылығын қажет ететін жағдайларда жүзеге асырылуы, яғни бей-берекет емес, нақты теориялық негізде жүргізілуі мен рефлексиялығының көрінуі;
- ғылыми- зерттеушілік іс-әрекеттің әрбір кезеңінің студентті зерттеудің әдістерін, алгоритмдерін, технологияларын сезінуіне бағытталуы басты назарда ұсталды.

"Биологиялық практикум" пәні бойынша семестрдің басында студенттерге өзіндік жұмыс тақырыптары ұсынылды, жұппен жұмыс істеуге рұқсат берілді.

Студент үшін ғылыми-зерттеушілік іс-әрекеттің орындалу кезеңдерін анықтау маңызды. Сол себепті, студенттер ғылыми жобаны орындау барысында біз ұсынған студенттің пән бойынша ғылыми-зерттеушілік іс-әрекет орындау кезіндегі қадамдарының келесі реттілігін ұстанды:

- зерттеудің мақсатын сезіну;
- зерттеу міндеттерін түсіну және оларды зерделеу;
- зерттеудің теориялық негіздерін оқып-білу;
- ғылыми-зерттеушілік іс-әрекет орындау үшін қажетті білім мен іскерлікті талдау, қорыту және жүйелеу;
- зертхананың материалдық мүмкіндіктерін ескере отырып, ұсынылған іс-қимыл жоспарын эксперименттік тексеру;
- эксперимент нәтижелерін өңдеу;
- пән бойынша ғылыми жобаның презентациясы.

Оқу семестрінің 10-шы оқу аптасынан бастап ғылыми жобаларды қорғау ұйымдастырылды, оның барысында студенттердің ізденіс-шығармашылық белсенділігінде, талдау (проблемаларды анықтау, ақпарат жинау), бақылау, гипотезалар құру, эксперимент жасау, жинақтау сияқты зерттеу біліктерін қолданудан көрінетін биолог-студенттердің зерттеушілік құзыреттілігінің мотивациялық және іс-әрекеттік компоненттеріндегі оң өзгерістерге куә болдық. Бұл жағдай В. Г. Сотник, Б. Хунг жүргізген зерттеулермен расталады [11;20, 12;142].

Трансформациялық адаптивті-инновациялар педагогикалық технологияның жекелеген микроқұрылымдарын олардың кейбір элементтерін түрлендіру және осының негізде жаңа (өзгеріске сәйкес) үйлесім құрумен сипатталады. Трансформациялық адаптациялық-инновацияларды жүзеге асырудың негізгі тәсілдерінің біріне қалыптасуы тиіс білікті элементтерге бөліп көрсету және соның негізінде біліктерді жинақтау жатады.

Трансформациялық адаптациялық-инновациялардың мүмкіндіктерін проблемалық оқыту технологиясын трансформациялау мысалында қарастырайық. Проблемалық оқыту технологиясы білім алушылардың дербестігін арттырады, олардың шығармашылық белсенділігін арттырады, сөйлеу және ұжымдық бейімділіктерін дамытуға ықпал етеді. И.В.Афанасенкованың атап өтуінше, білім алушының проблемалық оқыту кезіндегі өз бетінше іс-әрекетін құруға бағытталған бағдар ретінде жаңа жағдайға көшірілетін бұрынғы білімі, танымдық қызметтің белгілі әдістері, алгоритмдер, әдіснамалық білімдер және т. б. болуы мүмкін. Талап етілетін бағдарлардың сипаты

мен саны, олардың жинақталу деңгейі, оқытушы мен білім алушылардың бірлескен қызметінің сипаты проблеманың күрделілігімен анықталады. Нәтижесінде білім алушылар өз бетінше алынған ақпараттағы мәселені тауып, оны шешу жолдарын өздері табу керек [13;73].

Біздің пайымдауымызша, проблемалық оқыту технологиясын лабораториялық практикумдарда қарама-қайшылықты анықтау, мақсат қою, гипотеза ұсыну біліктерін қалыптастыруға және танымдық белсенділікті елеулі ынталандыруға ықпал ететін тақырыптарда қолдануға болады. Ол үшін тәжірибелік-эксперименталдық жұмыстың барысынан мысал келтірейік. "Биологиялық практикум" пәні бойынша "Тірі организмдердегі заттардың тасымалдануы" тақырыбын оқу барысында студенттерге сабақтың басында мынадай проблемалық жағдай ұсынылады: "Буылтық құрттардың эволюциясы барысында денесі мен ішкі мүшелерін бөліп тұратын екіншіреттік дене қуысы (целом) пайда болды, бұл жануардың ішкі құрылымдарының қозғалысының тәуелсіздігін қамтамасыз етеді. Алайда целомның дамуымен дененің барлық бөліктерінің өзара, сондай-ақ сыртқы ортамен байланысын қамтамасыз ететін тасымал жүйесін дамыту қажеттілігі туындады. Сондықтан, екінші реттік дене қуысты жануарлар деңгейінде алғаш рет қанайналым жүйесі пайда болған және қан денеде қантамырлардың тұйық жүйесі бойынша айналады. Тұйық қанайналым жүйесінің эволюция барысында көптеген артықшылықтары бар деп саналады. Буынақтылар мен моллюскалардың эволюциялық аспектіде буылтық құрттармен салыстырғанда жоғары деңгейде болғанына қарамастан оларда қан айналымының ашық жүйесі қызмет ететіндігін қалай түсіндіре аласыз?" Одан әрі белсенді талқылау жүріп, студенттер әртүрлі гипотезаларды ұсынады. Оқытушы талқылаудан кейін дұрыс жауапты бірден бермейді, ал студенттерге ұсынылған гипотезаларды растау немесе теріске шығару үшін ұсынылған әдебиеттер пен таратылатын суреттер бойынша және алдын ала дайындалған сұрақтарды пайдалана отырып, теориялық материалды іріктеуді және жұппен зерттеу (анықтау, салыстыру, жіктеу, бақылау және т.б.) әзірлеуді ұсынады. Сабақтың соңында білім алушылар өздері ұсынған гипотезаны растап немесе жоққа шығару арқылы жұмысты қорытындылайды.

Ал комбинациялық адаптациялық-инновацияларда әртүрлі педагогикалық технологиялардың жекелеген микроқұрылымдарын біріктіру және олардың негізінде белгілі элементтердің жаңа комбинациясын немесе жаңа элементті қосу арқылы танымал комбинация құру жүзеге асырылады.

Комбинациялық адаптациялық-инновациялар:

– білім беру процесі субъектілерінің бірлескен іс-әрекет кезеңдерін интеграциялауда түрлі педагогикалық технологиялардың микроқұрылымдарының элементтерін үйлестіру;

- басқа технологиялық микроқұрылымдарға тән элементті педагогикалық технологияға қосу арқылы жүзеге асырылады [8;41].

Біздің тәжірибемізде "Цитология және гистология негіздері" пәні бойынша "Тұрақты және уақытша препараттарды дайындау" тақырыбында лабораториялық сабақ өткізу кезінде топтық жұмыс технологиясымен ұштасқан сыни ойлау технологиясы қолданылды, онда студенттердің оқу-зерттеушілік іс-әрекеті екі микротопта (топта алты және жеті студенттен) ұйымдастырылды. Ғалымдардың еңбектері көрсеткендей оқу үдерісін топтық ұйымдастыру кезінде, дидактикалық міндеттердің барлық түрлері: жаңа ақпаратты меңгеру, бұрын зерделенген материалды бекіту және қайталау, білім мен іскерлікті практикада қолдану, т.б. шешіледі [14;112, 15;31]. Сонымен қатар, К.Seifert бірлескен авторларымен бірге білім алушылардың бірлескен оқытуға қатысуы оқу үлгірімін жақсартумен қатар, жоғары деңгейдегі ойлау дағдыларын дамытуға, үлкен ішкі мотивацияны дамытуға, тұлғааралық дағдыларды жақсартуға, оқуға оң көзқарас пен өзін-өзі бағалаудың жоғарылауына әкеледі деп есептейді [16;147].

Тәжірибелік-эксперименттік жұмыстан мысал келтірейік.

Лабораториялық сабақтың тақырыбы: *Тұрақты және уақытша препараттарды дайындау*

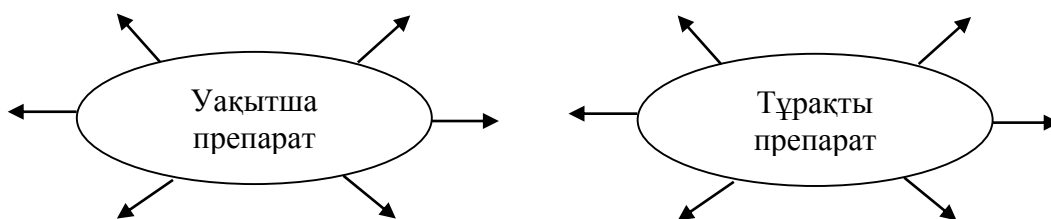
Сабақтың мақсаты: тұрақты және уақытша препараттарды дайындау техникасын меңгеру.

Материал: Allium сера L пияз, сабақ басталғанға дейін 30 минут бұрын кесіліп алынған және 20 –25<sup>0</sup>С температурада әрі қатты жарық жағдайында суы бар Петри табақшасында ұсталған Elodea Canadensis Rich жапырақтары; картоп түйнегі Solanum tuberosum L.

Сабақ барысы:

1. Теориялық бөлім:

А) Қызығушылықты ояту кезеңі. Бұл кезеңде студенттер бұрынғы білімдерін еске түсіреді, өзара топ ішінде талқылайды және түйінді ойды ассоциограмма парағына маркердің бір түсімен толтырады



Б) Топтық жұмыс: Ұғымдарды талдау

1-топ: тұрақты препарат

2-топ: уақытша препарат

Топтық жұмыс барысында студенттер ұсынылған әдебиеттерден препараттаудың пайда болу тарихын, аталған препараттарды дайындау техникасын, ерекшелігін анықтайды. Одан әрі топтар өздерінің теориялық шолу жұмыстарын таныстырады, келесі топпен оны бірлесіп талқылау барысында әр топ студенттеріне берілген тақырып ашылады.

В) лабораториялық жұмыстың мақсатын анықтау: студенттерге зертханалық жұмысты орындаудың әдістемелік нұсқаулықтары үлестіріліп беріледі. Лабораториялық сабақтардың әдістемелік нұсқауларында ұсынылған нақты мазмұн (мақсаттар мен міндеттерді тұжырымдау, орындалатын лабораториялық жұмыстарға теориялық кіріспе, лабораториялық жұмыстарды орындау әдісін сипаттау) және нақты тапсырмаларды орындау бойынша алгоритмнің сипаттамасы зерттеушілік біліктің қалыптасуына тиімді ықпал етпейді деп есептейміз, өйткені студент көп жағдайда дайын ақпараттан зерттеудің негізгі құрылымдық компоненттерін байқамайды. Сол себепті біз ұсынған әдістемемізде лабораториялық практикумдардың әдістемелік нұсқауларында лабораториялық жұмысты орындаудың дайын және толық алгоритмі берілмейді. Алғашқы (кіріспе) лабораториялық сабақта лабораториялық практикумды өткізу ерекшеліктері түсіндірілгеннен кейін студенттерге лабораториялық жұмысты орындау кезінде сүйенетін және сабақ аяқталғаннан кейін сол бойынша есеп беретін зерттеушілік іс-әрекеттің жалпылама схемасы ұсынылады. Студенттердің лабораториялық сабақтарда биологиялық зерттеу жүргізудің жалпы жоспарына бағытталуы зерттеушілік құзыреттілікті тиімді қалыптастыруға ықпал етеді деп есептейміз.

Біз әзірлеген әдістемелік нұсқаулықтарда лабораториялық сабақтың жалпы мақсаты көрсетіледі, жеке лабораториялық жұмыстың нақты мақсатын студент тапсырмалардың теориялық бөлімін игергеннен кейін өзі тұжырымдайды. Лабораториялық жұмысты орындау үшін қажетті теориялық ақпаратты студенттер жұмысты топта немесе жұпта талқылау барысында, сондай-ақ суреттер, схемалар, кестелер және әдеби көздер бойынша жеке жұмыс кезінде алады. Ол үшін әдістемелік нұсқауларда қажетті бетті көрсете отырып, дереккөздің библиографиялық сипаттамасы беріледі.

Осындай талдау жұмыстарынан кейін студенттер бірлесіп зерттеу гипотезасын ұсынады, әдістерді анықтайды және нақты лабораториялық жұмысты орындау алгоритмін құрайды. Жұмыс барысын өз бетінше құрастырудың мұндай принципі лабораториялық практикумға барлық тақырыптарына таралған.

Г) лабораториялық жұмысты орындау реттілігін анықтау

2. Практикалық бөлім:

Тапсырма: жоғарыда аталған объектілерден уақытша препаратты дайындау және жасушалардың құрылысын зерттеу, оларды бояу.

3. Рефлексия кезеңі: студенттер алдыңғы білімі мен бүгін игерген білімін салыстырады, өзара талқылайды және ассоциограмма парағын маркердің басқа түсімен толтырады. Бұл студентке алдыңғы және соңғы білімінің арасындағы айырмашылықты анықтауға мүмкіндік береді.

Лабораториялық сабақтарды өткізудің мұндай әдістемесі ойлау қызметінің белсенділігінен, оқу - зерттеушілік іс-әрекетіне танымдық қызығушылықтың күшеюінен, зерттеушінің алдында тұрған міндеттерді, мәселелерді талқылауға қызығушылық танытудан, лабораториялық практикум аясында зерттеушілік біліктерін кеңейтуге, тереңдетуге ұмтылудан көрінетін оқу мазмұнын меңгерудің жоғары деңгейіне қол жеткізуге мүмкіндік береді деп есептейміз.

Модификациялық-комбинациялық адаптациялық-инновациялар модификациялық және комбинациялық түрлерге тән адаптациялық-инновациялардың үйлесімін білдіреді. Біздің зерттеуіміздің аясында олар "Өсімдіктер физиологиясы" пәні бойынша лабораториялық сабақта білім алушылардың оқу-зерттеушілік іс-әрекеттерін ұйымдастыру кезінде ішінара-іздеу әдісімен үйлесімде қолданылды.

Ішінара-іздеу әдісі білім алушыларды эвристикалық әңгімелер барысында қойылған мәселелерді біртіндеп өз бетінше шешуге баулуға арналған. Мұнда оқытушы проблемалық сұрақтар жүйесін ойлап табады, олардың жауаптары білім алушылардың білім базасына сүйенеді, бірақ дайын жауабы болмайды, яғни сұрақтар білім алушылардың зияткерлік қиындықтарын туғызып және мақсатты ойлау әрекетін оятуы тиіс. Бұл кезде студенттер өз бетінше ойлайды, тапсырмаларды орындайды, проблемалық жағдайларды талдайды, салыстырады, қорытады, қорытынды жасайды, нәтижесінде олардың әдебиетпен жұмыс істеу білімі мен біліктері қалыптасады [17;410].

"Өсімдіктер физиологиясы" пәні практикалық және теориялық білімдерді қиылыстыра отырып, зерттеушілік іс-әрекетінің түрлі жақтарының белгілерін біріктіретіндігіне тәжірибелік-эксперименталды жұмыс барысынан мысал келтіреміз.

Лабораториялық сабақ тақырыбы: *Клеткадағы осмос құбылысы. Плазмолиз және деплазмолиз.*

Сабақтың мақсаты: өсімдік клеткасындағы осмос құбылысымен танысу, осмосты анықтау тәсілдерін меңгеру, плазмолиз бен деплазмолизді бақылау.

Материалдар: антоцианы бар пияз немесе қызыл қырыққабат, азот қышқылды калий тұзының імольды ерітіндісі ( $KNO_3$ ), скальпель, микроскоп, сүзгіш қағаз, заттық және жабын шынылар, препараттық инелер.

Сабақ барысы:

### **1. Теориялық бөлім**

А) Топтық жұмыс кезеңі: (оқытушы проблемалық сұрақтар ұсынады, студенттер сұрақтарды топта талқылайды, өз жауаптарын ұсынады)

1. Барлық биологиялық мембраналар жартылай өткізгіш мембраналар болып табылатыны белгілі, өйткені олардың құрылымына байланысты олар бір заттарды (суды, газды) өткізсе, ал басқалары (ірі зарядталған молекулалар, мысалы, глюкоза) өткізбейді. Шын мәнінде, әрине, мембранада жасушаға глюкозаны тасымалдаушылар бар, бірақ олар қатаң реттеледі және оның жасушаға бақылаусыз өтуге мүмкіндік бермейді; дәл осыны сонымен қатар иондарға арналған каналдар туралы айтуға да болады. Мұны немен түсіндіруге болады...?

2. Өсімдік жасушасы үшін заттар тасымалының таңдамалылығының мәні неде?

3. Өткізгіш мембрана арқылы заттар тасымалының таңдамалылығы клеткада осмос құбылысының пайда болуына әкеледі. Осмос құбылысы дегеніміз еріген заттың жартылай өткізгіш мембрана арқылы өтуі барысында туындайтын процесс. Өсімдік жасушасында қандай құрылымдар жартылай өткізгіш мембраналардың рөлін атқарады және олардың маңызы неде?

4. Тірі жасушадағы осмос құбылысы ерітіндінің осмос қысымынан туындайды. Ерітіндінің осмос қысымы оның концентрациясына ғана байланысты, оның тәуелділігі тура: ерітіндінің концентрация жоғары болған сайын, оның осмос қысымы да жоғары болады. Егер ерітіндінің осмос қысымы сұйықтықтың қысымынан (мысалы, цитоплазма, жасуша шырыны) артық болса, ерітіндіні гипертониялық деп атайды; егер аз болса – гипотониялық, егер тең болса – изотониялық ерітінді деп аталады. Егер өсімдік жасушасын гипертониялық, гипотониялық және изотониялық ерітінділерге салсақ не болады?

5. Плазмолиз дегеніміз бөлімшесі жасуша протопластының гипертониялық ерітінді әсерінен жасуша қабықшасынан ажырауы. Плазмолиз негізінен жасуша қабырғаға қатты болып келетін

өсімдік жасушаларына ғана тән. Жануар клеткаларын гипертониялық ерітіндіге салған кезде суынан айырылып, бүріседі және мөлшері кішірейеді. Өсімдік клеткасының плазмолизі осы процеске ұқсас, бірақ протопластың бүрісуі жасуша қабырғасының ішінде жүреді. Қалыпты жағдайда өсімдік клеткасының плазмалеммасы жасуша қабырғасына ішінен тығыз жабысып тұрады. Жасушаны концентрациясы жасуша шырыны концентрациясынан жоғары ерітіндіге салғанда, онда жасуша шырыннан шығатын судың диффузия жылдамдығы қоршаған ерітіндіден жасушаға енетін судың диффузия жылдамдығынан жоғары болады. Клеткадан судың шығуы салдарынан жасуша шырынының көлемі кішірейеді, ол цитоплазманың клетка қабығынан ажырауымен бірге жүреді. Бұл құбылыс плазмолиз деп аталады. Плазмолиз өсімдік жасушасының тіршілік әрекетіне қалай әсер етеді?

6. Плазмолизді зерттеу өсімдік жасушасы мембраналарының әртүрлі заттарға арналған өткізгіштігі туралы қорытынды жасауға мүмкіндік береді. Цитоплазманың тұтқырлығына, клетканың және сыртқы ерітіндінің осмотық қысымы арасындағы айырмашылыққа байланысты, яғни цитоплазманың судың жоғалту жылдамдығы мен дәрежесіне байланысты ойыс, дөңес, тырыспалы және қалпақшалы плазмолиз болып бөлінеді. Дөңес және ойыс плазмолиздер арасындағы айырмашылық неде? Дөңес және қалпақшалы плазмолиздің ұқсастығы неде?

В) лабораториялық жұмыстың мақсатын анықтау

Г) лабораториялық жұмысты орындау реттілігін анықтау

## 2. Практикалық бөлім

Тапсырма:

А) пияз қабығынан жасалған препараттағы плазмолиз формаларын зерттеу және салыстыру

Б) деплазмолиз процесін бақылау

В) натрий және кальций иондарының плазмолиз түріне әсерін зерттеу

Г) өсімдік жасушасы мембраналарының сахароза мен несепнәр үшін өткізгіштігін зерттеу

Д) байқалатын құбылыстарды суреттеу.

3. Рефлексия кезеңі: студенттер бүгінгі сабақ туралы өз пікірлерін білдіреді.

Қазіргі таңда көпшілік жоғары оқу орындарында биологиялық пәндер бойынша лабораториялық сабақтарды өткізуде әлі де дайын әдістемелік нұсқаулық бойынша сабақ өткізудің дәстүрлі әдістемесі басым болып отыр. Бұл жағдайда студент берілген қатаң үлгі бойынша лабораториялық жұмысты орындап шыққанымен, жүргізілген зерттеу іс-әрекетінің мәнін толық түсінбегендіктен, оның зерттеушілік құзыреттілігі қалыптаспайды. Біз осы мәселені шешу үшін биологиядан лабораториялық практикумдарда студенттердің зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыруда адаптивті - инновациялық технологияларды оқытудың дәстүрлі әдістерімен үйлесімділікте қолдану әдістемесін жасадық. Біз пайдаланған модификациялық-комбинациялық адаптациялық-инновациялар студенттердің қажетті ақпаратты іздеу кезіндегі де, лабораториялық жұмысты орындау барысындағы да белсенділігін қамтамасыз етеді деп ойлаймыз.

## Пайдаланылған әдебиеттер

1. Поликанова Е.Г.(2018) Исторический аспект развития компетентностного подхода в образовании / Е.Г. Поликанова // Вестник ЧитГУ. № 4 (49), С. 48 – 52.

2. Аманбаева М.Б., Чилдибаев Д.Б. (2015) Развитие исследовательской деятельности при подготовке студентов-биологов в педагогическом вузе // Актуальные проблемы и результаты исследований в области биологического и экологического образования: мат. межд. науч.-практ.конф. Санкт-Петербург: Свое издательство. С. 223-226.

3. Hanauer D.I., Nicholes J., Liao F., Beasley A., HenterH. (2018). Short-Term Research Experience (SRE) in the Traditional Lab: Qualitative and Quantitative Data on Outcomes. CBELifeSciencesEducation. Vol. 17, №4:<https://www.lifescied.org/doi/full/10.1187/cbe.18-03-0046>

4. Debburman S.K. (2002). Learning how scientists work: Experiential research projects to promote cell biology learning and scientific process skills. Cell Biology Education 1(4): 154–172. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12669101>

5. Kolber B.J. (2011) Extended Problem-Based Learning Improves Scientific Communication in Senior Biology Students. *Journal of College Science Teaching*. Vol. 41, No. 1: 32-39
6. Жексембинова А.К. (2017) Университеттік білім беру жүйесінде болашақ әлеуметтік педагогтардың зерттеушілік құзыреттілігін қалыптастыру: филос. докт. (PhD) дәрежесін алу үшін дайынд. дисс. А. - 171б.
7. Сыздықбаева А.Д., Хан Н.Н. (2015) Исследовательская компетентность будущего учителя начальных классов // «Вестник» ЕНУ имени Л.Н. Гумилева. №3(106). С.335 – 340.
8. Skurikhina J.A., Valeeva R.A., Khodakova N.P., Maystrovich E.V. (2018). Forming Research Competence and Engineering Thinking of School Students by Means of Educational Robotics. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12), em1639. <https://doi.org/10.29333/ejmste/97827>
9. Унгарбаева Г.Р. (2017) Исследовательская компетентность в контексте подготовки биологов в бакалавриате // Биологическое и экологическое образование в школе и вузе: теория, методика, практика / Сб. статей межд. научно-практ. конф. Санкт-Петербург: Свое издательство, С.254-257
10. Казарова О.А. (2015) Адаптивно-инновационные технологии в экологическом образовании: монография. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого. - 156с.
11. Сотник В.Г. (2006) Формирование исследовательской компетентности студентов в процессе организации самостоятельной проектно-исследовательской деятельности: автореф. дисс...к.п.н. СПб. - 23с.
12. Хунг Б. (2015) Педагогические условия формирования исследовательской компетенции у студентов-химиков: дисс.... канд. пед. наук. Курск, 180с.
13. Афанасенкова И.В. (2012) Формирование исследовательских умений студентов-химиков. Монография. Усть-Каменогорск: издательство ВКГУ им. С.Аманжолова. - 167с.
14. Берикханова А.Е. (2017) Создание коллаборативной учебной среды как средство формирования успешности личности будущего учителя // Вестник КазНПУ им Абая. Серия «Педагогические науки». №2 (54). С.110-114.
15. Климченко И.В. (2014) Организация групповой работы студентов вуза как средство реализации технологии личностно-ориентированного обучения // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития. Сб. научных трудов по итогам межд. научно-практической конференции. Волгоград. С.30-32.
16. Seifert K., Fenster A., Dilts J.A., Temple L. (2009) An Investigative, Cooperative Learning Approach to the General Microbiology Laboratory. *CBE Life Sciences Education*. 8(2): 147–153. doi: 10.1187/cbe.09-02-0011
17. Құрманалина Ш.Х., Мұқанова Б.Ж., Ғалымова Р.К. (2007) Педагогика: Оқулық. Астана: Фолиант. - 656 б.

#### **Технологии формирования исследовательской компетентности обучающихся в лабораторных практикумах по биологии**

*Г.Р. Унгарбаева*

Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата, Кызылорда, Казахстан  
gulshat\_ungarbaeva@mail.ru

В последнее время зарубежными и отечественными учеными поднимается вопрос о необходимости владения будущими учителями исследовательской компетентностью, как одной из базовых компетентностей. Статья посвящена проблеме формирования исследовательской компетентности студентов-бакалавров по специальности "Биология". В статье раскрывается значение учебно-исследовательской, научно-исследовательской деятельности обучающихся во время лабораторных практикумов. Дается основание выбора применения адаптивно-инновационных технологий для формирования исследовательской компетентности, рассматривается краткое описание технологий, приводятся примеры применения адаптивно-инновационных технологий по дисциплинам "Физиология растений", "Биологический практикум" и "Цитология с основными гистологией".

**Ключевые слова:** исследовательская компетентность, исследовательские умения, исследовательская деятельность, учебно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская деятельность, адаптивно-инновационные технологии, преподавание биологии, практикум.

#### **Technologies for the formation of research competencies of students in laboratory workshops in biology**

*G.R. Ungarbayeva*

Korkyt ATA Kyzylorda state University, Kyzylorda, Kazakhstan  
gulshat\_ungarbaeva@mail.ru

In recent years, foreign and domestic scientists have raised the question of the need for future teachers to possess research competence, as one of the basic competencies. This article is devoted to the problem of the formation of the research competence of bachelor students in the specialty "Biology". The importance of the implementation of educational research, research activities of students during laboratory workshops is revealed in the article. The basis of the choice of application for the formation of the research competence of adaptive-innovative technologies is given, a brief description of these technologies is considered and examples of the application of adaptive-innovative technologies in the disciplines of Plant Physiology, Biological Practical, and Cytology with the Basics of Histology are provided.

**Keywords:** *research competence, research skills, research activities, educational and research activities, research activities, adaptive and innovative technologies, teaching biology, workshop.*

Редакцияға 20.04.2020 түсті.



МРНТИ 14.25.09

## ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ УЧЕТА ТИПА ВОСПРИЯТИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ УЧЕБНЫХ РЕСУРСОВ

*А.Ж. Мурзалинова<sup>1</sup>, А.Г. Мещанова<sup>2</sup>, Н.Т. Уалиева<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Филиал НЦПК «Өрлеу» по СКО, г. Петропавловск, Казахстан

<sup>2,3</sup>СКГУ им. М.Козыбаева, г. Петропавловск, Казахстан

[M\\_alma60@mail.ru](mailto:M_alma60@mail.ru), [annameshanov@mail.ru](mailto:annameshanov@mail.ru), [nazym.85.kz@mail.ru](mailto:nazym.85.kz@mail.ru)

В статье представлены материалы исследовательской практики по обучению химии в Назарбаев Интеллектуальной школе. В основе исследования – проблема затруднений учащихся в работе с учебной информацией, что затрудняет развитие информационной компетенции и естественнонаучной функциональной грамотности. Цель исследования определяется установлением корреляции между индивидуальным типом восприятия информации обучающимся, характером предоставляемого учителем учебного ресурса и организации работы обучающегося с ним, а также учебными достижениями. В основу исследовательского обучения положен дифференцированный подход как особая организация персонализированного обучения. Полученные результаты позволяют установить: учет индивидуального типа восприятия информации в предлагаемом обучении обеспечивает в конечном счете продвижение обучающегося в индивидуальной образовательной траектории.

*Ключевые слова:* тип восприятия информации, стиль обучения, дифференцированный подход, персонализированное обучение, учебные достижения, преподавание химии.

**Введение в проблему на основе обзора исследований.** Способ первичной обработки учащимися учебной информации влияет на успешность обучения. В свою очередь, данный способ определяется индивидуальными характеристиками учащихся и аутентичным стилем обучения.

Так, согласно Felder & Silverman, отсутствие учета может помешать работе студентов в классе, их отношению к сфере обучения и карьере.

В литературе по обучению указано, что индивидуальные предпочтения стиля обучения студентов могут влиять на некоторые различия в результатах обучения [1].

Deborah A., Kaminski P. в своем исследовании доказывают: традиционное преподавание-обучение без учета стиля восприятия информации оставляет обучающихся в невыгодном положении. Результаты исследования демонстрируют большую степень, в которой различные стили обучения влияют на вовлеченность учащихся в учебный процесс [2].

Убедительно исследование Chimmalgi M. на материале преподавания микроскопической анатомии. Цель исследования состояла в том, чтобы определить влияние использования виртуальных слайдов в автономном режиме при обучении гистологии на успеваемость студентов-первокурсников и выяснить их пригодность для студентов с различными предпочтениями в стиле обучения. Полученные результаты подтверждают: студенты различаются по своему стилю обучения. Их эффективность оптимизируется, когда метод обучения или стратегия принимаются в соответствии с предпочтениями стиля обучения [3].

Согласно теории моделирования Varbe W., в обучении важно учитывать сильную модальность как эффективный канал восприятия обучающегося, и модальное предпочтение как мнение обучающегося о том, с помощью какого вида восприятия ему легче обучаться [4].

Результаты исследования, проведенного Nzesei M., показывают: существует некоторая положительная корреляция между стилями обучения и академическим успехом [5; с.4].

Gokalp M. проводил исследование среди 140 студентов для оценивания влияния подбора различных источников информации и успешности в обучении. Наблюдалась положительная связь между оценками до и после проведения тестов по подтемам. Взаимосвязь между предварительным и последующим тестированием и оценками студентов была исследована с помощью корреляционного анализа. Согласно полученным результатам, положительная корреляция

обнаружена между баллами пост-теста по предметам обучения, однако при плановом обучении наблюдалась слабая отрицательная корреляция между оценками предварительных тестов [6].

Вместе с тем экспериментально подтверждена другая точка зрения. Так, результаты исследования Tracey Wilkinson свидетельствуют: хотя корреляции между стилем обучения и типом оценки были статистически значимыми в некоторых случаях, они, как правило, были слабыми, и в большинстве оценок корреляции не было. Выводы данного исследования следующие: на успеваемость не влияет стиль обучения, студенты с высокими баллами прагматиков не работают лучше в модулях с большим практическим компонентом, таким, как топографическая анатомия [7; с.5].

Цель исследования Chengtu Hsieh состояла в том, чтобы проанализировать взаимосвязь между выбранным студентами стилем обучения (*визуальное, слуховое, чтение / письмо, кинестетика: VARK*) и успеваемостью в различных типах экзаменов с множественным выбором (T1 - текстовый формат и T2 - визуальный формат) при изучении биомеханики.

Для участия в исследовании отобрали 90 студентов (47 мужчин и 43 женщины), которые прошли опрос для определения стиля обучения и предпочитаемого вида экзамена. Результаты показали: примерно половина обучающихся оценена как кинестеты с их предпочтительным стилем обучения. Не оказалось значительных различий в результатах тестов между обучающимися, которые предпочитали визуальный стиль и стиль чтения / письма. Эти студенты продемонстрировали схожее изучение и понимание биомеханических концепций, независимо от того, был ли тестовый материал представлен в их предпочтительном сенсорном режиме или нет [8].

Исследование Amira R., Jelas Z. M., подтверждая наличие стиля обучения, вместе с тем подчеркивает: стиль обучения студентов в большей степени варьируется в зависимости от пола, возраста и типа курсов [9].

**Актуальность исследования** обусловлена особенностью школьного естественнонаучного образования: учащиеся легко впитывают практико-ориентированную информацию, знания из разнообразных источников, наблюдаемые в жизни, но в меньшей степени систематически обучаются таким действиям, как объяснение, обоснование, решение проблем.

В условиях преподавания химии в старших классах Назарбаев Интеллектуальной школы химико-биологического направления (г. Петропавловск) выявлена **проблема**: учащиеся испытывают трудности при выполнении заданий, связанных с анализом информации.

Вместе с тем навыки анализа составляют основу умения конструировать естественнонаучное суждение как объяснение явлений или описание наблюдений. Такое рассуждение является проявлением *естественнонаучной грамотности*, включающей три основные компетенции: научное объяснение явлений; применение методов естественнонаучного исследования; интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов. В свою очередь, «эти компетенции нужны человеку для того, чтобы в качестве активного гражданина интересоваться естественнонаучными идеями и участвовать в обсуждении вопросов, связанных с естественными науками и технологиями» [10; с. 89].

**Решение исследовательской задачи.** Для решения проблемы выбран **дифференцированный подход и персонализированное обучение.**

В педагогической науке и практике рассматриваются 2 позиции дифференциации: профессиональная направленность обучающихся и особая организация обучения [11, с.18].

Предлагаемая нами дифференциация как особая организация обучения не столько обеспечивает необходимый уровень знаний, сколько обеспечивает наибольшие сдвиги в развитии каждого ученика.

В этой связи в процесс обучения включены задания различного уровня сложности, предполагающие использование разнообразных источников информации и развитие навыков критического мышления.

Такая организация обучения в нижеописанном исследовании в большей степени направлена на «чистую» химию, чем на «химию для жизни», что становится понятным в контексте следующей позиции: «Наш анализ и сравнение TIMSS и PISA подтверждают, что, для того чтобы преуспевать в «математике для жизни», учащимся необходимо владеть базовыми знаниями и умениями в «чистой» математике» [12]. Суждения, высказанные Gronmo L. S. и Olsen R. V. применительно к математике, приложимы к естественным наукам, в том числе к химии.

Персонализированное обучение в нашем исследовании связано со следующими дидактическими характеристиками: 1) природная естественная стимуляция познавательной активности обучающегося; 2) целенаправленное активное обучающее взаимодействие учителя с обучающимися, организованное с учетом типа восприятия и, соответственно, типа мышления; 3) увеличение доли и меры самостоятельной работы с учебными ресурсами; 4) самостоятельная работа старшеклассников в индивидуальном темпе по специально подготовленным учебным ресурсам.

**Методы и содержание исследования.** Во время преподавания химии выявлена **проблемная ситуация**: учащиеся испытывают трудности при выполнении заданий, направленных на умение анализировать информацию. Именно этот навык необходимо развивать для формирования умения высказывать суждение, на основе которого можно получать новые знания. Впоследствии это приведет к умению самостоятельно приобретать знания на уроке, работать с информацией в любом ее виде и, что немаловажно, в любой момент жизни за пределами школы.

Для наблюдения выбраны учащиеся с различным уровнем критического мышления. Исследование проведено на уроках химии (2018-2019 учебный год), во время проведения которых учащимся предоставлялась информация в зависимости от свойственного им типа восприятия.

Химия в 11 классе Назарбаев Интеллектуальной школы химико-биологического направления (г. Петропавловск) преподается на английском языке, предметная нагрузка составляет 6 часов в неделю. Все учащиеся информированы о том, что уровень их академической оценки будет использован как часть исследования о дифференцированном подходе в обучении. Однако вся информация останется конфиденциальной, будет соблюдена анонимность, в процессе публикации имени и фамилии учащихся указаны не будут.

**Этапы исследования.** Для оптимальной организации образовательного процесса необходимо определить особенности восприятия детьми учебного материала.

Существует ряд тестовых и проективных методик для определения типа межполушарной асимметрии и ведущей модальности.

При использовании тестовых методик столкнулись с трудностями: 1) предлагаемые методики не вызывают интереса у обучающихся, вследствие чего они отвечают наугад; 2) обучающиеся намеренно пытаются исказить ответы.

Прогнозируемый нами риск использования методик названного плана: при обработке результатов получаем неверный результат, вследствие чего образовательный процесс не адекватен особенностям обучающихся и значимый процент информации ими не усвоен.

Для организации экспериментального обучения нами проведено входное анкетирование по опросникам VARK и Дж. Брунера [13] 37-и учащихся 11 класса вышеназванной Назарбаев Интеллектуальной школы.

Методика включает 16 тестовых утверждений. Испытуемому предлагается прочитать данные утверждения и выбрать один из 4-х предложенных вариантов ответа. Время выполнения работы не регламентируется. По окончании теста обучающийся сопоставил результаты с ключом ответов и интерпретировал результаты. Результаты анкетирования представлены на рисунке 1.

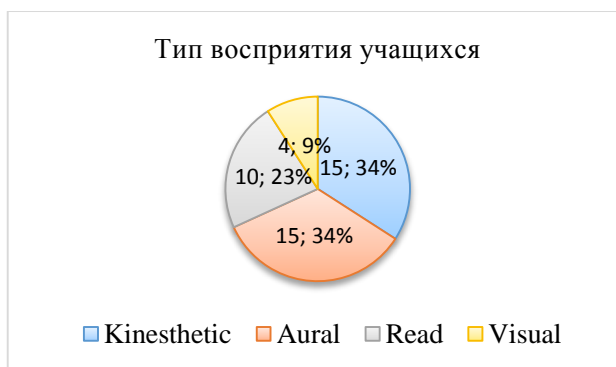


Рисунок 1 – Качественно-количественные показатели учащихся 11 класса по типу восприятия [Составлено авторами]

По результатам оказалось: большинство опрошенных предпочитают кинестетическую и читательскую стратегию обучения (по 15,34 %), 10,23 % - аудиальную, 4,9 % - визуальную.

После анализа результатов анкеты необходимо было спланировать проведение уроков с учетом потребностей учащихся и исходного уровня обученности, предоставив им возможность самостоятельно выбирать уровень усвоения учебного материала с целью формирования самооценки своих возможностей. Данный подход можно применить в 11-м классе, т.к. учащиеся осознанно выбирают задания.

В Назарбаев Интеллектуальных школах используется система буквенной и балльной оценки для перевода результата трех видов оценивания: формативного, внутреннего суммативного и внешнего суммативного - в один и тот же формат данных (A\*, A, B, C, D, E и U и по 5-ти балльной шкале) для отчета.

Четвертные оценки складываются из формативного и внутреннего суммативного оценивания за четверть.

Соотношение двух видов оценивания следующее:

Формативное оценивание - 30%

Внутреннее суммативное оценивание - 70%

Максимальное количество баллов за четверть – 60 баллов

Максимальное количество за формативное оценивание – 18 баллов (30%)

Максимальное количество за внутреннее суммативное оценивание – 42 балла (70%)

*Расчет баллов по формативному оцениванию:*

$$\text{баллы} = \frac{\text{Количество достигнутых целей обучения} \times 18}{\text{Количество оцениваемых целей обучения}}$$

*Расчет баллов по Внутреннему суммативному оцениванию:*

$$\text{баллы} = \frac{\text{балл по внутреннему суммативному оцениванию} \times 42}{\text{Возможный максимальный балл по внутреннему суммативному оцениванию}}$$

Подсчет четвертных оценок:

Баллы по двум видам оценивания складываются и округляются до целого числа. Максимальное количество баллов, которое можно получить, – 60.

Далее общее количество баллов переводится в оценку A\*- U и оценку по 5-ти балльной шкале, согласно интегрированной модели критериального оценивания [14].

Перед началом исследования проведен анализ работ учащихся по результатам внутреннего суммативного оценивания первой четверти, результаты которого представлены на рисунках 2А, 2Б.



Рисунки 2А, 2Б – Качественно-количественные показатели учащихся 11 класса по результатам ВСО первой четверти в цифровом и буквенном выражении [Составлено авторами]

Из 37 учащихся, участвующих в исследовании, только 2 имеют оценку «5», 26 человек получили за четверть «4» и 9 учащихся имеют «3».

При мониторинге выставленных буквенных оценок видим, что учащиеся 11 класса не имеют за первую четверть оценки *A+*. Один из учащихся имеет оценку *E*. Больше половины учащихся (22 из 37) получили оценку *C*, 8 учащихся – *D*. Только двое из исследуемых имеют *A* и четверо – *B*.

**Цель исследования** - повысить качество знаний учащихся 11 классов в течение первого полугодия, используя дифференциацию по способу восприятия информации для изучения предметного содержания.

Цель сформулирована в соответствии со SMART-требованиями:

- **Specific** / конкретный: Какого результата я хочу достичь за счет выполнения цели и почему? Кто вовлечен в выполнение цели? Индикаторы: повышение качества знаний на основе дифференцированного подхода;

- **Measurable** / измеримый: Когда будет считаться, что цель достигнута? Какой показатель будет говорить о том, что цель достигнута? Индикаторы: 20% отличники, 70% ударники, 10% троечники;

- **Achievable or Attainable** / достижимый: 1. Знания и опыт. 2. Доступ к ресурсам. 3. Опыт управления классом. 4. Время. Индикаторы: 1. Есть. 2. Есть. 3. Есть. 4. Есть

- **Relevant** / значимый: Какие выгоды принесет школе (ученикам, учителям) решение поставленной задачи? Индикаторы: 1. 100% качества знаний. 2. Снижение уровня тревожности у учащихся. 3. Развитие навыков самостоятельного обучения для подготовки к внешнему оцениванию. 4. Положительные результаты ВСО;

- **Time bound** / ограниченный во времени. Ноябрь-декабрь 2019 года.

Для достижения поставленной цели учащиеся разделены на 4 группы в соответствии с результатами VARK-анкетирования. На протяжении второй четверти (ноябрь-декабрь) на уроках химии учащимся предлагалось изучать новый материал посредством разнообразных источников информации в зависимости от типа восприятия.

Для *визуалов* это включает изображение информации на картах, диаграммах, графиках, блок-схемах и т. д. Сюда не относятся неподвижные изображения или фотографии реальных объектов, фильмы, видео или PowerPoint. Источники информации включают в себя дизайн, пробелы, шаблоны, формы и различные форматы, которые используются для выделения и передачи информации.

Для *аудиалов* характерно предпочтение информации, которую «слышат или говорят». Учащиеся, которые считают это своим главным предпочтением, сообщают, что лучше всего учатся на лекциях, групповых дискуссиях, радио, электронной почте, с помощью мобильных телефонов, разговорной речи. Сюда включают электронную почту, потому что, несмотря на то, что это текст и может быть включен в категорию «Чтение / запись» (ниже), он часто пишется в стиле чата с аббревиатурами, разговорными терминами, сленгом и неформальным языком. Аудиальное предпочтение включает в себя как громкий разговор, так и разговор с самим собой. Часто люди с таким типом мышления хотят разобраться, сначала произнеся, а не рассуждая о своих идеях, а потом говоря. Они могут снова сказать то, что уже было сказано, или задать очевидный и ранее отвеченный вопрос. Им нужно сказать это самим, и они учатся, говоря это по-своему.

*Читатели* предпочитают информацию, отображаемую в виде слов. Неудивительно, что многие учителя и ученики часто выбирают этот вид восприятия. Умение хорошо писать и осмысленно, осозанно читать - это атрибуты, которые ищут работодатели выпускников. Это предпочтение подчеркивает ввод и вывод на основе текста - чтение и запись во всех его формах, но особенно в руководствах, отчетах, эссе и заданиях. Люди, которые предпочитают эту модальность, часто зависимы от PowerPoint, Интернета, списков, дневников, словарей, цитат и слов.

*Кинестеты* - по определению, эта модальность относится к «предпочтению восприятия, связанному с использованием опыта и практики (смоделированных или реальных)». Хотя такой опыт может ссылаться на другие модальности, особенность состоит в том, что люди, которые предпочитают этот тип восприятия, связаны с реальностью, «либо через конкретный личный опыт,

примеры, практику или симуляцию» [13 с. 140-141]. Он включает демонстрации, симуляции, видео и фильмы о «реальных» вещах, а также тематические исследования, практику и приложения. Люди с таким сильным предпочтением учатся на опыте выполнения чего-либо, и они ценят свой собственный опыт, а не опыт других. Можно писать или говорить кинестетически, если тема основана на реальности. Задание, требующее подробностей о том, кто, что и когда будет делать, подходит тем, у кого есть такое предпочтение, как рабочий пример того, что предполагается или предлагается.

На основании данных характеристик нами было разработано методическое пособие по химии с учетом дифференциации информации в зависимости от типа восприятия учащихся.

В пособии задания разделены на 4 типа в соответствии с типом модальности. Задания из данного пособия были использованы при проведении исследования.

Так, например, при изучении темы «Динамическое равновесие» для *визуалов* подача нового материала предполагалась посредством рассмотрения графиков, отражающих влияние температуры, давления и концентрации на смещение химического равновесия. Мы предположили, что учащимся с данным типом восприятия будет легче воспринимать информацию посредством анализа цветных рисунков и графиков. После каждого графика следовал перечень заданий для активизации мыслительной деятельности учащихся. При этом дифференциация учитывала не только тип восприятия информации, но и уровень мыслительной деятельности студентов. Таким образом, слабые учащиеся могут сопоставить предложенные графики с фактором, влияющим на равновесие; средние - самостоятельно определить фактор на предлагаемых схемах; сильные учащиеся - оценить влияние изменения концентрации веществ, сравнивая пробирки, предположив наблюдения, которые они могли бы сделать при проведении эксперимента, и сформулировав вывод по рисунку.

Для *читателей* предполагалось чтение учебника, где изложен материал по данной теме. Работа с учебником направлена на развитие у учащихся способности запоминания материала и логического мышления. Для сильных учащихся список вопросов был подготовлен таким образом, что в тексте они не смогут найти готовых ответов. Для выполнения задания им необходимо сначала выделить часть текста, где, по их мнению, заложена актуальная информация, проанализировать выделенную текстовую информацию и сформулировать ответ. Средним учащимся следовало дополнить предложенные понятия информацией из текста; слабым - достаточно выделить ключевую информацию и подчеркнуть ее.

*Аудиалам* решили предоставить видео с объяснением нового материала, после просмотра которого необходимо нарисовать фишбоун по данной теме (сильные учащиеся получают только скелет рыбы, средние – с указанной проблемой, им необходимо записать причины и сделать вывод; слабым - достаточно будет указать причины).

Для *кинестетов* был разработан рабочий лист, следуя которому учащимся необходимо изучить новый материал, используя весы и шаростержневые наборы molimod. Практическая работа направлена на познавательную деятельность учащихся, во время которой они изучают процесс равновесия при помощи предоставленного оборудования и моделирования данного явления. Улучшению восприятия материала отвечали практические средства обучения.

При изучении нового материала все учащиеся получали рабочие листы и подробные инструкции для выполнения.

Разработанный рабочий лист включал в себя пошаговые инструкции, обобщающие вопросы разного уровня в конце каждого задания (*Что ты можешь сказать о концентрации реагентов в начале реакции? Почему состояние химического равновесия является динамическим?*) для анализа учащимися результатов проделанной работы; построение графиков зависимости изменения концентрации реагентов и продуктов от времени.

Для формативного оценивания усвоения материала учащимся предложено в течение 10 минут заполнить таблицу, определив смещение химического равновесия в зависимости от влияния различных факторов (таблица 1). Здесь важно достижение ожидаемых результатов урока: учащиеся будут знать, что такое равновесие, предсказывать влияние различных факторов на смещение химического равновесия, объяснять причины влияния данных факторов.

**Таблица 1** – Формативное оценивание для учащихся «Смещение химического равновесия»  
[Составлено авторами]

Равновесная реакция	$\Delta H$	Повышение температуры			Повышение давления			Добавление вещества В		
		смещается влево	не изменяется	смещается вправо	смещается влево	не изменяется	смещается вправо	смещается влево	не изменяется	смещается вправо
$2A(g)+B(g) \leftrightarrow X(g)+Z(g)$										
$A(g)+B(g) \leftrightarrow X(g)+Z(g)$										
$B(g) \leftrightarrow X(g) + Z(g) + Y(g)$										
$X(g)+Y(g) \leftrightarrow 2B(g)$										
$2X(g) \leftrightarrow 2A(g)+ B(g)$										

Результаты заполнения таблицы 1 наглядно представили, как повлияло использование разных ресурсов на способность учащихся анализировать полученную информацию.

Более того, наблюдаемый нами эффект Хемингуэя [15] подтверждает гипотезу: если в обучении целенаправленно и последовательно практиковать информационно-учебные ресурсы, адекватные каналу восприятия (сильной модальности) учащегося, то это мотивирует к самостоятельному изучению материала, т.к. актуализирует его тип мышления.

Так, те учащиеся, кто не справился с заданием по истечении 10-ти минут, были более мотивированы к самостоятельному его изучению и завершению задания.

Не все учащиеся в ходе самостоятельной работы достигли целей, потому что в недостаточной степени умеют извлекать информацию из предложенных ресурсов. Данный вывод сделан по результатам взаимопроверки. Этот вид формативного оценивания позволил учащимся получить конструктивную обратную связь от своих одноклассников. Сильный ученик из фокус группы, являющийся читателем, выполнил задания на 100%. Средний учащийся-аудиал смог завершить задания на 80%. Слабый учащийся-кинестет затруднился выполнить задания, указав в процессе рефлексии один из факторов, вызвавших затруднения, - нехватку времени. В ходе предоставления учащимся обратной связи от учителя они исправляли неверные ответы и объясняли полученный результат. Таким образом, большинство учащихся в процессе диалога с учителем смогли достичь целей обучения.

Подчеркнем, что в обратной связи мы сосредоточили внимание учащихся не столько на причинах затруднений, сколько на средствах их преодоления. Ведь важно не усиливать «низкие ожидания» от учащихся, а вместе идти к пониманию, что обучение в определенной степени должно бросать вызов ученикам, согласно исследованию Dudley P. [16].

На этапе рефлексии учащиеся предоставили обратную связь о том, что им было легко выполнить, какие испытывали затруднения, что бы они хотели улучшить или изменить.

Таким образом, обратная связь организована нами как рефлексия, основанная на личной автономии. В этом случае обучение - это не передача информации, а содействие, которое одновременно стимулирует и облегчает процесс осмысленного обучения [17].

Наша обратная связь содержала **«сбалансированные положительные комментарии и моменты для улучшения»** [18, с.1], чтобы усилить положительное влияние персонализированных информационно-учебных ресурсов на активизацию самостоятельной познавательной деятельности учащихся.

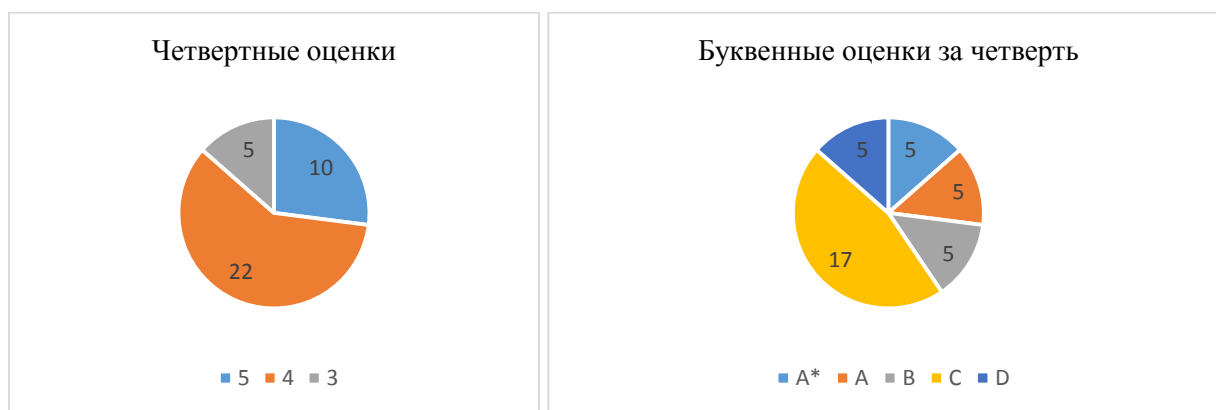
Анализ ответов учащихся показал: один из наиболее эффективных методов оценивания - выполнение рабочих листов в индивидуальном порядке, потому что дает им возможность

сконцентрироваться на решении задач и оценить собственный уровень владения материалом при само- или взаимооценивании. В дальнейшем использован Microsoft teams для предоставления учащимся возможности загружать задания в удобное им время на уроке, получать своевременную обратную связь от учителя, корректировать свои ответы в течение свободного времени. Данный метод оценивания позволил во время урока каждому учащемуся работать в собственном темпе и не зависеть от одноклассников, что положительно сказалось на качестве выполнения заданий.

На каждом уроке учащиеся получали индивидуальные задания для контроля качества усвоения учебного материала и на этапе рефлексии заполняли рабочие листы с целью совершенствования преподавания.

В рабочих листах предлагались следующие вопросы «для запуска» рефлексивного мышления: Что вам наиболее понравилось на уроке? Что было изучено? (Что сейчас ты можешь сделать и что не можешь. Что ты делаешь лучше? Как ты это улучшил?) Какой аспект преподавания для тебя был наилучшим? Если такой же урок будет проведен в другой группе, что бы ты изменил. Почему ты бы это изменил?

**Результаты исследования.** В конце второй четверти проанализированы результаты учащихся по набранным баллам за суммативное оценивание. Данные результаты представлены на рисунках 3А, 3Б.



Рисунки 3А, 3Б – Качественно-количественные показатели учащихся 11 класса по результатам ВСО второй четверти в цифровом и буквенном выражении [Составлено авторами]

Количество «5» увеличилось с 2 до 10, «4» стало на 4 меньше, «3» уменьшилось на 4. Таким образом, наблюдаем повышение качества знаний учащихся.

Если рассматривать буквенные оценки за четверть, также можно наблюдать положительную динамику (рисунок 2). По результатам внешнего суммативного оценивания учащиеся не получили оценку «Е», однако оценки «А\*» стало на 5 больше, «А» на 3 больше. В классе 37 учащихся.

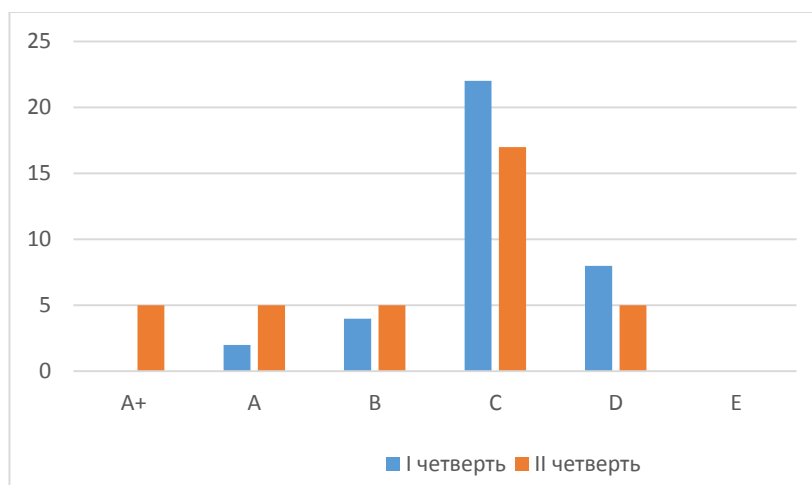




Рисунок 2 – Сравнительная диаграмма результатов учащихся за I и II четверти [Источник: Составлено авторами]

Для получения ясного представления о влиянии подбора учебных ресурсов в соответствии с типом восприятия информации учащимися нами проведено сравнение результатов освоения предметного содержания химии с аналогичными результатами по биологии, физике. Все три предмета относятся к естественнонаучному образованию. Цель - сравнить, как использование различных ресурсов влияет на улучшение качества знаний учащихся в предметных областях естествознания.

Установлено: наблюдается неуклонный рост результатов по 3-м рассматриваемым предметам: физике - от 40,05 до 41,06 балла, биологии - с 53,44 до 53,94, химии - с 40,08 до 43,2 баллов (наибольшее увеличение).

**Выводы.** Таким образом, проведенное исследование показывает, что учащимся следует уточнять индивидуальный тип восприятия информации, уметь эффективно использовать его ресурсы, чтобы продвигаться в индивидуальной образовательной траектории. Учителям следует разнообразить предоставляемые учебные ресурсы и обеспечивать их выбор, чтобы развивать как присущий учащемуся, так и другие типы восприятия. Последнее подтверждает исследование Корпенол-Gonzalez G. V., Bouwmeester S., Vermunt J. K., согласно которому испытуемые не переходили от вербальной к визуальной обработке информации (в течение одного года) [19], что может привести к однотипности учебной деятельности и, как следствие, к снижению познавательной мотивации.

Дифференциация обучающихся по типу восприятия информации и способности самостоятельно выбирать материалы для обучения помогает повысить степень их вовлеченности в учебный процесс и повышает их мотивацию к обучению, что положительно сказывается на качестве знаний. Во время исследования также установлено, что ресурсы необходимо разрабатывать в соответствии с дифференциацией учащихся по учебным результатам.

**Перспективу исследования** связываем с определением структуры, содержания и способа представления учебных ресурсов для школьного естественнонаучного образования.

#### Список литературы

1. Принц М., Фельдер Р. (2007) Многоликая индуктивная педагогика и обучение // Журнал педагогической науки колледжа. Т. 36. - №. 5. - С. 14.
2. Deborah A., Kaminski P. J. (2005) Exploring the link between student learning styles & grades in an introductory thermal-fluids course. American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition, (pp. 10.508.1-10.508.16).
3. Chimmalgi, M. (2018). Off-line virtual microscopy in teaching histology to the undergraduate medical students: do the benefits correlate with the learning style preferences?. Journal of the Anatomical Society of India, 67(2), 186-192.
4. Barbe, W. B., & Milone, M. N. (1982). Teaching through modality strengths: Look before you leap. Student learning styles and brain behavior, 54-57.
5. Nzesei, M. M. (2015). A correlation study between learning styles and academic achievement among secondary school students in Kenya. Unpublished Master dissertation, Faculty of Education, University of Nairobi.
6. Gokalp, M. (2013). The effect of students' learning styles to their academic success. Creative Education, 4(10), 627.
7. Wilkinson, T., Boohan, M., & Stevenson, M. (2014). Does learning style influence academic performance in different forms of assessment?. Journal of anatomy, 224(3), 304-308.
8. Hsieh, C., Mache, M., & Knudson, D. (2012). Does student learning style affect performance on different formats of biomechanics examinations?. Sports Biomechanics, 11(1), 108-119.
9. Amira, R., & Jelas, Z. M. (2010). Teaching and learning styles in higher education institutions: Do they match? Procedia-Social and Behavioral Sciences, 7, 680-684.
10. PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics and Financial Literacy. (2016) Paris: OECD.
11. Магауова А.С., Ермакова Ж.К. (2019) Инновационные образовательные технологии в высшей школе: Учебное пособие. – Алматы: ТехноЭрудит, 192с.

12. Grønmo, L. S., & Olsen, R. V. (2006, November). TIMSS versus PISA: The case of pure and applied mathematics. In 2nd IEA International Research Conference.
13. Fleming, N. D. (2015). The VARK Questionnaire. Retrieved from Vark a guide to learning styles: <http://vark-learn.com/wpcontent/uploads/2014/08/The-VARK-Questionnaire.pdf>.
14. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ: Учебно-метод. пособие. (2016) / Под ред. О.И.Можаевой, А.С.Шилибековой, Д.Б.Зиеденовой. Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы», 56 с.
15. Oyama, Y., Manalo, E., & Nakatani, Y. (2018). The Hemingway effect: How failing to finish a task can have a positive effect on motivation. *Thinking Skills and Creativity*, 30, 7-18.
16. Dudley P. (2014) Lesson study: A handbook.
17. Sirazeeva, A. F. (2015). Person-Centered Approach in the English Language Teaching at the University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 1754-1757.
18. Alfahaid, L. S., Qotineh, A., Alsuhbany, N., Alharbi, S., & Almodaimegh, H. (2018). The Perceptions and Attitudes of Undergraduate Healthcare Sciences Students of Feedback: A Qualitative Study. *Health Professions Education*, 4(3), 186-197.
19. Koppenol-Gonzalez, G. V., Bouwmeester, S., & Vermunt, J. K. (2018). Accounting for individual differences in the development of verbal and visual short term memory processes in children. *Learning and Individual Differences*, 66, 29-37.

#### Жеке оқыту негізінде оқушылардың оқу ресурстарын қабылдауы

*А.Ж. Мурзалинов<sup>1</sup>, А.Г. Мещанов<sup>2</sup>, Н.Т. Уалиева<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы филиалы СҚО бойынша, Петропавл қ., Қазақстан

<sup>2,3</sup> М.Қозыбаев атындағы СҚМУ, Петропавл қ., Қазақстан

[M\\_alma60@mail.ru](mailto:M_alma60@mail.ru), [annameshanov@mail.ru](mailto:annameshanov@mail.ru), [nazym.85.kz@mail.ru](mailto:nazym.85.kz@mail.ru)

Мақалада Назарбаев Зияткерлік мектебінде химия пәнін оқытудағы зерттеу тәжірибесінің материалдары ұсынылған. Зерттеу ақпараттық күзіреттілік пен жаратылыстану ғылымының функционалдық сауаттылығын дамытуды қиындататын білім беру ақпараттарымен жұмыс жасауда студенттердің өзара әрекеттесу мәселесіне негізделген. Зерттеудің мақсаты оқушының ақпаратты жеке қабылдауының түрі, оқытушы ұсынатын оқу ресурсының сипаты мен оқушының жұмысын ұйымдастыруы, сонымен қатар оқу жетістіктері арасындағы байланысты орнату арқылы анықталады. Зерттеушілік оқыту негізіндегі саралап оқыту тәсілі жекелеп оқытуды ұйымдастыру ерекшелігі ретінде. Алынған нәтижелер бізге мынаны анықтауға мүмкіндік береді: ұсынылған оқу барысында ақпаратты қабылдаудың жеке түрін ескере отырып, оқушының жеке оқу траекториясында үлгерімін қамтамасыз етуді.

*Түйін сөздер:* ақпаратты қабылдау түрі, оқу стилі, сараланған тәсіл, дараланған оқыту, оқу жетістіктері, химия пәнін оқыту.

#### Personalized learning based on the type of perception of learning resources by students

*A. Zh. Murzalina, A.G. Mechshanova, N.T. Ualiova*

<sup>1</sup> Branch of the Institute for Advanced Studies «Өрлеу», Petropavlovsk, Kazakhstan

<sup>2,3</sup> M. Kozybayev North Kazakhstan State University, Petropavlovsk, Kazakhstan

[M\\_alma60@mail.ru](mailto:M_alma60@mail.ru), [annameshanov@mail.ru](mailto:annameshanov@mail.ru), [nazym.85.kz@mail.ru](mailto:nazym.85.kz@mail.ru)

The article presents materials of research practice in teaching chemistry at the Nazarbayev Intellectual School. The study is based on the problem of students' difficulties in working with educational information, which makes difficult the development of information competence and natural science functional literacy. The objective of the study is establishing a correlation between the individual type of perception of information by the student, the nature of the learning resource provided by the teacher and the organization of work of the student with it, as well as educational achievements. The basis of research training is a differentiated approach as a special organization of personalized training. The results obtained allow us to establish: taking into account the individual type of perception of information in the proposed training ultimately ensures the progress of the student in an individual educational trajectory.

**Keywords:** *type of information perception, learning style, differentiated approach, personalized training, educational achievements, chemistry teaching.*

Поступила в редакцию 08.04.2020

ГТАХР 31.01.45

## ТІРШІЛІК ӘРЕКЕТІНІҢ ҚАУІПСІЗДІГІ МӘДЕНИЕТІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДЫ ҚАМТАМАСЫЗ ЕТЕТІН МОДУЛЬДІК ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

*Д.Қ. Қанжігітова, Р.Г. Рыскалиева*

әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан  
dana\_97\_97.kz@list.ru, roza12\_11\_64@mail.ru

Мақалада жоғары оқу орындарында білім беруде ұстаздардың алатын орны мен нәтижеге бағдарланған білім беру жүйесінің өзекті мәселелері қарастырылған. Сонымен қатар, білім мазмұнын қазіргі заман талабына сай жаңарту және оқыту технологияларын дұрыс пайдаланудың артықшылықтары көрсетілген. Оқыту технологияларын дұрыс пайдалана білу нәтижесінде студенттер өздерінің оқыту үдерісіндегі бағытының мәнін, маңыздылығын түсініп, оның ерекшеліктері мен заңдылықтарын, компоненттерін меңгеруге қажетті білім негіздерін игерсе, онда танымдық қызығушылық пен танымдық іс-әрекеттің маңызы артады. Осыған байланысты мақалада «Өмір тіршілігінің қауіпсіздігі және қоршаған ортаны қорғау» мамандығына арналған «Бейорганикалық химия» пәнін оқытуда модульдік технологияны пайдалану ерекшеліктері мен оның артықшылықтары сипатталған.

*Түйін сөздер:* өмір тіршілігінің қауіпсіздігі, модульдік оқыту технологиясы, қоршаған ортаны қорғау, бейорганикалық химия, құзіреттілік.

«Еліміздің ертеңі жас ұрпақтың қолында, ал жас ұрпақтың тағдыры ұстаздың қолында» - деп Елбасымыз Н.Ә.Назарбаев атап көрсеткендей, білім беруде ұстаздың алдында тұрған міндеттердің зор екенін айқындайды. Кез келген ұстаз өзінің шынайы білімін көрсетуі арқасында, білім алушының жүрегін жаулап алуы тиіс. Жалпы мамандық таңдауда өзімізге мектеп табалдырығында сабақ берген ұстаздарымызға қарап бой түзегеніміз рас. Сондықтан да ұстаздар қауымы қазіргі кезде озық технологияларды қолдана отырып сабақ жүргізсе, жастардың болашағы жарқын болары айқын.

Педагогтың әртүрлі саладағы икемділіктері мен қабілеттерін дамыту оның дербес ерекшеліктеріне, өзіндік талдау, өзіндік баға беру қабілеттеріне байланысты, оларға өзін көрсетуге, дамытуға мүмкіндік жасау қажеттігін дәлелдейді. Кәсіби тұлғаны дайындау үшін нағыз педагогикалық, білімді-педагогикалық бір бүтін болу керек және педагогикалық квадраттың барлық мазмұнына ие болу қажет. Яғни, білім беру, оқыту, тәрбиелеу, дамыту болып саналады. Бұл тек қана білім беру мекемесінің талабына тиісті емес, сонымен қатар әрбір оқу тобының, циклының, факультеттің, кафедраның, оқытушыны, студенттің, тыңдаушының іс-әрекетіне қатысты. Жақсы оқытылған мемлекеттік қызметшілер сын-қатерлерге барабар жауап бере алады, сол арқылы Үкіметке қазіргі әлемде күшті және тұрақты болуға көмектесе алады [1; 2347].

Дәстүрлі білім беру жүйесінде білікті мамандар даярлаушы кәсіби білім беретін оқу орындарының басты мақсаты – мамандықтарды игерту ғана болса, ал қазір әлемдік білім кеңестігіне ене отырып, бәсекеге қабілетті тұлға дайындау үшін адамның құзырлылық қабілетіне сүйену арқылы нәтижеге бағдарланған білім беру жүйесін ұсыну – қазіргі таңда негізгі өзекті мәселелердің бірі. Қазіргі заманғы еңбек нарығында бәсекелестік пен экономикалық сұраныстың салдарынан жұмысшыларға жаңа талаптар қойылып, қатаң іріктеу жүргізілуде. Жұмыс берушілер жұмысшының біліктілік деңгейіне назар аударып қана қоймай, оның өзін-өзі жетілдіруге бағытталған жаңа құзыреттіліктерді игеру саласындағы жинақтаған тәжірибесін ұтымды пайдалана білу қабілетіне де баға беруде. Мұндай жағдайда, сөзсіз, маман даярлаудағы құзыреттілік тәсілдің рөлі артары анық [2; 145].

Білім мазмұнын жаңарту тікелей шығармашылық ізденістегі мұғалімнің кәсіби шеберлігіне байланысты. Қазіргі таңда пәнді жақсы, терең білетін, күнделікті сабақтағы тақырыпты толық қамтитын, оны білім алушыға жеткізе алатын, әр түрлі деңгейдегі тапсырмаларды білу іскерлігі, оқытудың дәстүрлі және ғылыми жетілдірілген әдіс-амалдарын, құралдарын еркін меңгеретін,

студенттердің пәнге қызығушылығын арттыра отырып, дарындылығын дамытудағы іздену-зерттеу бағытындағы тапсырмалар жүйесін ұсыну өмір талабы.

Отандық жоғары оқу орындарының әлі де нақты қажеттіліктерден алшақтап отыр бұл түлектердің дайындық деңгейінің және жергілікті еңбек нарығындағы сұраныстың сәйкессіздігінен көрінеді. Бұл мәселелер аймақтардың қажеттіліктерін егжей-тегжейлі талдау, жұмыс берушілер анықтайтын жоғары оқу орындары түлектерінің негізгі құзыреттеріне қойылатын талаптар, сондай-ақ бакалаврлар мен магистранттар мен түлектердің үміттерін, олардың мансаптық перспективаларын бағалау негізінде әртүрлі деңгейдегі қолданыстағы білім беру бағдарламаларын жаңғырту қажеттілігіне әкеледі.

Осыған байланысты елімізге кредиттік оқыту енгізілуімен көптеген мәселелер шешім табуға. Білім берудің кредиттік жүйесі білім алушылардың жеке білім траекториясының бірізділігін жоспарлауға мүмкіндігі бар оқу үдерісін ұйымдастырудың тәсілі.

Білім беру бағдарламасының негізгі мақсаты - білім мазмұнының жаңаруымен қатар, критериалды бағалау жүйесін енгізу және оқытудың әдіс-тәсілдері мен әр құралдарын қолданудың тиімділігін арттыруды талап етеді [3; 111].

Жаңартылған білім бағдарламасы – өзгерістің алғашқы қадамы. Республикамызда орта білім берудің жаңа жүйесі жасалып, Қазақстандық білім беру жүйесі әлемдік білім беру кеңістігіне еруге бағыт алуда. Жаңартылған білім беру курсының жалпы мақсаты - оқытудың жаңа әдіс-тәсілдерін енгізу арқылы Қазақстанның ұлттық білім беру жүйесіне арналған орта білім мазмұнын жаңарту бағдарламасымен және критериалды бағалау жүйесімен таныстыру болып табылады. Қазіргі таңда қоғамның білімге деген талабы жоғары. Білім саласы сан тараулы ақпараттарға толы. Болашақ білімді ұрпақты даярлайтын мұғалімдер қауымы болғандықтан, олар ешбір жаңалықтарды қалт жібермеуі тиіс [4; 38].

Модульдік оқыту – білім мазмұны, білімді игеру қарқыны, өз бетінше жұмыс істей алу мүмкіндігі, оқудың әдісі мен тәсілдері бойынша оқытудың дербестігін қамтамасыз етеді. Модульдік технология дамыта оқыту идеясына негізделген оның мақсаты – оқушының өз бетінше жұмыс істей алу мүмкіндігін дамыту, оқу материалын өңдеудің жекелеген тәсілдері арқылы жұмыс істеуге үйрету. Бұл технологияның ерекшелігі – тұлғаның танымдық үдерісін дамытуға бағытталған [5; 73].

Модульдік бағдарламаларды енгізудің әртүрлі формалары бар:

- 1) Студенттер алдын-ала сұрақтар дайындайтын лекциялар, ал оқытушы осы сұрақтарға жауап береді;
- 2) Студенттер өз бетінше практикалық және теориялық тапсырмаларды және презентацияларды орындайтын пәннің арнайы түрі;
- 3) Өтілген тапсырманы игеру мақсатында алдын-ала емтихандар қабылдау;
- 4) Мәселелік бағдарлы оқыту бойынша материалдарды игеру. Оқудың осы формасының мақсаты студенттерге тапсырманы көптеп беру емес, оларға қажетті материалды игертіп, белгілі бір жағдайдағы мәселелерді шешіп, ғылыми тұрғыдан жүзеге асыруды дағдыландыру.

Екінші нұсқада модуль оқу материалының логикалық аяқталған бөлігінің толық және дербес ақпараттық блогы болып табылады. Модуль білім беру ақпараттық технологияларын және оларды меңгеруді қамтиды, сонымен қатар теориялық білім алуды ғана емес, нақты мамандықты іске асыру үшін қажетті дағдылар мен білімді меңгеруді де қамтамасыз етеді.

Нарықтың талаптары мен қажеттіліктеріне сәйкес факультеттің Ғылыми кеңесінде мамандық бойынша оқу бағдарламасына өзгерістер енгізу ұсынылады. Бұл өзгерістер мамандық бойынша шетелдік тәжірибені пайдалануды, мобильді және икемді оқу жоспарларын жасауды, оқу және өзіндік жұмыс түрлерінің оңтайлы ара қатынасын белгілеуді білдіреді. Оқу жоспары осы мамандықтың траекториясы бойынша ғана өзгереді. Бұл студенттерге өздері таңдаған мамандық бағытын нақты анықтауға мүмкіндік береді [6; 648].

Бакалавриат құрылымында «педагогикалық білім» бағыты және «тіршілік қауіпсіздігі бойынша өмір тіршілігінің қауіпсіздігін оқыту әдістемесі» пәні пәндердің кәсіптік циклінің базалық бөлігінде өзіндік орын алады. Оның мазмұны негізгі жалпы және орта білім берудің мақсаттары мен міндеттеріне сәйкес келеді және барлық химия пәндері үшін жалпы педагогикалық ғылымның негіздеріне бағытталады. Бұл пән өзіне таңдаған қызмет саласында өзін көрсетуге мүмкіндік беретін тиісті білімі мен қабілеттері бар құзыретті адамның кәсіби қалыптасуына ықпал етеді.

Жоғары мектепте оқыту негізінде білім алушы оқу материалын баяндауға және оны тәжірибелік тапсырмаларды шешу үшін қайта шығару және қолдану деңгейінде меңгеруді қамтамасыз етуге ұмтылған оқытудың түсіндірмелі-иллюстрациялық түрі дәстүрлі түрде қолданылды. Оқытудың бұл түрі білімнің айтарлықтай көлемін меңгеруге, логикалық ойлауды, жедел жадыны дамытуға ықпал етеді, бірақ ол студенттердің репродуктивті қызметіне баса назар аудармайды және оларды жасырады. Тұлғаның интеллектуалдық әлеуетін, жағдаятты ойлауын дамыту үшін жағдайлар жасау, алынған білім негізінде адамның практикалық іс-әрекетке дайындығын қамтамасыз етеді. Белгілі бір білім көлемі шеңберімен қатаң шектелген жоғары мектепте оқыту – ескірген тұжырымдама. Білім беруді интернационалдандыру ұлттық, саяси, әлеуметтік және экономикалық проблемаларды шешуге бағытталған мемлекет тарапынан мақсатты саясатқа айналып отыр. Жаңа стандарттар негізінде оқытудың іс-әрекеттік сипаты жататын құзыреттілік тәсілді іске асыруға бағытталған процесс ақпаратты игеруге ғана емес, сонымен қатар адамның түрлі жағдайларда өз бетінше әрекет ету қабілетіне, бар білімдерді қолдану және жаңаларын жинақтай алуына бағытталған [7; 172, 8; 242].

Осыған байланысты оқу процесінде жоғары оқу орындары оқытушыларының алдында келесі міндеттер тұр: студентті бағдарлау (пәннің анық, логикалық құрылымын беру); оны ынталандыру (проблеманың мәнін көрсету, қызығушылық туғызу және қолдау); материалды ұсыну (бұрын меңгерілген контекстке жаңа білім енгізу); түсіндіру (мысалдар келтіру және қажетті түсініктемелер беру, дамыту (сұрақтармен толығырақ танысу үшін қосымша материал беру); материалды бекіту (материалды түсінуге және түсінуді тексеруге мүмкіндік беру); қол жеткізілген білімнің барабарлығын және оның талап етілетін білім деңгейіне сәйкестігін растау. Және де берілген тақырып немесе блок бойынша бастапқы білім Т. В. Мельникованың әдістемесіне негізделген білім, дағды, сараптама және бағалаудың нақты критерийлері бойынша барлық құзыреттілікті қамтитын валидтік тесттердің көмегімен бағаланды. Белгілі бір бірліктегі оқыту нәтижесінің деңгейі контент-талдау нәтижелерін пайдалана отырып өлшенеді [9, 329 б].

Нәтижелерге жету үшін білім беру үдерісін (студенттердің оқу іс-әрекетін) жобалаудың жаңа тәсілдері талап етіледі: әрбір студенттің жеке және кәсіби даралығына бағдар беру, сараланған және жеке-шығармашылық тәсілді қамтамасыз ету, ашықтық, вариативтілік, бакалаврды даярлаудың мазмұны, нысандары мен әдістеріндегі өзгерістердің серпінділігі, белсенділікті, бастамашылдықты, жауапкершілікті дамыту, оқу-тәрбие үдерісін кең тұжырымдау, оның алдына қойылған мәселелерінің түйінін табу. Мұны ескі педагогикалық тәсілдермен жасау мүмкін емес, бұл дегеніміз, оқытушыларға қалыптасқан педагогикалық жүйенің элементтерін өзгерту ғана емес, сонымен қатар өз қызметінің барлық жүйесін қайта қарау, оқытудың белсенді және интерактивті әдістері мен технологияларына артықшылық бере отырып, оқу нәтижелі қызметінің логикасында оқу сабақтарын жобалауды үйрену қажет [10; 3].

Барлық жаңалықтарға қарамастан, жоғары мектепте оқытудың негізгі нысаны дәріс болып қала береді. Дәстүрлі дәріс оқытушының студенттермен байланысын болжайды, алайда оқу материалын бір жақты баяндау оларды лектордың нұсқауларына бағынатын пассивті тыңдаушылар етеді. Құзыреттілік тәсілді жүзеге асыру жағдайында оқытушының бір жақты белсенділігінен студенттердің жауапкершілігіне және белсенділігіне баса назар аударатын дәрістердің түрлерін қолдану қажет. Мысалы, "өмір тіршілігінің қауіпсіздігін оқыту әдістемесі" пәнін оқыту тәжірибесінде қолданылатын проблемалық дәрістер. Дәрістің бұл түрі келесі құрылымға ие: тірек білімді өзектендіру, проблемалық жағдайды құру, оқу проблемасын қалыптастыру, гипотезаларды ұсыну, жаңа білім алу нәтижесінде проблеманы шешу жолдары, тұжырымдарды сипаттау. Оқу проблемасының қойылымы студенттерді белсенді ойлау қызметіне итермелейді, оның барысында олар тірі диалогқа, өз көзқарасын айтып, сұрақтар қояды. Оқу материалын проблемалық баяндау кезінде дәріскер тыңдаушылардың назарын тақырыптың аса маңызды материалына аудару мүмкіндігіне ие. Студенттердің университеттік үлгерімі, атап айтқанда, олардың оқуды аяқтауға жұмсаған уақыты когнитивтік қабілеттер тең болып қала береді, сонымен қатар академиялық институттардың сапасына, әсіресе оқытушылар мен курстық бағдарламалардың сапасына, оқытуды қолдау үшін тікелей немесе жанама пайдаланылатын ресурстарға [11; 6; 12; 4].

Әлеуметтік-педагогикалық мәселе ретінде өмір тіршілігі қауіпсіздігі мәдениетін қалыптастыру саласындағы қауіпсіздік ұғымының анықтамаларын талдай отырып, келесі маңызды, базалық элементтерді көрсетеді:

- қауіпсіздік көбінесе объектінің, құбылыстың, процестің өз мәні мен негізгі сипаттамасын сақтау қабілеті ретінде қарастырылады немесе объектіде, құбылыста, процесте мақсатты, әсер ету жағдайлары;

- қауіпсіздік-жүйелі санат, бұл-тұрақтылық, өзін-өзі реттеу, тұтастық қағидаттарында құрылған жүйенің қасиеті;

- қауіпсіздік шешуші шарт ретінде қарастырылады, бұл олардың материалдық және рухани құндылықтарын сақтауға және көбейтуге мүмкіндік береді;

- өзінің абсолюттік көрінісіндегі қауіпсіздік-материалдық және рухани саладағы қауіптердің болмауы;

- қауіптіліктің нақты белгісі ретінде қауіп барлық ұғымдардың басты элементі болып табылады.

Осылайша, қазіргі уақытта табиғат пен қоғамның өзара іс-қимылының жалпы теориясын жасау өте маңызды болып табылады. Мұндай теория табиғат пен қоғамның өзара іс-қимылының дамып келе жатқан процесінің аса ортақ және терең заңдарын ашуға арналған болашағын болжауға және бағалауға мүмкіндік туғызады. Тарихи аспектіде табиғат пен қоғамның өзара іс-қимылының эволюциясының ұдайы өсу үрдісін, қоғамның табиғи ортаға әсер ету ауқымын және тереңдігін көруге мүмкіндік береді.

Адамның қоршаған ортаға әсері, оның қоршаған ортамен және адамзаттың технологиялық өркениетінің негізгі объектісі. Бұл үдерістердің барлығы тіршілік қауіпсіздігі және қоршаған ортаны қорғау саласында мамандарды дайындаудың өзектілігі мен қажеттілігіне негізделеді. Уақыт талабы-бұл адамның техносферамен және қоршаған ортамен өзара әрекеттесуі кезінде қауіпсіздігін қамтамасыз етуге байланысты кез келген міндеттерді шешуге қабілетті білікті мамандар. Олардың міндеті техносфераның қауіпсіз және экологиялық таза жұмыс істеуін, табиғи ресурстарды ұтымды пайдалануды, авариялар мен апаттардың себептерін болжау мен жоюды қамтамасыз ету.

Білім алушылар жаңа материал жасау кезінде немесе кейбір химиялық құбылыстарды эксперименталды бақылау кезінде қолданылатын эксперименталды іс-әрекет, қоршаған орта және оған әсер ететін жүйелердің кең ауқымы туралы ойлауға үйренбеген. Жүйелі ойлау заттар мен материалдардың адамдармен өзара әрекеттесуін қарастырады [13; 158, 14; 2691].

Адамның жаһандық қауіп-қатерлерді және қауіпсіздік мәселелерін шешу қажеттілігін сезінуі, ноосфера туралы ілімге сүйене отырып, адамдарды тәрбиелеу, педагогикадағы жаңа бағыт – әлем педагогикасын құрды. Әлем педагогикасы адамдардың қарым-қатынасының барлық деңгейінде жоғары адамгершілік жеке қатынастарын: күнделікті өмірде, тұрмыста, еңбекте және қоғамдық салада, жергілікті және мемлекеттік деңгейлерде ұлттық және ұлтаралық қарым-қатынаста қалыптастыруға бағытталған.

Мұндай өлшемнің қиындығына және оның бағалау кезіндегі шектеулеріне қарамастан жекелеген мұғалімдердің нәтижелері, осы зерттеулердің нәтижелері білім беру мекемелерінің жалпы бағасы жоғары білім деңгейінде, әсіресе бұл әлеуметтік ұтқырлыққа ықпал етуі тиіс деп санағанда контекстуалды факторлар мен студенттердің сапасы ойнайтын рөлдердің тиісті есебі білім беру жүйесіне кіру. Оқу бағдарламаларын құрастыру кезінде педагогикалық стандарттармен ұсынылған құзыреттілік тәсіл оқытудың парадигмасын, нәтижелі оқытумен ауыстыруға негізделген [15; 902].

Адамның әр түрлі тіршілік ету жағдайларындағы қауіптерден қорғау мәселесі жер бетінде біздің арғы ата-бабаларымыздың пайда болуымен бір мезгілде туындады. Адамзат алдында адамдарға қауіпті табиғи құбылыстар қауіп төндірді. Уақыт өте келе адамның өзі жасаған қауіптері пайда болды.

Модульдік оқыту принциптері модульдік оқытуды білім беру технологиясы ретінде қолдану процесінде қауіпсіздік мәдениетінің қалыптасу мүмкіндігі туралы бекітуге мүмкіндік береді. Оның құрылымы білім беру процесін жүзеге асыруды қамтамасыз ететін компоненттердің (құндылық-мақсатты, мотивациялық-ынталандырушы, мазмұнды, ұйымдастырушылық, іс-әрекет және нәтижелі) интеграциясымен анықталады [16; 3].

Өмір тіршілігінің қауіпсіздік мәдениетін қалыптастыру бойынша оқу (пәндік, пәнаралық және пәнаралық) модульдері дайындалды, басқа пәндер (химия, биология, экология, қоғамтану, физика, құқық, дене шынықтыру және т. б.) білім беру бағдарламаларында пайдаланылуы мүмкін.

Тәжірибелік зерттеуге 32 студент (2 топ студенттері) қатысты: онын 16 студентіне бақылау тобы, екінші топ (16 студент) тәжірибелік топ ретінде алынды. Пәнді игерту барысында модульдік оқыту технологиясы қолданылды. Кредиттік жүйе бойынша бұл пәнге 3 кредит бөлінген, Бұл пән қазіргі кезде базалы пәндердің таңдаулы компонентіне жатады. Осыған байланысты бұл пәнге мамандық ерекшелігіне байланысты оқу бағдарламасы, білім алушыларға арналған жұмыс оқу бағдарламасы (Syllabus) және пәннің жұмыс бағдарламасы жасалынды. Жұмыс оқу бағдарламасында берілген тақырыптар модульдерге бөлінді. Пәннің негізгі мазмұнын беретін тарауларды біріктіре отырып пән мазмұны 7 модульге бөлінді. Аптасына 1 сағат дәріс және 4 сағат зертханалық жұмыс жүргізілді. Біздер зерттеуді негізінен 1 семестр бойы жүргіздік, бір топта дәстүрлі әдіспен, екінші топқа модульдік технология қолдану арқылы сабақ жүргізілді. Бұл мақалада барлық сабақты келтіру мүмкін болмағандықтан, бір тақырып бойынша зерттеу нәтижелерін көрсетіп отырмыз. Мысалы, табиғатта кең таралған және адам тіршілігінде зор маңызы бар процестердің бірі болып табылатын «Тұздар гидролизі» тақырыбын түсіндіру жоспарын келтіріп отырмыз.

1- курс студенттеріне арналған тақырып бойынша құрастырылған 5 сағаттық модуль жоспары 1-кестеде көрсетілген.

### 1 кесте-Модуль жоспары

Бөлім	Модуль мазмұны	Уақыт, мин
Кіріспе-дәріс	Тұздар гидролизі	50
Пікір алмасу	Зертханалық жұмыс	
	1. Гидролиз типіне байланысты тұздарды жіктеу	25
	2. Тұз түзетін қышқыл күшінің гидролиз дәрежесіне әсері	25
	3. Ерітіндіні сұйылтудың гидролиз дәрежесіне әсері	25
Қорытынды	4. Ерітіндіні қыздырудың гидролиз дәрежесіне әсері	25
	1. Жұмыстарды қорытындылау, реакция теңдеулерін жазу.	50
	2. Тақырыпқа байланысты жаттығулар орындау және есептер шығару	
	Тест тапсырмалары орындау	50

Ал, дәстүрлі сабақ жүргізілген топқа дәріс сабағында «Тұздар гидролизі» тақырыбы түсіндіріліп, 4 сағат зертханалық жұмыс жасап, тапсырып үлгерді, олардың жаттығуларды орындауға, есептер шығаруға және тест тапсырмаларын орындауға уақыттары жетпеді. Бейорганикалық химия пәні бойынша барлық тақырыптар осылайша екі топпен жүргізілді. Ең соңғы қорытынды сабақта барлық тақырыптар бойынша екі топтан да тест алынды.

Тәжірибемізді қорытындылай келе, дәстүрлі сабақ өткізілген топқа қарағанда тәжірибелік топтың сабақ үлгімі 30% артты. Студенттер эмоционалдық тұрғыда өздерінің жеткен жетістіктеріне, алған білімдерінің дәйектілігіне риза болып, олардың тарапынан танымдық іс-әрекеттері арқылы алға ұмтылыстары, білімін қалыптастыратын, шығармашылық қызметке деген жалпы химия пәніне деген шығармашылық қабілеттерінің артқандығы, жаңалық ашуға деген талпыныстары пайда болды. Сабақтан кейін олардан «Мен оқытушыны қалай бағалаймын» сауалнамасы алынды. Осы сауалнама бойынша зерттеу нәтижелері 2- кестеде келтірілген.

### 2 кесте - Студенттердің оқытушыны бағалауы (1-5 балдық шкала бойынша)

Пікірлер	Модульдік технология бойынша сабақ өткен топ	Дәстүрлі әдіспен сабақ өткен топ
Материалды анық баяндайды және қол жетімді	4,75	4,75
Күрделі жерлерді жақсы түсіндіреді	4,5	4,625
Аудиторияны қызықтыра алады	4,85	4,5



Сұрақ қойып, пікірталас жүргізеді	4,625	4,75
Сөйлеу мәдениетін, дауыс мәнерінің айқындығын, мазмұндаудың қалыпты қарқынын көрсетті	4,85	4,75
Студенттерге құрметпен қарайды	5	4,5
Шыдамды, сабырлы	4,8	4,5
Өз ісіне деген шығармашылық көзқарасы айқын	4,8	4,625

Оқыту технологияларын дұрыс пайдалана білу нәтижесінде студенттер өздерінің оқыту процесіндегі бағыт-бағдарының мәнін, маңыздылығын ұғынып, оның ерекшеліктері мен заңдылықтарын, компоненттерін меңгеруге қажетті білім негіздерін игерсе, онда танымдық қызығушылық пен танымдық іс-әрекеттің маңызы артады. Сонымен қатар сабақ нәтижесінде студент өз бетінше жұмыс жасауға, мақсат қоюға, өз жұмыстарын жоспарлауға, өздерін ұйымдастыра білуге, өзін бақылауға үйренеді; олардың білім алудағы іс-әрекеттерінің бағыттары мен білім деңгейлерін қалыптастыруда оқыту құрылымының біркелкілігі, тұтастығы сақталады. білім алудағы іс-әрекеті дамуының жалпы бағытының ескере отырып, пәнді оқыту және іс-әрекет сипаты мен пән мазмұнын сәйкестендіру қажет болған жағдайда оны түзетуге мүмкіндік береді.

Дайын білім беруге негізделген «дәстүрлі» тәсіл арқылы алынған білім студенттердің жинақтаған өзге білімдерімен тиімді үйлесім таба алмайды, сол себепті механикалық есте сақтау, үстіртін білім алу жағдайлары орын алады. Қазіргі заманғы оқыту технологиялары педагогикалық және психологиялық ілімдер негізінде құрылған дамытушы, тұлғалық бағдарлы, мақсатты технология болып табылады.

Модульдік оқытудың негізі – оқу модулі. Оқу модулі түрлі ақпараттардың аяқталған жиынтығынан, бағдарламаны табысты жүзеге асыру үшін берілген оқытушының нұсқауларынан және оқушы іс-әрекетінің мақсатты бағдарламасынан тұрады. Модульдік оқыту білім мазмұны, білімді игеру қарқыны, өз бетінше жұмыс істей алу мүмкіндігі, оқудың әдістері мен тәсілдері бойынша оқытудың дербестігін қамтамасыз етеді. Бұл әдіс оқушыны ізденімпаздыққа, отансүйгіштікке, өз бетімен білімін жетілдіруге баулып, шығармашылық қабілетін дамытады. Бұл технология, біріншіден, дамыта оқыту идеясын жүзеге асыруға мүмкіндік береді, екіншіден студенттердің елестету мен есте сақтау қабілетінің, ынтасының, белсенділігінің, білім сапасының дамуына көмектеседі. Әр студенттің ең аз дегенде мемлекеттік стандарттық деңгейде білім алуына кепілдік береді.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Gulimzhan Suleimenova. Civil Service Training in Kazakhstan: The Implementation of New Approaches // Universal Journal of Educational Research 4(10): 2359-2366, 2016. DOI: 10.13189/ujer.2016.041014
2. Искакова П.К., Керимбаева Б.Т. Бүгінгі педагогтың білім берудегі инновациялары мен дәстүрлері. Искакова П.К., Керимбаева Б.Т. Бүгінгі педагогтың білім берудегі инновациялары мен дәстүрлері. Абай атындағы ҚазҰПУ-нің Хабаршысы, «Педагогика ғылымдары» сериясы. — 2016. — № 1 (49).
3. L.M. Sugralina, Ye.V. Minayeva, S.G. Karstina, L.K. Salkeeva. Engineering Educators Training in Kazakhstan: Situation and Prospects // Вестник Карагандинского университета: сб.статей. – Караганда, 2019. DOI 10.31489/2019Ch4/110-115
4. Балтабаева Д.А. Пилоттық мектепте жанартылған білім беру мазмұнын апробациялауда «Жаратылыстану» пәнінің маңыздылығы. Белгілі ұстаз, ғалым, ЖОО-нда білім беруді ұйымдастырудың шебері Қуандық Досмағанбетұлы Жоламановтың 85-жылдығына арналған «Жоғары педагогикалық білім: дәстүр мен жаңашылдық» атты конференция материалдары. Көкшетау, 2016, 4 қараша 38 б.
5. Бөрібекова Ф.Б., Жанатбекова Н.Ж. Қазіргі заманғы педагогикалық технологиялар. Оқулық. --- Алматы, 2014 – 73 б.
6. Gulzhaukhar Kokebayeva, Gulnara Mussabalina. Experience of Kazakhstan Universities in Implementation of CreditModular System of Education // Worldwide trends in the development of education and academic research, 15-18 June 2015. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.657>

7. Bekbauova, D., Iddrisu, I., Suleiman, A. S., Suy, R., & Islamjanova, A. (2017). Internationalization of Higher Education in Kazakhstan. *Journal of Social Science Studies*, 4(2), 165. doi:10.5296/jsss.v4i2.1101
8. Айдарханова З. Аймақаралық ғылыми-тәжірибелік конференция материалдары «VI Ахметов оқулары. Заманауи білім беру үдерісі: тәжірибелер, мәселелер, перспективалар» Павлодар, 2018, 2426.
9. Pastushkova, Marina A.; Savateeva, Oxana V.; Trotsenko, Alla A.; Savateev, Dmitry A. The Practical Guidelines for Implementing Modular Training in Higher Education // *European Journal of Contemporary Education* E-ISSN 2305-6746 2019, 8(2): 328-337 DOI: 10.13187/ejced.2019.2.328
10. Самашова Г. Е. Возможности модульного обучения в подготовке рабочих кадров для предприятий Государственной программы индустриально-инновационного развития // *Вестник ЗКГУ*. — 2017. — № 1 (65).
11. Ferrante, F. (2017). Assessing quality in higher education: Some caveats. *Social Indicators Research*, 131(2), 727-743. DOI: 10.1007/s11205-016-1267-8
12. Kansaart, P., Suikraduang, A., Panya, P. (2018). Using the learning management evaluation model for advancing to life skills of lower secondary students in the 21st century. Paper presented at the AIP Conference Proceedings, DOI: 192310.1063/1.5019555
13. Абдыкалыкова Р.А., Рахметуллаева Р.К., Токтабаева А.К., Тумабаева А.М. «озхт» мамандығын оқыту бойынша модульдік бағдарламалар енгізу. VIII международный беремжановский съезд по химии и химической технологии. Усть-Каменогорск 9-10 октября 2014. Част 2, 1586.
14. David J. C. Constable, Concepción Jiménez-González, and Stephen A. Matlin Navigating Complexity Using Systems Thinking in Chemistry, with Implications for Chemistry Education *Journal of Chemical Education* 2019 96 (12), 2689-2699 DOI: 10.1021/acs.jchemed.9b00368
15. I.A. Perederina, E.N. Tveryakova, Yu.Yu. Miroshnichenko, L.A. Drygunova. Modular training of general chemistry // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* EpSBS. ISSN: 2357-1330. <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.106>
16. Megan Kuhfeld & James Soland (2019): Using Assessment Metadata to Quantify the Impact of Test Disengagement on Estimates of Educational Effectiveness, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, doi:10.1080/19345747.2019.1636437.

#### **Модульная технология обучения, обеспечивающая формирование культуры безопасности жизнедеятельности**

*Д.К. Канжигитова, Р.Г. Рыскалиева*

Казахский национальный университет имени Аль-Фараби, Алматы, Казахстан  
dana\_97\_97.kz@list.ru, roza12\_11\_64@mail.ru

В статье рассматриваются актуальные проблемы, эффективность модульной технологии в процессе обучения неорганической химии в ВУЗе. Аргументировано обоснованы преимущества инновационного подхода в сравнении с традиционными формами обучения студентов. Проблема создания новых дидактических моделей решается путем оптимизации условий обучения и интенсивности обучения. Отечественный и зарубежный педагогический опыт показал, что показателем высокого уровня учебно-познавательной деятельности обучающихся является его самоорганизация. Целью исследования является разработка модульной технологии обучения, обеспечивающей формирование культуры безопасности жизнедеятельности обучающихся. В статье описаны особенности использования модульной технологии и ее преимущества при преподавании дисциплины «Неорганическая химия» по специальности «Безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды».

**Ключевые слова:** *безопасность жизнедеятельности, технология модульного обучения, охрана окружающей среды, неорганическая химия, компетенция.*

#### **Modular training technology that ensures the formation of a culture of life safety**

*D.K. Kanzhigitova, R.G. Ryskaliyeva*

Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakstan  
dana\_97\_97.kz@list.ru, roza12\_11\_64@mail.ru

The article deals with current problems and the effectiveness of modular technology in the process of teaching inorganic chemistry in higher Education. The advantages of the innovative approach in comparison with traditional forms of students' education are substantiated. The problem of creating new didactic models is solved by optimizing the learning environment and the intensity of training. Domestic and foreign pedagogical experience has shown that the indicator of a high level of educational and cognitive activity of students is its self-organization. The aim of the research is to develop a modular training technology that provides the formation of a culture of safety of student's life. The article describes the features of modular technology and its advantages when teaching the discipline "Inorganic chemistry" on specialty "Safety of life and environmental protection".

**Keywords:** *life safety, modular training technology, environmental protection, inorganic chemistry, competence.*

Редакцияға 09.04.2020 түсті.

ҒТАХР 68.03.07

## ФИТОПАТОЛОГИЯ ПӘНІНДЕ БИДАЙ ҚОҢЫР ТАТ АУРУЫН (*Puccinia recondita*) ЗЕРТХАНА ЖАҒДАЙЫНДА ОҚЫТУ

*Т. М. Секерова, М. Г. Нурмаханбетова, М. О. Айтжанова*

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан  
tolganai\_8805@mail.ru, makenti\_87@mail.ru, Aytzhanovamira09@gmail.com

Тат ауруларының ішінде кең таралған және өте зиянды ауру қоздырғыштардың бірі қоңыр тат (*Puccinia recondita*). Дамыған елдерде тат аурулары, әсіресе, қоңыр тат бидай өнімділігін тежейтін биологиялық фактор болып табылады, бұл патоген популяция құрамының мутацияға бейімділігімен және ауа ағымы арқылы бірнеше жүздеген километр қашықтықтарға тез таралуға қабілеттілігімен түсіндіріледі. Қазақстанда егістік алқаптардың барлығынан бидай қоңыр татының дамуы анықталған. Мақалада фитопатология пәнінен зертханалық сабақта қоңыр тат ауруларының себебін, ауру қоздырғыштын ие өсімдікпен ара-қатынасын, өсімдіктердің ауруға қарсы тұруы және тағы басқа күрес жолдарын жүргізу көрсетілген. Астық дақылды сорттарын зақымдайтын қоңыр тат ауруы зерттелген, індетті аурудың негізгі патогенді белгілері, дамуына қолайлы жағдайлар талданылған. Тақырып бойынша зертханалық жұмыстарды өткізу барысында проблематикалық әдістің деңгейлеп саралап оқыту технологиясы қолданылған.

**Түйін сөздер:** фитопатология, *Puccinia recondita*, бидай, төзімділік, егістік алқап, эпифитотия, зертханалық сабақ.

*Basidiomycetes* – базидиомицеттер класы, *Telomycetes* – класс тармағы, *Uredinales* – таттар қатары, *Pucciniaceae* тұқымдасы, *Puccinia* туысы, *Puccinia recondita f. sp. tritici Rob. ex Desm. (P. tritici Erikss. et Henn)* түрі – бидай қоңыр тат саңырауқұлағы әлемде егістік алқаптарында кеңінен таралған өте қауіпті ауру қоздырғыштардың бірі. Қоңыр тат ауру қоздырғышы - вегетациялық кезеңде б уредогенерация беретін, ауа толқынымен жүздеген қашықтықтарға таралатын аэрогенді ауруды тудыратын, қолайлы жағдайда эпифитотия пайда болдыратын облигатты патоген [1;846, 2;26]. Әлемде барлық егістік алқаптарында тат аурулары, әсіресе, қоңыр тат астық дақылдары өнімділігін тежейтін биологиялық фактор болып табылады, бұл патоген популяция құрамының мутацияға бейімділігімен және ауа ағымы арқылы бірнеше жүздеген километр қашықтықтарға тез таралуға қабілеттілігімен түсіндіріледі. Қоңыр тат күздік бидай егістігінде күз айларында дамиды. Аурудың алғашқы белгілері бидайдың масақтану кезеңінде пайда болады да максималды дамуы дәннің сүттеніп-балауызданып пісіп жетілу кезеңдерінде байқалады [3;36, 4;1].

Инфекция ошағының өршуіне және жер шары масштабында тат ауруларымен күресу үшін халықаралық қауымдастықта Нобель сыйлығының лауреаты «Жасыл революцияның» атасы доктор Норман Борлауг (Borlaug Global Rust Initiative) атында жаһандық бастама құрылды. BGRİ мақсаты - дүние жүзі бойынша сабақты, сары және қоңыр тат ауруларына бидайдың төзімділігін және өнімділігін жоғарылату. Бұл ұйым жыл сайын ғылыми кеңес ұйымдастырып отырады, кеңесте ғалымдар өздерінің бидайдың тат ауруларымен күресу мен алдын алуда жүргізіп жатқан жұмыстарын баяндайды [5;129]. ФАО және BGRİ сарапшылары бидайдың тат аурулары бойынша жаһандық жобаларды жүзеге асыруда, олар аурудың алдын алу үшін қызығушылық танытқан мемлекеттерге саяси және техникалық жағынан қолдау көрсетіп отырады. Олар төзімді жаңа сорттарды шығаруға, сертификатталған дәнгерді қолдануға, жас мамандарды оқытуға, мониторингті күшейтуге, төтенше жағдайларға жауапты шара қабылдау мен халықаралық ынтымақтастықты күшейтуге мүмкіндік туғызады [6;184, 7;8]. Фитопатология пәнінде өсімдік ауруларына, атап айтсақ осы айтылған қоңыр тат ауруына жеке тоқталып терең жан-жақты талданып оқытылмайды. Осыған орай егістік алқаптарында кеңінен таралған тат ауруларын, соның ішінде қоңыр тат ауруын зерттейтін білікті болашақ мамандар дайындау мақсатында біріншіден *P. recondita* ауруы жөнінде отандық және шетел ғалымдарының ғылыми еңбектеріне теориялық талдаулар жүргізу арқылы біріншіден студенттердің логикалық ойлау қабілеттерін, оқу еңбектеріне деген қызығушылықтарын арттырады, екіншіден практикалық сабақта білім алушылармен

оқытушы бірлесе зерттеулер жүргізу арқылы оларды өздігінен саналы жұмыс жасауларына баулиды. Нәтижесінде берік білімге, оқытудың жоғары нәтижелеріне қол жеткізеді.

Бұл өзекті мәселеге орай, фитопатологияда білімді де білікті жас мамандарды дайындауға байланысты зертханалық сабақта проблематикалық оқыту әдісін қолдану, ол - студенттерге берілген тапсырмаларды орындау кезінде ойлау операциялары мен логикалық талдау, қорытындылау, іздену әрекеттері заңдылықтарын терең түсінуге мүмкіндік береді. Яғни, бұл жағдайлар тарапынан танымдық қызығушылық, тағы да басқа тәжірибе жүзіндегі ережелерді ескере отырып оқытудың осы уақытқа дейін қолданып келе жатқан тәсілдерін қолдану ережелерінің жаңа жүйесі. Осы әдіс студент ойына, пікір қайшылықтарына дұрыс бағдар жасай отырып, оларды берілген сұрақтарға дұрыс жауап табуға үйретеді. Әдетте оқытудың бұл түрі қарастырылып отырған жаңа оқу материалдарын түсіндіру кезеңдерінде қолданылады. Сонымен проблематикалық оқытудың ерекшеліктері ол студенттерге дайын білім берілмей, жаңа сабақты меңгеру кезінде проблематикалық ізденістер арқылы шешуді талап етеді [8;13, 9;73]. Проблематикалық оқытудың мақсаты – студенттерге ғылым, таным нәтижелерін, білім жүйелерін ғана меңгертіп қоймай, сонымен қатар бұл нәтижелерге жету жолдарын, таным дербестіктерін қалыптастырып, олардың шығармашылық қабілеттерін дамытуға мүмкіншілік береді [10; 58].

Проблемалы оқытудың негізгі түсінігі «проблемалық жағдай» болып табылады. Мұның екі жағы бар:

а) тірек білімдерін ажыратуға, қандай да бір маңызды ақпараттың жетіспеушілігіне байланысты пәндік-мазмұн ашу;

ә) студенттердің қандай да бір жаңа білім алуы жағдайында қарама-қайшылықты түсінуге және оны жою ниетін оятуға бағытталған ынта.

Проблематикалық жағдайларды оқу үрдістерінің барлық жаңа тақырыпты түсіндірулер және тексеру кезеңдерінде ойластыруларға болады. Оқытушы проблематикалық жағдайды туғызып, оның шешімдерін іздеу барыстарында студенттердің ойлануларына бағыттайды [11; 104]. Бұл оқыту әдісінде студенттер орындаған тапсырмалар іс-әрекеттерін келесідей тұжырымдауға болады: а) оқу материалдарын талдаулар мен саралаулар; ә) проблеманы ашу, өнім жасаушы шығармашылық еңбекке қол жеткізу; б) қорытынды жасау, студенттің өз-өзіне баға беруі, саралауы. Осы оқыту технологиясы кезінде студенттер дұрыс ізденулерді білген кезде дамытуда берілген тапсырмаларға байланысты нәтижелі қорытындыларды көрсетеді. Мұндағы тапсырмаларды шешулердің әдістері: зерттеушілік- индуктивті (жекеден жалпыға) және де дедуктивті (жалпыдан жалқыға) жобалау, проблемалық жағдаятты шешу құралдары, эксперимент, ақпаратпен жұмыс, бақылау, модельдеу. Студенттердің жұмыс формалары: әңгімелесу (эвристикалық, дискуссия, сұрақ-жауап және тағы басқалар), проблемалық әдістер, зерттеушілік сипаттағы зертханалық тәжірибені шешу, топтағы теориялық жұмыс. Осы әдісті оқыту технологиясының сызба-нұсқасында оқытушы проблемалық жағдаят туғызып, студенттерді оның шешімдерін табуға бағыттайды. Студенттер берілген мәліметтерді іздестіруге, ұсынылған гипотезалардың дұрыстығын тексеруге және де алынған білімдерін тәжірибе жүзінде қолдануға мүмкіндік туғызады [10; 16]. Оқытушы мен студенттер қызметтеріне байланысты проблемалық оқыту түрлі деңгейде болуы мүмкін (1 - кесте).

1 – кесте. Проблемалық оқыту түрінің деңгейлері

Деңгей	Оқытушыда сақталатын звено саны	Студентке берілетін звено саны	Оқытушының іс - әрекеті	Студенттің іс - әрекеті
0	3	0	Жағдаят туғызады, оны шешеді	Жағдаятты шешімін есте сақтайды
1	2	1	Жағдаят туғызады, оны жинақтайды	Жағдаятты шешеді
2	1	1	Жағдаят туғызады	Жағдаят туғызады, оны шешеді
3	0	3	Ұйымдастырады, бақылайды және жетекшілік етеді	Жағдаятты түсінеді, жинақтайды және шешеді

Білім беру жүйесінде проблемалық жағдаяттарды пайдалану әлі де әдістемелік жағынан жеткілікті әзірленбеген. Бұл әдісті табысты қолдану көбінесе білім берушінің терең біліміне, осы әдіске қызығушылық танытуына және білім алушылардың жоғары мотивациясына байланысты.

Мақаланың ғылыми жаңалығы – проблемалық жағдаятты атап айтқанда, зертханалық сабақта қоңыр тат ауруын зерттеудің маңыздылығын ашып көрсету. Осы тақырыпта белгілі бір жағдайды (жағдаятты) жасайтын жағдайларды мән-жайлармен ұштастыра зерделеу, зерттеуді талап ететін күрделі теориялық немесе практикалық мәселені қамту арқылы білім алушылардың танымдық деңгейін кеңейту, білімін дамытуға мүмкіншілік жасап, бағыт-бағдар беру, дұрыс шешім жасауға баулу.

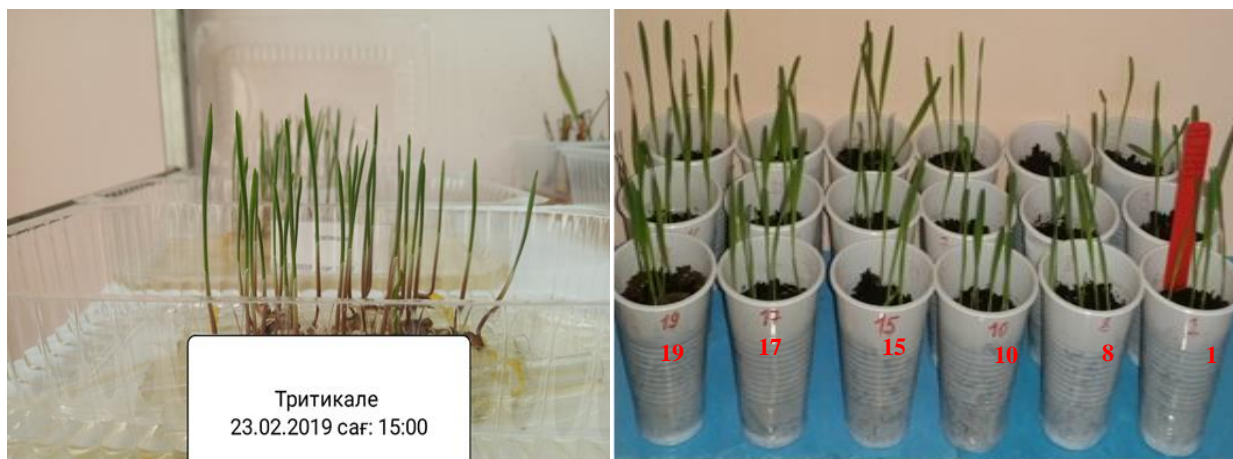
Жоғары оқу орнында білім алушыларға фитопатология пәнінде бидай қоңыр тат ауруын (*P.recondita*) зертхана сабағында проблемалық әдіс арқылы оқыту. Проблемалық деңгейлеп саралап оқытуды оқу үдірісінде қолдана отырып, білім алушылардың білім сапасын жақсарту және студенттердің білімге, ғылымға деген қызығушылығын арттыру.

Зерттеу материалдары және әдістері. Зерттеу материалдары ретінде залалданған бидай сорттарының жапырақ үлгілерінен алынған қоңыр тат спорасы алынды. Тәжірибе жүргізу кезіндегі қажетті зерттеу құралдары ретінде: электронды таразы OhausYTR5674, ламинарлы бокс HF-34, термостат ТВЗ-26, сандық микроскоп қолданылды. Зерттеу әдістеріне жаңа білімді алуға мүмкіндік беретін проблемалық оқыту, эксперименталды және сипаттау әдістері пайдаланылды. Сонымен қатар фитопатологиялық зерттеу әдістері (*P.recondita* спорасын өсімдіктерге жұқтыру, сорттардың ауруға иммунологиялық реакциясын бағалау т.б.) қолданылды [12; 55].

**Зерттеу нәтижелері.** Студенттерге білім беруде тиімді оқыту түрлерінің бірі – проблемалық типтегі практикалық сабақ. Бұл проблемалық сабақ түрінде оқыту теория мен практиканы ұштастыруға мүмкіншілік бере отырып, оқу үрдісінің тиімділігін арттыра түседі. Осы оқыту әдісі бойынша алдымен студенттерге проблемалық жағдаяттың пайда болуы деңгейінде қоңыр тат ауруының әлемде және Қазақстанда дамуы баяндалды, шет елдік, отандық ғылыми әдебиеттерге талдау жасалынды.

Проблемалық міндетті қою және оның қиыншылық мәнін жете түсіну үшін сабақта тәжірибелер жүргізу кезінде зертхана жағдайында екі нұсқада астық дақылы сорттары егілді, өсуіне фенологиялық бақылаулар жүргізілді [1 - сурет].

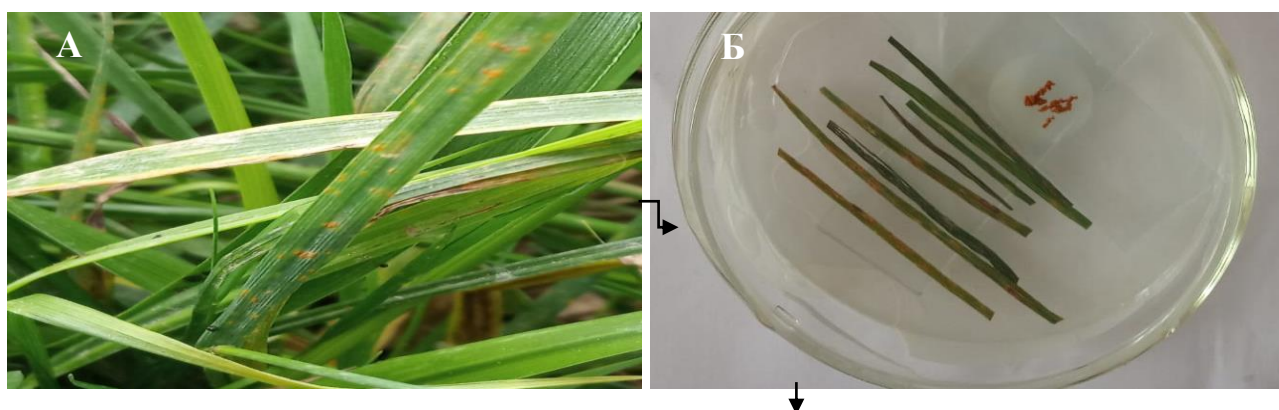




1 – сурет. Зертхана жағдайында егілген астық дақылы сорттары

Білім алушыларға жаңа ақпарат беру танымын толықтырып дамыта түсу мақсатында қоңыр тат ауруы жайлы ақпараттар берілді. Бидайдың қоңыр тат ауруы егістікте ең кең таралған зиянды ауруларының бірі екендігі атап өтілді. Астық тұқымдастардың тат ауруы көптеген дәнді дақылдар өнімінің төмен болуына себепші болатыны, зияны өсімдіктің ассимиляциялық қызметінің төмендеуі, олардағы физиологиялық үдерістердің бұзылуы, астық дақылдардың суыққа төзімділігінің төмендеуіне алып келуі баяндалды. Аурудың әсерінен дәнінде глютениді компоненттердің түзілуіне кедергі жасайтыны, крахмал мен протеиннің эндоспермде синтез процесі мен жинақталуы тежелуі, өсімдік қатты залалданғанда масақтарда аз өте майда, сапасы, салмағы төмен бидай түзіледі, сондықтан өнім жетіспеушілігін тудыратыны анықталғаны мәлімделінді [13; 1141]. Өсімдіктердің зақымдану салдарынан жапырақ тақтасында хлорофил мөлшерінің кемуі фотосинтез процесі қарқынының баяулауына, өнімнің, органикалық зат көмірсу крахмалдың түзілуінің кемуіне, қатар зақымданған бидай сорттарының дәні ауруға шалдықпаған сорттар дәнімен салыстырды, тек сыртқы пішіні ғана емес дәннің сапалық көрсеткіштерінің кемуі білім алушылармен талданылды.

Астық дақылы сорттарында *P.recondita* саңырауқұлақ ауруының белгілерін дамуын зерттеу үшін танап жағдайындағы телімнен жинап алынған астық дақылдары жапырақтарынан ламинарлы боксте бөлініп алынған патоген спорасы бірінші жапырақ толық дамып жетіліп, екінші жапырақ пайда болғанда жаздық бидай сорттарының өскіндеріне бүрку әдісі бойынша жұқтырылды. Жұқтырудан немесе инокуляциядан кейін таттың дамуына қолайлы орта жағдайы жасалынды. Өсімдіктерде аурудың алғашқы белгілері пайда болғанда білім алушылар (студенттер) жапырақ тақтасынан спораны бөліп алып, микроскопттық уақытша препараттар дайындап фитопатологиялық зерттеу жұмыстарын жүргізді. Яғни, бидай өскіндері жапырағын зақымдаған қоңыр тат ауруын анықтады. Сонымен қатар аурудың өсімдікке зиянды жақтарын талдады [сурет 2].





Сурет 2 – *Puccinia recondita* –ның спорасымен астық дақылдары сорттарын залалдауы Ескерту:

- А – зертхана жағдайында қоңыр татпен залалданған өсімдіктер;
- Б – Кесіп алынған аурумен залалданған бидай жапырағы үлгілері;
- В – Зерттеуге пайдаланылған сандық микроскоп;
- Г – Залалданған жапырақ үлгілерінен дайындалған микропрепарат;
- Д – Сандық микроскоппен ұлғайтып қарағандағы қоңыр тат уредоспорасы.

Практикалық жұмыстарды орындау барысында сабақтың мәнін жете түсіну логикалық ойды дамыту негізінде «Кім жылдам?» тақырыбы бойынша келесі сауалнама сұрақтары талданылды:

- Астық дақылдары сорттарының систематикалық сипаттамасы, түрлік ерекшелігі қандай?
- Астық дақылдарының өндірісте егілетін сорттары және олардың шаруашылықтағы маңызы қандай?
- Астық дақылдарының әлемде және Қазақстандағы егістік алқаптарының көлемі қанша?
- Фенологиялық бақылаулар жүргізу әдісін сипаттайық т.б.

*P. recondita* домалақ немесе эллипс пішінді, аумағы 18-29, 17-22 мкм, қабығы ашық-қоңыр, сәл тікенді, 8-10 өңгіш саңылаулары бар урединиоспоралары. Бұл урединийлердің орнында вегетацияның соңында телий бөртпелер пайда болады. Телиоспоралары – ұзынша келген, шоқпар тәрізді, төбесі тегіс, аумағы 30-42x14-17 мкм, төменгі жасушасы жоғарғысына қарағанда ұзындау және жіңішке, сабағы мен пердесінің түсі қоңырлау, өңгіш саңылауы білінбейді. Әдетте саңырауқұлақ жіпшелері залалданған күздік бидай жапырақтарында және жабайы өсімдіктерде қыстайды немесе споралары ауа ағынымен өсімдікті залалдайды. Саңырауқұлақ жартылай циклмен дамып, эций кезеңі болмауы да мүмкін. Қоңыр татпен бидай, тритикале астық тұқымдас өсімдіктер залалданады [14; 756].

Әлемде барлық егістік алқаптарында кеңінен таралған, өте зиянды бидай қоңыр таты (*Puccinia recondita* f.sp.tritici Erikss) астық дақылдары сорттарының өнім түсімін жыл сайын 5-10% кемітеді, ал эпифитотия жылдары 50-70% мөлшерде шығынға әкеледі. СИММУТ ғалымдарының зерттеулері бойынша тат ауруының бұл түрі сары және сабақ таттармен салыстырып қарағанда үлкен шығындарға ұшыратып экономикалық зиян шектіреді [15; 752, 16; 264]. Қазақстанда Қостанай, Солтүстік Қазақстан және Ақмола облыстарында егістік алқаптарында ылғал түсімі жеткілікті жылдары жаз айларында бұл аурудың эпифитотия дәрежесіне дейін дамуы жиі байқалған. Осындай ғылыми зерттеу жұмыстарына теориялық талдаулар негізінде білім алушыларға мәліметтер берілді. Әлеуметтік педагогикалық қызмет барысында қолданылатын кейбір жекелеген технологиялар мен технологиялық процестерді практикада пайдалануда әлеуметтік педагог көптеген шаралардың кешенін қолдана алады. Мұндай шаралардың кешені технологияландырылу деп айтылады [17; 35]. Әлеуметтік педагогикалық әрекетті технологияландыру процесі бойынша теориялық кезеңде зерттеу тақырыбында теориялық талдау жасалынған соң, білім алушылар практика бойынша әдістемелік кезеңде тәсілдері мен құралдарды (электронды микроскоп, ламинарлы бокс) қолданып зерттеу материалы қоңыр татпен зақымданған жапырақ үлгілерінен бөліп алған микроспораға талдау жасады. Яғни теориялық алған білімдерін



практикалық тәжірбиемен ұштастырып көз жеткізді, нақты түсінікті толық қалыптастырып, білімдерін дамытты. Зертханалық сабақта студенттер проблемалық міндетті қойды және оның қиыншылық мәнін жете түсінді.

Проблемалық оқытуды оқу үрдісінде пайдалануда студенттер алдымен жүйенің жалпы және дәл қазіргі кездегі жағдайы туралы мәліметтерді жинақтады, зерттеу объектісі жүйенің үйлесімді жұмыс істеуін, яғни қоңыр таттың патогендік қасиетінің негізгі белгілерін сипаттады, аурудың өсімдікті зақымдау типін, деңгейін негізгі параметрлері туралы ақпаратты меңгерді. Практикалық тәсілдердің көмегімен жүйені басқару бағдарламасын жүзеге асырып, таңдаумен ақпараттарды жинақтады, оған талдау жасау, болжау арқылы ұсыныстарын жеткізді. Тәжірибелік сабақты бекіту, қорытындылау мақсатында студенттермен семантикалық картамен жұмыс жасалынды [кесте 2].

2 – кесте. Семантикалық картамен жұмыс (Құрастырғандар: Секерова Т.М., Нурмаханбетова М.Г., Айтжанова М.О).

Белгілері	Жауаптары			
	жапырақта	сабақта	масақта	вегетативті мүшелерінде
Қоңыр таттың ауруының алғашқы белгілері байқалады	+			
Ауру салдарынан кемиді	лейкопласт	клейковина	ксантофилл	хлорофилл
				+
Жапырақта некроз байқалынады	төзімсіз сорттарда	төзімді сорттарда	төзімді, төзімсіз сорттарда	толерантты сорттарда
		+		
Қоңыр тат қай даму кезінде астық дақылына жұғады	эций кезеңінде	телий	урединийлер	спермагоний

Бұл карточканы таратып бергенде білім алушылар өздерінің сабаққа қатысу деңгейі мен сабаққа деген ынтасын білдіретін сөйлемдердің тұсына «+» белгісін қойып белгіледі. Проблемалық оқытуда білім алушылар болжау арқылы шешім тәсілдерін тапты. Яғни, қоңыр тат ауруының эфипитотия деңгейіне дейін дамуы аруға төзімсіз сорттардың болуына да байланысты болуы мүмкіндігін баяндады. Тәжірбие барысында қоңыр татқа өте сезімтал сорттар жапырағындағы некроз, хлороз дақтардың болуы хлорофилл мөлшерінің кемітетіндігін анықтап, болжамды дәлелдеді. Білім алушылар бидай қоңыр тат ауруымен күресуде экономика жағынан ең тиімді, яғни материалдық шығынды қажет етпейтін, экологиялық жағынан қауіпсіз, яғни қоршаған ортаның химикаттармен ластануын шектейтін ең қолайлы әдіс төзімді сорттарды шығару, өндіріске ендіру екендігін тәжірбие нәтижесінде дәлелдеді. Проблема шешімінің дұрыстығын бақылау нұсқамен салыстыра тексеріп, нақтылады.

Осы проблемалық әдісті қолдана отырып фитопатология пәнінен жүргізілген зертханалық сабақта болған кемшілікті атап өтсек, тәжірбие жүргізу кезеңінің ұзаққа созылуы. Себебі білім алушылардың теориялық білімдерін практикамен ұштастыру үшін, біріншіден өсімдіктерді зертхана жағдайында егу, фенологиялық бақылаулар жүргізу, қоңыр таттың жасанды індет аясын жасау, аурудың сыртқы белгілеріне қарап астық дақылдарының төзімділік реакциясын анықтау және алған білімдерін қорытындылап, тұжырымдауға көп уақыт жоғалтады.

**Қорытындылай келе**, проблемалық оқыту тікелей зерттеумен байланысты, сондықтан мәселені шешу кезінде ұзақ уақытты талап етеді [18; 5]. Дегенмен, проблемалық оқыту - студенттің таным деңгейін дамытушы оқыту түрі, онда білім алушылардың ғылыми дайын қорытындыларды меңгеруімен жүйелі өзіндік іздеу қызметі үйлеседі, ал оқыту әдістерінің жүйесі мақсатты болжау мен проблемалық қағидатты ескере отырып құрылған. Мұнда оқытушы мен білім алушылардың өзара әрекет жасау процесі студенттің жеке қасиеттерін дамытуға және оның жеке тұлғасын әлеуметтендіруге бағытталған. Проблемалық оқыту әдісінің деңгейлеп саралап оқыту технологияны оқу үрдісінде пайдаланудың тиімділігі репродукті және продуктивті іс-әрекет арқылы айқындалды, яғни мақсат пен іс-әрекетті меңгеру арасындағы байланыс ашылып көрсетілді.

Репродуктивті іс-әрекеттің білу деңгейінде студент терминдермен танысты, өткен тақырыппен байланыстыра білімді қабылдады, алгоритмдік деңгейде қоңыр тат аурының патогендік қасиеті, бұл тақырыпта зерттеудің өзектілігі жайлы түсінсе, ал продуктивті іс-әрекеттің қолдану деңгейінде теориялық алған білімдерін қолдана отырып фитопатологиялық зерттеулер жүргізді, қорыту, жүйелеу деңгейінде теориялық білімдерімен практикалық іс-ірекеттерін кешенді ұштастырып жүйелеп қорытындылады, өз ой-пікірін топта ортаға салып талдады. Проблеманы шешу жолдарын ұсынды.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Morgounov A., Rosseeva L., Koyshebayev M. (2007) Leaf rust of spring wheat in Northern Kazakhstan and Siberia: incidence, virulence, and breeding for resistance. *Australian Journal of Agricultural Research*. 58. P.847-853.
2. Сейтхожаев А.И. (2015) Устойчивость пшеницы к трем видам ржавчины // Вестник науки Казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина (междисциплинарный). №1 (84). С.25-30.
3. Койшыбаев М., Болтыбаева Л.А., Копирова Г.И. (2008) Гермаплазма пшеницы с групповой устойчивостью к болезням с воздушно-капельной инфекцией // Агромеридиан. №3. С.34-42.
4. Morgounov A. (2012) Wheat exchange network breeds new life into varietal development. <http://www.cymmyt.org>.
5. Singh R.P., Huerta-Espino J., William M. (2003) Genetics and Breeding for durable resistance to leaf and stripe rust of wheat. In: 1st Central Asia Wheat conference, Almaty, Kazakhstan, 10-13 June, 2003. P.127-132.
6. Bariana H.S., Bansal U.K., Hayden M.J., Keller B., Wellings C.R., Park R.F. (2009) Relationship between wheat rust resistance genes Yr1 and Sr48 and a microsatellite marker. *Plant Pathology*. Vol. 58. – P. 187.
7. Койшыбаев М. (2002) Болезни зерновых культур: симптомы, распространение и вредоносность болезней, специализация, биологические особенности и структура популяций возбудителей. Алматы: Бастау. –367 с.
8. Қойлық Н.О. (2019) Оқу үрдісінде проблемалық оқытуды қолданудың тиімділігі // Әдістемелік нұсқаулық. - 47 б.
9. Омарова А.А. (2011) Современная технология проблемного обучения // Современные наукоемкие технологии. № 1. – С.73-75
10. Молодцова Т.Д., Шалова С.Ю., Кобышева Л.И. (2017) Проблемная лекция как средство формирования исследовательской компетентности будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. № 4.
11. Барнс Л.Б., Кристенсен К.Р., Хансен Э.Дж. (2000) Преподавание и метод конкретных ситуаций: Пер. с англ. / Под ред. А.И. Наумова. Москва. – 525 с.
12. Маркелова Т.С. (2007) Создание инфекционных фонов для оценки пшеницы на устойчивость к болезням // Защита и карантин растений. №6. С.56-57.
13. Kolmer, J.A. and Ordoñez, M.E. (2007) Genetic differentiation of *Puccinia triticina* populations in Central Asia and the Caucasus. *Phytopathology*. N97. P.1141-1149.
14. Morgounov A., Zykin V., Sereda G., Urazaliev R. (2001) Siberian and North Kazakhstan wheat pool // In book: Bonjean A., Angus W. (Eds) *The World Wheat Book: A history of wheat breeding*. Lavoisier. – P.755-772.
15. Aoun M, Kolmer J.A, Breiland M., Richards J., Brueggeman R.S, Szabo L.J., Acevedo M. (2020) Genotyping-by-Sequencing for the Study of Genetic Diversity in *Puccinia triticina* // *Plant Dis. Mar*. N104(3). P.752-760
16. Park R, Goyeau H., Schaeffer B. (2006) Distribution of pathotypes with regard to host cultivars in French wheat leaf rust populations. *Phytopathology*, 96, 264-273.
17. Shapalov Sh. K., Tileubayeva Zh.S., Kurmanbayeva M.S. (2016) Immunological properties of foreign varieties spring wheat to *Puccinia recondita* f.sp. tritici under conditions of the southern Kazakhstan. *Journal of Biotechnology*. V.231. P.34-36.
18. Ибрагимов Г.И. (2004) Эксперимент в педагогических исследованиях: проблемы и перспективы // Казанский педагогический журнал. №1. С.3-11.

Лабораторные занятия в области фитопатологии по изучению бурой ржавчины пшеницы (*Puccinia recondita*)

*Т. М. Секерова, М. Г. Нурмаханбетова, М. О. Айтжанова*  
Казахский национальный женский педагогический университет  
г. Алматы, Казахстан  
tolganai\_8805@mail.ru, makenti\_87@mail.ru, Aytzhanovamira09@gmail.com

Одним из наиболее распространенных вредителей пшеницы является бурая ржавчина (*Puccinia recondita*). В развитых странах болезни ржавчины, особенно бурая ржавчина, являются биологическим фактором, который сдерживает урожай пшеницы, что объясняется предрасположенностью популяции возбудителей к мутациям и ее способностью быстро распространяться на воздушные расстояния в несколько сотен километров. В Казахстане развитие бурой ржавчины пшеницы обнаружено на всех площадях зерновых культур. В статье описываются методы изучения причин бурой ржавчины в лаборатории на предмет фитопатологии, взаимосвязи патогена с растением-хозяином, устойчивость растений к болезням и другие способы борьбы с ним. Изучена наиболее распространенная болезнь бурой ржавчины у сортов злаков, проанализированы основные патогенные симптомы инфекционного заболевания и благоприятные условия для его развития. В ходе лабораторных работ по теме использовалась технология дифференцированного обучения в рамках проблемного метода.

**Ключевые слова:** фитопатология, *Puccinia recondita*, пшеница, устойчивость, полевой участок, эпифитотия, лабораторные занятия.

#### **Laboratory classes in the field of Phytopathology for the study of wheat brown rust (*Puccinia recondita*)**

*T.M. Sekerova, M.G. Nurmakhanbetova, M.O. Aitzhanova*  
Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan  
tolganai\_8805@mail.ru, makenti\_87@mail.ru, Aytzhanovamira09@gmail.com

One of the most common pests of wheat is brown rust (*Puccinia recondita*). In developed countries, rusty diseases, especially hurricane rust, are a biological factor that controls the harvest of wheat, which is explained by the predisposition of the population to the extent of its mutations and its ability to spread the disease. In Kazakhstan, the development of wheat rust has been discovered in all fields of grain crops. The article describes methods for studying the causes of brown rust in the laboratory for Phytopathology, the relationship of the pathogen with the host plant, plant resistance to diseases and other ways to combat it. The most common disease of brown rust in varieties of cereals was studied, the main pathogenic symptoms of infectious disease and favorable conditions for its development were analyzed. During the laboratory work on the topic used the technology of differentiated training in the framework of the problem method.

**Keywords:** phytopathology, *Puccinia recondita*, wheat, resistance, field plot, epiphytobia, laboratory classes.

Редакцияға 07.02.2020 түсті.

**2-бөлім / Раздел 2**  
**ФИЗИКА**  
**МАТЕМАТИКА**  
**ИНФОРМАТИКА**

**Section 2**  
**PHYSICS**  
**MATHEMATICS**  
**COMPUTER SCIENCE**

МРНТИ 14.25.07

## ОҚЫТУДЫҢ АҚПАРАТТЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫН МЕКТЕПТЕ ПАЙДАЛАНУДЫҢ ДИДАКТИКАЛЫҚ ПРИНЦИПТЕРІ

**Б.Р. Қасқатаева, А.Б. Әубәкір**

Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан  
Kaskataeva@yandex.ru, aubakirova.aruna@bk.ru

Жалпы білім беретін орта мектепте математиканы оқыту процесінде қазіргі заманғы ақпараттық технологияларды тиімді пайдалану міндетін шешу, дидактикалық қағидаларды таңдау және оларды негіздеу қажеттігіне әкеледі. Зерттеу жұмысының мақсаты - оқытудың ақпараттық технологияларын пайдаланудың дидактикалық қағидаларын анықтау және негіздеу болып отыр. Зерттеу мәселесі бойынша әдебиеттерді зерделеу және теориялық талдау, озық педагогикалық тәжірибені талдау нәтижесінде дидактикалық қағидаларды жаңасына ауыстырмай, тек оларды кез келген жағдайда конструктивті пайдалануға мүмкіндік беретіндей, оның мазмұны қайта қаралып, толықтырылған. Осылайша, бұл жұмыста оқытудың ақпараттық технологияларын пайдаланудың негізгі дидактикалық принциптері анықталған. Сонымен қатар, оқу процесінде іске асырылатын дидактикалық жүйеге қатысты қағидалардың мәндік мазмұны ашылған.

**Түйін сөздер:** дидактикалық қағидалар, дидактикалық жүйе, дидактикалық процесс, оқытудың ақпараттық технологиялары, танымдық қызығушылық, жалпы орта білім беретін мектеп.

### **Кіріспе**

Білімді ақпараттандыру мектеп мұғалімдеріне бірқатар жаңа кәсіби міндеттер қояды. Олардың ішінде ең маңыздысы - оқу процесінде қазіргі заманғы оқыту технологияларын, атап айтқанда, ақпараттық технологияларды тиімді пайдалану. Алдыңғы зерттеуде математика сабағында оқушылардың ақпараттық құзыреттілігін қалыптастырудың педагогикалық шарттары әзірленді. Одан әрі зерттеу пәні оқытудың ақпараттық технологияларын пайдаланудың дидактикалық қағидаларын таңдау процесі болып табылады. Себебі, ақпараттық технологияларды қолданудың әдістемесін жасау үшін алдымен оқытудың ақпараттық технологияларын пайдаланудың дидактикалық қағидаларын анықтап алу керек.

*Зерттеу жұмысының мақсаты* - математика сабағында оқытудың ақпараттық технологияларын пайдаланудың дидактикалық қағидаларын таңдау және негіздеу болып отыр.

*Зерттеудің ғылыми болжамы:* егер жалпы орта білім беретін мектепте оқытудың ақпараттық технологияларын пайдаланудың дидактикалық қағидалары айқындалса, онда бұл оқушының ақпараттық құзыреттілігін қалыптастырудың әдістемесін әзірлеуге мүмкіндік береді.

*Зерттеу әдіснамасы:* Ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолданудың әдіснамалық негізі ретінде білім беруді ақпараттандыру (М.Р.Лапчик) жүйесін оқытудың құрылымдық талдауы, инновациялық құралдарды, идеялар мен технологияларды енгізу процесін ұйымдастыру және басқару теориясы (Г.К.Селевко), құнды білім беру ақпараттарының мазмұны қолданылды. Зерттеу мәселесі бойынша отандық және шетелдік әдебиеттерді зерттеу және теориялық талдау; озық педагогикалық тәжірибені талдау және жалпылау әдістері қолданылды [1, 2].

### **Зерттеу нәтижелері және талқылау.**

Ақпараттандыру туралы Қазақстан Республикасының 2015 жылғы 24 қарашадағы Заңының 11-тарауында ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласын дамытуды, оны мемлекеттік қолдауды, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар саласының өсуін ынталандыру жөніндегі шаралар жүргізуді, кадрлық және ғылыми қамтамасыз етуді жүзеге асыруды ұсынады [3].

Білім беру жүйесін ақпараттандыру қазақстандық білім беру үшін үлкен перспективалар ашады. Соңғы жылдары қоғам өміріндегі компьютерлік, телекоммуникациялық техника мен технологиялардың рөлі мен орны түбегейлі өзгерді. Ақпараттық және телекоммуникациялық технологияларды меңгеру қазіргі әлемде оқу және жазу қабілеттері және әрбір жеке тұлға үшін қажетті шарт сияқты қасиеттермен бір қатарға айналды. Алынған білім мен дағдылар болашақта

қоғамның даму жолдарын анықтай алады. Ақпараттандыруды енгізуді барлық білім беру жүйесін реформалаудың маңызды құралдарының бірі ретінде қарастыруға болады.

С.В.Панюкова компьютерлік технологиялар білім алушылардың шығармашылық және теориялық, модульдік-рефлексивті ойлауын қалыптастыруға әсер ететінін атап өтті. Ғалым оқу ақпаратының компьютерлік визуализациясы елеулі қалыптастыру үстем орталық орын бейнелі ойлауға әсер етеді, ал өзге құбылыстар мен процестердің бейнелілік көріністері оқушының оқу материалын қабылдауына әсер етеді және оның ғылыми түсіністігін байытады [4; 54].

А.А.Реан адамның оқу қызметі неғұрлым ерте ұйымдастырылса, соғұрлым нәтижелі дамидыны атап өтті. Оқу процесінде жаңа ақпараттық технологияларды пайдалану тек қана сезіну мүмкіндігін (визуалды, аудиалды, тактильді) ғана емес, сонымен қатар білім алушылардың қабылдау мүмкіндігін (сезу, көру және есту қабылдауы) толық пайдалануға мүмкіндік береді, Орта мектепте математиканы оқыту оқушылардың танымдық үрдісінің дамуымен, математикалық білім мен іскерлікті меңгерумен, математика құралдары арқылы оқушылардың жеке тұлғасын тәрбиелеумен байланысты бірқатар мақсаттарға жетуге бағытталған [5].

Ресейлік зерттеушілер (И.И.Башмаков, А.Н.Джуринский және басқалар) білім беру үдерісінде АКТ-ны жаппай енгізудің негізгі кедергісі әлсіз материалдық-техникалық база және қаржыландырудың жетіспеушілігі емес, мұғалімдердің кәсіби және психологиялық даярлығының жеткіліксіздігі деп есептейді [6, 7].

Педагогикалық зерттеулерде (В.П.Беспалько [8; 73-82], Б.С.Гершунский [9], Н.В.Кузьмина [10; 63-66], А.В.Хуторской [11; 58-64] және т.б.) келешек мұғалімдерді АКТ-мен оқытудың теориялық және қолданбалы мәселелерін шешуді, ақпараттандырудың оңтайлы жолдарын іздеуді қарастырған.

Әдістемелік зерттеулерде (А.А.Кузнецов [12], В.В.Лаптев [13] және басқалар) оқу процесінде компьютерді қолдану үшін психологиялық-педагогикалық негіздемені қамтамасыз ету мәселелері және компьютерлік технологияны жалпы білім беруде кәсіби мақсатқа жету құралы ретінде қарастырылған.

АКТ-ны қолдану (Е.И.Кузнецов [12; 2-8], М.И.Рагулина [14] және басқалар) көптеген жолдармен зерттелді: орта мектепте математиканы оқыту құралы ретінде; оқушыларының білім сапасын арттыру; біліктілікті арттыру бағдарламасы аясында физика-математика пәндерінің мұғалімдерін даярлауды жандандыру мақсатында және т.б. Біздің зерттеулеріміз жоғарыда аталған салалардағы ғылыми жұмыстардың қолжетімді нәтижелеріне негізделген.

Оқу орындарында информатика пәнін оқытуды жетілдірудің әдістемелік жүйесін жасау (Е.Ы.Бидайбеков [15; 8-27], С.М.Кеңесбаев [16; 9-30] және т.б.); білім беруді ақпараттандыру, оқыту үдерісінде ақпараттық-компьютерлік технологияларды пайдалану (К.Ж.Аганина [17; 14], Ж.А.Қараев [18; 15] және т.б.). Жоғары және арнайы оқу орындарында білім беруді ақпараттандыру арқылы мамандар даярлау сапасын арттыру, болашақ мамандардың кәсіби біліктерін жетілдіру, ақпараттық бағыттылығын қалыптастыру, болашақтағы практикалық іс-әрекетінде ақпараттық-компьютерлік технологияларды пайдалануға даярлау (Сенкевич Л.Б. [19], Smolyaninova O. G., Savel'eva O. A., Dostovalova E. V. [20] және т.б.) мәселелері зерттелген.

Әлбетте, қазіргі ақпараттық-компьютерлік технологияларды қолдану әдістерін меңгермей, өздігінен ықпалды шешім қабылдап, жоғары сапаға жету мүмкін емес.

Кейінгі жылдары ақпараттық-компьютерлік технологиялар өндірісте, кәсіпорындарда, құжат өңдеу әрекеттерінде кеңінен қолданылуда, оның қарастыратын іс-әрекет саласы да қарқынмен өріс алуда. Өңделетін ақпарат көлемінің өсіп, күрделенуіне қарай қоғамда оны бейнелеудің жаңа түрлері талап етілуде.

Қазіргі қоғамды ақпараттандыру үдерістері, олармен тығыз байланыстағы білім беру жүйесінің барлық формаларын ақпараттандыру, жаңа ақпараттық және қатынастық технологияларын (АКТ) меңгеру және жаппай тарату үдерістерімен сипатталады. Мұндай технологиялар білім берудің жаңа жүйелерінде оқытушы мен оқушының арасында қарым-қатынас орнату және мағлұмат алмасу үшін белсенді қолданылады. Қазіргі оқытушы АКТ төңірегіндегі білімдерді игеріп қана қоймай, сондай-ақ оларды өзінің кәсіби іс-әрекетінде пайдалана алатын маман болуы тиіс.

Компьютер оқыту мен оқу іс-әрекетінің құралы, сонымен бірге оқу процесін басқару құралы ретінде қызмет етеді. Оқытудың жаңа формасы пайда болды, қашықтықтан оқытуда оқытушы мен

студент географиялық тұрғыдан бөлінген, сондықтан оқу процесін ұйымдастыру үшін электронды құралдар мен баспа материалдарына сүйенеді. Компьютерлерді қолдану тәжірибесі жаңа буындардың пайда болуын бастайды, компьютерлік технологияның дамуы бұл өз кезегінде білім сапасын ұлғайтуға мүмкіндік береді, оқытушылар және студенттердің компьютермен тиімді әрекеттесу технологияларын, ақпараттық күзиреттілікті дамытуға мүмкіндік береді.

Ақпараттық технологияларды математика сабағында қолданудың әдістемесін жасау үшін алдымен оқытудың ақпараттық технологияларын пайдаланудың дидактикалық қағидаларын анықтап алу керек.

Мектеп туралы біздің дәуірімізден екі жарым мың жыл бұрын Грек философтары Платон (б.з.д. 427-347 жж.) және Аристотель (б.з.д. 384-332 жж.) тәжірибелерін жинақтап, педагогикалық жүйені жасады. Рим мұғалімі Квинтилиан (б.з. I ғасыр) дидактиканың негізін жасады (жалпы әдіс). Оқытудың дидактикалық қағидаларын (көрнекілік, жүйелілік, білімнің беріктік принциптерін) алғаш чех мұғалімі Ян Анос Коменский (1592-1670) өзінің негізгі еңбегі - «Ұлы дидактиканы» жасады.

Ақпараттық технологияны ең алғаш математика сабағында пайдаланған қазақстандық оқытушы-педагогтар бар. Олар: Алматы қаласындағы О.Жәутіков атындағы физика-математика орта мектеп-интернатының жоғары білікті математика мұғалімі, т.ғ.д. А. Ш. Бек; біліктілігі бойынша педагог-зерттеуші, математика мұғалімі – Ж.Б.Шарипжанова; Орал қаласының экономика және ақпараттық технологиялар колледжінің математика пәнінің оқытушысы Б.К. Тасжанова.

Асқар Шарипович орта және жоғары мектеп бағдарламасы бойынша математика, физика, ойлау логикасы бойынша кәсіби репетитор, республикалық олимпиадалардың бірнеше дүркін жеңімпазы және математикадан халықаралық олимпиадалардың жүлдегері. Жұлдыз Болатовна - математика, физика және информатика мұғалімдерінің VI Халықаралық конкурсының III дәрежелі дипломымен (2018 жыл), II Халықаралық математика, физика және информатика пәні мұғалімдерінің "ИМРАСТ" III дәрежелі дипломы (2019 жыл), II Халықаралық математика, физика және информатика пәні мұғалімдерінің «ИМРАСТ» конкурсының III дәрежелі дипломымен (2019 жыл) марапатталған. Б.К. Тасжанова математика сабағында жаңа ақпараттық технологияларды қолдана отырып, оқушылардың шығармашылықтарын дамыту туралы өз тәжірибесімен және оның тиімділігімен баяндамада бөліскен [21].

Математика дидактикасы швейцариялық мұғалім Иоганн Гейнрих Песталоццидің (1746-1827) еңбектерінде педагогикадан бөлінді. Ресейдегі математика дидактикасының пайда болуы Л.Ф.Магницкийдің алғашқы арифметика оқулығында келтірілді. Геометрия дидактикасының кейбір негіздері Н.И.Лобачевский, С.Е.Остроградскийдің еңбектерінде берілген [22; 101].

Дидактикалық қағидалар - оқытудың мазмұнын, ұйымдастыру түрлерін, әдістерін оқытудың мақсаты мен заңдылықтарына сай анықтайтын қағидалар жүйесі деп түсініледі [1; 17]. Бұл оқыту процесінің белгілі заңдылықтарына негізделген және білім алушылардың психологиясын ескере отырып, оқыту мен оқу процестерін ұйымдастыру ерекшеліктерін көрсететін нормативтік негіздер.

Әдістеме оқу процесін жетілдіру үшін дидактика жетістіктерін қолданып қана қоймайды, сонымен қатар дидактиканың дамуына өз әсерін тигізеді. Математиканы оқыту әдістемесі өз міндеттерін шеше отырып, математиканы оқытудың төмендегі негізгі дидактикалық қағидаларына сүйенеді: ғылыми қағидасы; дамыту қағидасы; тәрбиелеу қағидасы; көрнекілік қағидасы; саналылық және белсенділік принциптері; білімді берік, орнықты меңгеру қағидасы; математиканы оқытудағы жүйелілік қағидасы; түсініктілік қағидасы. Дидактикалық қағидалар жүйесі оқушыларды оқыту, дамыту және тәрбиелеуді қалай жүзеге асыру және жетілдіру қажеттігін көрсететін жалпы нормативті білім болып табылады.

Енді жоғарыда келтірілген негізгі дидактикалық қағидалар негізінде математиканы оқытуда ақпараттық технологияларды пайдаланудың дидактикалық принциптерін анықтап, оның әрқайсысын негіздейік.

Арнайы оқыту бағдарламасы енгізілген компьютерлердің барлық дидактикалық мақсаттарды орындайтын мүмкіндігі бар. Компьютерлер қажетті ақпарат береді, оны оқушылардың қаншалықты меңгергенін тексереді, сәйкесінше теориялық білім мен практикалық іскерлік қалыптастырады, электрондық кітапханаға және негізгі отандық және халықаралық мәліметтер

қорына жол ашады, аз уақыт ішінде кітаптан керекті мағлұмат табуға болады. Қазіргі уақытта білімді ақпараттандыру міндеттерін шешуді баяндайтын ғылыми әдебиеттерде оқу орындарының білім беру процесінде ақпараттық технологияны қолданудың бір-біріне қарама-қайшы келетін әртүрлі дидактикалық қағидаларын кездестіруге болады. Осы мәселе бойынша келесі фактіге назар аудару қажет. Зерттеушілердің басым көпшілігімен осы мәселеле бойынша, компьютерлік оқыту ерекшелігін көрсететін арнайы қағидалар жүйесін құру немесе оқу процесінде жеке ақпараттық құралдарды қолданудың дербес қағидаларын әзірлеу жолында жұмыс жасалғанына назар аударған жөн.

Қолданыстағы ақпараттық технологияны пайдаланудың дидактикалық қағидаларын бағалау оның дұрыстығына күмән келтіреді. Себебі, жүргізілген талдау көрсеткендей, келтірілген қағидалар мағынасы бойынша мүлдем жаңа емес, тек белгілі бір дәрежеде толықтырып, нақтылап дәстүрлі дидактиканың қағидаларын дамытады және бағдарламалық оқыту қағидаларын толықтырады. Әрине, жалпы алғанда, мұны дұрыс деп бағалау керек, бірақ кейін бұл бізді тұғырыққа әкелуі мүмкін.

Соңғы жылдары оқыту құралдарының саны қарқынды өсіп келе жатқанын ескерсек, әрбір жаңадан құрылатын оқыту құралы үшін оған арнайы қағида әзірлеу мүмкін емес.

Жоғарыда айтылғандарды қорытындыласақ, мектепте оқыту әдістемесін дамытудың қазіргі кезеңінде және ақпараттық технологияны қолдануға қойылатын әдіснамалық талаптарды анықтағанда, дидактикалық қағидаларды жаңасына ауыстыру туралы сөз қозғамай, тек оларды кез келген жағдайда конструктивті пайдалануға мүмкіндік беретіндей, оның мазмұнын қайта қарап, толықтырып отыру қажет деп есептейміз.

Осы айтылғанды іске асыруға мүмкіндік беретін дидактикалық қағидалар жүйесін негіздеу және анықтау үшін М.В.Звереваның [23], М.Н. Скаткиннің [24; 3], Е.Е. Минченков [25], В.И. Кузнецов В.И. [26], Майкл Ульженстің [27] еңбектерін, сонымен қатар, ақыл-ой әрекеттерін кезең-кезеңмен қалыптастыру, бағдарламаланған, модульдік және проблемалық-әрекеттік оқыту теорияларында ұсынылған жеке идеяларды негізге аламыз [28; 19]. Мұндай тәсіл қазіргі уақытта соңғы теориялар компьютерлік оқытуды іске асыру кезінде базалық ретінде қолданылатындығымен байланысты. Бұл ретте мектепте ақпараттық технологияны пайдалану процесіне қойылатын талаптар жүйелік тәсіл тұрғысынан қаралатын болады.

Төменде дидактикалық процесте математика сабағында іске асырылатын дидактикалық жүйеге (оқытудың әдістері, құралдары мен формалар жүйесі) қатысты қағидалардың ғана мәндік мазмұны ашылады.

Оларға келесілерді жатқызуға болады: дидактикалық процесс пен дидактикалық жүйенің оқу заңдылықтарына сәйкестігі; теориялық білімнің жетекші рөлі; оқытудың білім беру, тәрбиелеу және дамыту функцияларының бірлігі; білім алушыларды оқып үйренуге ынталандыру; проблемалық, ұжымдық оқу жұмысын оқытудың даралау әдісімен біріктіру; ойлаудың абстрактілігін көрнекілікпен үйлестіру қағидасы; оқытудың жеке тұлғаның белсенділігіне бағдарланғандық қағидасы; оқу-ақпараттық базасының оқыту мазмұны мен дидактикалық жүйеге сәйкестігі. Жоғарыда аталған барлық қағидалар дәстүрлі және компьютерлік оқыту технологияларына қойылатын талаптар жүйесін анықтайды.

Олардың әрқайсысына қысқаша тоқталайық.

*Дидактикалық процесс пен дидактикалық жүйенің оқу заңдылықтарына сәйкестік қағидасы* топқа кіретін барлық басқа қағидаларға қарағанда жетекші болып табылады. Ол дидактикалық процесс қалыптасуының алғашқы негізін анықтайды. Себебі, аталған қағида білім алушылардың объективті заңдылықтарына, спецификалық байланыстарына сәйкес, білім беру - оқып үйрену - білім беру мазмұны арасындағы тұрақты тәуелділікке сәйкес оқу-танымдық қызметін ұйымдастыру қажеттігін анықтайды.

*Теориялық білімнің жетекші рөлі қағидасы* дидактикалық процесті АТ-да қолданып ұйымдастырудың тиімділігін көрсетеді. Оқу материалын АТ-ны пайдаланып оқытып үйрету кезінде бірінші кезеңде білім алушылар математика бойынша оқу материалының теориялық мазмұны туралы мағлұмат алады. Екінші кезеңде оқу материалының әрбір сұрақтарын меңгереді. Соңғы кезеңінде математикалық теориялық материалды меңгерудің талап етілетін деңгейіне дейін тақырыпты тұтас оқып үйренеді



*Ғылымилық қағида* - ғылым мен оқу пәнінің арасындағы заңды байланысқа сүйенетін маңызды дәстүрлі дидактикалық қағидалардың бірі. Ол электрондық құралға енгізілген оқу ақпаратының айқындығын және тәжірибелі әдіскерлер мен пән мұғалімдері әдістемесінің жаңа оқыту бағытына сәйкестігін қамтамасыз етеді. Оқу материалын тиімді таңдау адамның зияткерлік қызметі заңдылықтарын ескере отырып оқу материалын презентациялау әдісін жақсартады.

Оқытудың білім беру, тәрбиелеу және дамыту функцияларын жүзеге асыратын «*тәрбиелеп оқыту қағидасы*» жоғарыда аталған оқыту функцияларының арасындағы нақты заңды байланыстарын бейнелейді [8; 75]. Бұл қағида бойынша оқытудың ақпараттық технология (ОАТ) құралдарын пайдаланып оқытуды дидактикалық процесс ретінде тек білім беру мен тәрбиелеуді ғана емес, сонымен қатар дамыту функциясын атқаратындай қолдану қажет. Аталған қағиданы білім беру, әрі тәрбиелеу, әрі дамыту функциялары қатар орындалатындай етіп жүзеге асыру үшін, білім беру электронды құралдарын әзірлегенде және АТ-ны пайдаланып оқытатын оқыту әдістерін таңдағанда ескеру керек.

Компьютерлік оқыту мамандарының ортасында ЭЕМ-ның базасында түрлі оқыту жүйелерінің тәрбиелік мүмкіндіктері жоқ деген пікір бар. Бұл - пікір қате. Шын мәнінде, тұлғаны машина емес, тек адам тәрбиелеуі мүмкін. Бірақ «жансыз машинада» іске асырылған оқыту бағдарламасын әзірлеуші-оқытушылардың жеке тәжірибесін жанама түрде көрсетеді және ол міндетті түрде білім алушылардың сезімдері мен эмоцияларына әсер етеді.

Зерттеу шеңберінде тәжірибелік оқытуды жүргізу осы тезисті растайды. Мысалы, математикадан топтық жобамен жұмыс жасағанда, ОАТ құрамына енгізілген компьютерлік-зертханалық жұмыс істеу оқушылардың ақыл-ой қабілеттерінің дамуына ықпал етеді, ойлау стилін жетілдіреді, өзінің шешімдері мен әрекеттерінің дұрыстығын негіздеуді қалыптастырады, осылайша көптеген адамгершілік қасиеттерді - жауапкершілік, адалдықты қалыптастырады. Бұл қағида - ОАТ әзірлеу, жасау және қолдану үшін өте маңызды және өзекті мәнге ие. Оны іске асыру білімді сезімдер мен эмоциялар арқылы беруге болатынына сендіруге мүмкіндік беретіні, жоғарыда айтылғандардан анық.

Білім алушыларды *оқып үйренуге ынталандыру қағидасы* олардың оқу-танымдық қызметінің табыстылығы мен оған деген қызығушылықтың артуы арасындағы заңды байланысты көрсетеді. Ол білімнің мазмұнын меңгеруге үздіксіз ынталандырудың қажеттілігін көрсетеді. Бұл қағиданы сақтау - ОАТ-ны тиімді қолданудың маңызды шарттарының бірі болып табылады. Ол оқуды ынтаға жауап ретінде субъектінің белсенділігінің көрініс процесі деп қарауды ұсынады

ОАТ-ны қолдану арқылы оқытуда оқу мотивінің әлеуметтік, кәсіби, танымдық үш тобын қарастыруға болады. Олар дидактикалық мәселе қою кезеңінде дидактикалық процесте, ОАТ-ны қолдануды жобалау кезінде ескеріледі.

Дидактикалық мәселе қою кезеңінде білім алушыларды оқып үйренуге ынталандыру қағидасының мақсатты және мазмұнды аспектілері іске асырылады. Бұл жерде оқуға ынталандыруға негіз қаланады, ол содан кейін дидактикалық процесті жобалау және іске асыру кезінде қолданылады. Аталған принцип оқушыларға нақты мақсат қою және меңгеруге тиісті тапсырмалар жүйесі арқылы жүзеге асады. Тапсырмаларды орындау оқушы үшін мәні бар әрекет ретінде ұсынылады, ал орындау біліктілігі оқу материалының мазмұнын меңгеру деңгейіне байланысты болады.

Негізгі орта білім берудің мемлекеттік жалпыға міндетті стандартындағы мамандыққа қойылған міндеттеріне сай оқу материалын меңгеру процесінде математика пәнінің ғылыми мазмұнын таңдау және құрылымдау, пәнішілік және пәнаралық байланыстарды орнату, оқытылатын материалдың рөлі мен орнын көрсету, АТ-ны қолдану арқылы оқытуда оқу мотивінің әлеуметтік, кәсіби, танымдық түрлерін алдын ала анықтауға мүмкіндік береді. Ол мотивке жауап беретін білім алушының белсенді іс-әрекетін көрсету процесі ретінде қарастырылады. Оқытушының міндеті - оқылатын материалдың әрбір бөлігін оқытарда оқушыларды ынталандыру және оны барлық дидактикалық процесс барысында үздіксіз қолдау болып табылады.

Оқушылардың әлеуметтік және жеке маңыздылығын ынталандыру, жаңашылдық, қызықты, эмоционалдық, проблема тудыру, проблемалық мәселелерді шешу кезінде өз бетінше іздеуді ұйымдастыру арқылы танымдық қызығушылығын туғызатындай, оқыту мазмұнын психологиялық-педагогикалық өңдеуге үлкен мән беріледі.

Математика сабағында *проблемалық* қағидаға сүйене отырып, жаңа тақырыпты оқып үйренгенде проблемалық оқыту әдісі жиі қолданылатындығы мәлім. *Проблемалық* қағида шығармашылық қызмет тәжірибесін меңгеруге, сондай-ақ білім мен іс-әрекет тәсілдерін шығармашылықпен меңгеруге қатысты заңдылықтарды көрсетеді.

Оқу мазмұнын шығармашылықпен меңгеру тәжірибесін меңгеру үшін оқушы арнайы әзірленген проблемалар мен проблемалық міндеттерді шеше білуі қажет. Бұл қағида оқытушыдан ОАТ-ны жобалау кезінде проблемалық жағдайларды жасауға және сол арқылы оған шығармашылық, іздену біліктілігін жетілдіре отырып, ілімді жандандыруды (интенсификациялауды) талап етеді. Оқытушы оқушыға қолжетімді шығармашылық іс әрекетті талап ететін проблемалық ахуал қояды.

*Ұжымдық оқу жұмысын оқытудың даралау әдісімен біріктіру қағидасы* оқытушыдан оқытудың тиісті формаларын орынды үйлестіруді талап етеді. Ол ОАТ-ны оқытушының басшылығымен жоспарлы сабақтарды өткізу кезінде оны пайдалану мүмкіндігі болатындай етіп жобалайды. Онда соңғысы жетекші басқарушы субъектінің рөлін атқарады.

Ойлаудың абстрактілігін көрнекілікпен үйлестіру қағидасы тек көру ғана емес, сондай-ақ органикалық қатынаста қарастырылатын есту, сезіну және иіс сезгіштік көрнекіліктердің үйлесуінде қарастырылады.

Бұл қағида өзінің көрінісінде оқу материалының мазмұнын алуан түрлі сезімдік қабылдаудың және оны түсіну, есте сақтау, ойнату және қолдану мүмкіндігі арасындағы заңды байланысты көрсетеді. Осылайша, осы қағидадан туындайтын, көрнекіліктің барлық түрлерін үйлестіру талабы - терең психологиялық-физиологиялық негізге ие.

Бұл ретте көрнекілікті иллюстрациялықпен теңдестіруге болмайды. Көрнекілікті білім алушыларға психологиялық-педагогикалық әсер етудің, олардың танымдық қызметін басқарудың және онымен өзара байланысты басқа да қағидалардың көрнекілігі арқылы іске асырудың негізгі тәсілдерінің бірі ретінде қарастырған жөн. Оқыту барысында көрнекіліктің сөздік, таңбалы, бейнелік нысаны абстрактілі ойлауға әрдайым сәйкес келеді және ішкі көрнекіліктермен үздіксіз өзара әрекеттеседі және оларды жаңа ұғымдармен, байланыстармен байытады. Табиғи көрнекіліктің уақытша болмауы, яғни оқу барысында материалдық элементтің нақты құбылыстары мен объектілеріне жүгіну абстрактілі ойлау кезеңінде көрнекілікті жоққа шығармайды. Демек, ойлау абстрактілігі оқытудың көрнекілігімен заңды түрде байланысты.

*Оқытудың жеке тұлғаның белсенділігіне бағдарланғандық қағидасы.* ОАТ-ны жобалау бастапқыдан жеке тұлғаны дамытуға, білім алушының субъект ретінде ерекшеліктерін (қабілеттерді, мүдделерді, қажеттіліктерді) анықтауға, оның субъективті тәжірибесін өзіндік бағалау ретінде мойындауға, осы тәжірибеге барынша сүйене отырып педагогикалық әсер етуді құруға (қоғамдық және жеке тәжірибенің екі түрін оқыту барысында тұрақты түрде келісу), оқу жұмысының тәсілдерін талдау арқылы білім алудың жеке өзіндік ерекшелігін ашуға бағытталуы тиіс.

Ғылыми танымның қоғамдық-тарихи тәжірибесінің нәтижелерінде оқыту мазмұны (ұғымдар, ережелер, тәсілдер) оны меңгеру және қолдану барысында міндетті түрде қайта пайымдалады. Тұлғалық-дамытушылық оқытуға бағытталған ОАТ тек білім, білік жинақтауды ғана емес, сонымен қатар болашақ маманның өзін-өзі ұйымдастыру және өзін-өзі жүзеге асыру механизмін үздіксіз қалыптастыруға бағытталады, оның танымдық қабілеттерін дамытуды көздейді.

Мұндай технологияларды қолданғанда оқыту ортасы болашақ маманға оның қызметінің нормативтік құрылысын мәжбүрлемейді, оған жеке даму траекториясын өзі анықтауға мүмкіндік беретін жағдайлар жасайды. Оқытушы білім алушының анықталған мүдделері мен субъективті тәжірибесіне сүйене отырып, оқыту мазмұнын қалыптастырады. Оны білім алушы өзі үшін тұлғалық-маңызды, жеке субъективті өз тәжірибесі ретінде қабылдауы тиіс. Мұндай оқу мазмұнын болашақ маман белсенді оқытудың формалары, әдістері мен құралдарының көмегімен меңгереді.

*Оқу-ақпараттық базасының оқыту мазмұны мен дидактикалық жүйеге сәйкестік қағидасы* оқытушылар мен білім алушылардың тиімді еңбегінің оқу-ғылыми жағдайларына қойылатын талаптарды білдіреді. Бұл қағиданың басты талабы оның атауында тұжырымдалған, ал оның мәні ЖОО-ның (кафедраның, факультеттің) инфрақұрылымы оқытудың мазмұнымен және дидактикалық процестің сипатымен айқындалатын еңбек ерекшелігіне сәйкес келуі болып

табылады. Егер оқу-ақпараттық базаны құру оқытушылар әзірлейтін ғылыми-педагогикалық талаптар негізінде жүзеге асырылса ғана осы қағиданың талаптарын практикада жүзеге асыруға болады.

### Қорытынды

Дидактикалық қағидалардың әрқайсысы талаптар жүйесінің мазмұны математика пәнінен білім беру процесінде нақтыланды. Айтылғандарға байланысты білім беру процесінде АТ құралдарын қолданудың тиімділігін арттыру мақсатында ОКТ-ға қойылатын негізгі дидактикалық талаптар анықталды. Олар:

- түрлі дидактикалық материалдарды қолданудың мотивациясы;
- ОКТ рөлі, орны, мақсаты және пайдалану уақытын нақты анықтау;
- сабақ өткізуде педагогтың жетекші рөлі;
- технологияға оқыту сапасына кепілдік беретін компоненттерді ғана енгізу;
- компьютерлік оқыту әдістемесінің сабақ өткізудің жалпы стратегиясына сәйкестігі;
- АТ оқу құралдарын оқу процесіне енгізу білім беру жүйесінің компоненттерін қайта қарауды және оқытудың жалпы әдістемесін өзгертуді талап ететіндігін есепке алу;
- оқытуды дараландырудың жоғары деңгейін қамтамасыз ету;
- оқытудағы тұрақты кері байланысты қамтамасыз ету және басқалар.

Жалпыға міндетті білім беру қағидаларын қолдану және ЖОО білім беру процесінде қолдануға қойылатын белгіленген талаптарды іске асыру оқушылардың білім сапасын арттыруға ықпал етеді. Осыған орай, оларды білім беру мақсаттары мен білім беру қызметінің тәжірибесін ғылыми тұрғыдан түсіну контекстінде қарастыру керек. Келтірілген оқытудың ақпараттық технологияларын пайдаланудың дидактикалық принциптерін мектептегі оқылатын барлық пәндерде қолдануға болады

### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Лапчик М.П. (2007) ИКТ-компетентность педагогических кадров. Монография / М.П. Лапчик.- Омск: Изд-во ОмГПУ. - 144 с.
2. Селевко Г.К. (1998) Современные образовательные технологии. М. –256 с.
3. Қазақстан Республикасының білім беру жүйесін ақпараттандырудың 2002-2004 жылдарға арналған тұжырымдамасы туралы. Қазақстан Республикасы Үкіметінің қаулысы 2001 жылғы 6 тамыз N 1037/ [http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P010001037\\_](http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P010001037_)
4. Панюкова С.В. (1998) Концепция реализации личностно ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий. М.: Изд-во ИОСО РАО. – 120 с.
5. Реан А.А. (2017) Психология личности. Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2017. - 286 с.
6. Башмаков А.И., Башмаков И.А. (2005) Интеллектуальные информационные технологии. М.: Издательство МГТУ им. Баумана.
7. Джурицкий А.Н. (2000) История педагогики: Уч. пособие для студ. педвузов.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 432 с.
8. Беспалько В.П. (1989) Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. М. – 143 с.
9. Гершунский Б.Г. (1987) Компьютеризация в сфере образования: проблемы и перспективы. М.: Педагогика. –254 с.
10. Кузьмина Н.В. (1982) Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки // Советская педагогика. № 3. С. 63-66.
11. Хуторской А.В. (2003) Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. №2. С. 58-64.
12. Кузнецов, А.А. (2004) Современный курс информатики: от элементов к системе // Информатика и образование. № 1. С. 2-8
13. Лаптев В.В. (2003) Методическая теория обучения информатике: Аспекты фундаментальной подготовки / В.В. Лаптев, Н.И. Рыжова, М.В. Швецкий; РГПУ им. А.И. Герцена. СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та. - 351 с.
14. Рагулина М.И. (2008) Информационные технологии в математике. Под ред. М.П. Лапчика. М.: Издательский центр «Академия». - 304 с.

15. Бидайбеков Е.Ы. (1999) Развитие методической системы обучения информатике специалистов совмещенных с информатикой профилям в университетах РК: дис...д-ра педагогических наук. – Алматы. – 153с.
16. Кеңесбаев С.К. (2006) Жоғары педагогикалық білім беруде болашақ мұғалімдерді жана ақпараттық технологияны пайдалана білуге дайындаудың педагогикалық негіздері: дис...д-ра педагогических наук. Түркістан. – 312 б.
17. Аганина К.(1996) Формирование учебно-компьютерных умений и учащихся в процессе обучения школьным дисциплинам: автореф... канд. пед. наук. Алматы.
18. Қараев Ж.А. (1992) Компьютерді оқыту процесінде пайдалануға кіріспе. Алматы: Рауан. - 101б.
19. Бидайбеков Е.Ы., Медеуов Е.У., Қасқатаева Б.Р., Камалова Г.Б. и др. (2015) Использование средств информационно-коммуникационных технологий в математическом образовании: Учебное пособие. Алматы: КазНПУ им.Абая. – 144 с.
20. Kaskatayeva B.R. (2017) Interactive Methods as the Way of Forming the Research Competence of Future Math Teachers // 10th International Scientific Conference on Rural Environment, Education and Personality (REEP). Latvia Univ Agr, Jelgava. №10. P.284-291.
21. Қасқатаева Б.Р. (2015) Математиканы оқытудың әдістемесі мен технологиясы. Оқу құралы. Алматы: «Отан» баспасы. - 304 б.
22. Столяр А.А. (2000) Логические проблемы преподавания математики. Минск: «Высшая школа». - 254 с.
23. Зверев И.Д., Максимов В.Н. (1981) Межпредметные связи в современной школе. М. -123с.
24. Скаткин М.Н. (1984) Проблемы современной дидактики. М -. 96 с.
25. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. (2002) Общая педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А. Слостенина: В 2 ч. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Ч. 1. – 288 с.
26. Қасқатаева Б.Р. (2018) Математиканы оқытудың теориясы мен әдістемесі. Оқу құралы. – Алматы.: ҚазМемҚызПУ. - 304 б.
27. Uljens M. (1998) School Didactics and Learning.  
[https://www.researchgate.net/publication/303804062\\_School\\_Didactics\\_and\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/303804062_School_Didactics_and_Learning)
28. Isayeva O., Shumylo M. (2020) Blended Learning in Higher Medical Education: Principles and Strategies of Teaching Foreign Languages//Advanced Education, Issue 14. P 11-18. <http://ae.fl.kpi.ua/>

#### **Дидактические принципы применения информационных технологий обучения в школе**

***Б.Р. Касқатаева, А.Б. Аубакир***

Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан  
Kaskataeva@yandex.ru, aubakirova.aruna@bk.ru

Решение проблемы эффективного использования современных информационных технологий в учебном процессе общеобразовательной школы приводит к необходимости выбора дидактических принципов и их обоснования. Цель исследования – определить и обосновать дидактические принципы использования информационных технологий в образовании. В результате исследования и теоретического анализа литературы по проблеме исследования, анализа лучших педагогических практик, пересмотрено и дополнено содержание дидактических принципов, которые можно конструктивно использовать в любом случае, не заменяя их новыми. Таким образом, в данной работе определены основные дидактические принципы к использованию информационных технологий в обучении. А также раскрыта сущность содержания принципов, относящихся к дидактической системе и реализуемые в учебном процессе.

**Ключевые слова:** дидактические принципы, дидактическая система, дидактический процесс, информационные технологии обучения, познавательный интерес, общеобразовательная средняя школа.

#### **Didactic principles of using information technologies in school**

***B.R. Kaskatayeva, A.B. Aubakir***

Kazakh national women's teacher training university, Almaty, Kazakhstan  
Kaskataeva@yandex.ru, aubakirova.aruna@bk.ru

The solution to the problem of the effective use of modern information technologies in the educational process of a comprehensive school leads to the need to select didactic principles and their justification. The purpose of the study is to identify and justify the didactic principles of the use of information technology in education. As a result of research and theoretical analysis of the literature on the research problem, analysis of the best pedagogical

practices, the content of didactic principles was revised and supplemented, which can be constructively used in any case, without replacing them with new ones. Thus, in this paper, the basic didactic principles for the use of information technology in education are identified. And also the essence of the content of the principles related to the didactic system and implemented in the educational process is disclosed.

**Keywords:** *didactic principles, didactic system, didactic process, information technology training, cognitive interest, secondary school.*

Редакцияға 26.02.2020 түсті.

МРНТИ 14.25.09

## ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ШКОЛЬНИКОВ И ИХ ФОРМИРОВАНИЕ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

*И.Б. Шмигирилова, З.С. Какенова*

Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева,  
г. Петропавловск, Казахстан,  
irinankzu@mail.ru, zarina\_14\_96@mail.ru

В статье обосновывается необходимость формирования в учебном процессе познавательных стратегий личности, которые определяют возможность развития способности школьников к обучению. Проанализировано понятие «познавательные стратегии», раскрыта их взаимосвязь с общеучебными умениями, указано на необходимость личностной ориентации учебного процесса, как условия их формирования. Описана структура процесса формирования и развития познавательных стратегий школьников, представлена система принципов, определяющих ориентацию обучения на формирование личностных познавательных стратегий школьников. Акцент сделан на то, что развитие личностных познавательных стратегий обучающихся осуществляется через осмысление и закрепление личностного познавательного опыта. Обобщение практического опыта организации образовательного процесса позволило структурировать нормативную обобщенную познавательную стратегию решения школьной геометрической задачи, уточнить требования к системам задач, используемым в обучении математике с целью развития личностных познавательных стратегий школьников, предложить методические рекомендации по организации этапов формирования познавательных стратегий на основе работы с системами задач.

**Ключевые слова:** *познавательные стратегии, обучение математике, индивидуализация обучения, система задач, геометрические задачи.*

**Введение.** Перед системами школьного образования во всем мире стоит задача отвечать запросам современности, связанным с быстрыми изменениями в обществе, информационно-техническим прогрессом, глобализацией и т.д. В современной отечественной научно-педагогической литературе (А.Е. Абылкасымова [1], М.К. Ибраева [2], Д.А. Серикбаева [3] и др.), как и в зарубежных источниках (С. Скотт [4], Дж. Ли, З. Ван, С. Хуэй, П. Ко [5], Г.А. Каменева, Т.А. Бондаренко [6] и др.), актуализируется значимость самостоятельной деятельности учащихся в образовательных системах 21 века. Авторами [7, 8 и др.] отмечается тесная связь между способностью к познанию и творческой эффективностью личности. При этом успешность самостоятельной познавательной деятельности обучающихся во многом зависит от того, насколько у них сформированы умения учиться. Кроме того, в литературе отмечается значительный интерес к поиску и разработке новых педагогических подходов к индивидуализации процесса обучения [9, 10 и др.]. Поскольку становление готовности школьников к дальнейшему образованию является одной из важнейших задач школы, а решение этой задачи должно осуществляться не за счет экстенсификации учебного процесса, а через его интенсификацию, возрастает значимость формирования у обучающихся личностных познавательных стратегий, определяющих эффективность и продуктивность не только школьного обучения, но и познания в целом.

**Постановка проблемы.** В классической трактовке стратегия соотносится с ведением военных действий, с руководством предприятиями, общее понимание стратегии как искусства планирования какой-либо деятельности, способа достижения сложной цели [11; с.708]. указывает на их необходимость для эффективного выполнения многокомпонентной, поэтапной деятельности. Люди постоянно пользуются стратегиями, часто не осознавая этого.

В контексте образовательного процесса, познавательные стратегии школьников подразумевают, что учащиеся, попадая в ситуацию познавательной неопределенности, должны на нее реагировать, так чтобы эту неопределенность разрешить. Но познавательные стратегии крайне редко выступают компонентом содержания образования. Учитель передает учебное содержание, демонстрирует решение задач, то есть учит детей предметной деятельности. Но как учиться

эффективно практически не обучают в школе. Связывая проблему плохих оценок с отсутствием способностей у учащихся или недостаточным временем, уделяемым обучению, учителя советуют больше заниматься. Возникает перегрузка школьников, жалобы родителей на то, что дети все время заняты уроками. Одна из причин такого положения определяется тем, что учителя не имеют ясных представлений о сущности познавательных стратегий и их роли в процессе познания, редко используют стратегии для собственного обучения и не могут передать их обучающимся.

Школьные учебники не всегда могут помочь педагогам и обучающимся, поскольку направлены на реализацию основной цели – формирование предметных знаний и умений. Даже наиболее удачные учебники, созданные в рамках проекта «Математика. Психология. Интеллект» под руководством Э.Г. Гельфман, М.А. Холодной, выстроенные на основе развивающих учебных текстов в русле психодидактического подхода, только отчасти решают эту проблему: только тексты, включенные в разделы «Психологические комментарии» прямо направлены на осознание учащимися процедур познавательной деятельности и собственных познавательных возможностей, то есть формируют саму учебно-познавательную деятельность – деятельность учения учению.

Изучая структуру деятельности обучающихся А.А. Плигин [12, 13, 14 и др.], установил, что в ходе освоения предметных знаний и действий, происходит всего лишь подготовка для психического новообразования, а для его развития важно не только владеть определенными действиями и операциями, но и реализовывать их в определенной последовательности и с необходимым качеством. То есть объектом развития должна стать сама учебно-познавательная деятельность. Аналогичная мысль прослеживается и в работах В.В. Давыдова [15 и др.], когда он указывает, что развитие личности обучающегося происходит когда закрепляются не предметные знания и умения, а способы обучения.

Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы и проведенные исследования, А.А. Плигин разработал концепцию, которая легла в основу технологии целенаправленного развития познавательных стратегий (ЦРПС), представленной широким спектром научных статей, монографий и пособий автора. Технология представляет собой практическую реализацию личностно-ориентированного подхода. При этом особенностью данной технологии, по мнению автора, в отличие от идей других приверженцев индивидуализации образования и личностно-ориентированного обучения, П.П. Блонского, Л.И. Божович, И.Э. Унга, И.С. Якиманской и др., акцентирующей внимание на внешнем уровне индивидуализации – деятельности учителя, создающего условия для раскрытия личности ребенка в предметной деятельности, технология ЦРПС направлена на развитие глубинных познавательных структур школьников [13; 8-9].

Целостное решение означенной проблемы требует специальных исследований по адаптации данной технологии к обучению различным школьным дисциплинам. Обучение математике и, в частности, геометрии, обладает уникальным потенциалом в направлении формирования и развития познавательных стратегий учащихся, при этом анализ научно-методической литературы дает основание утверждать, что на сегодняшний день, имеются только разрозненные статьи, освещающие эти вопросы, к тому же относящиеся в основном к образовательному процессу начальной школы.

Сказанное позволяет заключить, что, не смотря на заинтересованность педагогов в решении проблемы интенсификации образовательного процесса, один из возможных путей ее решения – формирование и развитие познавательных стратегий школьников – по-прежнему в полной мере не исследован, что определяет актуальность данной статьи.

**Методы исследования.** В работе были задействованы методы анализа и обобщения содержания научных и научно-методических источников, относящихся к рассматриваемой проблеме, обобщение педагогического опыта по формированию познавательных стратегий школьников в процессе обучения геометрии. Теоретическую базу статьи составили работы в области формирования общеучебных умений, познавательных навыков, исследования по проблеме формирования познавательной компетентности обучающихся, а также концептуальные идеи конструирования задачных систем, реализующих конкретную дидактическую цель. Исследование осуществлялось с использованием эмпирических методов: прямого, косвенного и включенного наблюдения за учебным процессом.

**Обзор литературы.** На рубеже 20-го и 21-го веков появилось множество зарубежных публикаций, поднимающих проблему познавательных стратегий [16-18 и др.], интерес к которой не

иссякает и до сегодняшнего времени [19, 20 и др.]. В этих публикациях рассматривались стратегии чтения учебных текстов, заучивания иностранных слов, выполнения арифметических действий, решения математических задач, для которых существует конкретный алгоритм. Термин «познавательная стратегия» прочно связано с именем А.А. Плигина. Его концепция и разработанная на ее основе технология ЦРПС имеет ряд сходных позиций с работами авторов дальнего зарубежья, однако имеются значительные различия.

В зарубежных источниках познавательные стратегии связывают с осознанно контролируемым целенаправленным процессом, который облегчает деятельность [18]. На основании этого авторы различают когнитивные (связанные в основном интеллектуальной деятельностью) и метакогнитивные (связанные с регуляцией собственной интеллектуальной деятельности) стратегии, при этом зачастую эти виды стратегий рассматриваются раздельно.

А.А. Плигин, определяя познавательную стратегию как «индивидуальную взаимосвязь (чаще всего последовательность) операций и действий (внутренних и внешних), направленных на реализацию результата в познавательной (учебной) деятельности» [13; 84], В понимании автора, стратегии подразумевают очень высокую степень детализации в описании последовательности действий, доходят до операционального описания интеллектуальной деятельности, сопровождающейся метакогнитивной регуляцией и эмоционально-волевыми и мотивационными актами.

В научных источниках дальнего зарубежья процесс развития познавательных стратегий во многом определяется позицией учителя: он знает верную последовательность шагов конкретной стратегии и его задача предъявить эти шаги обучающимся, пояснить их необходимость, обеспечить запоминание и применение. Таким образом, формирование стратегий является в значительной степени репродуктивной деятельностью, да и сами стратегии чаще всего описывают единственный вариант действий для достижения не очень сложного результата.

В технологии ЦРПС существенное внимание уделяется выявлению и развитию индивидуальных стратегий обучающихся. Учитель может познакомить школьника с нормативной (правильной с точки зрения научной или предметной области) стратегией, но при этом обеспечить возможность освоения и применения стратегии учащимся в соответствии с личностными качествами и индивидуальными предпочтениями. Процесс формирования познавательных стратегий не только должен учитывать когнитивные стили обучающихся [21], но и способствовать осознанию ими индивидуального стиля познания. Поэтому серьезного развития требуют рефлексивные навыки учащихся, которые позволят: обнаруживать пробелы в собственных стратегиях, отсеивать не рациональные шаги и действия, а главное, понимать не только «что нужно делать», но и «почему нужно это делать».

Для более точного уяснения сущности познавательных стратегий имеет смысл рассмотреть их в сравнении с другими категориями, определяющими терминологическое поле исследования проблемы эффективности познавательной деятельности: познавательная компетентность, познавательная самостоятельность, познавательная активность, познавательный опыт, общеучебные умения.

Уяснение соотношения данных понятий и связывающего их термина «познание» [22, 23 и др.], позволило установить их взаимосвязи с понятием познавательной стратегии. В этой связи совокупность познавательных стратегий можно признать интеллектуально-деятельностной составляющей познавательной компетентности, как многокомпонентной характеристики способности человека к самообучению и саморазвитию. В то же время, рассматривая познавательную активность в ее классическом понимании, как проявление «всех сторон личности школьника: это и интерес к новому, и стремление к успеху, и радость познания, и установка на разрешение учебных и жизненных проблем, и готовность к решению задач, постепенное усложнение которых лежит в основе обучения» [24; 12], следует признать, что эффективность формирования познавательных стратегий субъекта обучения существенно зависит от того, насколько активно он проявляет себя в процессе познания. Поэтому в формировании познавательных стратегий важную роль играет мотивация, напрямую связанная с такими категориями как познавательный интерес, познавательная потребность, а также эмоционально-волевой настрой на процесс познания.



Анализ категории «познавательные стратегии» позволяет усмотреть взаимосвязь этого понятия с общеучебными умениями. Системные исследования общеучебных умений, отнесенные к 70-90 годам 20-го века (Ю.К. Бабанский, Н.А. Лошкарева, В.Ф. Паламарчук, А.В. Усова и др.), рассматривали данный феномен, с одной стороны, как фактор, влияющий на эффективность учебно-познавательной деятельности, а с другой стороны, как личностное качество, формируемое в рамках этой деятельности.

Взаимосвязь познавательных стратегий и общеучебных умений раскрывается на основе понимания, что стратегии могут выступать на разных уровнях [12, 13]. Стратегия на уровне взаимосвязи мыслительных операций с внешними элементами деятельности, может выступать как прием, входящий в состав обобщенного умения. Стратегия, определяющая последовательность применения внешних и внутренних процедур в процессе осуществления познавательной деятельности, характеризующейся совокупностью действий, может рассматриваться как освоенное и присвоенное школьником общеучебное умение. Стратегия, основанная на переносе общеучебного умения в конкретную предметную ситуацию, связанную с преобразованием, развитием и обобщением уже имеющихся познавательных стратегий, может включать в качестве составляющих совокупность общеучебных умений.

Также в последнее время в литературе можно встретить термин «cognitive skills» (когнитивные навыки), которые авторы [25, 26 и др.] связывают со способами, которые лежат в основе запоминания информации, поддержки внимания, выстраивания рассуждений и в целом учения. Когнитивные навыки позволяют не только осваивать знания, но и производить различные типы знаний: фактические, концептуальные, процедурные и метакогнитивные. Когнитивные навыки принято делить по уровням: навыки низшего уровня – владение знаниями, использование знаний, демонстрация знаний, навыки высшего уровня – генерирование знаний, порождение проблем, генерация решений; метакогнитивные навыки: – рефлексия, процедура самоорганизация, использование языка [26]. В отдельных случаях описание когнитивных способностей личности совпадают с описанием когнитивных навыков [27, 28 и др.].

Еще один значимый момент для понимания сущности познавательных стратегий связан с тем, что процесс их формирования и развития может протекать не только как эксплицитное (явно проявляющееся), но и имплицитное (неявное) обучение. Более того, переход от более низкого уровня сформированности познавательной стратегии к более высокому на первом этапе практически всегда выступает в имплицитной форме, когда освоение тех или иных элементов стратегии, способов их эффективного объединения, рационализации уже освоенной стратегии вначале проявляется в неосознанной форме в виде догадок, субъективных прозрений, интуитивных действий, которые могут повлиять как на скорость осуществления деятельности и ее успешность, так и на эффективность процесса формирования познавательной стратегии.

Понятие неявного, умалчиваемого знания было впервые введено М. Полани [29] и получило дальнейшее развитие в работах многих психологов и педагогов. Эти знания труднодоступны для сознательного самоанализа, однако именно к ним люди зачастую обращаются при принятии решений. Освоение неявного знания исследователи связывают с неявным или, как его еще называют, случайным обучением. То есть механизм передачи неявного знания: не «слушает – воспринимает – понимает – усваивает – выполняет», а «замечает – подражает – включает в личностный опыт». Неявные знания субъекта, приобретенные им благодаря собственному опыту, с одной стороны, сигнализируют об осознании принятой информации как состоявшемся факте и преобразовании ее в новый личностный опыт, что, как уже было сказано, способствует повышению эффективности деятельности человека, с другой стороны, эти знания невозможно передать в процессе безличного обучения [30, 31].

Таким образом, познавательную стратегию следует понимать в широком смысле как инструмент достижения целей познания окружающей действительности, определяющий системный способ существования личности в рамках познавательной деятельности с учетом особенностей протекания мыслительных и эмоционально-волевых процессов в ходе познания и, в более узком смысле, как инструмент эффективного и наиболее оптимального решения конкретных учебных задач.

Направленность на формирование личностных познавательных стратегий школьников, должна ориентировать учителя на приоритет тех методов, которые стимулируют самостоятельность и активность обучающихся. Многоаспектность процесса формирования и развития личностных познавательных стратегий школьников обуславливает необходимость интеграции разнообразных методов.

**Результаты исследования и обсуждение.** В процессе обучения школьников математике одним из основных видов познавательной деятельности является решение задач. Деятельность по решению математических задач, особенно задач геометрических, включает в себя элементы и других видов деятельности по освоению математического содержания, а также универсальные и специфические приемы и действия.

Анализ научно-методической литературы, раскрытие на его основе сущности категории «познавательная стратегия» и существенных факторов, связанных с технологией их формирования и развития в учебном процессе позволил принять в качестве принципов, определяющих ориентацию обучения математике:

- целевой принцип – все компоненты образовательной технологии должны, с одной стороны, обеспечивать усвоение обучающимися учебного материала, с другой стороны, способствовать развитию их познавательных стратегий;
- личностный принцип – поскольку формирование личностных познавательных стратегий требует учета личностных качеств каждого обучающегося и его индивидуального познавательного опыта, образовательная технология должна реализовывать дифференциацию и индивидуализацию процесса обучения;
- дидактический принцип – образовательный контент, методы, формы и средства обучения должны представлять собой единый дидактический комплекс, рационально сочетаясь друг с другом.

Обобщение педагогического опыта по формированию познавательных стратегий школьников в обучении математике, в частности при решении геометрических задач, позволил выделить этапы этого процесса.

1 Этап:

- погружение ученика в опыт деятельности, обеспечивающий реализацию необходимой стратегии;
- уяснение школьником сущности отдельных элементов стратегии и повторение их в реальной практике, отсеивание нерациональных элементов стратегии;
- реализация обучающимся стратегии в процессе выполнения специально разработанных познавательных заданий: вначале под контролем учителя, а затем самостоятельно.

2 Этап:

- обобщение стратегии, ее рационализация и фиксация (в вербальной, символической, образной и т.д.) форме в ходе познавательной рефлексии.

3 Этап:

- дальнейшее творческое преобразование стратегии обучающимся в соответствии с личностными качествами и индивидуальными предпочтениями;
- встраивание стратегии в личностную систему познавательных стратегий;
- осмысленное самостоятельное использование стратегии в ходе познавательной деятельности.

Эффективное формирование и совершенствование познавательных стратегий учащихся можно организовать на основе специально разработанных систем задач. Ранее мы раскрывали процесс конструирования задачных систем, ориентированных на конкретную образовательную цель, в виде детализации технологической цепочки: целеполагание – дозирование – методическое структурирование [32 и др.], а также указывали, что подбор задач на этапе проектирования урока, разработку методики работы с задачами необходимо осуществлять на основе определения их качественных и количественных характеристик, устанавливающих вклад задачи в достижение образовательных целей. Такой системной характеристикой задачи можно считать ее дидактическую ценность [33].

Поскольку формирование и развитие познавательных стратегий, связанных с решением различных геометрических задач протяженный по времени поэтапный процесс, то систем задач, на

которых он строится, множество. Специально разработанная и дидактически структурированная система задач позволит развивать самомотивацию познавательной деятельности: способы деятельности обучающихся зарождаются и реализуются как непосредственный отклик на требования, предъявляемые задачами; усиливает их познавательную активность, которая в свою очередь способствует обеспечению продуктивности процесса познания, а поддержка убеждения учащихся в их возможностях и способностях приведет к переживанию ситуации успеха, усиливающего познавательную мотивацию.

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что при разработке и использовании задачных систем, ориентированных на формирование и развитие личностных познавательных стратегий школьников, учителю необходимо:

- отбирать задачи с учетом единства обучающих, развивающих и воспитательных целей;
- создавать условия для внутренней мотивации и саморегуляции деятельности школьников;
- ориентироваться на смысловой подход к решению каждой задачи, в котором важен не результат решения, а процесс работы над ним, не количество решенных задач, а качественный уровень деятельности по их решению;
- использовать нетрадиционные формы представления задачной ситуации (таблицы, схемы, сказки и т.п.);
- обеспечивать коллективное решение задач, групповую и индивидуальную работы учащихся с задачами;
- способствовать обеспечению познавательного взаимодействия субъектов обучения в процессе решения задач.

Таким образом, системы задач будут реализовывать функцию обогащения предметного содержания и учебно-познавательной деятельности школьников. На какой именно этап процесса формирования и развития познавательной стратегии будет направлена конкретная система, определяет учитель на основе обоснованного представления о своих учениках, об освоенных стратегиях и знаниях своей предметной области.

Структура нормативной обобщенной познавательной стратегии решения геометрической задачи представлена на рисунке 1 (составлено авторами).



Рисунок 1. Нормативная обобщенная познавательная стратегия решения геометрической задачи

Очевидно, что отдельные элементы нормативной познавательной стратегии сами представляют собой стратегии и в этой связи требуют детализации. Так, например, построение чертежа, соответствующего условию задачи определяется следующим набором элементарных стратегий: уяснение особенностей геометрической конструкции, охарактеризованной в условии задачи и ее мысленное представление; проверка соответствия чертежа, условию задачи. Используя термин «познавательная стратегия» в этом случае мы подчеркиваем именно то, на что А.А. Плигин неоднократно обращал внимание – педагогам нужно понимать разницу между тем, когда ученик решает задачу и когда он учится ее решать [14; 107].

Как отмечалось ранее, наиболее эффективный способ формирования и развития личностных познавательных стратегий – это индивидуальная работа по их выявлению, оптимизации и закреплению. Однако на собственном опыте мы убедились, что такой путь для реальной школьной практики зачастую не всегда приемлем, поскольку требует значительных временных затрат. Поэтому практическая реализация технологии формирования познавательных стратегий в обучении математике реализовывалась в соответствии со схемой, представленной на рисунке 2 (составлено авторами).

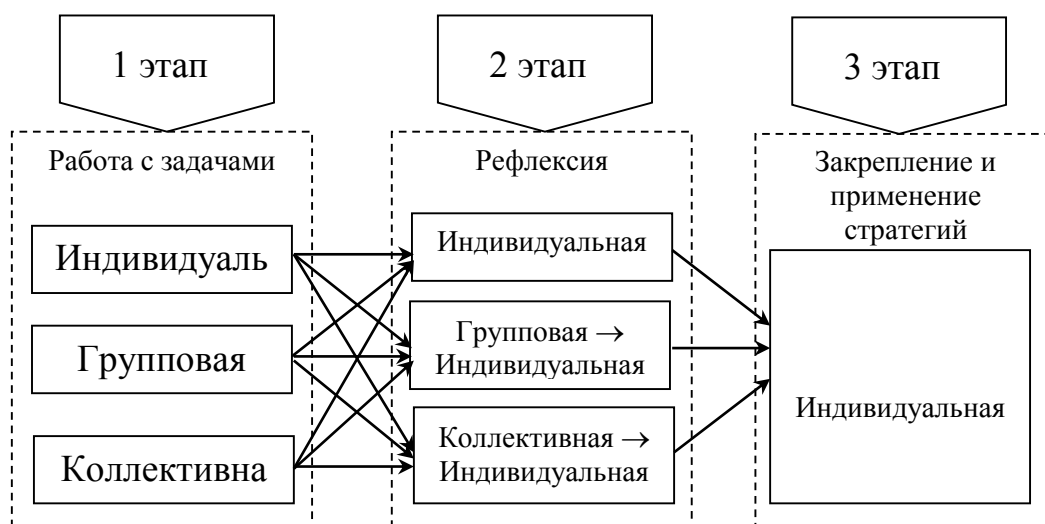


Рисунок 2. Формы обучения в соответствии с этапами формирования познавательной стратегии в обучении математике

Наиболее часто на первом этапе использовалась групповая работа: с одной стороны, для осуществления работы в группах требуется меньше учебного времени, чем при индивидуальном взаимодействии, с другой стороны, групповая форма работы позволяет обеспечить большую дифференциацию и индивидуализацию обучения, чем коллективная деятельность. Деление групп, осуществлялось на основе дифференциации либо по уровню обученности, либо по приоритетному когнитивному стилю обучающихся.

Этап рефлексии, одна из основных целей которого выявить и зафиксировать индивидуальную стратегию решения конкретной задачи также может быть осуществлен коллективно, в группе или индивидуально. При реализации групповой работы одно из заданий для групп предлагалось любую из решенных задач, обсудить и зафиксировать стратегию ее решения, при этом каждый обучающийся в этой групповой стратегии мог сделать личную пометку, указывающую на то, что его стратегия решения задачи имела отличия от общей стратегии.

Применение стратегий, их закрепление осуществлялась при самостоятельном решении задач в классе, в процессе домашней работы. Для облегчения работы, были разработаны таблицы-памятки, содержащие перечни возможных индивидуальных шагов стратегии, для каждого этапа решения задачи, которые пополнялись за счет элементов, встречающихся в описаниях стратегии у школьников. В перечне шагов стратегии не стоит использовать и повелительное наклонение: «Найдите связь», «Разделите на части» и т.п. Таблица строиться из таких высказываний: «прочитал внимательно задачу, построил чертеж по исходным данным», «выписал известные формулы...», «несколько раз повторил про себя теорему ...» и т.п.

**Выводы.** Таким образом, процесс формирования и развития личностных познавательных стратегий школьников должен обеспечивать понимание учащимися не только того, что и как нужно делать, но и почему это необходимо делать, а этого в свою очередь можно добиться на основе обеспечения осмысления и закрепления их личностного познавательного опыта. Технологию обучения математике, ориентированную на формирование и развитие познавательных стратегий каждого обучающегося, можно отнести к группе личностно-ориентированных технологий, в основе

которых лежит принятие субъектности учащегося не как «производной» от обучающих воздействий, а изначально ему присущей. Основным развивающим средством такой технологии могут стать специально разработанные задачные системы. Эффективность этой технологии, отдельные элементы которой представлены в данной статье, будет зависеть от качества планирования, организации и дидактического обеспечения всех этапов и компонентов учебно-познавательной деятельности школьников, о чем должен позаботиться учитель. Основная задача учителя в процессе формирования познавательных стратегий – обеспечить активное участие обучающихся в учебно-познавательной деятельности, которая может привести к достижению запланированных результатов обучения. Полезно помнить: то, что делает ученик, на самом деле важнее того, что делает учитель. В этой связи диалогичность процесса обучения, включение школьников в познавательное взаимодействие во многом определяет эффект личной значимости учения, обуславливает эмоциональные связи между участниками учебного процесса, расширяет возможность стимулирования учащихся, вследствие чего ускоряется процесс обогащения индивидуального познавательного опыта на основе формирования и развития личностных познавательных стратегий.

### Список литературы

1. Абылкасымова А. Е. (1998) Познавательная самостоятельность в учебной деятельности студента. – Алматы, «Санат» 160 б.
2. Ибраева М. К. (2016) Танымдық белсенділік – философиялық, психологиялық, педагогикалық мәселе // Абай атындағы ҚазҰПУ. ХАБАРШЫ, «Педагогика ғылымдары» сериясы. – №2 (50), 315-319 б.
3. Серікбаева Д. А. (2019) Математика сабақтарында өзіндік жұмыстарды қолданудың ерекшеліктері //Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы № 2 (78), 29-34 б.
4. Scott C. (2015) The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight. Paris: UNESCO Education Research and Foresight.ERF Working Paper Series, No. 15. 21 p. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126>
5. Lee J., Wan Z., Hui S., Ko P. (2019) More student trust, more self-regulation strategy? Exploring the effects of self-regulatory climate on self-regulated learning //The Journal of Educational Research, Vo. 112, Is. 4. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1553840>
6. Kameneva G. A., Bondarenko T. A. (2018) Educational factors in enhancing students learning and cognitive activities within the framework of educational informatization // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin, Vol. 8, no. 4, pp. 172–186. <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1804.11>
7. Умарова А.М. (2019) Характеристика особенностей когнитивных процессов, участвующих в развитии творческих способностей // Вопросы педагогики. 2019. № 6-1. С. 148-150.
8. Pecheanu E., Tudorie C. (2015) Initiatives towards an education for creativity // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 180, p. 1520-1526. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.301>
9. Звоненко А.Б. (2019) Индивидуализация обучения в современной образовательной системе // Непрерывное образование. № 4 (30). С. 44-46. <https://elibrary.ru/item.asp?id=41570275>
10. Bernard R.M., Borokhovski E., Schmid R.F., Waddington D.I., Pickup D.I. (2019) Twenty- first century adaptive teaching and individualized learning operationalized as specific blends of student- centered instructional events: A systematic review and meta- analysi // Campbell Systematic Reviews. Vol. 15, Is.1-2, <https://doi.org/10.1002/cl2.1017>
11. Популярный словарь русского языка. Толково-энциклопедический / А. П. Гуськова, Б. В. Сотин. 4-е изд., стер. М.: Дрофа, 2008. 870 с.
12. Плигин А. А. (2005) Развитие познавательных стратегий школьников: теоретические основы и практика. М.: ЮОУ ДО, 113 с.
13. Плигин А.А. Познавательные стратегии школьников: от индивидуализации к личностно-ориентированному образованию. Монография. М.: Твои книги, 2012. 416 с.
14. Плигин А.А. Предметная деятельность, учение и целенаправленное развитие познавательных стратегий школьников (ЦРПС) //Актуальные проблемы психологического знания. 2012. № 4 (25). С. 106-120.
15. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 238 с.
16. Brown A., Palincsar A. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training // Topics in Learning and Learning Disabilities Vol. 2. pp. 1-17. <https://psycnet.apa.org/record/1982-22137-001>
17. Hutchinson N. L. (1993). Effects of cognitive strategy instruction on algebra problem solving of adolescents with learning disabilities // Learning Disability Quarterly. Vol. 16. P. 34–63. <https://doi.org/10.2307/1511158>

18. Weinstein C., Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (ed.), Handbook of Research on Teaching. 3rd ed., New York: MacMillan. pp. 315-327.
19. Apaydin M., Hossary M. (2017) Achieving metacognition through cognitive strategy instruction // International Journal of Educational Management. Vol. 31, No. 6, P. 696-717. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0130>
20. Suyitno I. (2017). Cognitive Strategies Use in Reading Comprehension and its Contributions to Students' Achievement // IAFOR Journal of Language Learning. Vol. 5. Is. 3, <https://doi.org/10.22492/ije.5.3.05>
21. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб, 2004. 384 с.
22. Kassymova G. K et al. (2019) Cognitive Competence Based on the E-Learning /Kassymova G. K., Duisenbayeva Sh. S., Adilbayeva U. B, Khalenova A.R., Kosherbayeva A. N., Triyono M. B., Sangilbayev O. S. // International Journal of Advanced Science and Technology. Vol. 28. No.18, P.167-177. <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/2298>
23. Осипова С.И., Агишева Н.С. (2016) Познавательная активность как объект педагогического анализа // Гуманизация образования. № 2. С. 89-96.
24. Красновский Э. А. Активизация учебного познания // Советская педагогика. –1989. – № 5. – С. 9-15
25. Fe E., Gill D. (2018) Cognitive Skills and the Development of Strategic Sophistication, Novembe, Available at SSRN: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3285484>.
26. Millrood R. P., Maksimova I. R. (2018) Cognitive skills in education: typology and development // Язык и культура. № 42. P. 137-151. <http://vital.lib.tsu.ru/vital/access/manager/Repository/vtls:000633168>
27. Süß H-M., Kretzschmar A. (2018) Impact of Cognitive Abilities and Prior Knowledge on Complex Problem Solving Performance – Empirical Results and a Plea for Ecologically Valid Microworlds //Frontiers in Psychology. 9:626. Vol.6, <https://doi: 10.3389/fpsyg.2018.00626>
28. Чепкасова Е.В. (2019) Когнитивные способности и навыки в контексте современного образования // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. № 3 (8). С. 84-87
29. Полани М. (1985) Личностное знание. М.: Прогресс. 344 с.
30. Болбаков Р. Г. (2015) Отношения между явными и неявными знаниями // Перспективы науки и образования. № 1 (13). С. 10-16
31. Борисенков А. А. (2011) Феномен неявного знания // Философия и культура. № 5 (41). С. 59–66.
32. Шмигирилова И.Б. (2018) Развитие познавательной компетентности школьников при обучении математике: практико-ориентированная монография. М.: Издательский дом Академия Естествознания, 2018. 308 с.
33. Шмигирилова И. Б. Дидактическая ценность задачи и пути ее повышения // Наука и школа. 2018. № 6. С. 130-135.

#### Оқушылардың танымдық стратегиялары және оларды математикаға оқытуда қалыптастыру

*И. Б. Шмигирилова, З. С. Какенова*

М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті, Петропавловск қ., Қазақстан  
[irinankzu@mail.ru](mailto:irinankzu@mail.ru), [zarina\\_14\\_96@mail.ru](mailto:zarina_14_96@mail.ru)

Мақалада оқушылардың оқуға қабілеттерінің даму мүмкіндігін анықтайтын оқыту процесінде танымдық стратегияларды қалыптастыру қажеттілігі негізделді. "Танымдық стратегиялар" ұғымы талданды, олардың жалпы оқу іскерліктерімен өзара байланысы ашылды, оқу үдерісін қалыптастыру шарты ретінде жеке тұлғаға бағыттау қажеттілігі көрсетілді. Оқушылардың танымдық стратегияларын қалыптастыру және дамыту процесінің құрылымы сипатталған, оқушылардың тұлғалық танымдық стратегияларын қалыптастыруға оқытудың бағдарын анықтайтын қағидаттар жүйесі ұсынылған. Білім алушылардың тұлғалық танымдық стратегияларын дамыту тұлғалық танымдық тәжірибені ұғыну және бекіту арқылы жүзеге асырылады. Білім беру үдерісін ұйымдастырудың практикалық тәжірибесін жинақтау оқушылардың тұлғалық танымдық стратегияларын дамыту мақсатында математиканы оқытуда қолданылатын есептер жүйелеріне қойылатын талаптарды нақтылауға және мектептік геометриялық есепті шешудің жалпыланған танымдық стратегиясын құрылымдауға мүмкіндік берді.

*Түйін сөздер:* танымдық стратегиялар, математиканы оқыту, оқытуды дараландыру, есептер жүйесі, геометриялық есептер.

#### Cognitive strategies of schoolchildren and their formation in teaching mathematics

*I. B. Shmigirilova, Z. S. Kakenova*

Manash Kozybaev North Kazakhstan State University, Petropavlovsk, Kazakhstan  
[irinankzu@mail.ru](mailto:irinankzu@mail.ru), [zarina\\_14\\_96@mail.ru](mailto:zarina_14_96@mail.ru)

The article substantiates the need for the formation of cognitive strategies in the learning process, which determine the possibility of developing the ability of students to learn. The concept of “cognitive strategies” is analyzed, their relationship with general educational skills is revealed, the need for personal orientation of the educational process as the conditions for their formation is indicated. The structure of the process of formation and development of cognitive strategies of schoolchildren is described, a system of principles that determine the orientation of education on the formation of personal cognitive strategies of schoolchildren is presented. The emphasis is on the fact that the development of personal cognitive strategies of students is carried out through the comprehension and consolidation of personal cognitive experience. A generalization of the practical experience of organizing the educational process made it possible to structure a generalized cognitive strategy for solving a school geometric problem, develop requirements for task systems used in teaching mathematics with the aim of developing personal cognitive strategies for schoolchildren, and offer methodological recommendations on the organization of the stages of the formation of cognitive strategies based on working with task systems.

**Keywords:** *cognitive strategies, teaching mathematics, individualization of learning, system problems, geometric problems.*

Поступила в редакцию 25.02.2020.



**3-бөлім / Раздел 3**  
**ФИЛОЛОГИЯ**

**Section 3**  
**PHILOLOGY**

ГРНТИ 16.21.45

## ЖЕКЕ АТАУ РЕТІНДЕ ҚАЛЫПТАСҚАН КҮРДЕЛІ СӨЗДЕР ТАБИҒАТЫ

*Ж.К. Сүйінжанова*

Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан  
zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz

Мағыналық тұтастық арқылы шығып, өзіндік ерекшеліктерін орнықтырған қазіргі тіліміздегі күрделі сөздердің тілдік табиғатын, негізгі сипатты белгілерін, ғылымдағы орнын белгілеудің маңызы зор. Екіншілік мағына иеленіп, синтаксистік тіркестен гөрі туынды күрделі сөзге айналған бұл лексикаланған тіркестердің сөзжасамда зерттелуі әлі де болса тереңірек қарастыруды қажет етеді. Зерттеудің мақсаты - сөз тіркестерінің лексикаланып, атау ретінде қалыптасу жолын пайымдап, оның атау ретіндегі қалыптасу жолын зерттеушілердің пікірлері арқылы дәлелдеу. Күрделі атаулардың қалыптасу ерекшелігін саралау. Күрделі сөздердің тұтас бір ұғымды білдіретіндігін, құрамындағы сыңарлары үнемі мағыналық тұтастықта жұмсалатынын, үшіншіден, сыңарлары құрастырушы қызмет атқаратын белгілері ғалымдардың нақты зерттеулері арқылы дәлелдерін нақтылау. Сөз тіркесінің грамматикалық мәнін анықтай отырып, сөз тіркестері арқылы жасалынған күрделі атаулардың ерекшелігін саралау.

*Түйін сөздер:* күрделі сөздер, лексикалану үдерісі, сөз тіркесі, мағыналық тұтастық, уәжділік.

Болмысымызда болған әртүрлі өзгерістерге байланысты енген сан алуан ғылыми, мәдени, техникалық т.б. жаңалықтарға сәйкес пайда болған құбылыстар мен заттардың атаулары бар екені белгілі. Жаңа қолданыстар, жаңа ғылыми терминдер мен терминдік атаулар санатына қосылған атаулар ішінде еркін сөз тіркесінің құрамынан шығып, жеке атау болып қалыптасқан күрделі тұлғаларды да көптеп кездестіреміз. Жеке атау ретінде қалыптасқан күрделі сөздердің тілдік табиғатын анықтап, олардың грамматикалық, қызметтік және семантикалық мәнін айқындаудың ғылыми маңызы зор.

Тілші-ғалымдар лингвистикалық зерттеулерінде сөз тіркестерінің эволюциясы мен мағыналық дамуы жайында бірқатар пікір қалыптастырған. Ғалым Н.Т.Сауранбаев «Изафеттік тіркесте ілік жалғауы бірде жалғанып, бірде жалғанбайды. Мұның себебі ілік септіктің иелік мағынасының айқындалып я көмескіленіп айтылуынан... Жалғау түсірілмей айтылғанда, ілік септіктегі сөздің ие, субстантив, жетекші сөз екендігі айқындалады. Яғни таза синтаксистік тіркес болып табылады. Ал ілік жалғауы түсіріліп айтылғанда, алдыңғы сөздің иелік, субстантив мәні сезілмейді, көмескіленеді де екеуі бір сөз мағынасында айтылады, яғни атауға айналады. Сондықтан изафеттің ілік жалғаусыз түрі сөйлемде бір ғана мүше болады», деп оның сөз тудыру жүйесіне айналған тәсіл екенін, изафеттің бұл түрі қазірде тұтас, бір атау (лексема) болып ұғынылатынын сөз етеді. *Гималай тауы, Шу өзені, Москва қаласы, қазақ халқы, драма театры, Киров шахтасы, Партия ұйымы, Оқу министрлігі, Алматы станциясы, министрлер Советі* сияқты күрделі атауларды жасау кең өріс алғанын келтіреді [1; 86].

Профессор К. Аханов күрделі сөздерді қарастырып, олардың еркін сөз тіркестері мен фразеологизмдермен салыстыру барысында осы аталған екі топты айырудың жолдарын көрсетіп, *кәрі жілік, ащы шек, тоқ шек, асық жілік т.б.* күрделі сөздер номинативті немесе атаушы қызмет атқарады, әрқайсысы бір-бір атау ретінде қолданылады дейді. Сонымен бірге, мұндай сөздердің термин сөздерге жақындығын, олардың бірте-бірте терминдік сипатты иеленетіндігін де сөз етеді [2; 76]. Орыс ғалымы В.Сухотин сөз тіркестерінің дамуы туралы: «Әр түрлі сөз тіркестерінің мағыналық тұтастығы және жиі қолданылуы тіл жүйесінде жаңа сападағы құрылымдардың пайда болуына апарады, сөйтіп тілдің лексика-фразеологиялық, грамматикалық қоры толығымен, онда сан қырлы фразеологизмдер мен идиоматикалық оралымдар және аналитикалық конструкторлар пайда болады» деген пікір айтады [3].

Күрделі сөздердің табиғатын тану үшін, біріншіден, тұтас бір ұғымды білдіретіндігін, екіншіден, құрамындағы сыңарлары үнемі мағыналық тұтастықта жұмсалатын, қызметі жағынан бөлшектенбейтін, үшіншіден, сыңарлары құрастырушы қызмет атқаратын, бірұдай бірлікте болатын негізгі белгілерін ғалымдар атап көрсеткен.

Бұл туралы ғалым С.Исаев орыс тіліндегі кейбір терминдік лексика қазақ тіліне тіркеспен аударылып жүргендігін айта келе, *ашық хат, ұлт мәселесі, күн тәртібі, Орталық Комитет, т.б.синтаксистік сөз тіркестерінен де, фразеологиялық тіркестерден де айырмашылығы бар деп, бұл оралымдарды атаулық тіркестер деп атайды. Және «Тұрақты фразеологиялық тіркестердегідей атаулық (лексиколизованное) тіркестердің грамматикалық байланысы тұрақты, көбінесе жеке сөздің эквиваленті сияқты бір сөздің орнына қолданылады. Қала берді атаулық тіркестердің орын тәртібі де тұрақты болады. Бұндай лексикалық орамдардың құрылысы да, құрамы да біршама тұрақталған болып келеді. Олар бір-бірімен тығыз байланысты, белгілі бір тәртіппен құралған сөздерден тұрады. Құрамындағы сөздер қалай болса солай ауыса бермейді. Мысалы: *еңбек ақы, жер шары, атқару комитеті, еңбек кітапшасы, т.б.* деген сөз орамдарының еркін сөз тіркестерінен айырмашылығы бар екені байқалады» дейді [4; 68].*

Н.Ә. Ильясованың “Қазіргі қазақ тіліндегі атаулық тіркестер: қалыптасуы мен даму үрдісі” атты кандидаттық диссертациясында көптеген ғылыми мәселелерді анықтап, атаулық тіркестерге жалпы сипаттама береді, атаулық тіркеске ұйтық болатын есім сөздер екенін көрсетіп, олардың өзге тіркестерден айырмашылығын талдайды. Автор көрсетілген жұмысында атаулық тіркестердің қалыптасу және даму үрдісіне ерекше көңіл бөледі: “Атаулық тіркестердің тарихи тегі, жасалу жолы біркелкі емес. Сондықтан олардың даму бағыттары да әртүрлі арналарды қамтиды. Айталық атаулық тіркестер сөз тіркесінің грамматикалық байланысу үлгісі негізінде дамыса, атаулық тіркестердің негізінде жана лексикалық бірліктер мен күрделі сөздер пайда болады. Күрделі сөздердің ішінде біріккен сөздердің шығу тегі атаулық тіркестердің тарихымен тығыз байланыста қарастырылады” – деп жазады [5; 18].

Заттар мен құбылыстардың атауына айналған мұндай номинативті тіркестер, - бір жағынан, еркін тіркестер, яғни сөз тіркестері мен, екінші жағынан біріккен, кіріккен, сондай-ақ күрделі сөздер аралығындағы тіркестер, басқаша айтқанда, тұрақталған атаулар, сондықтан да бұлар сөз тіркесінің қатарына жатпайды. Бұл тәрізді тіркестер ғасырлар бойы қолданудың барысында синтаксистік қатынасы солғындап, бір заттың (ұғымның) атауы ретінде тұрақталған. Мұндай тіркестер (*Арал теңізі, Сырдария өзені, Балқаш көлі*) номинативтілік қасиет еркін сөз тіркестеріне тән емес, сөздерге, күрделі сөздерге, қала берді, заттың (ұғымның) атауына айналған атауыштық тіркестерге тән екендігін көрсетеді [6; 6].

Профессор Ж.Манкеева тілдің дамуы дегенде, әдетте, оның жаңа сөздер мен сөз тіркестері арқылы толығуы, баюы туралы сөз болады. Алайда, ана тіліміздің басып өткен ұзын сонар жолының тарихи сілемдері мен қат-қабаттарындағы сырының көбі – сол жаңа сөздердің жасалуына негіз болған көне де байырғы түбір сөздердің бойында екендігін айта келе, сөзжасамға қатысты әдетте тек сөз тудырушы морфемалар жеке қарастырылады да, түбір морфемаға дұрыс көңіл бөлінбейді, екі морфеманың бірлігі жете сабақтастырылмайды деген пікір айтады [7; 42].

Мұндай атаулар басқа да тілдерде кездеседі. Түрік тіл білімінде заттар мен құбылыстарды атауда қолданылатын күрделі атаулар термині туралы көптеген зерттеу еңбектері бар екені және оларды атауда әртүрлі терминдер және бірінің орнына бірі қолданылатыны мына мақалада айтылады да мынадай тұжырым жасайды. «Birleşik isim terimi daha çok şekil bilgisini, dolaylı olarak da söz dizimini ilgilendiren bir terimdir. Bu terim, şekil bilgisi kaynaklarında birleşik isim, birleşik ad; söz dizimi kaynaklarında ise genellikle birleşik isim, birleşik isim grubu/öbeği şeklinde yer almaktadır. “Bir kavrama bir kelime” ilkesi gereğince bir terimin birden fazla kavramı karşılamaması gerekir. Bir terim bir kavramı karşılayabilir, birden fazla kavramı karşılayamaz. Bu sebeple cins isimlerinin bir araya gelmesiyle oluşan örneklerle özel isimlerin bir araya gelmesiyle oluşan örnekler aynı terimle karşılanamaz. “Hanumeli” ile “Reşat Nuri Güntekin” yapıları için farklı alanlarda aynı terimin kullanılması doğru değildir. Birleşik isim terimi daha çok şekil bilgisini ilgilendiren bir terimdir. Birleşik isim, birden fazla cins isminin değişik kelime grubu kalıplarıyla kalıplaşması, yani cins isimlerinin birleşmesiyle oluşur. Bir kavrama bir kelime ilkesinden hareketle “hanumeli, aslanağzı, cumartesi” gibi cins isimlerinden oluşan yapılar birleşik isim, “Mustafa Kemal Atatürk, Mehmet Akif Ersoy, Peyami Safa, Reşat Nuri Güntekin” gibi yapılar ise özel isim grubu olarak adlandırılmalıdır. Özel isim grubu özel isimlerden oluşur» [8; 1-11].

С.Н.Мұратов өзінің «Устойчивые словосочетания в тюркских языках» деп аталатын зерттеу еңбегінде сөз тіркесі құрылымдарының лексикалануы туралы пікір айтады. Мұндай тіркестерді ғалым «лексикаланған тұрақты тіркестер» деп атайды. Сөйтіп сөз тіркестері арқылы лексикаланған тіркестерді «бейнелеу типінің күрделі лексикалық бірліктері» ретінде қарастырады [9; 24].

Семантикалық даму сөз тіркестерінің туынды сөзге айналуында маңызды рөл атқарады. Бұл процесс ғылымда лексикалану процесі деп аталады. Сөз тіркесінің атауыштық дәрежеге жетуі - лексикалану процесінің нәтижесі. Сөз тіркестерінің лексикаланып, термин ретінде қалыптасу жолын пайымдау үшін, оның атау ретіндегі қалыптасу жолы мен жүйесін ономонологиялық бағытта саралау орынды. Сөз тіркестері арқылы жасалып, жаңа ұғымды белгілеуде жұмсалатын туынды сөздердің жасалуы, сөйтіп олардың лексикалану үдерісі, түптеп келгенде, ойлаудағы өзгерістер мен танымда пайда болған жаңа заттар мен құбылыстарды белгілеу үшін қажет деп бағаланады.

Профессор Анар Салқынбай күрделі сөздердегі сөзжасамдық мағына туынды сөздің семантикалық құрылымын құраушы тұлғалардың мағыналары нәтижесінде пайда болатын ерекше мағына деп таниды. Ғалымның пайымдауынша, жаңадан аталатын зат пен құбылысты таңбалауда, күрделі сөздер сыңарларының денотаттық және сигнификаттық мағынасы номинативтік белгілер арқылы көрініс табады. Ал бұл номинативтік белгілер туынды сөздің құрамындағы барлық сыңарлардың мағынасы негізінде туындайды [10; 15]. Осындай тұрақты тіл бірліктердің пайда болуы лексикалану үдерісімен байланыстырылады. Сондай-ақ, ондай бірліктер грамматикалық өзгеріске ұшырағанда сөздің жаңа грамматикалық формасын жасай алатындығы да сөз болады. Келе-келе мұндай мәселелер сөзжасамдық теория тұрғысынан қарастырылып, кейінгі сөзжасам саласының теориялық дамуына негіз болады.

Күрделі атаулардың кең тараған бір түрі заттың күрделі атауларын сөзжасам жүйесінде кешенді түрде арнайы зерттеген профессор Б. Қасым мынадай ой айтқан болатын: «Қазақ тіліндегі күрделі сөздер – біріншіден, тұтас бір ұғымды білдіреді, екіншіден, құрамындағы сыңарлар үнемі мағыналық бірлікте болады, үшіншіден, сыңарлар өзара ыңғайласа құралып, тұтастықта жұмсалып, бір ұғымның күрделі аталымын қалыптастырады» деген ойы біздің жұмысымыздың мақсаты үшін де аса маңызды деп есептейміз [11; 66].

Осымен байланысты профессор Б. Момынова күрделі атаулар туралы: «Кейде ұғымды атаудың қажеттілігі артқан кезде сөз деп, сөз тіркесі деп таңдап жатудың өзіне уақыт қала бермейді. Себебі, қоғам мен саясатқа қатысты сөздер аса жиі қолданылатын тілдік бірліктер, өзгеру үдерісі аса күшті, сондықтан да оларға деген сұраныс күн сайын артпаса, кемімейді және бұл қоғамның даму заңдылығынан, өмір талабынан туындайды. Мысалы, *саяси байкот, саяси күйзеліс, қоғамдық пікір, жаһандану үдерісі, әлемдік арена, т.б.* Әрине бұл калькалаудың нәтижелері, олардың түпнұсқаларының өзі сөз тіркесінен тұруы біздің пікірімізді дәлелдей түседі, өйткені олар бір сөзбен мағынасын жеткізу мүмкін болмағандықтан, тіркес күйінде алынып отырған атаулар» екендігін келтіреді. [12; 85].

Тұлғаның даму нәтижесінде атаулардың жасалуы мен олардың туынды сөз жасау мүмкіндігі сараланып, тұлғалардың грамматикалануы мен лексикалануына үлкен мән беріледі. Лексикалану үдерісі сөз тіркестерінің мағыналық дамуының деңгейін айқындайды. Сөз тіркесінің атауыштық дәрежеге жетуі лексикалану үдерісінің тікелей жемісі ретінде танылады. Сөз тіркесінің лексикалану үдерісін сөзжасамда аналитикалық сөзжасамдық тәсіл деп қарастырылады. Лексикалану үдерісіндегі туынды сөздің пайда болуымен олардың мағыналық дамуын айқындауға болады. Сөзжасамдық тәсіл арқылы жасалған лексикаланған тұлғалар ажыратылмайды, бір бүтін күйінде жұмсалады, мүшеленбейді, яғни әр тұлға жеке сөйлем мүшесі болмайды. Қанша сөзден тұрса да лексикаланған атау бір ғана сөйлем мүшесі қызметін атқарып, бір ғана сұраққа жауап береді.

Сөз тіркесінің лексикалануы туралы профессор Р.Әмір: «Сөз тудыру, сөздің грамматикалық мағынасын құбылту үшін пайда болған тіркестер сөз тіркесі қатарына жатпайды: қызыл балық, ақ боз, ақ баттауық, көк ала. Мысал ретінде келтірілген сөздер – күрделі сөздер. Бұлардың компоненттері бастапқыда синтаксиске тән тәсілдер арқылы қосылғанымен, қазір бір ұғымды атайтын сөз қалпына енген. Көп жағдайда осылай құралған тіркестер жүре келе бірігіп, біріккен сөздерге айналып кетеді» [13; 11]. Сөз тіркестерінің мағыналық дамуы арқылы жаңа мағынаға ие болып, күрделі сөз ретінде таныла алатынын көрсетеді.

Бұл туралы М. Сәрсембаеваның “Матаса байланысқан сөз тіркесінің лексикалануы негізінде жасалған туынды сөздер семантикасы” атты кандидаттық диссертациясының негізгі зерттеу нысаны ретінде изафеттік тіркестер арқылы жасалған атаулар мен олардың мағынасы алынған. Автор “тілдегі өте маңызды құбылыстың бірі – жаңа атаудың жасалу жолы мен оның қалыптасуын анықтау, оның табиғаттағы заттар мен құбылыстармен жақындығын, ондағы таңбаланудың

ерекшеліктерін көрсету болып табылады” [14; 3], – деп пайымдайды. Матаса байланысқан сөз тіркестері арқылы жасалған туынды сөздерді автор былайша топтастырады:

1. Ауызекі лебіз арқылы қалыптасқан атаулар;
2. Жазба тіл негізінде термин болып қалыптасқан атаулар;
3. Жер-су атаулары;
4. Әртүрлі мекеме атаулары;
5. Газет, журнал атаулары [14; 29].

Қазақ тіл ғылымының басты мақсаттарының бірі – сөз үлгісінің даму желісі мен жүйесін бағамдау, ондағы тарихи үрдіс пен сөзжасамдық дәстүрді, генетикалық тектілікті сақтай отырып жасалған жаңалықты айқындап, сөздің лебіздегі прагматикалық-коммуникативтік қызметі мен семантикалық құрылымдағы өзгешеліктерді саралау, сол арқылы тіл дамуын бағалау болса керек. Қазақ тілінің лебіздік және тілдік дамуының өзіндік тарихи жолы мен бағыт-бағдары, тарихи уәжділік пен жүйелілікке негізделген кешенді қағидалары бар. Тіл мен лебіз дамуының басты көрінісі мен негізгі факторы – атау және оның қолданыстағы мағыналық мазмұнының молдығы.

Ғылыми зерттеулерде сөз тіркесінің грамматикалық семантикасының мынадай негізгі түрлері ажыратылады:

1. Атрибутивтік қатынастар (анықтауыштық қатынас) – заттар мен олардың белгілері арқылы айқындалады;
2. Объектілік қатынас - іс-әрекет және әрекет қолданылатын заттар арқылы көрініс табады;
3. Пысықтауыш қатынас-әрекет және әрекетті анықтаушы жағдайларды анықтайды;
4. Номинативті (толықтауыш) қатынас-заттар мен олардың санын көрсетеді.

Осындай қатынаста тұратын сөз тіркесінің сыңарлары, әдетте, сөйлемнің бір мүшесінің қызметін атқарады.

Сөз тіркесінің грамматикалық семантикасы олардың сыңарларының категориялық мәніне және сөз тіркесі құрамына енетін сөздердің лексикалық семантикасына негізделеді. Категориялық мәндер ең ортақ мән ретінде сөз таптарына тән, ал лексикалық мағына-нақты сөздерге тән. Айталық, *ашық тұс, ақ көйлек, көк теңіз, т.б.* сияқты сөз тіркестерінің лексикалық мағынасы әртүрлі. Бірақ осы сөз тіркестерін құрайтын сын есім мен зат есімнің категориялық мәніне сәйкес келетін ортақ грамматикалық мән зат пен оның белгісіне ие болады. Алайда, грамматикалық семантиканы барлық уақытта бірдей сөз тіркесі сыңарларының категориялық мәндерінің қосындысы арқылы шығарып ала беруге болмайды. Сөз тіркесінде элементтер өздерінің мәнін араларында қалыптасқан қатынас әсерінен өзгертуі мүмкін.

Сөз тіркесінің грамматикалық мәнін анықтай отырып, біз сөз тіркестері арқылы жасалынған күрделі атаулардың ерекшелігін де саралай аламыз. Яғни туынды сөздер басқа да күрделі тұлғалар сияқты сөзжасамдық заңдылықтарға негізделеді. Аналитикалық сөзжасамдық тәсіл арқылы жасалғандықтан, мұндай тұлғалар бір бүтін атау ретінде жұмсалғандықтан, грамматикалық семантикалық қатынастан ерекше сипатқа ие болады. Олардың түрлену жүйесі де ерекше, дербестік негізде болады.

Жеке атау ерекше мағына иеленіп, туынды сөз ретінде қолданыс табады. Тілдің синтаксистік жүйесінің дамуы барысында зат есімді тіркестер құрамында белгілі дәрежеде мағыналық өзгерістер болады. Жеке сөздің тіркес құрау қабілетінің тарылуы нәтижесінде бұрын қолданылып келген сөз тіркесі тіл құрамынан шығып қалады, не болмаса сирек қолданыла бастайды. Ал кей сөздердің тіркес құрау қабілетінің кеңеюінен бұрын бір-бірімен байланысы болмайтын сөздер өзара тіркес құрау мүмкіншілігіне ие болады, сөздік құрамда жаңа атаулар таңбалаынады. Бұл, ең алдымен, жоғарыда аталып көрсетілгендей, тілдегі негізгі даму заңдылықтарының аясында орындалып жатады. Яғни сөз мағыналарының абстракциялануы арқылы да орындалады, мұның нәтижесінде жаңа туынды сөздер жасалады: *адвокаттар қауымдастығы, биржа одағы, биржа айналымы, банктік дағдарыс, қаржы дағдарысы, жанана салық, дәнді дақылдар, т.б.*

Сөз тіркесінің лексикалық семантикасы бұл оның сыңарларының лексикалық мәндерінің қарапайым қосындысы емес, сөз тіркесі – сыңарлардың мағынасы толықтырылып тұратын қатынас арқылы қалыптасатын лексика-грамматикалық бірлік. Ал лексикаланған тұлғалар-туынды сөз болғандықтан тек лексикалық бірлік болады. Қазақ тіл біліміндегі күрделі атаулардың жасалуының ең маңызды белгісі – семантикалық дамуы мен мағыналық құрылымындағы номинативтік белгінің толығы деп есептеледі. Номинацияның пайда болу жолының қарапайым және күрделі сатысы

болады. Номинацияның қарапайым сатысы болмыстың негізгі белгісі мен қасиетін бағамдаудың нәтижесінде пайда болатын ұғымның атауы. Яғни атау – болмысқа тән негізгі белгілерді таңбалау арқылы туындайды. Осының нәтижесінде алғашқы зат есім мен етістікті сөздер, олардың предикативтілік қатынасы, локативтік қатынастары орнайды [15; 116].

Номинацияның екінші күрделі сатысы – тілдегі бар таңбалардың негізінде жасалатын транспозиция нәтижесінде анықталады. Яғни әуелгі таңбаның мағыналық және тұлғалық дамуы нәтижесінде туынды атаулардың жасалуы, алғашқы мағыналық құрылымының жаңа таңба ретінде түрлене өзгеруі, транспозициялануы деп танымыз. Номинацияның екінші күрделі сатысында болмыстың бұрын көзге түспеген, байқалмаған қасиеттері мен белгілері айқындалады. Осы жаңа ерекше белгілер туынды сөздің негізгі ерекше номинативтік белгісіне айналады. Жаңа ұғымды жаңа атаумен, өзгеше таңбамен атау үшін, бұрынғы таңбаның транспозицияланған жаңа сипаты пайда болады. Алғашқы танылған белгіге жақындығы, ұқсастығы, алыстығы, қарама-қарсылығы арқылы пайда болған жаңа ұғым бұрынғы таңбаның негізінде жаңа мән ала отырып, тұлғалық және мағыналық өзгеріске түсіп, туынды атау жасайды [10; 117]. Осы ғылыми тұжырымға сүйенер болсақ, онда күрделі атаулар арқылы белгіленетін заттар мен құбылыстардың атауы номинацияның екінші күрделі сатысында пайда болатын лексикалану құбылысы арқылы жасалады деуге толық негіз бар.

Қазіргі кезде тілімізде қалыптасып, мағыналық жағынан дамып, атауыштық мәнге жеткен тіркестер көбінесе:

- матаса байланысқан тіркестер арқылы: *кадет корпусы, кадет партиясы, казначей билеттері, капуста бітесі, капуста қоңыр көбелегі, капуста шыбыны, картвел тілдері, катод сәулесі, кварц сәулесі т.б.*

- қабыса байланысқан тіркестер арқылы: *атомдық салмақ, атом сағат, атпа тамыр, атпа зығыр, ау тоқуыш машина, ауа үрлегіш машина, ауа сүзгі, ауан су, аусар ой, ауыз бөлме, ауыл шаруашылық, ауыспалы егіс, аффрикат дыбыстар т.б.*

- меңгеріле байланысқан тіркестер арқылы: *кәмелетке келу, атқамінер, кезеңге шығу (белгілі жасқа келу мағынасында), қолдан сұрыптау т.б. жасалады.*

Қазақ тілінің байлығы мен даму тұрғысы лексикалық бірліктердің сандық сипатымен ғана емес, сонымен бірге мағыналық дамуымен де, мағыналық жіктеліске, сөздің сапалық дәрежесіне де тікелей байланысты екені белгілі. Сондықтан да тілімізде соңғы ғылым мен мәдениеттің дамуына байланысты, қоғамдағы алуан түрлі өзгерістер мен жаңалықтарға сай жасалып жатқан тіркестер арқылы берілетін ұғымдар мол. Қоғамның дамуы мен өркениеттің туғызған ғылыми-техникалық жаңалықтары мен құбылыстары сөз мағынасын кеңейтіп, дамытып, сөздерді тіркестіріп жаңа, туынды мағынада қолданысқа енгізетіндігі тілдік деректерден айқын көрінеді. Еркін тіркестің мағынасы мен оның даму жолдарын, ондағы мағынаның кейде ауыспалы жағдайда қолданылуын қарастыру ғылыми тұрғыдан күрделі мәселелердің, сонымен бірге өзекті жұмыстардың бірі саналады. Сөйлеу барысында ұғымды дәл анықтап, таңбалау мақсатында сөздер мен сөз тіркестері мағыналық сипатын әртүрлі деңгейде өзгертіп, өңделіп, атаулық құралға айналып отырады. Бұл жағдайды мынадай мысалдарды келтіріп дәлелдеуге болады: *жеке шаруа, жеке басты, жеке көлік, жеке меншік, жел диірмен, жел қайық т.б.*

Біріккен сөздердің де, тіркесті күрделі сөздердің де түп негізі – сөз тіркестері деген қағида ғылымда әбден орныққан. Қазіргі тіліміздегі біріккен сөздердің құрамындағы сыңарлардың өзара қарым-қатынасынан олардың алғашқы синтаксистік байланысы анық байқалады. Қазақ тілінде зат немесе құбылыстың атын тіркестіріп атау жиі ұшырайды. Бұл сөздер – аталым (номинация) дәрежесіне жеткен сөздер. Егер сөз тіркесі лексикалық тұтастыққа айналып, аталым дәрежесіне ие болғанда, сөз тіркесі қызметін тоқтатады. Ондағы басты қасиет, заңдылық – ұғымның атауы дәрежесіне жетуі. Бұл атауларға тән басты белгілер: қалыптасқан даяр бірліктер ретінде қолданылуы, орны тұрақты, мағыналық тұтастық, номинативті немесе аталым қызметін атқаруы, бөлек жазылуы. Күрделі сөздердің жасалуы үшін бір сөзжасамдық тұлға емес, екі сөзжасамдық тұлға қатынасады. Көптеген тілдерде сөздердің мағыналық бірігуі арқылы және сөз тіркесінің атаулық мәнге ие болуы негізінде жасалған лексикалық бірліктердің саны әлдеқайда мол деп есептеледі. Әрине кез келген сөз тіркесінен атау жасала бермейтіні түсінікті.

Таңбаның мағынасын түрлі сөздердің мағыналары арқылы шамалау керек болса, уәжі шындық болмыстағы зат пен құбылыстың қасиеттері мен белгісі арқылы белгіленеді. Сөздің ішкі

формасы – атаудың өзін құрайтын сыңарлармен тұлғалық және мағыналық жағынан жақындығы, байланысы ретінде қарастырылады. Бұл таза тілдік бірліктердің бір-бірін негіздеуі түрінде танылады. Ал уәждеме атау мен зат арасындағы байланыс пен бірліктен туындаса керек.

Сөз тіркестерінің сөйлеу процесінде біртіндеп лексикалық единицаға айналуы (номинативтенуі) қазақ тіліндегі сөз жасаудың ең бір өнімді тәсілдерінің және оның ішінде көне тәсілдерінің бірі болып саналады. *Киіз*, *қол* сөзі арқылы жасалған мынадай сөздер қазіргі кезде сөздікте реестр ретінде беріліп жүргенін байқауға болады. Бұл атаулардың жасалуында киіз сөзі “киізден жасалған” деген тіркестің мағынасын білдіріп, жаңа мәнге ауысуына негіз болып, атаудың ішкі мағыналық құрылымын уәждейді:

<i>киіз байпақ</i>	<i>қол еңбегі</i>
<i>киіз қалтақ</i>	<i>қол ине</i>
<i>киіз сырмақ</i>	<i>қол қою парағы</i>
	<i>қол бала</i>
	<i>қол байлау</i>
<i>киізкітап</i>	<i>қол диірмен</i>
<i>киіз бөрік</i>	<i>қол добы</i>
<i>киіз етік</i>	<i>қол дорба</i>
<i>киіз үй</i>	<i>қол ет</i>
	<i>қол көрік</i>
	<i>қол орақ</i>
	<i>қол кілем т.б.</i>

Бұл атаулар сөз тіркесінің лексикалануы арқылы жасалып, туынды сөзге айналған. Бұлардың ішінде метафоралық мәнге айналғаны – *киіз кітап*, *қол бала*, *қол байлау*, *қол кілем* қалған атаулар өздерінің сыңарларының толық мағыналарын сақтап, жаңа мәнге – яки атауыштық мәнге ие болған сөздер. Метафора ерекше танымдық қасиетті таныта алатын құбылыс ретінде бағаланады. Ол тек көркем әдебиетте ғана емес, сөйлеу тілінде де, фольклорлық шығармаларда да, мифологиялық шығармаларда да, кейде ғылыми зерттеулерде де, публицистикалық туындыларда да ұшырасады. Тілімізде әуелгі қолданған тілдік метафоралар қазіргі таңда образдық мәні солғындап, трафаретке айнала бастаған. Бұл сөздердің тұлғалық және мағыналық жағынан тұтасуы лексикаланудың жемісі деп түсіндіру керек. Мағыналық тұтасу көбінесе зат есім мен зат есімнің байланысуы арқылы болғанын аңғаруға болады. Мысалы:

<i>қозы қарын</i>	<i>қой жылы</i>
<i>қозы жүн</i>	<i>қой қора</i>
<i>қозы көш жер</i>	<i>қой көз</i>
<i>қозыошаған</i>	<i>қой кене</i>
<i>қозылы қой</i>	<i>қой торы</i>
	<i>қой тіс</i>
	<i>қой мойын</i>
	<i>қой тас т.б.</i>

*Қой* және *қозы* сөзі арқылы жасалған лексикаланған атаулардың мол болуының негізгі себебі халықтық таныммен байланысты болуы. Төрт түлік малдың қасиетін терең таныған қазақ халқы үшін олардың әр алуан белгілері арқылы атау жасау маңызды. Мұндай жағдай осы туралы мағлұматтың молдығын да көрсетсе керек. Бұл жайында қазіргі когнитология ғылымында көптеген мәселелер зерттелген. Бұлардың қай-қайсысы болса да, лексикаланудың нәтижесі деп таныла алады.

Қазақ тіліндегі этномәдени атаулар күрделі атаулардың жақсы бір үлгісі - *бел құда*, *бесік құда*, *құда аударған*, *қалың мал, сұр ет*, *бас бәйге* сөздері. Бұл келтірілген атаулардың мағыналары ұлттық дүниетанымнан ақпарат беретін күрделі атаулар. Бұдан шығатын қорытынды, сөз тіркестерінің лексикалануы арқылы жасалған тіліміздегі мұндай күрделі сөздер тіл дамуының барлық кезеңінде болған. Олардың кейбірі тілде қазіргі күнге дейін белсенді қолданылып жүрсе, кейбірі уақыт ішіндегі саяси және мәдени өзгерістерге сай тілдік қоданыстан түсіп қалған. *Қазақ оқығандары*, *кеңес үкіметі*, *кеңес дәуірі*, *Колчак заманы*, *коммунистік партия т.б.* сияқты атаулар осының көрінісі ретінде танылады.

Зерттеуші ғалымдар тіл дамыған сайын сөздердің әртүрлі мағынада жұмсалуды таным деңгейіне орай тереңдей түседі деп жазады. Түптеп келгенде, бұл құбылыс адамның абстрактілі ойлау деңгейімен байланысты болып, біте қайнасып, астасып жататыны да түсінікті болса керек. Өйткені тілдегі кез келген номинативтік процесс ойлау мен таным дамуының жемісі екені көптеген ғалымдардың зерттеулерінде дәлелденген болатын. Бұл тілдің философиялық жағдайын анықтауға байланысты айтылатын күрделі теориялық мәселе болып табылады.

Күрделі сөздер де ерекше танымдық қасиетті танытатын, белгілі бір зат не құбылыс турасында өзіндік ақпарат бере алатын құбылыс ретінде бағаланады. Олар тек қана көркем әдебиетте қолданылып қана қоймайды, белгілі бір ақпараттық мән иеленгендіктен, сөйлеу тілінде де, фольклорлық шығармаларда да, мифологиялық шығармаларда да, ғылыми зерттеулерде де, публицистикалық туындыларда да молынан ұшыраса береді. Тілімізде әуелі еркін тіркес ретінде қолданыла келіп, кейін лексикаланған тіркестер қазіргі таңда еркін қолданыстық мәні солғындап, трафаретке айнала бастаған. Яки дайын қалпында жеке сөз, жеке атау ретінде танылады. Олардың кешенді қалыптасу жолы мен жүйесі бар. Ендігі негізгі мәселе - олардың сөз тіркесінен атау ретінде қалыптасуының негізгі заңдылығын анықтау.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Сауранбаев Н. (1953) Қазақ тілі. Педучилищелерге арналған. Алматы.
2. Аханов К. (1996) Грамматика теориясының негіздері. Алматы.
3. Сухотин В. (1950) Вопросы синтаксиса современного русского языка. Москва.
4. Исаев С. (1973) Қазақ әдеби тілінің совет дәуірінде дамуы. Алматы.
5. Қалиев Ф. (2002) Қазақ тіліндегі сөзжасам мәселелері. Алматы: Ғылым. -190 б.
6. Аблақов Ә., Исаев С., Ағманов Е. (1997) Қазақ тіліндегі сөз тіркесінің дамуы мен лексикалану процесі. Алматы.
7. Манкеева Ж. (2014) Қазақ тіл білімінің мәселелері. Алматы.
8. Özkan Abdurrahman (2018) BİR SÖZ DİZİMİ TERİMİ: ÖZEL İSİM GRUBU. SUTAD. Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, <http://www.dergipark.org.tr/tr/pub/sutad/issue/38506/446814>
9. Мұратов С.Н. (1961) Устойчивые словосочетания в тюркских языках. Москва.
10. Салқынбай А.Б. (2003) Қазақ тілі сөзжасамы: Оқу құралы. Алматы.
11. Қасым Б.Қ. (2001) Қазақ тіліндегі күрделі сөздер: уәждеме және аталым. Алматы. – 183 б.
12. Момынова Б. (2005) Қазақ тіліндегі қоғамдық-саяси лексика: әлеуметтік-бағалауыштық сөзжасам. Алматы.
13. Әмір Р., Әмірова Ж. (1998) Жай сөйлем синтаксисі. Алматы.
14. Сарсембаева М. (2004) Матаса байланысқан сөз тіркесінің лексикалануы негізінде жасалған туынды сөздер семантикасы: филол. ғыл. канд.... автореф.:10.02.02. Алматы.
15. Сыздықова Р. (2014) Тілдік норма және оның қалыптануы (кодификациясы). Көптомдық шығармалар жинағы. Алматы: «Ел-шежіре».

#### Природа сложных слов, сформировавшихся как самостоятельное название

**Ж.К. Суинжанова**

Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави,  
г. Туркестан, Казахстан, [zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz](mailto:zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz)

В настоящее время существует словообразование однозначных слов, которые формируют структурно-сложную лексику, образующие номинативные слова. Словосочетания претерпевают различные изменения и со временем используются как обозначения определенного предмета или понятия. Цель данного исследования - осмыслить пути формирования словосочетаний как лексикативного, так и именного, аргументировать пути его формирования как названия с помощью мнения исследователей. Дается анализ особенностей формирования сложных названий с определением грамматического значения словосочетания. Используемые в виде одного слова, они могут отдалиться от основного значения и приобретать новое значение. В данной статье рассматривается проблема формирования словосочетаний/слов, формирующих образование номинативных слов.

**Ключевые слова:** сложные слова, процесс лексизации, словосочетание, смысловая целостность, мотивация.



### The nature of complex words formed as an independent name

*Zh. K. Suinzhanova*

International Kazakh-Turkish University named after Khoja Ahmed Yasavi, Turkestan, Kazakhstan  
[zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz](mailto:zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz)

Currently, there is a word formation of unambiguous words that form a structurally complex vocabulary that forms the nominative case. The word combination in the Kazakh language undergoes various changes and over time is used as a designation of a certain subject or concept. The purpose of this research is to understand the ways of forming phrases both lexicative and nominal, to argue the ways of its formation as a name using the opinion of researchers. The article analyzes the features of forming complex names with the definition of the grammatical meaning of the phrase. Used as a single word, they can move away from the main meaning and acquire a new meaning. This article deals with the problem of forming phrases / words that form the formation of nominative words.

**Keywords:** *complex words, the process of lexical, collocation, semantic integrity, motivation.*

Редакцияға 12.12.2019 түсті.

ҒТАХР 17.71.91; 17. 81.31

## ЭПИКАЛЫҚ ЖЫРЛАРДАҒЫ ТҮС ЖӘНЕ ОНЫ ЖОРУ КӨРІНІСТЕРІ

*Қ.Б. Алпысбаева*

М.О.Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты, Алматы, Қазақстан  
alpysbaeva-k@mail.ru

Түс көру мотиві көптеген әлем халықтарының фольклорлық туындыларында кездеседі. Соның ішінде шығыс елдерінің ауыз әдебиеті мен фольклорлық шығармаларында, әсіресе, пайғамбарлар туралы аңыз-әңгімелерде, діни дастандарда, батырлық жырларда кездеседі. Мақалада «Алпамыс батыр», «Орақ–Мамай», «Ер Сайын», «Қарабек», «Ғазауат Сұлтан» және басқа да эпостардағы түс және оны жору көріністері талданып, түс мотивінің шығармаларда атқаратын қызметтері талданады. Түстің атқаратын қызметі бір бағытта, бір жақты болатыны айтылады. Және оны ойнақшытуға, мағынасын олай да, бұлай бұрмалауға болмайтыны, түс міндетті түрде шындыққа айналатыны сөз болады.

*Түйін сөздер:* фольклор, эпос, мәтін, түс көру, түс жору, түпнұсқа, мотив

### Кіріспе

Әлемнің өзге ұлттары сияқты халқымызбен бірге жасап, қаймағы бұзылмай келе жатқан магиялық фольклордың бір түрі – түс көру және оны жору. Қазақтың дәстүрлі мәдениетінде ерекше орын алған түс көру мен оны жорудағы түрлі наным-сенімдер, ырымдар адамның ойлау табиғатын, оның жан жүйесіндегі сан алуан сезімдік құбылыстарды танып білуге мүмкіндік беретін баға жетпес құнды деректер болып табылады. Адамзат жаратылғалы бері өмір мен табиғат құбылыстарын танудың, оның құпия сырларына бойлаудың неше алуан талпыныстарын, қарапайым қағидаға сүйенген ізденістерістерін жүргізіп келеді. Түс көру адамның бүкіл жан жүйесін танып-білуге ықпал ететіндіктен, ғалымдар бұл тылсым көріністерді психологиялық құбылыс ретінде қарастырады. Түсте адам санасы шеңберден шығып, шетсіз-шексіз әлемді игереді, кеңістік пен уақытқа тәуелді болмайды. Сондықтан түсті көруден гөрі оны жоруға ерекше мән беріліп отырған.

Мақалада эпостарда кездесетін «түс көру және оларды жору» мотивтерінен тоқталып, теориялық ізденістермен ұштастыра отырып, нақты мысалдар келтіре отыра олардың атқаратын қызметтеріне талдау жасап, шығармада қандай мақсатта қолданылып тұрғанын ашуға тырысамыз. Бұл – мақаланың өзектілігі. Яғни мақала эпостардағы түс көру мотивін арнайы зерттеген өзіндік ғылыми жұмыс болып табылады. Бұған дейін түс көру жанры туралы зерттеген А.Байтұрсынов, Х.Досмұхаммедұлы, Б.Майтановтың, Г.Пірәлиеваның және Б.Әзібаеваның т.б. еңбектері бар. Осы ғалымдардың зерттеу еңбектері мақала жазу барысында басшылыққа алынды.

Жұмыстың әдістемесін текстологиялық, салыстырмалы-типологиялық, деректемелі библиографиялық т.б. әдісі құрды. Нәтижесін жоғары оқу орындарының студенттеріне, магистранттарға, әдебиеттанушы мамандарға және еліміздің Тұңғыш президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Ұлы даланың жеті қыры» атты еңбегінің аясында орындалып жатқан «Дала фольклорының антологиясына» пайдалануға болады.

### Негізгі бөлім

Әлем халықтарының фольклорлық туындыларында жиі ұшырасатын сарындардың бірі – түс көру мен оны жору мотиві.

Көрген түсті міндетті түрде талдап, жору – қай халықта да берік сақталған салт-дәстүр. Әдебиетші ғалым Х.Досмұхамедұлы бұл жөнінде былай дейді: “Түс жорудың (снотолкование) қазақтар арасында да үлкен мәні бар екені ежелден белгілі, сол себепті де ел ішінде арнайы мамандар – түс жорушылар да ұшырасады. Бұрынғылардың айтуынша түс жору Перғауынның (Фараон) түсін болжаған Жүсіп пайғамбардан басталады. Әрбір қазақ түсін біреуге жорытуға тырысады және осы жору сөзге әрдайым сенеді. “Қыз Жібек”, “Қозы Көрпеш” және т.б. жырларда түс көру мен оны жорудың поэтикалық суреттемелері баршылық” [1; 25]. Х.Досмұхамедұлының

айтып отырған түс жорушы мамандары әлі де кездеседі. Олардың небір үлгілері халық прозасы мен көркем туындыларда көрініс тапқан.

Сондай мотив «Алпамыс батыр» жырында бірнеше жерде көрініс береді. Солардың бірін мына бір көріністен көруге болады: Батырдың елде жоқтығын пайдаланып, оның малын қалмақ ханы Тайшық айдап кетеді. Бұған ыза болған Алпамыс зорлықшыл қалмақ ханына қарсы, оның қолына түскен малдарды қайтару үшін жалғыз аттанады. Мұны халық жыры Алпамыстың батырлық сапары, ерлік іске аттануы деп сипаттайды. Қалмақ ханы Тайшық Алпамыстың келе жатқанын түсінде көріп, оның қаһарынан қорқып, шошып оянып:

– Ей, азаматтар, жаранлар, Мен бір жауап айтайын, Құлақ салып қараңдар. Мен бір бүгін түс көрдім, Түсімде жаман іс көрдім. Заманым менің қағынды, Қағынбаса не қылды?	Қарсы қарап шабынды. Көзімнің жасы егілді, Қабырғам менің сөгілді. Басымда тәж, дәулетім Жерге менің төгілді. Бір арыслан өзіме Шабатұғын көрінді, – дейді [2; 14].
---	---

Жырда Тайшық ханның осындай жайсыз түс көруі басына бір қауіп-қатердің түсетінін сездіреді. Тайшық хан сасқанынан Мыстан кемпірдің таз баласына Қаракөзайым атты қызын бермек болып, Алпамыстың көзін жоюды өтінеді. Ханның осы бір түсі арқылы жыр Алпамысты халық ұғымындағы күштілік бейнесін елестететін арыстанға теңейді. Батырдың алып тұлғасын, ерлік келбетін сипаттайды [3; 17].

Ал енді «Орақ–Мамай» жырына тоқталар болсақ, бұл жырдың нұсқалары көп. Солардың ішінен алдымен алғашқы басылым көрген мәтін «Орақ билән Мамай батырдың хикаясы» деген 1903 жылы Қазанда басылған нұсқасын сөз етеміз. Бұл нұсқада Орақ өлгеннен кейінгі Мамайдың жеке жорығы мен Орақтың баласы Қарасайдың ерлігі баяндалады. Қалмақтың ханы Темірхан «штатыма кірсін, үш жылғы есепті берсін» деп хабар жібереді. Бәрінен де қымбатты өз Отаны, өз халқы екенін, оны басқыншы жаудан қорғап алу – өзінің борышы екенін түсінген сексен төрт жастағы Мамай батыр жаудан қорқып, өзін тастай көшкен ноғайлыға ашуланып, қалмаққа жалғыз аттанады. Осыдан бастап, халық намысы үшін басқыншы жауға қарсы аттанған батырдың майданда жасаған ерлік істері жырдың негізгі әңгімесіне айналады. Мамай жер ортасы Қиғаш тауында жауды күтіп жатып, ұйықтап кетеді. Қалмақтар ұйықтап жатқан батырдың қару-жарағын, атын ұрлап алады. Мамай оянған соң, жалғыз өзі жаумен қарусыз ұрыс салады. Мамайдың батырлық образы оның жау батырларымен жекпе-жек соғыстары арқылы ғана жасалмайды. Ақын-жыршылар батырдың ерлігін дәріптеу үшін Мамайды мыңдаған жау әскерімен соғыстырады. Ел тәуелсіздігін қорғау үшін туған Мамай батыр басқыншы жаудың мыңдаған әскерімен кездескенде, одан үрейленіп, қорқу дегенді есіне де алмайды. Қайта жау әскерін көргенде, Мамайдың күш-қуаты арта түседі. Жау әскеріне қарсы шабады.

Мазасын жаудың алады,  
Қырып-жойып барады.  
Бір жеті жатып атысып,  
Екі мың қалмақ алады.

Жалғыз өзі қалмақтың мыңдаған қолын қырып тастайды. Мамайдың осыншалық ерлік жасауы, жауды жапыра қыруы – бұл бір адам арқылы берілген халық күшінің сипаты. Дегенмен батырдың әлсірейтін, түрлі қиыншылықтарға ұшырап, тарығатын кездері де болады. Жырда жебеуші пірлер көмегі көп жағдайда батырды қатерлі сәттерден құтқарып отырады. Мысалы:

Төбесінде төрт бүркіт Хан Мамайдың ойнайды. Қазандай болған қара бұлт Күн өтер деп қорғайды. Атасының әруағы	Таудай болып ойнайды. Қанша қалмақ атса да, Асыл туған хан Мамай Өлетұғын болмайды...
--	--

Аталған нұсқада Мамайға жәрдем беретін пірлер аспанда ойнаған бұлт бейнесінде көрінеді. Батыр ерекше қасиетке ие болады, «атса оқ, шапса қылыш өтпейді». Жауын пірдің көмегімен жеңу бас батырдың ғажайып жаратылысын дәлелдейді. Бұл орайда жыр батырлық пен ерлікті дәріптеп, қалың бұқараға деген қамқорлығы мол, қандайда дүлей күш болмасын, соны жеңе алатын ержүрек батырды аңсаған ел арманын көрсетеді. Жырдағы ғажайып туу, түс көру, жалғыздық, ата жау (қалмақ) мотивтері қазақ эпостарына тән ортақ, дәстүрлі сарындар.

Мәселен, Мамайдың әйелі жайсыз түс көріп, шошып оянады:

Түсімнен қорқып ояндым, Жорышы көрген түсімді. Жатыр едім ұйықтап, Мақпал тоным тұйықтап. Қыбыладан көрінді Бір шаншылған бір қан.	«Ордамды жығып кетер» деп, Ұзын алтын сырықты Соған қарсы тіредім. Сырығым тұтқан болмады, Ортасынан үзілді, Бұл не болар, енеке?! [4; 462]
---	--

Бұл түс Мамайдың басына бір қауіп-қатердің түскенін сездіреді [5;175]. Шешесі Қараүлек он төрт жасар Қарасайды қалмаққа аттандырады. Қарасай да көп ерлік жасап, зынданда жатқан Мамайды құтқарады.

Мысалы, «**Ер Сайын**» жырында да архаикалық жырларға және классикалық қаһармандық т.б. эпостарға тән сарындардың бірі «түс көру» мотиві бірнеше жерде көрініс тапқан. Мәселен, Сайынның әйелі жайсыз түс көріп, шошып оянады:

– Мен бүгін бір түс көрдім, Жауырым тола қара шаш Жайылыңқы көрінді. Бедерленген бес тырнақ Қанға малыңқы көрінді.	Шешем берген бокшасы Шашылыңқы көрінді. Жауда жүрген балаңның Астында жүрген Ақбоз ат Құйрығы келте көрінді.
--	--

Қолына алған ақ сүңгі  
Үзіліңкі көрінді... деп енесіне жорытады.

*Сонда енесі түсті былай жорып:*

– Жауырынның толған қара шаш Жайылыңқы көрінсе, Ертеменен қой қыдыр, Енеңнің сөзіне нан, балам! О да соған көрінсін! Бедерленген бес тырнақ Қызыл қанға, ә, балам, Малыныңқы көрінсе, Таң да, тал түс болғанда,	Қызылменен боятсаң, О да соған көрінсін! Жауда жүрген баламның Астындағы Ақбозат Құйрығы келте көрінсе, Жау қарасын көргенде, Ақ құйрығын сүзген-ді. Қасындағы жолдасы Жау көрмеген жамандар, Жаннан күдер үзген-ді [6]...
---	---

Ер Сайынның басына бір қауіп-қатердің түскенін сездіреді. Батырдың әйелі Аюбике Сайынды іздеп келіп, өліп қалған батырды «аюдың майын» жағып тірілтіп алады. Қаһарманның «өліп тірілу» сюжеті алтайлықтардың «Алтаин – Сайын Салам» атты ертегісінде кездеседі.

Қаһармандық жырларға тән белгілердің бірі – ел қамқоршысы батырдың сұлу жары, әрі ақылшы, көмекшісінің бейнесінің жасалуы болса, аталған жырдан да Аюбике бейнесінен «мінсіз жардың» барлық қасиеттерін табуға болады. Сонымен қатар ол – өлген жанды тірілте алатын қасиетке де ие. Бұл бейнесімен «Қозы Көрпеш – Баян сұлудағы» Баянға, «Ер Қосай» жырындағы Ботақызға т.б. ұқсас [7].

Сайын ауруынан айығып, қалмақтың Еламан, Жоламан атты батырларымен соғысады. Осы кезде Бөкенбай мен Киікбайды ертіп Қобыланды келеді. Киікбай майданда кезігіп қалған әкесін

танымай, байқаусызда найза жұмсайды. Киікбайдың әкесін танымағандықтан, найза сілтеуі, әкесінің баласын тану көрінісі «Дариға қыз» дастаны мен «Рүстем-Сұһрап» т.б. жырларды еске түсіреді. Бұдан кейін үшеуі қосылып жауға шапқаны, қанды майдан айқаста асқан ерлік жасағаны, олардың ақырында қалмақ жауды жеңіп, жеңіске жетуі т.б. әңгіме болады. Осылардың бәрі бас қаһарман есімімен байланысты дамып отырады. Сайын батырдың қанымен келген отаншылдық қасиет оның ұлдары: Киікбай мен Бөкенбайға да қонады.

Ал «Қарабек» эпосына тоқталар болсақ, жырдың экспозициясы Қарабектің дүниеге келмей тұрып, он екі баулы ноғайда жасы алпысқа келген Қәдірхан хан мен Зәуреней атты әйелінің болғанын, қалмақ елінің ханы Қәдірханның байлығын өз қолдарына түсіруді көздегенін, халық қалмақ шабуылының әсерінен қонысынан айрылып жадап-жүдеген жағдайын суреттейтін мотив сипаттамадан басталады. Бір перзенттің жоқтығы Қәдірханның қабырғасын қайыстырады. Сонда әйелі Зәуреней «жас күнімде түс көріп едім» деп, жастықтың салдарынан айтылмағандығын айтады. Мұнда түс еске алу қызметін атқарып тұр. Арада талай жыл өтсе де қартайған ата-ананың басына басқыншылардың қауіп-қатері төнген жағдайда Қәдірхан мен Зәуреней Құдайдан бала тілеп, әулиелерге түнеп, дүние кезеді. Тілектері қабыл болып, Қарабек атты ұл мен Ханбибі атты қыз көреді. Алайда ағалы қарындас өсе келе бір-біріне жау болып, Ханбибі қалмақтың Қабылан атты батыры үшін бауырына опасыздық жасайды. Бұлардың бәрі алдын ала түстері арқылы хабар беріліп отырады. Және ұлы мен қызының түсін анасы сәуегейлікпен алдын ала сезіп, жорып отырады. Анасы жаумен көңіл қосқан өз қызы Ханбибі мен қалмақ батырын өлтіру керек деп жориды. Қарабек оны орындамағандықтан түрлі бәлеге душар болады [8; 465].

Жасы ұлғайған ата-аналардың бала тілеп, дүние кезуі кездей соқ емес. Олардың арман-мақсаты - атадан қалған мал, мүлікке ие болатын, ұрпағын жалғастыратын мұрагер, сондай-ақ ел-жұртына қорған болатын батыр іздеу. Бұдан кейін жырда батырдың, балалық шағы, тәрбиесі, ержеткеннен кейінгі үш соғысын, яғни Қабылан бастаған «қыл жалаулы» қалмақты бес мезгілде қыруы; Ақжан бастаған жаудың тас-талқанын шығаруы; Қодар құл бастаған «тоқсан құлды» жеңуі т.б. баяндалады.

Ал енді «Бөген батыр» жырына тоқталар болсақ, жырдың екінші атауы – «Жанайдың жалғызы». Ел аузында осылай да айтылады. Жинаушысы – Илияс Нұрмағанбетов. Ол 1930 жылдары Алматыдағы педагогика институтының студенті болып жүріп, жырды ел аузынан жазып алып, 1935 жылы Ұлт мәдениетін зерттеу институтына тапсырған. Кімнен жазып алғаны белгісіз. Жырдың қолжазбасы Орталық ғылыми кітапхананың қолжазбалар қорында сақтаулы [9]. Шығарма дәптер қағаздарына көк сиямен латын әрпінде жазылған. Бұл жыр 1987 жылы «Батырлар жырының» 3-томында басылды [10; 269-297]. «Бөген батыр» туралы алғашқы пікір М.Ғұмарованың «Бұрын зерттелмеген жырлар» атты зерттеуінде кездеседі [11; 479].

Жырдың экспозициясы Бөген батыр дүниеге келмей тұрып, бұрынғы ноғайлының елінде, Жиренкөлдiң жерінде бiр перзентке зар болған алпыс жастағы Жанай мен әйелiнiң өмiрiн суреттейтiн мотив-сипаттамадан басталады. Жанай Құдайдан бала тілеп, әулиелерге түнеп, дүние кезеді. Дүние кезіп жүргенде түсіне ақсақалды баба кездесіп:

«Балам, неге жылайсың,  
Айтшы маған сөзіңді,  
Білдірші маған жөніңді?»

деп сұрайды.

Сонда Жанай сөйлейді,  
Сөйлегенді бүй дейді:  
«Айналайын, жан ата,  
Менің немді сұрайсың?  
Жас алпысқа келгенше  
Құдай бала бермеген,  
Соңымнан перзент ермеген,  
Көзімнің жасын көрмеген.  
Тал құрығын таянған,  
Таң сәріден оянған  
Мен бір жүрген бейшара...

деп қайғысын айтады.

Ақсақал батасын беріп, ақыры тілегі қабыл болып, кемпірі жүкті болады. Күні толып,  
Омырауы есіктей,  
Балтырлары бесіктей,  
Кеудесінен басы зор,  
Кірпігінен қасы зор

бір ұл туады. Атын Бөген қояды. Болашақ батырдың «ғажайып туу мотиві» “Алпамыс” жырының барлық версияларында, «Мұңлық – Зарлық», «Шора батыр», «Қобыланды батыр», «Едіге батыр», «Қарабек батыр» жырларында, алтайлықтардың «Маадай – Қара», қырғыздың «Манас» жыры, «Монғолдың құпия шежіресі» сияқты эпостық шығармаларда кездеседі.

Бұдан кейін жырда батырдың балалық шағы, тәрбиесі, ержеткеннен кейін Қиғаш тауындағы қалмақ ханы Қалталы Қарайманның Ақборық атты қызын іздеп сапар шегуі; көптеген қиындықты жеңіп, Қарасүймен батырдың зынданында жатқан Ақборықты алып ноғайлының еліне оралулы, той жасауы т.б сөз болады.

Жырда суреттелетін Бөген батырдың атының шабысы – Қобыландының Тайбурылына ұқсайды. Сол сияқты Бөгеннің асық ойнап балаларды жеңіп алуы, оны қойшы Жәнпекейдің жеңуі, атының қашып кетуі «Қосайға», Қалталы Қарайманның қызы Ақборықты іздеуі «Әуезге», Ақборықты қызылбас Қарасүлейменнің алып кетіп, зынданға салып қойғаны “Мұңлық-Зарлық” дастанына ұқсайды.

Түс көру әсіресе пайғамбарлар туралы аңыз-әңгімелерде, діни дастандарда мол кездеседі.

Мысаллы бұл сарын «Ғазауат Сұлтан» дастанында мол көрініс тапқан. Мәселен, дастанның басында Жағыпардың (Сейітбаттал) әкесі Хұсайын шаршап, ұйықтап қалады. Түс көреді. Түсі былай баяндалады:

Түсінде Қызыр аләйһиссалам сүйінші сұрды:  
– Ол, Жағыпар, сенің ұлың болар, – деді.  
Аз қалды, бұ дүнияға ол ұлың келер, – деді,  
Дін мұсылманлары мұнаууар\* қылар – деді.

Хұсайын дүниеге баланың келетінін «түс көру» арқылы біледі. Шығармада сол сияқты ұжымдық түс көру, яғни бір отбасының мүшелері, немесе, басқа да кейіпкерлердің бір мазмұнда түс көруі және бірдей көңіл-күйді бір мезгілде бастан кешуі сәттерінен көрініс беретін тұстары да кездесіп отырады. Соған мысал ретінде мына үзіндіні беруге болады.

Калиб патшаның ұлы түсінде арсылан, наһан балық, аждаһаны көреді. Олар:

– Атана айт, тез мұсылман болсын, – дейді,  
Жоқ десе, мен жұтармын екеуіңізді, – дейді.

Сол сәтте Калиб патша да дәл сол түсті көреді. Түсін уәзірлеріне айтады:

Әлқисса, уәзірлеріне патшаның өзі келді,  
Көрген түсін уәзірлеріне баян қылды.  
Мұны естіп уәзір, бектер қайран қалды,  
– Біз де көрдік бұ түсті, ғажап, – деді.

Бұл жерде түс – хабар жеткізіп, шығармадағы оқиғаның одан әрі дамуына дәнекер болып, сол сияқты кейіпкерлердің көңіл-күйін суреттеуде көркемдік қызмет атқарып тұр.

Түс көру мотиві аталмыш дастанның өн бойында кездесіп отырады. Сейітбаттал сиқыршы Далфруз бес жасында ұрлап кеткен Ескендір атты баласын хақ Пайғамбардың түсінде аян беруі арқылы таныса, баласы Ескендір де әкесін түс арқылы біледі.

Дастандағы мотивтің бірі – жазмыш. Бас кейіпкер Сейітбаттал өзінің дүниеден озатынын алдын-ала түс көру арқылы сезеді. Ол ұйқыда жатқанда Расул Алла Мұхаммед кіріп:

\* Мұнаууар (а) – жарық, жаркыраған деген мағынада.

–Иә, шүкір күшім, сен Малатияға барып мұсылмандарға көмек бер, сені олар күтіп жүр, – дейді. Сонда Сейіт: – Жасым 99-ға келді, ғұмырым жақындады, арманым Мәдине топырағында қалу еді, топырағыңнан неге қудың? – деп ұйқысынан оянады [12]. Сөйтіп, өзі түсін жориды, ажал сағатының жақындағанын сезеді. Ел-жұртымен, туған-туыстарымен қоштасып, насихат сөздерін айтып, дұшпанға қарсы жалғыз аттанады. Батырдың осы сапардан оралмайтынын сезген Мәдине халқы қоштасып, зар жылап қалады. Сейітбаттал жолда дем алып, ұйықтап қалады. Сол кезде кәпірлердің патшасы Қанатустың қызы әскердің келе жатқанын көріп, тобықтай тасқа хат жазып, Сейітке лақтырып жібереді. Жүрегіне келіп түскен тобықтай ақ тас себеп болып, сол жерде Сейітбаттал шаһид болады.

Жұмласы Хақтан жәрдем болып еді,  
Сейіттің бір қылына кәр қылмады.  
Құдайдан тағдыр тамам болып еді,  
Тобықтай тас Сейітке қаза болды, – дейді.

Мұндай түс тағы бір жерде кездеседі. Сейітбатталдың жиені Мұхаммед түсінде Сейітбатталдың «Бізге қонақ бол» деп шақырғанын көреді. Түсін Ескендір жорып, Мұхаммедтің бұл дүниеден көшетінін сезеді. Шығармада марқұм болған адамның түске кіріп, шақыруы кейіпкердің ажал сағатының жақындағаны деп жорылады. Адам тағдырын түс, аян арқылы болжап сезіну – ислам дәстүріне тән құбылыс.

**«Қисса Мұхаммед Расул Алланың дәрул пәниден дәрул бақиға рихлат еткен мәселесі»** атты дастанының өзегін құрайтын «түс көру» мотиві. Дастанда Расул Аллаға ең жақын сегіз адам түс көріп, оны хазірет Пайғамбардың өзіне жорытады. Сегіз түс былайша жорылады:

Бірінші түс Әбубәкір Сыдықтың түсі. Ол: «Үстімде киген жейдем жерге түсті», – дейді. Демек, Әбубәкірдің «жейдем жерге түсті» дегені – досы Мұхаммед пайғамбардың ажал сағатының таяп қалғаны деп жорылады.

Екінші түс көруші – Омар хазірет: «Мәрім жерге түсіп, ғайып болды», – дейді. Мәрімнің сынуы Пайғамбардың қазасының белгісі деп жорылады.

Үшінші түсті Оспан көреді. Ол да Пайғамбарға «Құраным қолымдағы жерге түсті» деп баяндайды. «Құран Кәрімнің жерге құлап түсуі» – Мұхаммед пайғамбардың өлімінің жақындағаны деп жорылады.

Төртінші түсті хазірет Әли көреді. Оның түсінде «Әлидің үстіндегі сауыты өзі шешпей жерге түседі». Әлидің түсі «Бабаңыз бұл дүниеден өтер деп жорылады.

Бесінші түсті Пайғамбардың ең кіші, әрі сүйікті әйелі Айша түсін жорытады. Айша түсін: «Басыма қара шадыр салдырыппын» деп баяндайды. Жұбайының сөзін де, Расул Алла «өлімге» жориды.

Алтыншы түсті Пайғамбардың кенже қызы – Фатима жорытады. Ол: «Киген күртемнің жағасы дал-дал болып жыртылды» деп зар еңіреді.

Жетінші түс көруші Хасен де Пайғамбарға келіп түсін былай деп айтады: «Баста – бөркім, аяқта кебісім жоқ, табаныма тас батып жүр екенмін», – дейді.

Соңғы Хұсайынның түсінде бабасы алтынмен безендірген таққа мініп, көзден ғайып болады. Хазірет Пайғамбар мұны өзінің «дүниеден өтер күнінің келгені» деп жориды да, ел-жұрт, туған-туыстарымен қоштасады.

Мұхаммед пайғамбар өмірмен қоштасар сәтте өзінде «кімнің қарызы бар?» деп сұрайды. Сонда Акаша деген сахаба Пайғамбардың оған бір рет қолы тигенін айтып, орнына Мұхаммедті бір рет қамшысымен ұру үшін рұқсат сұрайды. Жұрттың қарсылығына қарамастан Акаша Пайғамбардың арқасын жалаңаштайды. Осы арада сахаба Мұхаммедтің жауырындағы «мөрді» көріп райдан қайтады.

Түс көру мотиві «Салсал» дастанында былай көрініс тапқан. Бес жолдың айырығына келгенде Әзірет әлі қайсысына түсерін білмей дағдарады.

Батыр Әли құдықтан таһарат алды,  
Астахари намазын оқып алды.  
«Құдайым түсімде не білдірер деп.

Намаз оқып, ер Әли ұйықтап қалды.

Пайғамбар түсінде Әлиге: «Түр! деп айтты,  
Бір Құдайдың құдіретін көр деп айтты.  
Қолыңды бес бөлек қыл, деп айтты,  
Өзің оң жақ шет жолмен жүр» деп айтты.

Әли Алладан бағыт-бағдар алатын түс көрсетуін тілеп, ұйықтап қалады. Оның ұйықтаудағы мақсаты сол. Тілегі қабыл болып, түсіне ХаҚ Пайғамбар еніп, оған жөн сілтейді. Мұндай түс бұл жерде кейіпкердің даралық сипатын танытуға айрықша үлес қосып тұр. Әли мұсылмандардың өзгелерге үлгі боларлық, асқақ батыры, әрі пайғамбардың күйеу баласы, әрі төрт шахариярдың біреуі. Сондықтан, басқа да сипаттары тәрізді, оның түс көру жолы да ерекше болуға тиісті. Мұндай тілек түсін Әлиге телу, осындай талаптың деңгейінен туындаған.

Сонымен, діни эпостардағы түс көру өте мол қолданылатын бірі деуге болады (13; 123).

Көне миф, аңыз-ертегілер, лиро-эпостар, батырлар жырларының қайсысын алмайық, бәрінде де түс көру бар. Алайда, ол бейнелеу құралы емес, сол кезеңге тән мифологиялық ой-сананың сәулесі ретінде қолданылады [14; 26]. Мұны белгілі ғалым, фольклорист Ш.Ыбыраев былай түсіндіреді: "...түс көрудің себебінен жолға шыққан батырдың барған жерінде ешқандай өзгеріс болмаса, яғни түстегі көргені өтірікке шықса, ұзақ жол жүріп, арамгер болған қаһарманды суреттеудің ешқандай да мән-маңызы жоқ. Сондықтан да мұндағы түстің атқаратын қызметі бір бағытта, бір жақты. Оны ойнақшытуға, мағынасын олай да, бұлай да бұрмалауға жол жоқ. Түс міндетті түрде шындыққа айналады" [15; 15].

Жалпы қай батыр болса да, оның әке-шешесі, туыстары түсті көргендеріне үлкен мән береді. Көптеген жырларда жаудан қайтып оралмаған батырлардың ата-анасының жалғыз медет қылатыны - көрген жақсы түсі.

Ал батырдың жау жағы болса, көрген түске кейде мән бермейді. Көрген түсін қалмақ батырына айтқанда, «түс – түлкінің боғы» деп жұбату айтады. Алайда көрген түс шындыққа айналып, жау батыры жеңіледі.

Батырлардың дүниеге келуі де олардың ата-анасына пірлердің түсінде аян берумен байланысты. Тіпті болашақ батырға ат қою, олардың кім болатынын да пірлер айтып береді. Батырлар қиыншылыққа тап болса да, оларға жол сілтейтін де пірлер. Олар көбінде батырдың түсіне кіреді. Мұндай мотивтерді көптеген «Бабалар сөзіне» енген эпостардан, дастан, ертегілерден т.б. кездестіреміз. Себебі қазақ фольклорының барлық жанры аталған жүзтомдықта қамтылған. Жүзтомдық басылымды шетел ғалымдары жоғары бағалаған. Onun içinde Türk bilim adamı Gülsevin G. böyle değerlendirdi: 1Babalar Sözü bu halkımızı asırlarca biriktirdiği manevi mirasını bilimsel açıdan analize ederek ve sistematize ederek, etraflıca açıklamalar vererek, yeni nesillere emanet ettiği oldukça geniş kapsamlı yeni asır projesidir» [16; 11-15].

### **Қорытынды**

Қазақ дәстүрлі қоғамында да түс көруге бей-жай қарамағанын, айрықша ден қойып, мағынасын жорығанын фольклорлық мұраларынан, ырымдар мен жоралардан көруге болады. Түсті әрдайым жақсылыққа жорып, "Түс – балқыған қорғасын", оны жақсылыққа жорысаң – жақсы ниет қабыл болып жақсылыққа айналады, жамандыққа жорысаң – жамандыққа айналуы мүмкін деген ұғым қалыптасқан.

Мақалада халқымыздың бай рухани қазынасында өзіндік орны бар түс көру мен жоруға қатысты көріністер баяндалатын эпостардан үзінділер беріліп, бұл ретте эпостық шығармаларда көрініс тапқан түс көрудің бірнеше түрлері анықталды: Сәуегей түстер (вещие сны) – аян берілетін түстер, діни дастандағы тілек бойынша түс көру, діни дастандағы Пайғамбарлардың түстері; ұжымдық түс – батырлар жырындағы бір отбасы мүшелерінің бәрі бір күнде, бір мазмұнда көретін түстер; жайсыз түс – батырлар жырларындағы жау келерде енетін түстер т.б.

Сол сияқты түстің фольклорлық шығармалардың сюжеті пен композициясын дамытудағы қызметі мен орны ерекше екені тұжырымдалады.

Түс көру, аян беру, оны жору, түс садақасы т.б секілді көптеген салт-дәстүр, ырым-нанымдары ұлттық сөз өнеріміздің баға жетпес ұлттық құндылықтары. Олардың бәрін шағын



мақалада талдап шығу мүмкін емес. Сондықтан ол әлі де терең зерттеуді талап ететін тақырып дегіміз келеді.

Осы мақалада аталып отырған эпостардың түс жору мәтіндері еліміздің Тұңғыш президенті – Елбасы Н.Ә. Назарбаевтың «Ұлы даланың жеті қыры» атты еңбегінің аясында орындалып жатқан «Дала фольклорының антологиясы» атты онтомдық жинақтың түс жоруға арналған томына енеді.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Дәдебаев Ж. (1992) Түс аяны. Алматы.
2. Бабалар сөзі: (2006) Жүзтомдық. 34-том. Астана: Фолиант.
3. Алпысбаева Қ. (2011) Кейбір эпостық жыр басылымдарының текстологиялық негіздері. Алматы.
4. Бабалар сөзі: (2006) Жүзтомдық. 40-том. Астана: Фолиант.
5. Алпысбаева Қ., Әуесбаева П. (2017) Қолжазба қорларындағы батырлық жырлардың жиналу тарихы. Алматы.
6. Ер Сайын. – Ташкент, 1922.
7. Козы Корпеш – Баян сұлу. Кыз Жибек (2002) Москва.
8. Алпысбаева Қ. (2007) Түсініктеме. Бабалар сөзі: Жүзтомдық. 44-том. Астана: Фолиант.
9. Бөген батыр. 668 (ОҒК). Жинаушысы І.Нұрмағанбетов.
10. Батырлар жыры (1987). Алматы.
11. Қазақ әдебиетінің тарихы. (1960). Алматы.
12. Газауат Сұлтан (1908). Қазан.
13. Әбдуов М. (2006). Қазақтың діни дастаны. Қарағанды.
14. Пірәлиева Г. (2003) Көркем прозадағы психологизмнің кейбір мәселелері. Монография. Алматы.
15. Ыбыраев Ш. (1993) Эпос әлемі. Алматы.
16. Gulserin G. (2019) Turk dili kulturinin ortak hazinesi atasozleri // Бабалар сөзі – рухани жаңғырудың кайнар көзі: Халықаралық симпозиумның жинағы (16-17 мамыр). Алматы. 11-15б.

#### Сновидения в эпических сказаниях и некоторые вопросы их толкования

*К.Б. Алпысбаева*

Институт литературы и искусства им. М.О. Ауэзова, г.Алматы, Казахстан  
alpysbaeva-k@mail.ru

Мотив сновидения широко распространен в мировом фольклоре, особо отметим устную литературу и фольклор восточных народов религиозной исламской тематики, содержащие сочинения о пророке, а также героические сказания. В статье рассматриваются вопросы толкования сновидений в эпосах «Алпамыс батыр», «Орақ–Мамай», «Ер Сайын», «Карабек», «Газауат Султан». Идет речь и о роли мотива сновидений в этих произведениях. Утверждается, что само толкование сна должно интерпретироваться только в русле принятых толкований. Сновидение нельзя трактовать так или иначе по своему усмотрению. Это положение исходит из того, что сны сбывается впоследствии наяву.

**Ключевые слова:** фольклор, эпос, текст, сновидение, снотолкование, оригинал, мотив.

#### Dreams in epic tales and questions of their interpretation

*К.Б. Alpysbaeva*

Institute of Literature and Art named after M.O. Auezov, Almaty, Kazakhstan  
alpysbaeva-k@mail.ru

The dream motif is widely spread in world folklore, especially oral literature and folklore of Eastern peoples of religious Islamic themes, containing works about the prophet, as well as heroic tales. The article deals with the interpretation of dream studies in the epics "Alpamys Batyr", "ORAK-Mamay", "Er sayyn", "Karabek", "Gazauat Sultan". We are also talking about the role of the dream motif in these works. It is argued that the interpretation of the dream itself should only be interpreted in line with accepted interpretations. The dream cannot be interpreted in any way at your own discretion. This position is based on the fact that dreams come true later in reality.

**Keywords:** folklore, epic, text, dream, dream interpretation, original, motif.

Редакцияға 31.01.2020 түсті.

ГТАХР 17.07.29

## ТОЛҒАУ ЖАНРЫНЫҢ ӨЗГЕРІСКЕ ҰШЫРАУЫ ЖӘНЕ ӘЛЕУМЕТТІК ҚЫЗМЕТІ

*Г.Р. Саулембек*

М.О. Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты және  
Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан  
gulmira.saulembek@gmail.com

Мақалада толғау жанрының қалыптасып, даму үдерісі қарастырылады. Жазба әдебиеттің толғаудың дамуындағы рөлі мен дәстүрлі жанрлық белгілерінің өзгеруіне қаншалықты деңгейде ықпал еткендігі зерделенеді. Бүгінгі музыка өнері мен сандық технологияның толғау жанрының дамуына қосқан үлесі сараланып және толғаудың түрлену сипаты туралы ғылыми дәйектер ұсынылады. Жанрды құраушы элементтердің жаңарып отыруына қарамастан, оның біршама типтік формалық белгілерінің, мазмұндық сипатының сақталу ерекшеліктері сараланады. Толғаудың адресатқа бағытталатын әлеуметтік, дидактикалық қызметінің сабақтастығы зерделенеді.

*Түйін сөздер:* толғау, әдеби үдеріс, поэзия, жанрлық өзгеріс, әлеуметтік қызмет.

Ұлт бойындағы жалпыадамзаттық һәм ұлттық қасиеттердің сақталуына «асыл сөздің» әсері ұшан-теңіз және ол - ауыз әдебиетінен басталып үздіксіз жүріп келе жатқан үдеріс. Осыған қоса, ежелгі әдеби мұраларымыз бен еншісін алып, ел болғалы қазақ топырағынан шыққан жырауларымыздың шығармаларында да, тақырыптық һәм мазмұндық қана емес, жанрлық үндестік бар. Ал әдебиеттанушы М.М. Бахтин: «Известно, что жанр представитель творческой памяти в процессе литературного развития. Именно поэтому жанр способен обеспечить единство и непрерывность этого развития. Вот почему для правильного понимания жанра необходимо подняться к его истокам» [1; 121], – деп, жанр табиғатын айқынырақ түсіну үшін оның тамырына терен бойлау керектігіне мән береді.

Жанр үнемі дамып, жаңару үстінде болады және ол әдебиеттің даму үдерісінде халықтың шығармашылық жадының жаңғырып, үздіксіз жалғасып отыруына дәнекер екендігі анық. Осы тұста әдебиеттің дамып, нақтылы шығармашылық тұлғаға телінуіне байланысты халықтың ауыз әдебиеті жанры үлгілерінің авторлық туынды ретінде ары қарай дамып, жалғасын табуын айтуға болады. Осындай жанрлардың бірі – ежелден халықтың әлеуметтік жүгін арқалаған, елдің ұлттық болмысының күзетшісі, ұлттық рухтың атойшысы болған толғау жанры еді. Зерттеуші Ә.Дербісәлин оның түп-төркінін батырлар жырынан іздейді [2; 102]. Ол эпостың ұсақ жанрлардан құралатыны жөніндегі болжамды жоққа шығармаса да, батырлар жырының ұзақ монолог тәрізді толғаулардың тууына себепші болғандығы жөніндегі болжамдарын дәлелдеуге тырысады. Ғалым бұл сабақтастықты табиғи әрі көркемдік заңдылық ретінде: «Бұл толғаулардың арасындағы туыстық өз алдына. Бұның бірі жыраулық форманың ауыз әдебиетінен алғашқы бөліну тұсын білдірсе, екіншісі – бірнеше ғасыр бойы дами отырып, өзінің биік белесіне көтерілгенінің белгісі. Осы тәрізді көріністердің қайсысы да сөз болып отырған кезең поэзияның бір көркемдік арнада өмір сүргенінің, сонымен қатар іштей өзара тұтастық, жалғастық, жүйелілік пен дамығандығының дәлелі» [2; 47], – деп бағалайды. Бұл өнердің көркемдік құнарын келешек ұрпаққа жеткізе білген халық шығармашылығының өміршеңдігін білдіреді. Зерттеуші Б.Ш.Абылкасымов толғауды авторлы ауыз әдебиетіне жатқызады. Толғауға жасаған арнайы зерттеулерінің нәтижесінде: «Толғау – это устное индивидуальное стихотворное произведение, слагаемое в семи-восьмисложном размере (с определенными отклонениями), имеющее тирадное строение, назидательно-дидактическое и героико-патриотические мотивы, речитацию» [3; 106], – дейді. Автор толғаудың генезисіне тоқтала отырып, оның термелер және айтыстармен туыстығына мән береді де, бұл аталған жанрлардың барлығына ортақ типтік белгі ретінде олардың авторының болып және ауызша таралатынын айтады. Екі ғалымның зерттеулерінің тоғысатын тұсы, ортақ тұжырым

ол – толғаудың фольклордан еншісін алған, тирада түрінде еркін ұйқасатын, 7-8 буынды, мақаммен айтылатын, жазба әдебиетке жатпайтын аралық жанр екендігі.

Сонымен қатар, толғауды монографиялық деңгейде егжей-тегжейлі зерттеген Б.Абылқасымовтың «Жанр толғау в казахской устной поэзии» еңбегінде жазба әдебиеті тұсында «толғау» атымен берілген шығармаларды бұл санатқа жатқызуға болмайтынын жеткізеді. Автор толғауларға жазба әдебиетінің ықпалы зор болғандықтан толғау жанрының сипатынан ауытқып кеткендігін айтады. Сондай-ақ, толғаудың жанр ретіндегі формулалары – яғни құрылымдық, стильдік ерекшеліктерін барынша ыждағаттылықпен дәлелдейді. Ғалымның толғауды танытуға жасаған үлкен еңбегі сөзсіз әдебиеттану үшін құнды. Дегенмен жанрдың әлі күнге дамуы жалғасуын ескере отырып, толғаудың әлі де зерттеуді қажет ететін, қазіргі таңда назардан тыс қалып отырған тұстарын қарастыруды жөн көрдік. Осы орайда әдеби жанрлар теориясы тақырыбында келелі еңбек етіп келе жатқан ғалым Н.Д.Тамарченконың: ««Внежанровых» произведений не бывает... Конечно в литературе Нового времени нередко встречаются такие произведения, в которых совмещены разные жанровые структуры, образующие художественное целое иного типа, чем они сами. Наиболее яркий пример подобного включения различных жанров в состав произведения нового типа – роман. Не под его ли воздействием возникают и другие образцы такого рода «смещений» или гетерогенных сочетаний в рамках нового целого, особенно в XIX-XX вв.? Однако роман все же остается романом, он не становится каким-то неопределенным «внежанровым» образованием» [4; 3], – деген пікіріне сүйенетін болсақ, жанр қанша өзгеріске түссе де, негізгі тінін сақтап қалатындығы туралы пікірлері біздің ұсынғалы отырған тұжырымымызды қуаттай түседі.

Жоғарыдағы зерттеулерден толғаудың ірілі-ұсақты жанрлардың тоғысуы мен өзгеріске ұшырауы үдерісі нәтижесінде пайда болғанын байқауға болады. Яғни жанрлар өмір сүруін тоқтатпайды, тек келесі бір жанр үлгісінде тыңдарманына жол тартады. Бұл - үздіксіз жүретін құбылыс. Олай болса, толғау жанры ауызша авторлық әдебиетпен бірге өлген жоқ. Фольклордан еншісін алған, бірақ әдебиет санатына қосыла қоймаған, авторлық ауыз әдебиеті жанрына жатқызылатын, іргелес жанрлар айтыс, терме сынды толғау да әлі күнге дамуын жалғастыруда. Тек кейбір қасиеті кеміп, кейбір қасиеті артып өмір сүруде. Бір қызығы жоғарыдағы мысалдарда өзгеріске түскен сайын жанрдың атауы ауысса, мұнда жанрдың атауы өзгерістерге қарамастан бірге жасасып келеді. Олай деуімізге себеп, ұлттың әлеуметтік жағдайының шиеленіскен тұсында толғау жанрының қайта түлеп отыруында.

Аристотель заманынан бері қарай зертеу нысаны болып келе жатқан жанрды пайымдау, теориялық тұрғыдан зерделеу мәселесі әлі күнге күн тәртібінен түспей келе жатқан мәселе. Осыған қарамастан әлі күнге табиғаты толыққанды ашылмаған категория. Мұның себебі жанрдың тарихи тұрғыдан жылжымалы, өзгермелілігінде. Осы пайымға сүйеніп, толғауды жанрлық тұрғыдан қарастыруда белгілі қалыпқа салып, жүйелеу мақсатын ғана көздемейміз. Бұл түрлі тарихи кезеңдегі әдебиеттің даму үдерісін, соның ішінде жекелеген толғау сынды әдеби құбылыстардың мәнін бағамдау үшін де қажет. Сол себепті де толғауды жанрлық тұрғыдан зерттеу тәжірибесі өзін осы тұрғыдан ақтайтын амал-тәсіл. Белгілі бір шығармаларды ортақ белгілері арқылы топтастыру әдебиет тарихында ежелден бар болғанымен, жанрды құраушы сипаттары жылжымалы болып келеді. Жанрдың құрылымдық, тақырыптық сипаты және атқаратын қызметі үнемі өзгеріп отырады. Яғни толғаудың жазбаша туып, импровизациялық сипатының аздап әлсіреуіне қарамастан, бүгінгі поэзияда толғау дамуын тоқтатқан жоқ. Оның тарихи қалыптасқан типтік белгілерінің жалғасын тауып отыруын басты дәйек ретінде ұсына аламыз. Сонымен қатар бұл жанрдың өміршеңдігінің түпкі себебі, қызметінің қоғамдағы әлеуметтік мәселелерді шешуге бағытталуында деп білеміз. Жанрдың қайта жаңғыруы мен түрлі өзгеріске түсуі туралы сөз қозғаған ғалым Е.Анисимованың: «Представляется, что разработка Жуковским русской баллады являлась, по существу, не отказом от написания национальной поэмы, которую в это время ожидали от поэта, а оригинальным художественным решением этой литературной задачи. Баллада как нельзя лучше отвечала запросу эпохи – описанию и осмыслению национальной истории в определенном ракурсе. Жанровый архетип баллады в историческом контексте» [5; 157], – деген пікіріне ден қойсақ, ғалым белгілі жанрдың өмір сүруінің өзі қоғамдағы белгілі бір қажеттіліктен туындайтынына баса назар аударады. Осы себептен де біз толғаудың қайта күш алуына қоғамдағы әлеуметтік мәселелердің ушығуы елеулі әсерін тигізеді деген болжам айтқымыз келеді. Жоғарыда аталған еңбекте айқындалған толғаудың құрылымдық, стильдік тәсілдері мен лексика-семантикалық

ерекшеліктерінің, жанрдың өзіне тән формулаларының дәл қазіргі тұстағы толғауларда көрініс беруі де осыған дәлел бола алады.

Б.Ш.Әбілқасымов толғаудың құрылымы тек 7-8 буынмен шектелмейтінін және оның көне түрлерінде буын саны өзгеріп отырғандығын айтады. Мұны толғаудың көне түріне тән формула ретінде қарастырады. Мұны ғалымның: «Чем же объясняется это явление? Во первых, постепенным наращиванием новых содержательных качеств в жанре; во вторых, специализацией устных поэтов одновременно в нескольких жанрах, что вело к взаимовлиянию различных жанровых форм (толғау, арнау, терме и других); В третьих, могучим воздействием письменной культуры» [3; 46], – деген тұжырымынан байқаймыз. Дегенмен ғалымның жасаған статистикалық зерттеулеріне сүйенсек, толғаудың 70-90 пайызы 7-8 буынды болып келген. Біздіңше, ертедегі айтыс, терме сынды импровизациялық жолмен тыңдарманына жол тартатын толғаудың қалыпқа бағынбауы, әуеннің ырғағына сәйкес құбылуы заңдылық. Ал оның көбінесе 7-8 буынды қалыпта жеткізілуі, жоғарыда айтылған себептен де маңыздырақ секілді. Әлеуметтік мәні зор мәселелерді қозғайтын жауынгер жанрдың ақынды толқытқан күйге тыңдарманын ортақтастыру басты мақсат. А.Байтұрсынұлынша: «Толғағанда айтатын нәрсесін толғаушы тысқарғы ғаламнан алмай, ішкергі ғаламнан алады. Толғаушы ақын әуелі көңілінің күйін, мұңын, мүддесін, зарын, күйінішін, сүйінішін айтып, шер тарқату үшін толғайды. Екінші ішкергі ғаламында болған халдарды, нәрселерді сыртқа шығарып, басқаларға білдіріп, басқаларды сол көңілінің күйіне түсіріп, халін түсіру мақсатпен толғайды. Толғау қысқасын айтқанда, іш қазандай қайнаған уақытта шығатын жүректің лебі, көңіл құсының сайрауы, жанның тартатын күйі. Ақындық жалғыз өз көңілінің күйін толғай білуде емес, басқалардың да халін танып, күйіне салып толғай білуде» [6; 261]. Яғни оның тиімді тәсілі анық, нық айтылатын, қысқа қайырылатын 7-8 буын болмақ. Өткір әлеуметтік-дидактикалық сарынына қоса, көркем ой 7-8 буынмен ықшам, ой екпінін жеткізуге ыңғайлы тирадалармен айтылуы, сонымен қатар әуенмен айтылып, аспаппен сүйемелденуі де адресатқа оңтайлы жеткізуге бағытталған. Бұл қасиеттердің әлі күнге дейін толғаудың бойынан табылуы аталмыш жанрдың Асанқайғы заманынан осы күнге дейін көркемдік хәм әлеуметтік миссиясын атқарып, дамуын жалғастырып келе жатқандығының белгісі. А.Байтұрсынұлы ауызша әдебиетті жүйелегенде де, жазба әдебиетті жүйелегенде де «толғау» атауына тоқталуы жанр сабақтастығын меңзегені болар.

Біз өз кезегімізде бұл дәстүрдің қазіргі қазақ поэзиясында әлі де жалғасын тауып жатқандығын, толғау жанрының ғалым анықтаған әлеуметтік желілерінің және түр мен мазмұн ұқсастығын да бүгінгі поэзиядан кездестіре алатынымызды Исраил Сапарбай, Серік Құсанбаев, Аспанбек Шұғатаев т.б. ақындар шығармашылығы дәлелдей түседі.

Жоғарыда толғау жанрының көркемдік дәстүр, стиль, форма бірлігіне қоса, аспаппен сүйемелденуі де маңызға ие екендігін айтқан болатынбыз. Мысалы, Исраил Сапарбайдың алғашқыда «Кертолғау» аталып, кейін келе «Серілер» тобының орындауында эстрадалық әуенге қосылып айтылып, «Қазақтың қара баласы» деп өзгертілген толғауында көнеден мұра болып қалған дидактикалық сарын да, шешендік нақыл да кездесіп отырады. Ақын толғаулары образдылыққа, бейнелі сөздерге, фразеологизмдер мен нақыл сөздерге бай.

Еңісте жүрген ел болмас,  
Етектен кесіп жең болмас.  
Еншілеп алған ауруға  
Екі дүниеде ем қонбас, – деп

бастапқы екі тармақтан тұратын ежелден келе жатқан нақыл сөзді өзінше «Еншілеп алған ауруға, Екі дүниеде ем қонбас» деп жалғастырады. Осы секілді терең мазмұнды, ешқашан мәнін жоймайтын көркем сөзді түйдек-түйдегімен ағытады:

Ананың сүтін арда емген  
Атадан бала кем болмас.  
Тебініп атқа мінсе де,  
Тектіге тентек тең болмас.  
Қазанға түспей ас болмас,  
Қарекет қылған аш қалмас.

Бұл – көркемдікке қоса шешендіктің, терең ойлылықтың белгісі. Сөз құдіретін меңгерген ақын «аузыңмен орақ орасың, тіліңмен оны баулайсың» сынды фразеологиялық ұтымды тіркестер мен қоса, метафора, эпитет, теңеулерден де кенде емес. 7-8 буынды тармақтар араласып келіп,

түйдектеле толғанатын тирадалар сыртқы формалық жағынан да ежелгі толғауларға өте жақын келеді. Әсіресе, И.Сапарбай толғауының Доспамбет жыраудың толғауларымен ерекше үндестігін байқауға болады. Доспамбет Жыраудың «Қоғалы көлдер, қом сулар» немесе «Айналайын Ақ Жайық» аталатын екі толғауының пішіндік құрылымын ақын «Кертолғауында» өте жақын қайталайды.

*Исраил Сапарбай:*

Е<sup>1</sup>/ііс<sup>2</sup>/ге<sup>3</sup> жүр<sup>4</sup>/ген<sup>5</sup> ел<sup>6</sup> бол<sup>7</sup>/мас<sup>8</sup>,  
Е<sup>1</sup>/тек<sup>2</sup>/ген<sup>3</sup> ке<sup>4</sup>/сіп<sup>5</sup> жең<sup>6</sup> бол<sup>7</sup>/мас<sup>8</sup>.  
Ен<sup>1</sup>/ші<sup>2</sup>/леп<sup>3</sup> ал<sup>4</sup>/ған<sup>5</sup> ау<sup>6</sup>/ру<sup>7</sup>/ға<sup>8</sup>,  
Е<sup>1</sup>/кі<sup>2</sup> дү<sup>3</sup>/ние<sup>4</sup>/де<sup>5</sup> ем<sup>6</sup> кон<sup>7</sup>/бас<sup>8</sup> [7; 304].

*Доспамбет Жырау:*

Қо<sup>1</sup>/ға<sup>2</sup>/лы<sup>3</sup> көл<sup>4</sup>/дер<sup>5</sup>, қом<sup>6</sup> су<sup>7</sup>/лар<sup>8</sup>  
Қо<sup>1</sup>/ныс<sup>2</sup>/тар<sup>3</sup> кон<sup>4</sup>/ған<sup>5</sup> ө<sup>6</sup>/кін<sup>7</sup>/бес<sup>8</sup>.  
А<sup>1</sup>/рыс<sup>2</sup>/тан<sup>3</sup>/дай<sup>4</sup> е<sup>5</sup>/кі<sup>6</sup> бұ<sup>7</sup>/тын<sup>8</sup> ал<sup>9</sup>/шай<sup>10</sup>/тып<sup>11</sup>,  
Ар<sup>1</sup>/ғы<sup>2</sup>/мақ<sup>3</sup> мін<sup>4</sup>/ген<sup>5</sup> ө<sup>6</sup>/кін<sup>7</sup>/бес<sup>8</sup>.  
Кі<sup>1</sup>/лең<sup>2</sup> бұз<sup>3</sup>/дай<sup>4</sup> кіл<sup>5</sup>/шей<sup>6</sup>/тіп<sup>7</sup>,  
Кө<sup>1</sup>/бе<sup>2</sup>/лер<sup>3</sup> ки<sup>4</sup>/ген<sup>5</sup> ө<sup>6</sup>/кін<sup>7</sup>/бес<sup>8</sup>.  
Жұ<sup>1</sup>/па<sup>2</sup>/рын<sup>3</sup> қар<sup>4</sup>/дай<sup>5</sup> бо<sup>6</sup>/ра<sup>7</sup>/тып<sup>8</sup>  
А<sup>1</sup>/ру<sup>2</sup>/лар<sup>3</sup> құш<sup>4</sup>/қан<sup>5</sup> ө<sup>6</sup>/кін<sup>7</sup>/бес<sup>8</sup> [8; 31].

Жоғарыда мысалға келтірілген екі заманның сөз зергерлерінің толғауларын салыстыра сөз етсек, Доспамбет Жыраудың «Қоғалы көлдер, қом сулар» толғауындағы болымсыз егістікке есімшені жалғай отырып сөз саптайтын, сондай-ақ жыр-толғау мақамын шалыс ұйқасы басым аралас ұйқасқа негіздейтін өлең формасын Исраил ақынның да қолданғанын көре аламыз. Арада төрт ғасырдан астам уақыттың өткеніне, сондай-ақ поэзияда ақындық дәстүр орныққанына қарамастан, жыраулар поэзиясының сілемдерін әлі де байқауға болады

Доспамбет толғауларының өрлігі оның өлең формасынан да аңғарылып тұрады. Мысалы:

Айналайын Ақ Жайық,  
Ат салмай өтер күн қайда?  
Еңісі биік боз орда,  
Еңеке кірер күн қайда,  
Қара бұлан терісін  
Етік қылар күн қайда [8; 33],

– деп жырласа, осындай өршіл рух Исраил ақынның «Кертолғауында» да жалғасын тауып:

Еңіреп туған ел үшін,  
Едіге сынды ер қайда?  
Еңісте малы мыңғырған,  
Ежелгі қоныс жер қайда?  
Еншісі бөлек ер ұлан,  
Еңсесі биік ел қайда? [7; 305] – деп жырланады.

Дегенмен сұраулы сөйлем формасындағы екі толғауда сыртқы ұқсастықпен қатар, айырмашылық та жоқ емес. Доспамбет жырау егеулі найза қолға алып, еңку-еңку жер шалған қазақтың бейбіт күнін аңсап, сол аңсар жырға арқау болса, Исраил ақынның «қайдасының» астарынан өзекті өртеген өкініш табын байқайсыз. Сарыөзекке төгілген қалдықтар, Семей полигоны ісінде бас көтерер мұраттас азаматтар табылмағанда «Едіге сынды ер қайда?!» деп ашынады. Бұл толғаныс қайраткер ақынның көсемсөздерінде: «Ал енді айтыңызшы: кешегі қазақ пен бүгінгі қазақтың арасында қай тұстан қарасаңыз да қандай өзгешелікті көрдіңіз? Айырмашылық бар ма? Қанша дегенмен, аралықта ең кемінде бір жарым ғасырдың сұлбасы жатыр... Айнақатесіз ақиқат – Абай екі жаққа да ортақ, бірдей, тіпті, тарих Таразбаны десек жарасар!..

Өткен күннен сабақ алу да, өткен-кеткеннің тағдыр-тәлейінен тәлім алу да, тіпті, күні кешегі Алаш боздақтарының арман-мүддесін алға ұстану да білген кісіге - өмірлік мектеп, өміршең өнеге. Ал аманат жөні бір басқа. Ол – жұмыр басқа жүк, пайымдыға парыз, қарайғанға қарыз. Замана жүгін арқаға салып, қазақ деген қамсыздау халықтың ертеңгі қам-қарекетін ерте ойлаған һәм ерте кеткен

сол мыңболғырлардың, бүгінгі пайыммен салмақтасақ, әрқайсысы бір-бір Толағай тектес тұлғалар екен-ау! Омыраулы өкпек кезеңнің қоңыраулы көші көкжиек асып кетті десек те, сананы сағат сайын түртіп оятатын жаңғырық жарғақ құлағымыздың кей-кейде құлқын сәріден құршын қандыратыны бар» [9], – деп жалғасын тапқан. Ақын туған жердің қасіретін ғана емес, оның осы күйге түсуіне себеп болған халықтың бейқам, аңғал да даңғаза тіршілігіне күйінеді. Бітпейтін даудың соңында жүріп, ағайыннан есе түгендеп жүргенде, жерімізге жатжұрттың ие болып жатқанын айтып елдің рухын оятуға тырысады. Жалпы мұндай өлең формасының қайталану құбылысы тек осы екі жырауға ғана тән емес, оны ежелгі һәм қазіргі толғаулардан да кездестіруге болады.

*Асанқайғы (IV ғасыр):*

Бұл заманда не ғаріп?  
Ақ қалалы боз ғаріп,  
Жақсыларға айтпаған  
Асыл шырын сөз ғаріп.  
...Ата жұрты бұхара  
Өзқолында болмаса,  
Қанша жақсы болса да,  
Қайратты туған ер ғаріп [ 8; 25].

*Торайғыр Едігеұлы (XVIII-XIX ғасырлар)*

Бұл заманда не ғаріп?  
Қадірін біліп ұқпаса,  
Дүррі гауһар сөз ғаріп.  
Замандасы болмаса,  
Қария болар тез ғаріп.  
Ел жағалай қонбаса,  
Бетегелі бел ғаріп.  
Қаз, үйрегі болмаса,  
Айдын шалқар көл ғаріп.  
Әділ биі болмаса,  
Бірлігі кетіп ел ғаріп.  
Қадірін елі білмесе,  
Қайратты туған ер ғаріп [10; 269-270].

*Аспанбек Шұғатаев (XXI ғасыр):*

Бұл заманда не ғаріп  
Төресі семіз, елі арық.  
Шектен шыққан шенеунік,  
Шекпен киіп шен алып,  
Швейцарияда демалып.  
Атасының малындай,  
Қазынадан жеп алып.  
Креслоны басып жамбасқа,  
Ұйықтап отыр тері ағып.  
Қара жерді кескілеп,  
Қара қытай жер алып.  
Сүйегін қазып атамның,  
Кеміріп жатыр кен алып.  
Астанам жайнап тұрғанмен,  
Ауылымызды сел алып [11].

Осы үш кезеңнің шығармашыл тұлғаларының қоғамдық-әлеуметтік мәселелерді сезінудегі, тыңдарманға жеткізудегі формалық ұқсастықтар жоғарыдағы келтірген мысалдарымызды қуаттай

түседі. Ішкі тебіренісін «Бұл заманда не ғаріп?» деп, риторикалық сұрақпен бастап, оған жауап бере отырып жырлауы - ақын-жыраулардың үшеуіне де ортақ ұқсастық. Зерттеуші Б.Ш. Әбілқасымов мұндай ұқсастықтарды қазақтың арғы-бергі ақын-жырауларының және түркі халықтарының – құмық, ноғайдың «ойлу йырлары», қырғыздың «санат насыят ырлары», башқұрттың қобайыр т.б. сияқты толғау жанрына жақын жырларды салыстыра отырып, ортақ фразеологиялық тіркестердің, жекелеген типтік сөздер мен тіркестердің, сондай-ақ тармақ, шумақтардың кездесетіндігін нақты мысалдармен көрсетеді. Мұндағы толғаулардағы қайталану үдерісін стильдік тәсіл, жанрдың табиғатын ашатын формула ретінде қарастырады. Ғалымның зерттеулерінің нәтижесін тірек етіп алар болсақ, бұл үдерістің әлі күнге жүріп жатқандығын байқаймыз. Асанқайғы мен Торайғыр Едігеұлына телінген «Бұл заманда не ғаріп?» толғауының құрылымынан өте жақын ұқсастықтарды, тіпті «Ел жағалай қонбаса, Бетегелі бел ғаріп. Қаз, үйрегі болмаса, Айдын шалқар көл ғаріп» сынды тұтастай тармақтардың қайталанып берілуін байқауға болады. Заманының көкейтесті мәселелерін жырлауда алғашқы екі толғаудағы философиялық ой-тұжырымның байсалдылығын, тереңдігін аңғарамыз. Ал Аспанбек Шұғатаев толғауы ұлттық құндылықтарымыз саналатын ана тіліміз, асыл дініміз, діліміздің жоғалып, құнының құлдырап бара жатқанын жырлап қана қоймай, оған себепші болып отырған шенді-шекпенді мен әлеуметті сынаған өткірлігімен ерекшеленеді. Сондай-ақ мұнда ақын толғаудың жаман мен жақсыны қатар алып салыстыра жырлау дәстүрін ұтымды пайдаланған. Мысалы:

Қалаға кеткен қазақтың,  
Ар-намысы тоналып.  
Ата дін, ана тіл өлді,  
Атан түйенің қомы ауып.  
Бір қазаққа-бір қазақ,  
Жүгіріп жүр оқ алып.  
Сырын бермейтін жігіттер,  
Сырға тағуды мода ғып.  
Гей клубта жүр біразы,  
Орамалын оранып.  
Қыздарым кетті шетелге,  
Жат күйеу балаң төр алып.  
Болашағымыз бұлыңғыр,  
Көрешегіміз көр анық.  
Бір күні Жердің бетінен,  
Кетпесек болды жоғалып...[11] – деп,

айналасындағы өмір шындығын айна-қатесіз сипаттап, көңіл түкпіріндегі қаупін де таусыла жыр етіп ақтарады. Аспанбек ақынның толғауларының сұрауға негізделіп басталуынан өзге, ежелгі толғаулардың сілемімен әрбір шумақтың басында «Долы да, долы, долы күн!», «Құмай да, құмай, құмай күн!» немесе «Қарағанды деп жылаймын», «Өскенмен деп жылаймын», т.б. сынды дыбыстық қайталау, сөз қайталаулардың болуын байқаймыз. Осыған қоса ежелгі толғаулардағы секілді түйдектеліп айтылып, белгілі ретпен қайталанатын ұйқастармен емес, тирада ретінде берілуі көне жанрдың қоламтасын үрлеп, қайта тірілту жолындағы ізденісі деп білеміз.

Өлең сөздің теориясын тереңдей зерттеген ғалым Зәки Ахметов толғауға: «Толғау» шындап келгенде ән емес, бірақ әуенмен айтуға лайықталып шығарылған халықтық лириканың бір түрі, <...> өлеңдердің тирада-тирада боп бөлінуі әсіресе толғауға тән...» [12; 254], – деп анықтама береді. Осы орайда толғаудың әнмен емес әуенмен айтуға лайықталу ерекшелігінің эволюциясын, өзгеріске ұшырауын И.Сапарбайдың «Қазақтың қара баласы» толғауы мен А.Шұғатаевтың «Долы да, долы, долы күн!» атты толғауларынан көреміз. И.Сапарбайдың «Қазақтың қара баласы» толғауының эстрадамен сүйемелденіп, полифониялық рухты әуенмен берілуі толғаудың әсер-қуатын еселей түскендей. Толғаудың сахналық қырының дамуы, виртуалды кеңістік арқылы немесе теледидар арқылы таралуы – тыңдарманды «іш қазандай қайнаған уақытта шығатын жүректің лебіне» ортақ етуге, тыңдарманмен байланысын арттыра түсуге, адресаттың көңіліне ой салуға заманауи технологияны тиімді пайдалануымен ерекшеленетін даму сатысы.

А.Шұғатаевтың ютуб каналында (<https://www.youtube.com/watch?v=HaVCIVCgZAA> 2019 ж.) өз дауысымен оқып берген «Долы да, долы, долы күн!» толғауына әуеннің және бейне

суреттердің фон ретінде алынуы да толғаудың жанр ретінде дамуындағы жаңа тәсіл. Жаңа заманның жетістіктері арқылы ақын жанын тебіrentкен қоғамның асқынған дерті мен әлеуметтің жағдайы толғаудың тың формасымен тыңдарманына һәм көрерменіне жол тартты.

Құмай да, құмай, құмай күн!

Құлдилап төмен құлаймын.  
Күйбеңмен өткен күндерге,  
Күлкімді беріп мұңайдым.  
Жартыкеш тілім зарланған,  
Обалын кімнен сұраймын.  
Дінімнің діні шайқалған,  
Дәріс ап жүрміз шайтаннан,  
Құдайға қайтіп ұнаймын?!  
Шашылған елдің тарыдай,  
Шаңырағын қайтіп құраймын?!  
Кетігі кеткен дүниенің,  
Тетігін қалай бұраймын?!  
Адасып бара жатырмыз,  
Аманында күн-айдың.  
Ері намысын таптаған,  
Елі арысын жоқтаған  
Қызтекелері қаптаған,  
Аруы ардан аттаған,  
Не заман болды ақтабан?  
Арылар ма екен бұ қайғым?  
Көкбайрағымды құшақтап,  
Қазақтығым деп жылаймын.  
Азаттығым деп жылаймын [13] !!! –

деп толғаған ақын жыры түйдек-түйдегімен ағытылады.

Толғаулар өмір құбылысы жайлы ой-тұжырымдары десек, оның да автордың ішкі психологиялық күйіне байланысты түрлі көңіл-күйде берілуі - ежелден келе жатқан жанрлық ерекшелік. Мысалы, Доспамбеттің толғауларында:

Толғамалы балта қолға алып,  
Қол бастадым өкінбен.  
Тобыршыға биік жай салып,  
Дұспан аттым өкінбен, –

деп өршіл рухты өлең жолдарымен толғаса, Аспанбек ақын толғаулары ұлттық болмыстың жоғалып бара жатқандығын әлдебір уайыммен, күйрек, нәзік сезімдермен толғайды.

Не заман болды ақтабан?  
Арылар ма екен бұ қайғым?  
Көкбайрағымды құшақтап,  
Қазақтығым деп жылаймын.  
Азаттығым деп жылаймын!!! («Долы да, долы, долы күн!» толғауынан)

Немесе:

Болашағымыз бұлыңғыр,  
Көрешегіміз көр анық.  
Бір күні Жердің бетінен,  
Кетпесек болды жоғалып... («Бұл заманда не ғаріп!» толғауынан )

Біз жоғарыда жанрдың даму үдерісі жайлы айтқанда оның қасиеттерінің жылжымалылығын сөз еткен болатынбыз. Осы тұжырымды толғауға қатысты айтар болсақ, оның ежелден келе жатқан етене қасиеті – синкреттілігі аясында жаңғырған өнер түрлерімен байланыса отырып дамуында жылжымалылықты байқаймыз. Бірақ сыртқы пішіндік жетілу оның мазмұндық тарапына айтарлықтай өзгеріс әкелмеген. Жекелеген жанрлар туралы Т.С. Степичеваның: «Каждый жанр по-своему отражает некую концепцию мира. Однако целостную модель действительности во всей её многогранности ни один отдельно взятый жанр не отражает, а лишь фиксирует некоторые её



стороны» [14; 45], – деген тұжырымын ескерсек, толғаудың қоғам алдындағы бастапқы жанрлық қызметі аса өзгеріске ұшырай қоймаған. Яғни толғау жанр ретінде өзгерістерге ұшырап, жетілгенімен қоғамның көркем бейнесін жасаудағы өзіндік шарттары өзгеріссіз қалған.

Әдебиет зерттеушісі Н.Келімбетов бұл сабақтастықты табиғи әрі көркемдік заңдылық ретінде: «... ХҮ-ХҮІІІ ғасырларда өмір сүрген қазақ жыраулары поэзиясындағы әлеуметтік және дидактикалық сарындардың түп-төркіні ежелгі түркі әдебиетінде жатқанын аңғару қиын емес. Ежелгі түркі поэзиясы мен қазақ жырауларының дидактикалық сарындағы толғаулары арасындағы дәстүр, стиль, форма бірлігі ерекше назар аударарды» [15; 251], – деп бағалайды. Біз өз кезегімізде, қазақ жыраулары поэзиясының басты ұстанымы болған азаматтық позиция И.Сапарбай, А.Шұғатаев толғауларында принциптік әрі көркемдік тәсіл жағынан, сонымен қатар түр мен мазмұндық жағынан көрініс беретіндігін айта аламыз.

Қорытындылай келе айтарымыз, толғау жанры сыртқы пішіні мен ішкі мазмұны, пәлсапалық, танымдық, бағалаушылық, бастысы әлеуметтік қызметінің тұрақтылығымен қоса, заманның, әдебиеттің даму талаптарына сәйкес едәуір өзгерістерге ұшыраған. Белгілі әуенмен, жырмен жырланатыны және көнеден келе жатқан музыкалық аспап домбырамен, қобызбен сүйемелденіп айтылуы сақталған, осыған қоса заманауи эстрадалық аспаптармен сүйемелденіп айтылуы жанр дамуындағы жаңашылдық дей аламыз. Жазба әдебиеттің ықпалын сөзсіз мойындағанымызбен, кей толғаулардың әлі де импровизациялық жолмен туатынын ескере келе, толғауды әлі де жазба әдебиет жанрына толықтай қосыла қоймаған аралық жанр деп есептейміз. Сонымен қоса, толғау әлі күнге синкреттілігін жоғалтпаған және даму үстіндегі жанр дегіміз келеді.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Бахтин М.М. (1970) Проблемы поэтики Достоевского/ Собрание сочинении в семи томах. Т. 6. – М.: «Советский писатель». – 505 с.
2. Дербісәлин Ә. (1990) Әдебиет туралы толғаныстар. – Алматы: Ғылым. –296 б.
3. Абылкасымов Б.Ш. (1984) Жанр толғау в казахской устной поэзии. Алма-Ата: Наука. – 120 с.
4. Теория литературных жанров //под. ред. Н.Д.Тамарченко (2011) Москва: Академия. – 256 с.
5. Анисимова Е.Е. (2018) «То знакомый голос был...» жанровый архетип баллады в историческом контексте: самозванчество // Вестник Томского государственного университета. Филология. № 53 С. 143-163
6. Байтұрсынұлы А. (2013) Алты томдық шығармалар жинағы. Алматы: «Ел-шежіре». Т.1: – 384 б.
7. Сапарбай И. (2012) Рухнама. Алматы: «Қазығұрт». Т. 3. Жыр жинағы. – 512 б.
8. Бес ғасырлар жырлайды. 2 томдық./ Құрастыр. М.Мағауин, М.Байділдаев (1989) Алматы: Жазушы. –Т.1. - 384 б.
9. Сапарбай И. (2018) Рух мейманасы. <http://ult.kz/post/israil-saparbay-ruk-meymanasy> 06.04.2018
10. Қазақ би-шешендерінің дүниетанымы және философиясы (2007) // Қазақ халқының философиялық мұрасы. Жиырма томдық. 9-том. – Астана: Аударма, 2007. -472 б.
11. Шұғатаев А. Бұл заманда не ғаріп! <https://www.youtube.com/watch?v=HaVCIVCgZAA>
12. Ахметов З.А. (1964) Казахское стихосложение.– Алма-Ата : Наука, 1964. - 460 с
13. Шұғатаев А. Долю да, долы, долы күн! <https://qamshy.kz/article/10230-kok-bayraghymdy-qushaqtap-qazaqtyghym-dep-dgylyayumyn>
14. Степичева Т.С. (2011) Полифоническая организация текста современной былички как результат трансформации традиционного жанра // Вестн. Том. гос. ун-та. № 345. С.44-46.
15. Келімбетов Н. (1991) Ежелгі дәуір әдебиеті. Алматы: Ана тілі. - 294 б.

#### Трансформация и социальная функция жанра толғау

*Г.Р. Саулембек*

Институт литературы и искусства им. М.О.Ауэзова,  
КазНУ им. Аль-Фараби, Алматы, Казахстан  
[gulmira.saulembek@gmail.com](mailto:gulmira.saulembek@gmail.com)

В статье рассматривается процесс формирования и развития жанра толғау. Изучается роль письменной литературы в развитии толғау и насколько она повлияла на изменение традиционных признаков

жанра. Анализируется вклад цифровых технологий и современного музыкального искусства в развитие жанра толгау, предлагаются научные доводы о характере трансформации толгау. Несмотря на обновление жанрообразующих элементов, рассматриваются особенности сохранения значительных типичных формальных признаков, содержательных характеристик, а также социальной, дидактической функции направляемой адресату.

**Ключевые слова:** толгау, литературный процесс, поэзия, жанровая трансформация, социальная функция.

### **Transformation and social function of the tolgaу genre**

***G.R. Saulembek***

M.O. Auezov Institute of Literature and Art,  
al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan  
gulmira.saulembek@gmail.com

The article considers the process of formation and development of the Tolgaу genre. The author studies the role of written literature in the development of Tolgaу and how it influenced the change of traditional features of the genre. The article analyzes the contribution of digital technologies and contemporary musical art to the development of the Tolgaу genre, offers scientific arguments about the nature of Tolgaу's transformation. Despite the updating of genre-forming elements, we are discussing about the nature features of preserving significant typical formal features, content characteristics, as well as the social, didactic function sent to the recipient.

**Keywords:** *tolgaу, literary process, poetry, genre transformation, social function.*

Редакцияға 28.03.2020 түсті.

IRSTI 14.35.01

## ON COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING METHODS

*A.M. Zhalalova, A.T. Battalova*

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

[akshaimzh@gmail.com](mailto:akshaimzh@gmail.com), [klmprst@mail.ru](mailto:klmprst@mail.ru)

Interest in new foreign language teaching methods is currently on the increase. The definition of the communicative approach in language teaching is considered in the article. Communicative competence is one of the main components of teaching. The characteristics, strategies and basic principles of communicative competence are identified. It is also emphasized the role of communicative grammar in foreign language teaching is also emphasized. Teaching grammar is an effective way of developing communicative competence in foreign language teaching.

**Keywords:** *concept of communicative competence, communicative grammar, communicative teaching methods, advantages of communicative grammar teaching, noteworthy techniques, common principles.*

The field of teaching and learning foreign or second language has long been a subject of discussion. Various theories and methods of language learning have been introduced. Grammatical translation has been the field of teaching foreign and second languages for decades and is still used today. With later trends in language teaching approaches and methodologies and the growth of the communicative approach, communicative competence became the main goal of second and foreign language teaching in the 1970s.

The term “communicative competence” was first developed by Hymes in the late 1960s. Unlike Chomsky, the distinction between competence and performance is too limited to take into account language in use, Hymes describes communicative competence as “what a speaker needs to know to communicate effectively in a culturally relevant environment” [1].

Hymes [1] divides communicative competence into four sectors, according to whether something is:

- formally possible
- feasible by virtue of the means of implementation available
- appropriate (adequate, happy, successful) in the context in which it is used and evaluated
- actually performed, and what performing it entails.

Halliday offers language functions that complement Hymes' vision of communicative competence. He describes seven main functions that language performs for children learning their native language as:

1. instrumental function: using language to obtain or acquire items
2. regulatory function: using language to control the behavior of others
3. interaction function: using language to create interaction with others
4. personal function: using language to express personal feelings and meaning
5. heuristic function: using language for learning and discovery
6. imaginative function: using language to create an imaginary world
7. representational function: using language to transmit information [2].

Canale and Swain [3] propose their own theory of communicative competence that minimally includes three main competencies: grammatical, sociolinguistic and strategic competence.

Grammatical competence includes knowledge of lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence – grammar semantics, and phonology. They point out that grammatical competence will be an important concern for any communicative approach whose goals include providing learners with knowledge of how to determine and express accurately the literal meaning of utterances. Sociolinguistic competence is made up of two sets of rules: sociolinguistic rules of use and rules of discourse. They believe that knowledge of these rules will be crucial in interpreting utterances for social meaning, particularly when there is a low level of transparency between the literal meaning of an utterance and the speaker's intention. Finally, strategic competence is made up of verbal and non-verbal communication strategies that may be

called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient grammatical competence.

Communicative language teaching derives from a multidisciplinary perspective that includes, at the least, linguistics, psychology, philosophy, sociology, and educational research. The focus has been the elaboration and implementation of programs and methodologies that promote the development of functional language ability through learners' participation in communicative events. Central to CLT is the understanding of language learning as both an educational and a political issue. Language teaching is inextricably linked with language policy. Viewed from a multicultural intranational as well as international perspective, diverse sociopolitical contexts mandate not only a diverse set of language-learning goals but a diverse set of teaching strategies. Program design and implementation depend on negotiation between policy makers, linguists, researchers, and teachers. Evaluation of program success requires a similar collaborative effort. The selection of methods and materials appropriate to both the goals and the context of teaching begins with an analysis of learners' needs and styles of learning, socially defined.

Terrell and Krashen defined communicative competence as the use of language in social communications without grammatical analysis. They related communicative competence to the communication without focusing on grammatical competence, implying that communicative competence is manifested in communication. They argued that the primary goal of language learning should be the development of communicative skills. Based on the principle that "*language is best taught when used to transmit messages, not when explicitly taught for conscious learning*" [4].

Teaching grammar can be effective for learners because it plays a vital role in correctly conveying the meaning of structures and in creating clear, correct and understandable communication between people. First, it is important because it clarifies the meaning. Thornbury [5] states that grammar communicates the meaning of words. It is seen as a process for making a speaker's or a writer's meaning clear. Thornbury claims that grammar conveys the meaning of words. It is seen as a process for making the meaning of the speaker or writer clear. Grammar has been accepted as a tool for creating meaning. According to Lock, grammar is seen as a network of interrelated systems. Each system contains a set of options from which the speaker chooses according to the value he or she assigns it. He said: "This selection the speaker makes from a number of systems are realized simultaneously by grammatical items organized into structures" [6, 39]. Adding to what Lock mentioned, Thornbury [5] notes that people should use syntax and morphology rules to convey their thoughts correctly. Language learners should have enough grammar to express and understand a greater variety of meanings.

Grammar is an effective way of developing students' communicative competence in English language teaching, so that they can greatly improve their English proficiency and fluency. Wang [7; 80] illustrates that without grammar, language, communicative knowledge and competence are "castles in the air". Since the goal of all communication is to be comprehensible, grammar is a crucial step in achieving this goal.

Communicative Language Teaching began in the 1960s and has prospered since the 1970s to adapt to learners' needs in using language. It is often introduced as a replacement for the Grammar-Translation method. According to Wang [7; 80], Communicative Language Teaching has marked a drastic shift from the traditional language teaching approaches that emphasize the use of language structures and forms to a communicative approach to language learning that focuses on the meaningful use of language in a social context.

Thus, it can be said that Communicative Language Teaching opens up a wider perspective on language teaching and learning. According to Richards, Communicative Language Teaching has appeared at a time when language teaching in many parts of the world was ready for paradigm shift. He adds, "Situational language teaching and Audiolingualism were no longer felt to be appropriate methodologies" [8, 26]. In the words of Lightbown and Spada, Communicative Language Teaching can be defined in the following terms: "Communicative Language Teaching is based on the premise that successful language learning involves not only acknowledgement of the structures and forms of language, but also the functions and purposes that a language serves in different communicative settings. This approach to teaching emphasizes the communication of meaning over the practice and manipulation of grammatical forms" [9, 14].

In fact, this area grabs the attention of many researchers who have made strenuous efforts to develop notable ways of teaching grammar communicatively. Littlewood [10; 4] explains that communicative grammar teaching techniques provide whole task practice, improve motivation, and allow natural learning and concrete content which supports learning. Teaching techniques must demand achievements of a

particular task other than mere manipulation of language rules. Communicative grammar teaching techniques should thus be based more on the development of the ability to use language in real-life situations than on the manipulation of linguistic structures which do not allow speakers to interact naturally in real communication. Nunan [11] supposes that effective grammar techniques should be both meaningful and communicative.

For the purposes of understanding Communicative Language Teaching, there is a necessity to acquire knowledge of the theoretical foundations and principles underlying specific methods to avoid misusing or misleading something. The most common principles of Communicative Language Teaching suggested for teaching grammar communicatively are that:

- 1- Language should be introduced in an authentic context, in songs and in drama.
- 2- Language learning is learning to communicate.
- 3- Learners should personalize the language into their own experiences.
- 4- Corrective feedback on the meaning, form, and use should be provided.
- 5- Language learning is learning by doing.
- 6- Cooperative and collaborative learning should be enhanced.
- 7- Forms should be taught in a meaningful communicative way.
- 8- Communicative competence involves learning to use language forms appropriately and accurately.
- 9- Fluency and accuracy are seen as complementary principles underlying communicative techniques.
- 10- Language techniques are designed to engage learners in a realistic, appealing and motivating use of language for meaningful purposes.

It is apparent that the notion that Communicative Language comprises principles that predict ideas about language learning and teaching. Principles, which can be applied in different ways to address different aspects of the teaching and learning process. Lightbown and Spada [9] state that Communicative Language Teaching is the most influential approach to arrive on the second / foreign language-teaching scene. They affirm that “CLT is undoubtedly the most researched approach to second / foreign language teaching in the history of language teaching” [9, 18]. They consider CLT to be the major general language teaching methodology for years to come.

Purposes of Communicative Grammar (CLT) teaching techniques.

Littlewood [10; 17-18] summarizes some purposes of CLT techniques:

- a) They provide “Whole-task practice”: Whole task practice is provided through various kinds of communicative technique structured to suit learners' ability level.
- b) They improve motivation: These CLT techniques motivate students to use grammar in different situations.
- c) They allow natural learning: These techniques operate when the students are involved in using language for communication, since they are considered to be an important part of the total learning process.
- d) They can create a context which supports learning. These techniques provide opportunities for positive and personal relationships to be developed among learners and between learners and the teacher.

Advantages of CGT Techniques. Wang [7; 78] affirms the advantages of using these techniques:

- 1- They motivate students to have fun, and derive pleasure and excitement, from studying.
- 2- They (use another, more expressive verb here) the practice of language and its meaning.
- 3- They create an enabling learning environment
- 4- They promote interpersonal relationships

Criteria for CGT Techniques. Ellis [12] lists six criteria for CGT techniques:

- 1- Communicative purpose (information gap)
- 2- Communicative desire (real need)
- 3- Focus on content rather than form
- 4- Vary language (not just one language form)
- 5- No teacher intervention (done by students)
- 6- No material control

In another context, regarding the criteria for CGT techniques, Woods [13] points out eight criteria. These techniques should create conditions for:

- 1- Exploration by the learner of language and language learning
- 2- Challenge and critique by the learner of language, learning and curricula
- 3- Negotiations by the learner of language, learning and curricula

- 4- Interaction and interdependence between learners and teachers
- 5- Providing comprehensible input
- 6- Accommodating differentiation among learners
- 7- Managing language learning
- 8- Problematising language learning and classroom action.

Ellis [12; 100] claims that in the teaching of grammar for communicative competence, teachers should focus on communicative frameworks based on tasks for communicative activities. Grammar activities should be compatible with contextualized practice in which rules are presented in meaningful contexts. Appropriate contextualization can only be achieved if a teacher finds or creates realistic social situations, language texts, and visual stimuli that are interesting and meaningful to students. Additionally, these activities should be centered on the students' own lives, opinions and experiences of real-life situations to learn English. Besides this, a teacher must provide communicative practice for students to achieve non-linguistic goals such as asking for permission to do something, getting someone to do something, making excuses or asking for help [10; 12-13]. Similarly, Nunan [11] explains that grammar is fundamentally important in the communicative classroom. However, he adds that the approach to teaching grammar in the classroom requires CLT principles. Yet some scientists claim that grammar is fundamental to language and that without it language could not exist [14; 1].

Unlike grammatical approaches, communicative approaches are based on the idea that language is best learned through communication rather than the mechanical representation of grammatical forms. Communicative approaches ignore the explicit use of grammatical rules in grammar learning. This has led to a shift away from form-based to meaning-based learning [15]. The exceptional focus on teaching grammar has been found to be insufficient to develop learners' oral communication abilities. In addition, many researchers confirm the fact that language teaching cannot be limited to grammar teaching alone. This is because direct teaching of grammar does not lead to fluency. In the same vein, the Hymes theory of communicative competence (1972) has had a major impact on the development of students' communicative language competence, which makes the development of students' communicative competence its main goal. Communicative competence asserts that knowledge of a language consists not only of knowing its grammatical forms, but also knowing how to use them correctly in various communicative contexts.

Nagy (2019) in her meta-analytical article "In between Language Teaching Methods: Do we Need (to Know About) Methods at All?" described a number of modern methods from grammar translation through audio-lingual approaches to communicative and post-communicative methods. She notes: "we have come today to reconsider the role and status of language teaching not only because globalization has produced an increase in the number of speakers of English all around the world. Also due to the fact that the issue of localization (of language teaching methods and techniques) has also come to the fore", Emphasizing a number of popular methods teachers can use, as well as "trying to summarize the most important foreign language teaching methods that can be spotted in the era of what is presently called the post-method condition" [15; 120].

To solve problems with communicative grammar teaching, Estelle [16] suggested activities to develop students' communicative strategies and interactional skills, giving a detailed analysis in her article "Exploring the Teaching of Communicative Grammar in EFL Classes in Benin to Promote Language Use in a CBA Context". She noted that "many researchers shed light on the issue of CLT and offer various enlightening views", referring to studies carried out by Lopez and Agullo [17] and Brown who presented six characteristics illustrating the key principles of CLT. Brown argued that these characteristics include classroom goals for all the components of communicative competence; language techniques aimed at involving learners in the pragmatic, authentic, and functional use of language, leading to meaningful purposes; two complementary principles that underlie communicative techniques such as fluency and accuracy which are alternatively used by students, depending on the meaning of the communication; language used productively and receptively in a CLT class, as well as impromptu speech in real-life situations; students given key opportunities and strategies to understand their learning styles and use them appropriately; teachers who make students responsible for their own learning through authentic interaction [18, 89].

Nevertheless, there are some disadvantages of CLT:

- 1) The role of grammar in language learning is downplayed.

- 2) Communicative tasks are not easy to design, particularly where teachers are untrained or inappropriately trained.
- 3) The role and expertise of the teacher are confused.
- 4) Too much responsibility is placed on students.
- 5) The curriculum is unbalanced there being few textbooks that can really help teach CLT because of the lack of authentic material.

Communicative language teaching appeared at a time when major changes were required in the paradigm of teaching English. Traditional methods did not meet the needs of the adult population in Europe. Communicative language teaching turned out to be attractive to those who were looking for a more humanistic approach to teaching, the one which enabled the process of live communication to take priority. Communicative language teaching quickly became a standard in educational sphere, gaining the support of the UK's leading applied linguists, philologists, publishers and various institutions, including the British Council. All this contributed to its rapid spread around the world.

Features of the communicative approach in teaching foreign languages is most clearly expressed in the provisions that reflect significant learning activity patterns that are used to construct a theory of learning, the basis for the development of methods and guidelines for the proper organization of training activities. Such provisions shall acquire the status of the principles of training. Learning principles can be conceptual (derived from theoretical considerations within the concept) and reflective, that is "returned" after the practical testing and built on real-world experience of teachers

CLT makes use of real-life situations that necessitate communication. The teacher sets up a situation that students are likely to encounter in real life. Unlike the audio lingual method of language teaching, which relies on repetition and drills, the communicative approach can leave students in suspense as to the outcome of a class exercise, which will vary according to their reactions and responses. The real-life simulations change from day to day. Students' motivation to learn comes from their desire to communicate in meaningful ways about meaningful topics.

CLT lays emphasis on developing the communicative competence. This view of second language acquisition has influenced language pedagogy in encouraging learner-centered teaching. Learner centeredness, combined with the shift to a focus on communicative competence, has helped to transform the language-teaching field dramatically in the past twenty years. Instead of an explicit focus on language itself, there has been an emphasis on learners' expressing their own meanings through language. The learner must distinguish between the forms which he has mastered as part of his linguistic competence, and the communicative functions that they perform.

The communicative approach is best motivated: its goal is to motivate students to learn a foreign language by means of accumulation and expansion of their knowledge and experience. Students must be willing to use the language for real communication outside the classroom, for example, during a visit to a country of the studied language, during the reception of foreign guests at home, in correspondence, when exchanging audio and video tapes and the results of tasks with the schools and friends in the country language is spoken.

Communicative approach helps students quickly master the skills of speaking. This is achieved by learning the different types of monologue speech, sample dialogues and forms of language modeling. Here, in the foreground is a specific language model. The basic unit of the whole lesson and learning strategies of this method is the act of speaking.

The main purpose of language teaching is to help learners use language communicatively. Communicative grammar plays a significant role in supporting learners to acquire language and use it accurately. Although grammar instructions help learners acquire the language more efficiently, they should incorporate grammar teaching and learning into a wider context in which students are taught to use language communicatively. In this study, teachers are advised to teach grammar not with rigid and old-fashioned techniques such as drilling, memorizing, and answering written exercises on grammar rules. Instead, they are advised to teach it communicatively in a real-life context through techniques such as using songs, dialogues, games, charts, objects and role-play such that, rather than feeling they are learning grammatical rules, students believe they are learning language itself to improve their communicative competence.

1. Hymes, Dell. On communicative competence. Linguistic anthropology: A reader (2001): 53-73. <https://www.scribd.com/doc/74833626/Dell-Hymes-on-Communicative-Competence-Pp-53-73>
2. Halliday, M.A.K. Learning How to Mean. In Halliday M.A.K & Webster J. The Language of Early Childhood. London: Continuum. 2004. pp. 28-59.
3. Canale, M., & Swain, D. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics (1), 1980. pp. 1-47.
4. Krashen, Stephen D., Tracy D. Terrell. The natural approach: Language acquisition in the classroom. 1983.
5. Thornbury, S. How to Teach Grammar. London: Longman. 1999.
6. Lock, G. Functional English Grammar: An introduction for Second Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
7. Wang, F. The Necessity of Grammar Teaching. 2010. [online]. English Language Teaching 3/2: 78-81. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/6241>
8. Richards, J. Communicative Language Teaching Today. Cambridge. Cambridge University Press. 2006.
9. Lightbown, P. and Spada, N. How Languages are Learned. Oxford: Oxford University Press. 1999.
10. Littlewood, W. Communicative Language Teaching: An Introduction. Cambridge: Cambridge University Press. 1981. p. 108.
11. Nunan, D. Communicative Language Teaching: Making it Work. 1987. [online]. ELT 41/2: 136-145. Available at: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/41/2/136>
12. Ellis, R. Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. 2006. [Online]. TESOL Quarterly 40/1: 83-90. Available at: [http://ojcsteve.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/ellis\\_grammar.pdf](http://ojcsteve.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/ellis_grammar.pdf)
13. Woods, E. Introducing Grammar. London: Penguin. 1995.
14. Nassaji, Hossein, and Sandra Fotos. Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2011. p. – 184.
15. Nagy, I.K. In between Language Teaching Methods: Do we Need (to Know About) Methods at 2019. [Online]. Acta Universitatis Sapientiae: Philologica, Vol 11, 3, pp. 119-139.
16. Estelle Bancolé-Minaflinou. Exploring the Teaching of Communicative Grammar in EFL Classes in Benin to Promote Language Use in CBA Context. World Journal of Education. Vol. 8, No. 6. 2018. pp. 58-73.
17. Lopez, J. R., & Agullo, G. L. The Role of Grammar Teaching: From Communicative Approaches to the Common European Framework of Reference for Languages. Revista de Linguística y Lengua Aplicadas, 7, 2012. pp. 179-191.
18. Brown, H. D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy (2nd ed.). Publisher: Longman, 2001. – p. 480.

#### О коммуникативных методах обучения языку

*А.М. Жалалова, А.Т. Батталова*

Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан  
[akshaimzh@gmail.com](mailto:akshaimzh@gmail.com), [klmprst@mail.ru](mailto:klmprst@mail.ru)

В настоящее время возрос интерес к новым методам обучения иностранному языку. В статье дается определение коммуникативного подхода в обучении языку. Коммуникативная компетентность является одним из основных компонентов обучения. Рассматриваются особенности стратегий и основные принципы коммуникативной компетенции. Подчеркивается роль коммуникативной грамматики в обучении иностранным языкам. Грамматика - это эффективный способ развития коммуникативной компетенции в обучении иностранным языкам.

**Ключевые слова:** понятие коммуникативной компетенции, коммуникативная грамматика, коммуникативный метод обучения, преимущества обучения коммуникативной грамматике, значительные способы, общие принципы.

#### Тіл оқытудың коммуникативтік әдістері туралы

*А.М. Жалалова, А.Т. Батталова*

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан  
[akshaimzh@gmail.com](mailto:akshaimzh@gmail.com), [klmprst@mail.ru](mailto:klmprst@mail.ru)



Қазіргі уақытта шетел тілін оқытудың жаңа әдістеріне деген қызығушылық артып отыр. Мақалада тілді оқытудағы коммуникативтік тәсілдің анықтамасы беріледі. Коммуникативтік құзіреттілік - оқытудың негізгі компоненттерінің бірі. Коммуникативтік оқытудың ерекшеліктері, стратегиясы және негізгі қағидалары да қарастырылған. Сонымен қатар, шет тілдерін оқытудағы коммуникативті грамматиканың рөліне ерекше назар аударылады. Грамматика - шет тілдерін оқытуда коммуникативтік құзіреттілікті дамытудың тиімді әдісі.

**Түйін сөздер:** коммуникативтік құзыреттілік түсінігі, коммуникативтік грамматика, оқытудың коммуникативтік әдісі, коммуникативтік грамматиканы оқытудың артықшылықтары, маңызды тәсілдер, жалпы қағидалар.

Received 05.03.2020

IRSTI 14.35.07

## SOME ASPECTS OF TEACHING INFORMATIVE TRANSLATION AT THE UNIVERSITY

*I. N. Matassova*

E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Kazakhstan

[irina041283@mail.ru](mailto:irina041283@mail.ru)

This article represents the author's approach to teaching the course of informative translation in institutions of higher education. Having reviewed several definitions of the concept of "translation" presented by the masters of this type of activity, the author further delves into the study of the concept and main subtypes of informative translation. Newspaper and publicist texts and popular scientific texts are illustrated by a set of exercises aimed at developing students' necessary skills. A list of alternative exercises, the use of which can significantly expand the scope of professional skills and abilities of students - future translators, is provided. Some exercises are taken from the "Practicum on informative translation" published by the author a year ago, and are successfully used at the informative translation lessons with university students.

**Key words:** translation, informative translation, translator, text, exercise.

*The topicality of the research* is due to the fact that all over the world knowledge of the English language is taken today for granted, as a necessary condition for communication at any level. Not only fluency in English is becoming increasingly important, but also the ability to quickly and competently translate from English into Russian and vice versa. It is no coincidence that the problem of teaching translation is acute.

The concept of "informative translation" implies the work of a translator with business texts representing various professional spheres of business life. This type of translation requires the performer to have professional awareness in the field of knowledge to which the text belongs, and to preserve the factual component of its content.

Informative translation occupies a special place in training students – future translators. Translation skills are most fully manifested during exercises.

*The purpose of the research* is aimed at the formation of students' translation abilities.

*The theoretical significance of the work* lies in the consideration of different definitions of the concept of "translation", as well as in the selection and description of the main subtypes of informative translation.

*The novelty and practical significance of the research* lies in the development of a set of exercises that contribute to the formation of the necessary skills for students to ensure high-quality informative translation.

There is a great number of definitions of the "translation" notion. At different times, scientists provided opinions of all kinds. Let us consider some of their view points.

S.I. Ozhegov and N.Yu. Shvedova in their "Explanatory Dictionary" state that "translation is a text rendered from one language into another one" [1; 1842].

A.V. Fedorov: "Translation is considered, first of all, as a speech work in its correlation with the original and in connection with the peculiarities of the two languages and with the belonging of the material to certain genre categories" [2; 11].

V.S. Vinogradov: "Translation is a special, peculiar and independent form of verbal art. This art is "secondary"; it is the art of "re-expressing" the original in the material of another language. Translation art, at first glance, is similar to the performing art of a musician, actor, reader in that it reproduces an existing work of art, and does not create something completely original, in that the creative freedom of the translator is limited by the original. But the similarity ends there. The rest of the translation differs sharply from any kind of performing art and constitutes a special kind of artistic and creative activity, a peculiar form of the "secondary" artistic creation [3; 8].

Ya.I. Retsker: "The task of the translator is to convey by means of another language completely and precisely the content of the original, preserving its stylistic and expressive features. By the "completeness" of translation one should understand the unity of form and content on a new language basis. If the criterion

for the translation accuracy is the identity of the information communicated in different languages, then a complete (or adequate) translation is translation that transfers this information with equivalent means. In other words, in contrast to retelling, translation should transmit not only what is expressed by the original, but also how it is expressed in it. This requirement applies both to the entire translation of this text as a whole, and to its individual parts” [4; 7].

A.D. Schweitzer: “Translation can be defined as a unidirectional and two-phase process of interlingual and intercultural communication, in which a secondary text (metatext) is created on the basis of a primary text subjected to the targeted (“translation”) analysis. This secondary text replaces the primary one in another lingual and cultural environment ... A process is characterized by the directive to transmit the communicative effect of the primary text, which is partially modified by the differences between two languages, two cultures and two communicative situations” [5; 75].

R.K. Mınyar-Beloruhev: “The object of the science of translation is not just communication using two languages, but communication using two languages, including correlating activities of the source, the translator and the recipient. The central element of this communication is the activity of a translator or translation in the proper sense of the word, which is one of the most complex types of speech activity” [6; 29].

V.N. Komissarov: “Translation is a type of language mediation that is entirely focused on the original. Therefore, the task of translation is to provide the type of interlingual communication, in which the text being created not only acts as a full-fledged communicative replacement of the original, but is also identified with the latter in the functional, structural and semantic aspect” [7; 3].

All these definitions show that there is no unambiguous approach to the definition of this term.

In modern translation studies, two leading areas of research are distinguished, which are determined by the type of content of the translated texts, as well as their purpose - informative and literary translation.

The term “informative translation” was introduced into the practice and the theory of translation by a famous scientist, a specialist in this field, the leader of the Russian linguistic school of translation studies, doctor of philological sciences, professor V.N. Komissarov [8; 32]. This term combines translations of scientific and technical, social and political, economic, legal and other specialized texts.

Informative translations have spread since the middle of the 20<sup>th</sup> century, after the end of World War II, when, in connection with the development of industry, increased business contacts and the exchange of scientific and business information between countries, there was an “information explosion” in the world. The current situation served as an incentive for the active development of translation activities in the business sector [9; 127].

An informative translation is the translation of texts, the main function of which is the communication of some information, and not the artistic and aesthetic impact on the reader. Such texts include all materials of scientific, business, social, political, everyday, etc. nature. These also include the translation of many detective stories, descriptions of travel, essays and similar works, where the purely informative narration predominates. The division into literary and informative translation indicates only the basic function of the original, which must be reproduced in translation. In fact, in the original, requiring, in general, literary translation, there may be separate parts that perform exclusively informative functions, and, conversely, in the translation of an informative text there may be some elements of literary translation.

In the informative translation subtypes of translation are defined on the basis of the belonging of the translated texts to different functional styles of the source language. It is necessary for the functional and stylistic features of the originals to also determine the specific features of the translation of such texts. On this basis, the translations of scientific and technical materials, official materials, the translations of political and publicist materials, newspaper materials, patent materials, etc. are singled out as special subtypes [7; 97].

The course of “The practice of informative translation” is one of the most important components of the block of profiling disciplines, because the subject of translation activity implements translation, as a rule, not in one specific subject area, but at least in two or three or more.

The goal of the course is the formation of students’ linguistic, translational, cultural and sociocultural competencies in the context of informative translation to provide mutual understanding between the representatives of different cultures and languages in various fields of international, political, economic, scientific and social life.

The main tasks of the discipline are the following:

- deepening of knowledge about the language system and improving the skills of operating with language means in the process of translation activity;
- the formation of translation skills;
- the formation of background knowledge of linguo-cultural and socio-cultural nature, which are the condition for adequate translation.

To accomplish the tasks set, first of all, students should be acquainted with the existing subtypes of informative translation and their characteristic features. In order to successfully complete translation, students must be clearly aware of the dominants of each type of texts and resources of their rendering.

Let us briefly consider some basic subtypes of informative translation and examples of exercises aimed at developing students' skills and abilities necessary for the transmission of corresponding information from English into Russian and vice versa.

Translation of newspaper and publicist texts. As it is known, the main purpose of newspaper and publicist texts is to provide new information. Varieties are brief information messages, feature articles, advertisements, and interviews. Dominants of the translation of these texts are means that reflect their communicative task. Below the main of these means and ways of their rendering are presented:

- 1) Numerical data, proper names, names of organizations are rendered by one-to-one equivalents.
- 2) Clichés and phraseological units are translated by one-to-many correspondences.
- 3) Hidden quotations are translated with the help of variant correspondences or transformations, with commenting (internal or external).
- 4) Fashionable words are rendered using lexical compensation.
- 5) Irony is rendered on the principle of preserving the contrast of functionally similar means with the help of all kinds of correspondences [10; 79].

When working out the translation of this type of texts, one should remember that reports can be on completely different topics (health and medicine, education, world, agriculture, business and economics, technology, etc.). Students should understand the main content of the text, identify and make a list of terms with their translation, having memorized them (if it is necessary) and think about the possible ways of the translation of these texts.

For each text a teacher can develop small exercises, which can help students to prepare for the translation in more detail or to train interpretation skills. For example,

#### **Text 1.**

*Ex. 1. Explain the following notions in English: “drug-resistant” tuberculosis, health officials, to investigate the case, untreatable, an infected person, antibiotics, to cure the disease, World Health Organization, an explosive situation, to misdiagnose, public health doctor.*

*Ex. 2. Make a consecutive interpretation of the text without notation.*

### **What Happens When TB Becomes Untreatable?**

In December, doctors in Mumbai, India, reported about a group of patients with what they called “totally drug-resistant” tuberculosis. Indian health officials have been investigating these cases. But there have been reports of untreatable cases of TB in the past. Doctors reported fifteen patients in Iran in two thousand nine and two patients in Italy in two thousand seven.

Tuberculosis is a bacterial disease that usually targets the lungs. It causes an estimated five thousand deaths each day, or about two million a year.

TB can be spread through the air when an infected person coughs or sneezes or even speaks.

Some forms of TB bacteria no longer react to one or more of the antibiotics commonly used to cure the disease. These are known as drug-resistant strains. Some resist even more drugs. The World Health Organization says sixty-nine countries have reported cases of “extensively drug-resistant” tuberculosis. The WHO says at least twenty-five thousand such cases are reported worldwide every year.

The agency's director-general, Dr. Margaret Chan, is concerned about the spread of drug-resistant TB: “Call it what you may, a time bomb or a powder keg. Any way you look at it, this is a potentially explosive situation.”

Officials say drug-resistant TB has been a growing problem in countries like India and China. In many cases, doctors misdiagnose patients or give them the wrong treatment or not enough treatment. Misuse of these antibiotics increases the danger that the bacteria will develop resistance to them.

Neeraj Mistry is a public health doctor. He says surveys show that very few Indian doctors are treating TB patients with the right drugs for the right length of time. Another problem is that patients may not take all of their medicine [11; 13].

**Text 2.**

*Ex. 1. Give your opinion on the problem raised in the text. Organize a discussion in the form of debates.*

*Ex. 2. Make a selective written translation of the text.*

**Using National Parks as Classrooms**

The National Park Service in the United States marked its one hundredth anniversary in twenty-sixteen. As it neared its second century, the Park Service planned to increase its educational programs for students and teachers.

The plans included transportation support for one hundred thousand students each year to visit national parks to learn about nature and history.

Yellowstone was believed to have been the world's first national park when it was established in eighteen seventy-two.

Other students got a chance to see parks in faraway places through Skype and other online programs.

The National Park Service also worked with partners to provide education. One of its partners was a nonprofit organization called NatureBridge. NatureBridge was celebrating its fortieth anniversary and said one million young people had taken part in its programs.

The organization worked with students from kindergarten through twelfth grade and used national parks as its classrooms. It provided field science programs at Yosemite National Park and four other locations in California and the northwestern state of Washington.

NatureBridge was launching an East Coast center with a four-million-dollar grant from Google. The program began in April at the Prince William Forest Park in Virginia.

Students stayed for three to five days in NatureBridge programs. The activities were aimed at developing their science skills. For example, they learned about different soils and studied water quality under a microscope.

Jason Morris was executive vice president of NatureBridge. He said when they were not sleeping, eating or in a laboratory, the students spent their time outdoors.

Julia Washburn was associate director of education and interpretation for the National Park Service. She said in a time of budget cuts, the agency had to find ways to still meet its goals: "We are not likely to get a lot of money in this current economy. This is about doing different work with the money that we have and redirecting resources into it" [11; 16].

As alternative exercises one can offer the following:

- to find in the text equivalents of the given words and word combinations;
- to provide definitions of the words and phrases presented;
- to express your opinion on the problem raised in the text / prepare reports on the given topics / organize the discussion in the form of debates.

Another subtype of informative translation is the translation of popular scientific texts. A popular scientific text contains a large amount of cognitive information. The following means are dominant in the translation of such texts:

- 1) Terms are rendered by one-to-one correspondences.
- 2) Passive constructions, impersonal and indefinite-personal sentences are rendered through appropriate transformations.
- 3) Colloquial vocabulary, rhetorical questions, phraseological units are rendered by one-to-many correspondences [10; 83].

Exercises for performing the translation of such texts are aimed at training different translation skills. It is also useful to provide for some other exercises for each text, such as: to make "at-sight" translation of the text with or without prior looking through it, to make consecutive interpretation of the text with or without notation, to make summary translation, complete or selective written translation of the text.

Below are examples of such texts for practicing skills of not only informative translation but also interpretation.

**Text 3.**

*Ex. Make a consecutive interpretation of the text with notation.*

В платежном балансе страны учитываются все операции, приводящие к притоку или оттоку иностранной валюты. Сложив все входящие в него счета, можно получить сумму чистого притока или оттока иностранной валюты из страны (сальдо платежного баланса). Структурно платежный баланс состоит из текущего платежного баланса (счет текущих операций с капиталом и финансовыми инструментами). В текущем платежном балансе учитываются экспортно-импортные операции, а также инвестиционные доходы и текущие трансферты из-за рубежа и за рубеж. В балансе движения капитала учитываются операции, связанные с перетоком капитала, покупкой и продажей отечественных и зарубежных активов.

В идеале сумма этих двух составляющих равна нулю, то есть баланс сводится с нулевым сальдо. Однако на практике так бывает далеко не всегда. В этом случае для урегулирования платежного баланса Центробанком приходится продавать либо покупать валюту. Соотношение их операций с валютными резервами и платежного баланса выражается простой формулой – дефицит платежного баланса равен чистым продажам валюты Центробанком [12; 104].

**Text 4.**

*Ex. Make “at-sight” translation of the text without prior looking through it.*

A few degrees can make a big difference when it comes to food storage. Foods can go bad if they get too warm. But for many of the world’s poor, finding a good way to keep food cool is difficult. Refrigerators are costly and they need electricity. Yet spoiled food not only creates health risks but also economic losses. Farmers lose money when they have to throw away products that they cannot sell quickly. But a teacher in northern Nigeria named Mohammed Bah Abba found a solution. He developed the “Pot-in-Pot Preservation/Cooling System.” It uses two round containers made of clay. A smaller pot is placed inside a larger one. The space between the two pots is filled with wet sand. The inner pot can be filled with fruit, vegetables or drinks. A wet cloth covers the whole cooling system. Food stored in the smaller pot is kept from spoiling through a simple evaporation process. Water in the sand between the two pots evaporates through the surface of the larger pot, where drier outside air is moving. The evaporation process creates a drop in temperature of several degrees. This cools the inner pot and helps keep food safe from harmful bacteria.

Some foods can be kept fresh this way for several weeks. People throughout Nigeria began using the invention. And it became popular with farmers in other African countries. Mohammed Bah Abba personally financed the first five thousand pot-in-pot systems for his own community and five villages nearby. The Rolex Watch Company of Switzerland honored him with the Rolex Award for Enterprise. This award recognizes people trying to develop projects aimed at improving human knowledge and well-being. A committee considers projects in science and medicine, technology, exploration and discovery, the environment and cultural history. Winners receive financial assistance to help develop and extend their projects. The awards are given every two years [13].

**Text 5.**

*Ex. Make a complete written translation of the text.*

A new technology has jump-started the technique in neuroscience known as optogenetics, where neuroscientists target a single neuron in the brain of a mouse merely by turning on a light.

This is done by using a light activated gene and inserting it into the genome of a mouse to be able to easily identify when the particular neuron is firing in the brain.

Optogenetics is a hot topic amongst the medical community today surrounded by both praise and criticism. Its purpose is to control a brain’s activity with light. This could have far reaching benefits with

humans to help better understand the complex network of neurons that make up the brain. A stronger understanding could help humans better grasp how we create thoughts, emotions and behaviors.

Identifying these neurons may sometime help people detect flaws or deformities in the various neurons in the brain that cause devastating mental disorders like schizophrenia, Parkinson's and depression. By controlling the activity of specific neurons, neuroscientists will begin to learn how each type of neuron contributes to the overall functions of the brain.

The firing of a neuron through lighting may someday be a technique to finding the answers to some of the many open questions mankind has wondered about both medically and physiologically since the dawn of time or this technique may not be able to work with humans due to its invasive nature in its current applications with rats.

Time will tell as to whether this approach is effective, but nevertheless, the study of the human brain using light will help neuroscientists on the path to better understanding the neurons and how they work across this complex organ [14].

When doing exercises students can be advised the following:

- use the active vocabulary, and necessary translation transformations;
- pay attention to terms, try to guess the meaning of new words on the basis of the context, learn new words and expressions;
- pay attention to the word order, grammar constructions and modality;
- think of the colloquial style and variants of rendering phraseology and set phrases;
- record the translation, note the correct presentation.

“Practice of informative translation” is an optional subject for students of translation departments of universities. In the course of studying this discipline, students should master the corresponding skills, which are most fully revealed in doing exercises. As it is often said: “Translation is an art, interpreting is a craft” [15; 32]. It is also confirmed by the works of foreign [16; 12] and Kazakhstani scientists, which are both theoretical and applied in nature [17; 19].

## References

1. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. (2010). *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: Onix [in Russian].
2. Fedorov, A.V. (1983). *Osnovy obshchei teorii perevoda (Lingvisticheskie problemy)* [Fundamentals of the general theory of translation (Linguistic problems)]. (4<sup>th</sup> ed.). Moscow: Vysshaia shkola [in Russian].
3. Vinogradov V.S. (1978). *Leksicheskie voprosy perevoda khudozhestvennoj prozy* [Lexical problems of fiction translation]. Moscow: Moscow State University [in Russian].
4. Retsker Ya.I. (1976). *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika* [Translation theory and translation practice]. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya [in Russian].
5. Schweitzer, A.D. (1988). *Teoriya perevoda: status, problemy, aspekty* [Theory of translation: status, problems, aspects]. Moscow: Nauka [in Russian].
6. Miniar-Beloruhev, R.K. (1996). *Teoriya i metody perevoda* [Theory and methods of translation]. Moscow: Moskovskii litsei [in Russian].
7. Komissarov V.N. (1990). *Teoriya perevoda (Lingvisticheskie aspekty)* [Theory of translation (Linguistic aspects)]. Moscow: Vysshaia shkola [in Russian].
8. Komissarov V.N. (2011). *Sovremennoe perevodovedenie* [Modern translation studies]. Moscow: R. Valent [in Russian].
9. Tariverdiyeva M.A. (2018). *Informativnyj i khudozhestvennyj perevod: obshhee i raznoe* [Informative and literary translation: general and different] // *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki*. No.11. P. 126-135.
10. Alekseyeva I.S. (2000). *Professional'noe obuchenie perevodchika* [Professional translator training]. Saint-Petersburg: Institute of foreign languages [in Russian].
11. Matassova, I.N. (2019). *Practicum on informative translation*. Karaganda: Print Shop.
12. Chuzhakin A. (2003). *Mir perevoda -5. Advanced level* [World of interpreting and translation-5. Advanced level]. Moscow: R. Valent.
13. VOA Learning English. <https://learningenglish.voanews.com>
14. Assignment point. <https://www.assignmentpoint.com/science/medical/optogenetics-technology.html>
15. Chuzhakin, A., & Palazhchenko P. (2000). *Mir perevoda-1* [World of interpreting and translation-1]. (6<sup>th</sup> ed.). Moscow: R. Valent [in Russian].

16. House J. (2020). Translation as a prime player in intercultural communication // Applied linguistics. Volume 41, Issue 1. P.10-29. <https://doi.org/10.1093/applin/amz007>
17. Bahtikireeva U.M. (2009). Perevodovedenie v Kazahstane. Chast' 1 [Translation studies in Kazakhstan. Part 1]. Moscow: Tezaurus [in Russian].

### ЖОО-да ақпараттық аударманы оқытудың кейбір аспектілері

*И.Н. Матасова*

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті, Қарағанды, Қазақстан  
[irina041283@mail.ru](mailto:irina041283@mail.ru)

Бұл мақала автордың жоғары оқу орнында ақпараттық аударма курсы оқытуға деген көзқарасы болып табылады. Осы қызметтің шеберлері ұсынған «аударма» ұғымының бірнеше анықтамаларын қарастырып, автор бұдан әрі ақпараттық аударманың ұғымын және негізгі ұстанымдарын зерттеуге тереңделеді. Газет-публицистикалық мәтіндерді аудару және ғылыми-көпшілік мәтіндерді аудару студенттердің қажетті дағдыларын қалыптастыруға бағытталған жаттығулар жүйесімен толықтырылады. Альтернативті жаттығулардың тізімі келтіріледі, олардың қолданылуы болашақ аудармашы студенттердің кәсіби біліктерінің аясын едәуір кеңейте алады. Кейбір жаттығулар бір жыл бұрын автор шығарған «Ақпараттық аударма практикуман» алынған және оқытушы ретінде ол университеттің бітіруші курс студенттерімен ақпараттық аударма бойынша сабақтарда табысты қолданады.

*Түйін сөздер:* аударма, ақпараттық аударма, аудармашы, мәтін, жаттығу.

### Некоторые аспекты преподавания информативного перевода в ВУЗе

*И.Н. Матасова*

Карагандинский государственный университет им. Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан  
[irina041283@mail.ru](mailto:irina041283@mail.ru)

Данная статья представляет подход автора к преподаванию курса информативного перевода в высшем учебном заведении. Рассмотрев несколько определений понятия «перевод», представленных мастерами данного вида деятельности, автор далее углубляется в исследование понятия и основных подтипов информативного перевода. Перевод газетно-публицистических текстов и перевод научно-популярных текстов иллюстрируются системой упражнений, направленных на формирование у студентов необходимых навыков. Приводится перечень альтернативных упражнений, применение которых может значительно расширить сферу профессиональных умений студентов - будущих переводчиков. Некоторые упражнения взяты из «Практикума по информативному переводу», выпущенного автором год назад, и успешно применяются на занятиях по информативному переводу со студентами выпускного курса университета.

*Ключевые слова:* перевод, информативный перевод, переводчик, текст, упражнение.

Received 24.04.2020.



МРНТИ 14.35.09

## ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ МОДАЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ И КАЗАХСКОМ ЯЗЫКАХ

*М.Е. Курманова, Л.Е. Дальбергена*

Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова, г. Кокшетау, Казахстан,  
[maral\\_kurmanova@mail.ru](mailto:maral_kurmanova@mail.ru), [ljasatdal@mail.ru](mailto:ljasatdal@mail.ru)

Межъязыковая коммуникация может осложняться из-за несовершенства знания того или иного языка, его культурно-специфических особенностей и различия в восприятии его языковых единиц. Особенно остро данная проблема прослеживается при выражении языковой модальности. Для детального изучения категории модальности авторы исследуют значения модальных единиц двух типологически и генетически неродственных языков: казахского и немецкого. Данное языковое явление рассматривается на примере обучения казахоязычных студентов немецкому языку. Сопоставляя оба языка, выявляются возможные сходства и различия в выражениях определенных модальных значений.

**Ключевые слова:** язык, модальность, коммуникация, модальный глагол, модальные слова, наклонение, инфинитивные конструкции.

### ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний момент теория межкультурной коммуникации является крайне интересным предметом исследования и обсуждения среди ученых разных наук (антропологии, этно-, социо- и психолингвистики, лингвокультурологии и других). Проблемы межкультурной коммуникации описывались в трудах многих зарубежных и отечественных ученых, таких как Эдвард Т. Холл, Э. Сепир, Н.Н. Полосин, С.Г. Тер-Минасова, П. Рикер, М.М. Бахтин, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.Е. Карлинский, А.Ш. Жумашева. Все исследователи едины в одном – язык и культура неразделимы.

Для общения на иностранном языке мало знать его лексику и грамматику, необходимо также представлять себе, как люди коммуницируют между собой на данном языке. Кроме того, несмотря на большое количество работ на темы межкультурного общения, интерес представляют исследования, посвященные взаимоотношениям конкретных лингвокультур и способам усовершенствования коммуникации между ними.

В большинстве случаев происходит перенос культурных ценностей и особенностей поведения на представителей другой культуры. Это приводит к неправильному восприятию и дальнейшей оценке вербального и невербального поведения собеседника. В своей работе «Язык и культура» Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров трактуют межкультурную коммуникацию как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1, 167]. Таким образом, эффективность общения можно приравнять к степени взаимопонимания между коммуникантами. Под взаимопониманием в данном случае имеется в виду совпадение объемов информации, зашифрованной в сообщении адресантом и верно расшифрованной адресатом.

В современном мире межъязыковая коммуникация может осложняться из-за несовершенства знания того или иного языка, его культурно-специфических особенностей и различия в восприятии его языковых единиц. Особенно остро данная проблема прослеживается при выражении языковой модальности. Речь является субъективной деятельностью каждого человека. Следовательно, невозможно избежать противоречий и несоответствий. То, как мы воспринимаем окружающий нас мир и интерпретируем его, предопределяется языковыми привычками нашего общества.

### ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

Цель данной статьи – на основе сравнительно-сопоставительного анализа лексических, грамматических и синтаксических средств выражения модальных значений казахского и немецкого языков выявить сходства и различия в выражении одних и тех же значений.

Для достижения вышеназванной цели требуется решить следующие задачи:

- 1) изучить лексические, грамматические и синтаксические средства выражения модальности в казахском и немецком языках;
- 2) сопоставить данные функционально-семантические средства выражения категории модальности в представленных языках;
- 3) выявить сходства и различия в выражении модальных значений.

#### МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для описания теоретических основ нашего исследования был проведен сопоставительный анализ функционально-семантических средств выражения модальных значений немецкого и казахского языков.

#### ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Категория модальности очень популярна в научном мире. Ученые по-разному трактуют значение его понятия. Еще Аристотель рассматривал его как способ существования или реализацию какого-либо объекта. Некоторые исследователи разделяли модальность на модальность суждения, чувства и воли (Ф. Бруно), другие же считали, что каждое предложение может содержать в себе указание на отношение к действительности (В.В. Виноградов, Т.П. Ломтев, Г.А. Золотова, Е.Н. Клобуков).

В толковом словаре Ожегова модальность характеризуется как «категория, обозначающая отношение говорящего к содержанию высказывания (к действительности) и выражающаяся категориями наклонения глагола, интонацией, модальными словами (например, *должен, возможно, необходимо*)» [2, 344].

Duden определяет модальность как «Verhältnis des bzw. der Sprechenden zur Aussage bzw. der Aussage zur Realität oder Realisierung» (отношение говорящего к высказыванию или отношение высказывания к действительности). [3, 628]

Термин «модальность» неразрывно связан с именем швейцарского лингвиста Ш. Балли. Ученый выделил в синтаксическом дискурсе две составляющие: диктум и модус. Диктум – это само сообщение, т. е. объективное содержание предложения. Модус же показывает отношение диктума к действительности или субъекта речи к своему сообщению, т.е. субъективное начало в предложении. По мнению исследователя, модус – это оценка субъектом того, о чем идет речь в предложении. [4] Именно в модусе субъект коммуникации оценивает окружающий мир, выражая свою субъективную сущность.

Эти мысли оказали определяющее влияние и на российского академика В.В. Виноградова. Ученый считает, что каждое предложение содержит в себе «указание на отношение к действительности» [5, 55]. Такого же мнения и другой российский языковед И.Р. Гальперин, рассматривающий модальность как категорию, присущую языку в действительности, т.е. речи, и поэтому являющуюся самой сущностью коммуникативного процесса [6, 87].

Англоязычные лингвистические издания дают лишь философское описание модальности и не определяют ее как грамматическую категорию. «Modality: ... Logic. The classification of propositions according to whether they are contingently true or false, possible, impossible, or necessary («Модальность... Классификация предложений в зависимости от того, являются ли они в действительности истинными или ложными, возможными, невозможными или необходимыми») [7, 689].

Согласно Филлмора, «исследование категории модальности в предложении всегда означает исследование всего предложения». Невозможно расшифровать модальную метаинформацию вне контекста. [8, 31]. Всегда есть необходимость устанавливать определенные «точки ориентации, такие как время, пространство, эмоции, реальность» [9, 24].

Такую метаинформацию можно представлять с помощью языковых средств, а также посредством образных мультимодальных репрезентаций [10, 52]

Но средства выражения модальности отнюдь не универсальны. Они различаются по количеству и грамматически-категориальному характеру, по логически-семантическому признаку. Вслед за Рудольфом Каттайн [11, 90] представляем типичный для разных языков обзор значимых языковых средств для кодирования модального контента.

Таблица 1

Язык	Модальное предложение	Средство кодирования	Экспликация
немецкий	Du <i>sollst</i> morgen kommen.	модальный глагол	Я настоятельно рекомендую тебе завтра прийти.
английский	Write this word into your exercise-book!	Императив	Я прошу записать это слово в твою тетрадь.
русский	Пошли быстрее!	Партицип	Я хочу, чтобы ты шел быстрее.
казахский	Сен аудар аласың.	составной глагол с деепричастием	Я знаю, что ты можешь перевести.

Средства кодирования модального содержания в каждом языке уникально. Например, в предложении на немецком языке используем модальный глагол (*sollst*), в английском языке категорию наклонения (*императив*), в казахском языке составной глагол с деепричастием (*аудар аласың*).

Анализируя представленные примеры, можно прийти к выводу, что перечисленные средства кодирования также различаются по функционально-семантическому признаку.

Функционально-семантическая категория модальности – это многоаспектное, многоуровневое образование, выраженное посредством морфологических, синтаксических и лексических элементов языка. Системное изучение комплекса многоуровневых средств выражения категории модальности поможет изучить механизм действия данной категории как функционально-семантической подсистемы языка, определить ее сущность, объем и границы.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для более детального изучения категории модальности исследуем значение модальных единиц на сопоставительном анализе двух разносистемных, типологически и генетически неродственных языков: казахского – агглютинативного и немецкого – флективного. Данное языковое явление рассмотрим на примере обучения казахоязычных студентов немецкому языку и возможные трудности, возникающие при этом. Для анализа взяты примеры из романа известного немецкого писателя Эриха Кэстнера «Das doppelte Lottchen», используемого в качестве художественной литературы по домашнему чтению.

Как известно, модальность встречается в каждом языке и реализуется различными средствами: лексическими, грамматическими и синтаксическими.

### Лексические средства выражения модальности

К лексическим средствам выражения модальности относятся модальные слова, модальные частицы, наречия (*hoffentlich, möglicherweise, sicherlich, vermutlich* и др.) и модальные глаголы (*können, dürfen, sollen, müssen, wollen, mögen*).

Модальные слова обозначают не признак действия, а оценку содержания синтаксического отношения со стороны говорящего [11, 83]. Эта оценка может быть модальной в собственном смысле слова и выражать суждение о реальности касающихся отношений (*schwerlich, möglich, wahrscheinlich, gewiß, sicher*) или содержать эмоциональное отношение говорящего (*leider, glücklicherweise*). Согласно содержанию значения, модальные слова являются коммуникативно-грамматической категорией и оценивают содержание синтаксических отношений (*„Wahrscheinlich hat er sich vor dem Fotografen geniert, zu lachen“, vermutet Luise. (S. 29) / Und du und ich werden gewiß sehr gut miteinander zurecht kommen. (S. 80) / Es ist hoffentlich nicht krank? (S. 91)*).

Модальные слова тесно связаны с модальными частицами. Следует отметить, что в отличие от модальных слов частицы, как правило, не вносят резких изменений в семантику предложения, а лишь уточняют ее. Модальные частицы – одна из разновидностей частиц, образующих в немецком языке самостоятельную служебную часть речи. В немецком языке существуют усилительные частицы (*sogar, selbst, zu* и др.), восклицательные частицы (*wie, wieso*), утвердительная частица (*ja*), отрицательные частицы (*nicht, nein*). Подавляющее большинство немецких частиц служит для усиления и уточнения наклонений — это модальные частицы (*doch, nur, nun* и т.д.). («*Ich hab' doch gar keine Mutti!*») murrte Luise. (S. 19) / *Nun ertönt wieder die Stimme der jungen Frau.* (S. 92) Наиболее часто они употребляются в диалогической речи и в разговорном стиле. Модальные частицы наиболее трудны для употребления в речи и для перевода. Их семантическое разнообразие зачастую неясны студентам-казахам.

Категория модальности в казахском языке выражается модальными словами, такими как *álbette* – разумеется, *menińshe* – по-моему, *árgine* – конечно, *bar* – есть, *joq* – нет и др. «Модальные слова – это разряд слов, выражающих отношение говорящего к высказываемой мысли» [12, 249], говорит С. Бизаков. С.М. Иманкулова рассматривает их отдельно в словах, обозначающих содержание мыслей, отношение к существующей действительности.

С семантической точки зрения модальные слова в казахском языке делятся на:

- модальные слова, выражающие вероятность: *siaqty, syqyldy, tárizdi, sekildi, múmkin, shamasy, tárizdi, bálkim, shyǵar, bolar*;
- модальные слова, выражающие долженствование: *kerek, qajet, tiis, lazym*;
- модальные слова, которые произносятся на основе чьих-то слов или какого-либо источника: *de, deidi, dep*;
- модальные слова, используемые в значении подтверждения: *árgine, álbette, ras, shynynda, shyndyǵynda, anyǵynda*;
- модальные слова, выражающие желание: *-sa/-se eken, -sa/-se deimin*. [13, 217]

К лексическим средствам выражения модальности в немецком языке относят также модальные глаголы. Данная категория дает модальную характеристику отношений только внутри предложения, передавая значения гипотетичности, проблематичности, ирреальности, вероятности, неуверенности и сомнения [14, 36]. Преимущественно эта модальность обозначает, какие возникают отношения между субъектом предложения и действием, выраженным инфинитивом (возможность, необходимость, разрешение, запрет, желание и т.д.). В то же время, они обозначают отношение говорящего к обозначенному действию, прежде всего, его оценку реальности этого действия (предположение или чужое высказывание).

Одной из главных проблем возникновения трудностей у обучающихся-казахов является то, что в казахском языке отсутствует категория модальных глаголов.

Следовательно, при изучении грамматической темы «Модальные глаголы» преподавателю следует очень четко обозначить лексическое значение того или иного модального глагола и порядок их использования в предложении (с учетом того, что на второй позиции в предложении стоит модальный глагол, а смысловой глагол в инфинитиве уходит в самый конец предложения).

Для закрепления данной грамматической темы мы взяли 5 главу книги по домашнему чтению Эриха Кэстнера „*Das doppelte Lottchen*“. Представленная глава насыщена модальными глаголами и модальными словами.

Для начала рассмотрим категорию модальности, представленную модальными глаголами *können* и *dürfen*. При переводе на казахский язык они обозначают возможность что-либо сделать (*birdeñeni isteı alı*). Но в немецком языке имеется некое различие в использовании этих глаголов. Глагол *dürfen* всегда обозначает возможность/невозможность, данную говорящему кем-то другим, кто не против того, чтобы он это сделал. Глагол *können* используется в значениях возможности, способности, умения что-либо делать.

Студентам были даны два предложения. Задание заключалось в том, чтобы доказать правильность использования модальных глаголов.

„*Die Mutter darf nicht zu Hause arbeiten. Der Vater kann nicht zu Hause arbeiten.*“ (S. 43)

Таблица 2

Die Mutter	darf	nicht	zu Hause	arbeiten.
<i>Sub., Nom.</i>	<i>Modalverb</i>	<i>Negationpartikel</i>	<i>Obj., Dat.</i>	<i>Präd., Inf.</i>
Анама	-		úide	jumys isteýge bolmaidy.
<i>Obj, Dat.</i>	-	<i>Obj, Dat.</i>	<i>Obj., Dat.</i>	<i>Präd., Präs.</i>

Таблица 3

Der Vater	kann	nicht	zu Hause	arbeiten.
<i>Sub., Nom.</i>	<i>Modalverb</i>	<i>Negationpartikel</i>	<i>Obj., Dat.</i>	<i>Präd., Inf.</i>
Ákem	-		úide	jumys isteı almaidy.
<i>Sub., Nom.</i>	-		<i>Obj., Dat.</i>	<i>Präd., Präs.</i>

На данных примерах четко видно различие употребления модальных глаголов. В первом предложении речь идет о запрете работать маме девочек дома (она журналист, постоянно работает с людьми, берет интервью). Во втором предложении речь идет об отце девочек, который также не может работать дома (он музыкант, играет на гитаре в баре).

Сравнивая две данные таблицы, можно сделать вывод, что в родном языке студентов разрешение/возможность на что-либо обозначается не модальным глаголом, а составным глаголом (деепричастие + настоящее время глагола).

Сопоставляя примеры, выявляем отсутствие модального глагола в казахских предложениях. Согласно «Грамматике казахского языка» Т. Валяевой, в казахском языке имеется глагол «alý» в значении «мочь» [15, 79]. Автор относит этот глагол в разряд модальных слов. И в предложении он выступает в качестве вспомогательного глагола, который занимает в ней самую крайнюю позицию, сразу после смыслового глагола. В соответствии с правилом образования немецкого предложения глагол в повествовательном предложении стоит на втором месте. Если это сложное предложение, то спрягаемая часть глагола (вспомогательный / модальный глагол) занимает вторую позицию, следуя после подлежащего, а инфинитив смыслового глагола ставится в конце предложения [16, 267].

Еще одной отличительной чертой сопоставляемых языков является отсутствие эквивалента немецкому модальному глаголу *dürfen*. Оба модальных глагола переводятся глаголом «alý».

Для выражения модального значения необходимости немецкий язык также располагает целой системой средств, объясняющих эту необходимость, как и в случае возможности, по-разному, что и создает серьезные трудности при усвоении немецкого языка. Для выбора соответствующего средства, следует уяснить, о какой необходимости идет речь, а точнее, чем эта необходимость продиктована.

Необходимость в немецком языке представлена модальными глаголами *sollen* и *müssen*. *Sollen* выражает всегда необходимость, продиктованную требованием другого лица или общества в целом, возводящего требование в ранг общественного установления, обязанности, долга. *Müssen* выражает необходимость, диктуемую внешними обстоятельствами или внутренней убежденностью самого субъекта предложения [17, 143].

Для разграничения данных модальных глаголов учащимся даются несколько предложений. Задача студентов найти на указанных страницах данные предложения, вставить отсутствующие модальные глаголы и объяснить их использование.

»Trude geht doch mit Luise in dieselbe Klasse! Trude \_\_\_\_\_ raten!« (S.20)

»Du sagst Trude ganz einfach, sie \_\_\_\_\_ dich am ersten Tag abholen! (S. 33)

»Das Kind \_\_\_\_\_ doch schlafen!« (S.92)

Dann ist er aufgestanden und hat gesagt: »So! Nun \_\_\_\_\_ ich gehen!« (S. 96)

»Als jungem Hilfslehrer ist mir einmal etwas passiert, das \_\_\_\_\_ ich Ihnen und den beiden Mäderln erzählen! (S. 107)

Для закрепления темы одним из возможных заданий может быть отрывок из вышеупомянутой книги по домашнему чтению (глава 6, стр. 51).

«*Mit der Gabel in der Hand bleibt sie wie angewurzelt stehen. Was wollte sie eben noch suchen? Ach richtig! Die Muskatnuß und das Reibeisen! Nanu, was liegt denn da friedlich neben dem Kochbuch? Das Suppengrün! Herrje, das muß noch geputzt und in die Bouillon getan werden! Also, Gabel weg, Messer her! Ob das Fleisch jetzt gar ist? Und wo sind die Reibnuß und das Muskateisen? Quatsch, das Reibeisen und die Muskatnuß! Suppengrün muß man erst unter der Wasserleitung waschen. Und die Möhre muß geschabt werden. Au, man darf sich dabei natürlich nicht in den Finger schneiden! Und wenn das Fleisch weich ist, muß man es aus dem Topf herausnehmen. Und um später die Knochen abzuschöpfen, braucht man ein Sieb! Und in einer halben Stunde kommt Mutti! Und zwanzig Minuten vorher muß man die Nudeln in kochendes Wasser werfen! Und wie es in der Küche aussieht! Und die Muskatnuß! Und das Sieb! Und das Reibeisen! Und... Und... Und...»*

Студенты переводят данный отрывок на родной язык, объясняют употребление в предложениях модального глагола *müssen*. В качестве домашнего задания предлагается рассказать пошаговый рецепт приготовления любимого блюда.

Место модальных глаголов долженствования в немецком предложении аналогично модальным глаголам, описывающим возможность *können* и *dürfen*. Значение долженствования в казахском же языке выражается модальными словами *kerek*, *qajet*, *tiis*.

Таблица 4

Ich	soll	Mama	Nicht	beleidigen.
<i>Subjekt., Pronom.</i>	<i>Modalverb</i>	<i>Objekt, Akk.</i>	<i>negative Partikel</i>	<i>Präd., Inf.</i>
Men	-	anamdy	-	renjitpeyim <b>kerek.</b>
<i>Subjekt, Pronom.</i>	-	<i>Objekt, Akk.</i>	-	<i>Präd., Präs.</i>

Таблица 5

Ich	muss	Suppengrün	kaufen.
<i>Pronomen</i>	<i>Modalverb</i>	<i>Objekt, Akk.</i>	<i>Präd., Inf.</i>
Men	-	sorpağa arnalğan kókti	satyp alýym qajet.
<i>Pronomen</i>	-	<i>Objekt, Akk.</i>	<i>Präd., Präs.</i>

Обзор лексических средств выражения модальности в сопоставляемых языках демонстрирует, что в казахском языке отсутствуют такие средства как модальные глаголы. Модальные значения возможности, необходимости, разрешения, запрета, желания как и гипотетичности, проблематичности, вероятности, неуверенности, сомнения представлены модальными словами. При изучении немецкого языка студенты составляют предложения по аналогии со своим родным языком, опуская зачастую модальные глаголы и частицы (Partikel). Задача преподавателя заключается в том, чтобы во время устранить эту проблему.

#### Грамматические средства выражения модальности

К грамматическим средствам выражения модальности в немецком языке относятся наклонения глагола: индикатив (Indikativ), конъюнктив (Konjunktiv), императив (Imperativ), выражающие различные модальные функции.

Индикатив – это изъявительное наклонение. Оно обозначает оценку происходящего как чего-то реального, имеющего место в действительности.

«*Das doppelte Lottchen*» ist zwar in erster Linie ein Mädchenbuch» (S. 2)

«*Wenn ich heimkomme, bin ich müde.*» (S. 14)

«*Ich glaub', ich kann nicht mehr kochen!*» (S. 52)

Конъюнктив обозначает оценку происходящего как потенциального или даже ирреального, существование которого еще более или менее не определено. Различные формы конъюнктива обозначают различную степень этой «ирреальности».

«Wir dachten doch, wir hätten alle Fotos zerrissen!» meint Lotte. (S. 110)

«Ohne ihn wäre Mutti nicht hinter euer Geheimnis gekommen. Und ohne ihn wäre heute keine Hochzeit gewesen.» (S. 110)

«Wenn nun jemand käme und sähe wie ich aus...» (S. 11)

«Der Vater und Luise verschwinden im Haus. Dann verschwindet auch das Haus, als würde es weggewischt.» (S. 60)

Императив служит, прежде всего, для выражения коммуникативной задачи и является важнейшим средством образования побудительных предложений. Сущности императива, а именно его привязанности к моменту речи, соответствует то, что он признает только одну временную форму – Präsens (настоящее время). По этим же причинам не все лица могут употребляться в императиве. Ярко выражены второе лицо единственного и множественного числа и вежливая форма (Komm! Kommt! Kommen Sie!).

«Als das Kind ins Zimmer tritt, befiehlt Fräulein Gerlach dem Stubenmädchen: «**Mach** uns eine Schokolade! Und **bring** von den gefüllten Waffeln!» (S. 79)

«Kommt aber bald wieder!» (S. 79)

«Nehmen Sie mir meine Offenheit nicht übel», meint Fräulein Linnekogel. (S. 87)

Наклонение в казахском языке обозначает отношение действия к действительности, выражаемое говорящим лицом. В современном казахском языке различают следующие виды наклонений: ашық рай (изъявительное наклонение), бұйрық рай (повелительное наклонение), шартты рай (условное наклонение), қалау рай (желательное наклонение).

По основному значению немецкому Indikativ соответствует казахское ашық рай, казахскому бұйрық рай – немецкое Imperativ, немецкому Konjunktiv – казахское шартты рай. Казахскому қалау рай в немецком языке нет прямого соответствующего наклонения. Данное грамматическое содержание модальности в немецком языке выражено через лексические средства модальности, в частности через модальные глаголы желания (wollen/mögen).

«Ich glaub', ich kann nicht mehr kochen!» (S. 52) – Менің ойымша мен енді тамақ пісіре алмаймын.

«Wenn nun jemand käme und sähe wie ich aus...» (S. 11) – Біреу келіп мені көрсе ғой.

«Kommt aber bald wieder!» (S. 79) – Жақында тағы келіңдер.

«Erst wollte ich Dir ja ein Kinderbild von mir schicken.» (S. 28) – Мен саған кішкентай кезімдегі сүретті жібергім келген.

Отличие в сопоставляемых языках состоит в том, что в Imperativ употребляются лишь три лица (1 лицо ед.ч., 1 лицо мн.ч. и вежливая форма). В бұйрық рай все три лица ед. и мн. числа могут выражать чье-либо желание.

Terezeni ashyp koishy. – Открой окно. (2 лицо, ед. ч.)

Aita bersinshi. – Пусть говорит. (3 лицо, ед.ч.)

### Синтаксические средства модальности

К синтаксическим средствам выражения модальности в немецком языке относятся употребление инфинитивных конструкций *haben+zu+Infinitiv* и *sein+ zu+Infinitiv*. Данные конструкции выражают долженствование и имеют активное значение.

«Wahrscheinlich hat er sich vor dem Fotografen geniert, zu lachen», vermutet Luise. (S. 29)

Es ist halt doch nicht ganz so einfach, seine eigene Schwester zu sein! (S.40)

К сожалению, эквивалента данным конструкциям в казахском языке нет.

### ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты изученного и представленного в данной работе материала показали, что функционально-семантическая категория модальности в немецком и казахском языках различна. Разделяют объективную и субъективную модальность. Именно субъективная модальность представляет интерес для межкультурной коммуникации как процесса, науки и учебного предмета.

Модальность представлена грамматическими, лексическими и синтаксическими средствами. В результате сопоставительного анализа были выявлены определенные сходства и различия в выражении одних и тех же модальных значений. Было установлено, что функционально-семантическая категория модальности в немецком языке располагает весьма многочисленными и разнообразными по своей структуре и содержанию средствами выражения. Тогда как данная категория модальности в казахском языке передается зачастую модальными словами и наклонением глагола.

#### Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. (2005) Язык и культура, Москва - 1308с.
2. Ожегов С.И. (2011) Толковый словарь русского языка. М.: Мир и Образование, Оникс. – 736 с.
3. Duden (2010) Das Bedeutungswörterbuch. Mannheim: Verlag: Bibliographisches Institut GmbH. 4., - 1152 S.
4. Балли Ш. (1955) Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностранной литературы.
5. Виноградов В.В. (1975) О категории модальности и модальных словах в русском языке. – В кн.: Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике. М.: Наука. – С. 53 – 87.
6. Гальперин И.П. (2007) Текст как объект лингвистического общения. М.: URSS. – 113 с.
7. Random House Webster's (2001) p.1235
8. Wolf Norbert Richard (2009) Modality as an expression of the speaking person. German linguistics and the new challenges in research and teaching in the Czech Republic. Brno. – pp. 25-33
9. Rauh Gisa (1984) Aspects of Deixis in Linguistics. Vol. 9. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag, pp. 23-84
10. Meer D., Pick I. (2019) Sprachliche und bildliche Zeichen: Multimodalitätsforschung und die Analyse von Sehflächen. Einführung in die Angewandte Linguistik. S. 51-78
11. Kattein Rudolf (1979) What is modality anyway? Linguistics papers 20. Heft 1/79. Tübingen: Narr Verlag. – S. 89-95
12. Бизаков С. (2012) Учебник трудностей казахского языка. Алматы: Қазақ энциклопедиясы. – 499 с.
13. Салкынбай А. (2008) Қазіргі қазақ тілі. Алматы. - 462 б.
14. Kaiser Julia. (2019) Der „absolute“ Gebrauch von Modalverben im gesprochenen Deutsch. Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache. Erich Schmidt Verlag. Leipzig. – S. 35-47
15. Валяева Т. (2013) Грамматика казахского языка. Просто о сложном. Алматы. – 128 с.
16. Helbig G., Buscha J. (2001) Deutsche Grammatik, Langenscheidt. – 379 p.
17. Москальская О.И. (1956) Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология. Изд-во лит-ры на иностр. языках М. - 394 с.
18. Kästner E. (2004) Das doppelte Lottchen. Zürich. – 113 S.

#### Particularities of expression of modality in German and Kazakh

*M.E. Kurmanova, L.E. Dalbergenova*

Sh. Ualikhanov Kokshetau State University, Kokshetau, Kazakhstan  
[maral\\_kurmanova@mail.ru](mailto:maral_kurmanova@mail.ru), [ljasatdal@mail.ru](mailto:ljasatdal@mail.ru)

Interlanguage communication can be complicated due to the imperfection of knowledge of a particular language, its culturally specific features and differences in the perception of its linguistic units. This problem is especially acute by expressing a language modality. For a detailed study of the modality category, the authors examine the values of modal units of two typologically and genetically unrelated languages: Kazakh and German. This linguistic phenomenon is considered on the example of teaching Kazakh-speaking students the German language. Comparing both languages, the authors identify possible similarities and differences in the expressions of certain modal meanings.

**Keywords:** *language, modality, communication, modal verb, modal words, mood, infinitive constructions.*



### Неміс және қазақ тілдерінде модальділікті білдірудің ерекшеліктері

*М.Е. Курманова, Л.Е. Дальбергенава*

Ш.Уалиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті, Көкшетау қ., Қазақстан  
[maral\\_kurmanova@mail.ru](mailto:maral_kurmanova@mail.ru), [ljasatdal@mail.ru](mailto:ljasatdal@mail.ru)

Тіл аралық байланыс белгілі бір тілді білудің жетілмегендігіне, мәдени ерекшеліктері мен тілдік бірліктерді қабылдауындағы айырмашылықтарға байланысты күрделі болуы мүмкін. Бұл проблема әсіресе тілдік модальділікті білдіру кезінде өткір болып табылады. Модальділік категориясын егжей-тегжейлі зерттеу үшін авторлар екі типологиялық және генетикалық тұрғыдан байланыссыз қазақ және неміс тілдерінің модальдік бірліктерінің мәндерін зерттейді. Бұл лингвистикалық құбылыс қазақ тілді студенттерді неміс тілінде оқыту мысалында қарастырылады. Екі тілді салыстыра отырып, белгілі бір модальдық мағыналардың өрнектеріндегі мүмкін ұқсастықтар мен айырмашылықтар ашылды.

*Түйін сөздер:* тіл, модальдық, байланыс, модаль етістік, модаль сөздер, рай, инфинитивтік құрылымдар.

Поступила в редакцию 28.04.2020.

ГТАХР 16.41.53

## ҚЫТАЙ ТІЛІН ҮЙРЕНУШІ ҚАЗАҚ ТІЛДІ СТУДЕНТТЕРДІҢ ҚЫТАЙША СӨЙЛЕУ ТІЛІНДЕГІ ФОНЕТИКА ЖӘНЕ ГРАММАТИКАЛЫҚ ҚИЫНДЫҚТАРЫНА ТАЛДАУ

**Б. Зиядаұлы, Р.Б. Джельдыбаева**

Абылай хан атындағы Қазақ Халықаралық қатынастар және Әлем тілдері университеті,  
Алматы, Қазақстан  
batenke\_89@mail.ru, nawrao@mail.ru

Қазақ және қытай тілдерінің фонетикалық жақтағы басты айырмашылықтарының бірі қазақ тілінде буын құрамында дауысты дыбыстар қатар қолданылмайды, қытай тілінде екі тіпті үш дауысты дыбыс қатар қолданылатын жағдайлар жиі кездеседі. Сол себепті, қазақ тілді студенттер үшін қытай тіліндегі кейбір дыбыстар мен буындарды дыбыстау айтарлықтай қиындықтар туғызады. Екіншіден, қытай тілі аналитикалық тілге жататындықтан, онда морфологиялық өзгеріс жоқтың қасы, қытай тілінде сөйлем ішінде сөздердің рет тәртібі мен көмекші сөздер маңызды рөл атқарады. Сөйлемдегі сөздердің орналасу реті де морфологиялық түрленуге бай қазақ тіліндегіден мүлде басқаша. Осындай себептерге байланысты қазақ тілді студенттер ана тілінің ықпалымен ауызекі тілде қытай тіліндегі сөйлем мүшелерінің ретін дұрыс орналастыра алмайды да, кейбір қателіктерге жол беріліп жатады. Аталған мақалада қытай тілін алғаш үйренуші қазақ тілді студенттердің сөйлеу тіліндегі фонетикалық және грамматикалық мәселелерге талдау жасалып, оларды игерудің әдіс тәсілдері көрсетілген.

**Түйін сөздер:** қытай тілі, дауысты дыбыс, дауыссыз дыбыс, буын, сөйлем, сөйлем мүшесі, етістік, баяндауыш.

**Кіріспе.** Шетелдік студенттер қытай тілін үйренудің алғашқы кезеңдерінде фонетика және грамматикалық жақтарда көптеген қиындықтарға кездесіп жатады. Ондай қиындықтар негізінен ана тілі мен қытай тілінің тілдік дағдыларының өзгеше болуынан туындайды. Қазақ және қытай тілдерінің фонетикалық жақтағы басты айырмашылықтарының бірі қазақ тілінде буын құрамында дауысты дыбыстар қатар қолданылмайды, қытай тілінде екі тіпті үш дауысты дыбыс қатар қолданылатын жағдайлар жиі кездеседі. Сол себепті, қазақ тілді студенттер үшін қытай тіліндегі кейбір дыбыстар мен буындарды дыбыстау айтарлықтай қиындықтар туғызады. Екіншіден, қытай тілі аналитикалық тілге жататындықтан, онда морфологиялық өзгеріс жоқтың қасы, қытай тілінде сөйлем ішінде сөздердің рет тәртібі мен көмекші сөздер маңызды рөл атқарады. Сөйлемдегі сөздердің орналасу реті де морфологиялық түрленуге бай қазақ тіліндегіден мүлде басқаша. Осындай себептерге байланысты қазақ тілді студенттер ана тілінің ықпалымен ауызекі тілде қытай тіліндегі сөйлем мүшелерінің орын тәртібін дұрыс орналастыра алмайды да, кейбір қателіктерге жол беріліп жатады. Сондықтан, қытай тілін үйренуші қазақ тілді студенттердің тілдік қолданыстарындағы мұндай қателіктерін теориялық және практикалық жағынан нақты мысалдар арқылы жан-жақты талдап түсіндірудің маңызы зор.

**Әдебиеттерге шолу:** Тақырыпта көтерілген мәселеге теориялық негіздемелер ретінде қытай тіл білімінде өзіндік орны бар көрінекті ғалымдардың, атап айтсақ, ХуаңБорун (Қазіргі қытай тілі), ЛуФубо (Шетелдіктерге арналған қытай тілінің практикалық грамматикасы), ЖауЖиңминь (Қытай тілінің жалпы теориясы), ЧиХуяң, ЧыньЧаңлай (Қазіргі қытай тіліндегі көмекші сөздер жөнінде зерттеулер және шетелдіктерге қытай тілін оқыту) секілді теориялық зерттеу еңбектеріндегі қытай тіл білімі саласындағы ғылыми көпшілік мойындаған тілдік қағидалар мен ғылыми көзқарастар негізге алынды. Ұзақ жылдардан бері қытай тілін оқытумен, зерттеумен айналысып келе жатқан отандық тілші ғалым Толқын Қалибекұлының (Қытай тілінің грамматикасы «синтаксис») еңбегіндегі ғылыми терминдер мен теориялық негіздемелер пайдаланылды. Аталған зерттеу еңбектерінде қытай тілінің фонетикасы мен грамматикасы жан-жақты зерттелген. Сонымен қатар дүние жүзінің көптеген елдерінде пайдаланылып жүрген, қытай тілін және оны оқытуды зерттеудің соңғы нәтижелерін пайдалана отырып құрастырылған шетелдіктерге қытай тілін оқытуға арналған

оқулықтар, СуньДыжинь (Қытай тілі грамматикасының оқулығы), ЯңЖижоу, ЛиНин қатарлы ғалымдар жазған (Қытай тілі оқулығы), Лушунь, ЖаңКай қатарлы ғалымдар жазған (Қытай тілінің жаңа практикалық курсы), Чю Жунь, ПынЖіпин, ЖаңНуей қатарлы ғалымдар жазған (Табысқа жетудің жолы) секілді оқулықтардағы ұтымды түсіндіру әдістері мен ережелер басшылыққа алынды. Аталған оқулықтарды жазған авторлар Қытайда ұзақ жылдар қытай тілін оқыту-зерттеу ісімен шұғылданған әйгілі ғалымдар екенін атап айтқан жөн.

*Зерттеудің мақсаты* қытай және қазақ тілдерінің түрліше тілдік дағдыларына байланысты туындайтын қателіктерге фонетикалық және грамматикалық тұрғыдан талдау жасап, қателіктердің түпкілікті себептерін айқындау.

*Зерттеудің міндеті* қытай тілін үйренуші қазақ тілді студенттердің тілдік қолданыстарындағы қателіктерді мысалға ала отырып, қытай тілін зерттеуші ғалымдардың аталған мәселелер жөніндегі зерттеу нәтижелерін теориялық жақтан басшылыққа алып, қателіктердің себебін екі тілдің қолданыс дағдыларын салғастыра зерттеу арқылы анықтау міндеті туындайды.

Тілдің сөйлеу дағдылары ең алдымен фонетикалық дыбыстаудан басталады. Қытай-қазақ тілдерінде дауысты-дауыссыз дыбыстар дыбысталу орны, дыбыстау тәсілдері жағынан өзіндік ерекшеліктерге ие. Дауысты-дауыссыз дыбыстар негізінде құрылатын буын құрамы да екі тілде бір-бірінен мүлде өзгеше. Сондықтан, қазақ тілді студенттер қытай тіліндегі дыбыстарды дыбыстау барысында көбінде ана тілінің дыбыстық дағдыларына бейімдеп қате дыбыстайтын жағдайларға жиі жол береді. Фонетикалық жақтан ана тілінің ықпалымен болатын мұндай кедергілер төмендегідей бірнеше жақтан байқалады [1; 137].

1) Буын құрамындағы қатар тұрған екі не үш дауыстының біреуін өте солғын айтудан немесе айтпаудан туылатын қателік. Мысалы, *jia*, *qia*, *xia* буындарын оқу барысында көбінде қазақ тілінің айту дағдысына бейімдеп *jia-жә*, *qia-чә*, *xia-шә* түрінде айтады. 在家 (*zaijia*) дегенді қытай тілін алғаш үйренушілер «зэй жә» деп айтатындығын байқаймыз. Сол сияқты 再见 (*зэйжән*), 钱 (*чән*), 现 (*шән*), 多 *duo*, 做 *zuo*, 错 *cuo*, 所 *suo*, 桌 *zhuo*, 说 *shuo*, 火 *huo* буындарындағы «и» дауыстысын түсіріп *до*, *то*, *но*, *ло*, *зо*, *цо*, *со*, *жо*, *шо*, *хо* түрінде, *bie(бе)*, *pie(пе)*, *mie(ме)*, *die(де)*, *tie(те)* түрінде айтуға бейімділік. Бұл жағдайда студентке буын ортасындағы «и» қалдырмай толық шығарып айтқызаңыз, қатар тұрған екі дауысты дыбысты бөліп, *qia—qi-a*, *xia—xi-a*, *biao—bi-ao*, *piao—pi-ao* *jióng—ji-ong*, *qióng—qi-ong*, *xióng—xi-ong* *duo—du-o*, *tuo—tu-o*, *núo—nu-o*, *luo—lu-o*, *zuo—zu-o*, *cuo—cu-o*, *suo—su-o*, *zhuo—zhu-o*, *chuo—chu-o*, *shuo—shu-o*, *huo—hu-o* түрінде дыбыстай бастайды. Сондықтан, екі не үш дауысты дыбыс қатар келген буындарды оқытқан кезде біріншіден буын ортасындағы дауысты дыбысты анық айтуға, екіншіден қатар тұрған дауысты дыбыстарды бөлмей тұтастырып кідіріс жасамай айтуға жаттықтыра білу керек. Екі дауысты дыбыс қатар айтылатын жағдай қазақ тілінде жоқ, сондықтан, бұл буындардың айтылуын дұрыс қалыптастыру-қазақ тілді студенттердің қытай тілінің дыбыстау жүйесіне бейімделуінің кепілі болмақ.

2) Қытай тіліндегі буын ішінде келетін «і» дыбысын қазақ тіліндегі «і» дыбысына бейімдеп 今 (*jīn-жін*), 新 (*xīn-шін*) 亲 (*qīn-чін*) түрінде дыбыстайды. Іс жүзінде буын ортасындағы «і» дыбысы қазақ тіліндегі «и» дыбысына өте жақын келетіндігін ескерте отырып жаттықтыруға болады.

3) Буын соңында келетін «о» дыбысын қазақ тіліндегі «о» дыбысына бейімдеп 报 (*bao-бао*), 跑 (*paо-пао*), 毛 (*maо-мао*), 套 (*taо-тао*) түрінде айтуға бейімділік. Бұл жағдайда студентке қытай тіліндегі «о» дыбысының буын соңында қазақ тіліндегі жартылай дауысты «у»-ға жақын айтылатындығын ескерте отырып дағдыландыруға болады.

4) Қазақ тілінің сингормонизм дағдысымен қытай тіліндегі қатар келген ашық және қысаң айтылатын буындарды бір-біріне бейімдеп айтатын жағдайлар жиі кездеседі. Бұл көбінде студенттің *rou*, *mou*, *fou*, *dou*, *tu*, *nu*, *lou*, *zou(зоу)*, *cou*, *sou*, *zhou*, *chou*, *shou*, *rou*, *gou*, *kou*, *hou* буындарын *ru*, *mu*, *fu*, *du*, *tu*, *nu*, *lu*, *zu*, *cu*, *su*, *zhu*, *chu*, *shu*, *ru*, *gu*, *ku*, *hu* түрінде айтуынан байқалады. Мысалы, 我们(*men*)都 (*dou*) 去 деген сөйлемдегі қатар тұрған *men dou* буындарының алдыңғысы қысаң, соңғысы ашық айтылатын буын, сөйлем ішінде алдыңғы қысаң *men* буынының ықпалына бейімдеп ашық *dou* буынын қысаңдатып *du* түрінде我们都(*du*)去 деп айтады. 首都(*shoudu*) алдыңғы ашық, соңғы қысаң буын, осы соңғы қысаң буынды алдыңғы ашық буынға бейімдеп (*shoudou*) түрінде айту. Сол сияқты, 钱不够(*qianbugou*)---*qianbugu*, 汉语口语(*hanyukouyu*)---*hanyukuyu* т.б.

5) Қытай тіліндегі жартылай ашық «о» дыбысын қазақ тіліндегі жартылай ашық «о» дауысты дыбысымен теңестіріп айтуға бейімділік. Іс жүзінде буын ішінде қытай тілінде «о» дыбысы қазақ

тіліндегі жартылай ашық дауысты о-дан гөрі, қысаң ұ-ға жақын айтылады. Сондықтан, dong, tong, pong, long, zong, cong, song, zhong, kong, hong түріндегі буындарды доң, тоң, ноң, лоң, зоң т.с. түрінде айтудан сақтандыру қажет.

б) Айтылуы мен жазылуы екі басқа буындарды дұрыс оқытуға ерекше мән берген жөн. “Қытай тілінің жазылым ережесінде iou, uei, uen финалдары дауыссыздармен (инициалдармен) бірігіп буын құрағанда iou, uei, uen финалдарының құрамындағы о, е дауыстылары жазылмайды” деп көрсетілген [2; 81]. Мұның ішінде iou финалы дауыссыз дыбыстармен бірігіп miou(miu), diou(diu), piou(piou), liou(liu), jiu(jiu), qiou(qiu), xiu(xiu) буындарын құрайды да, жазуда жақша ішінде көрсетілгендей жазылады. Және бұл буындардың жазылуы мен айтылуы негізінен бірдей деп айтуға болады. Ал uei, uen финалдары дауыссыздармен тіркескенде буын ортасындағы «е» дыбысы қысқарып dui, tui, zui, cui, sui, zhui, chui, shui, rui, gui, kui, hui және dun, tun, lun, zun, cun, sun, zhun, chun shun, run, gun, kun, hun түрінде жазылады. Біздіңше бұл буындардың жазылуы іс жүзіндегі айтылуын толық білдіре алмайды. Өйткені қытай тілін алғаш бастап үйренушілерге осы буындарды жазылған қалпында оқытсаңыз, оларды еріндік буын түрінде оқиды, яғни, мысалы, dui, tui немесе dun, tun буындарын еріннің дөңгеленіп алдыға шығуы арқылы айтады. Ал бұл буындардың іс жүзіндегі дыбысталуына жүгінсек, ерін алдымен алдыға дөңгеленіп шығады да, қайтадан езулікке ауысып, екі езудің артқа тартылуы арқылы айтылады. Яғни, dui деп жазылып, duei болып, dun түрінде жазылып, duen болып айтылады. Сондықтан осы екі үлгідегі буындарды оқытқанда студентке олардың жазылуы мен айтылуы арасындағы айырмашылықты айту арқылы дұрыс дағдыландыру қажет.

Грамматикалық тұрғыда қытай тілі мен қазақ тілі туыстық байланысы жоқ екі жүйеге тән тілдер. Қытай тілінде сөздер түрленбейді, сөйлем құрау сөздердің тіркесу тәртібі мен көмекші сөздер арқылы жүзеге асады. Сондықтан, сөздердің рет тәртібі қатаң сақталады, көмекші сөздер оларды байланыстыратын дәнекерлеуші рөлін атқарады. Қазақ тілінде керісінше, сөйлем құрауға қатысқан сөздер морфологиялық түрленулер арқылы байланысқа түседі, сөздердің сөйлемде орналасу тәртібі қытай тіліне қарағанда әлдеқайда еркін келеді. Екі тілдегі сөйлем мүшелерінің орналасу тәртібі де бірдей емес. Осындай себептерге байланысты қытай тілін үйренуші қазақ тілді студенттер грамматикалық жақта ана тілінің тілдік ықпалының әсерінен сөйлемдегі сөздерді орналастыру, сөйлем құрау жақтарында көптеген кедергілерге ұшырап жатады. Студенттердің үнемі қате қолдануға бейім тұратын грамматикалық мәселелердің бірі қытай тіліндегі мезгілді (уақытты) білдіретін сөздердің сөйлемдегі орнын дұрыс қолданбаудан байқалады. Қытай тілінде уақытты білдіретін сөздер 时间点 (тіке аударғанда уақыт нүктесі) және 时间段 (уақыт аралығы) болып екіге бөлінеді. 时间点 (уақыт нүктесі)- мезгілді білдіретін сөздер, яғни, мезгілдің атауы, мысалы, 早上 (таңертең), 中午(түс), 晚上(кеш), 今天(бүгін), 明天(ертең), 一点(сағат бір), 三点(сағат үш), 今年 (биыл), 明年(келер жылы), 以前(бұрын) т.б. мұндай сөздер қытай тілінде қимылдың туылу мезгілін білдіреді де сөйлемде етістік баяндауыштың алдында тұрып «қашан» деген сұраққа жауап беріп пысықтауыш болады. Ал 时间段 (уақыт аралығы)-қимылдың жалғасу уақытын білдіретін сөздер, мысалы, 一天(бір күн), 两天(екі күн), 一个小时(бір сағат), 两个小时(екі сағат), 一上午(түске дейінгі жарты күн), 一晚上(бір кеш), 一年(бір жыл), 两年(екі жыл), 一节课(бір сағат сабақ), 两节课(екі сағат сабақ) т.б. мұндай сөздер қимылдың жалғасу уақытын білдіреді де, сөйлемде баяндауыштың соңында тұрып толықтырғыш мүше болады. Мысалы:

- 1) 明天我们上两节汉语课。
- 2) 去年我学了一年 (的) 汉语。
- 3) 我昨天晚上看了两个小时 (的) 电视。

Жоғарыдағы сөйлемдердегі 明天, 去年, 昨天, 晚上 сөздері жеке-жеке қимылдың туылу мезгілін білдіріп баяндауыш мүшенің алдында тұр да, 两节, 一年, 两个小时 қимыл-әрекеттің жалғасу уақытын білдіріп етістік баяндауыштың соңынан тіркесіп тұр. Жалпы уақытты білдіретін сөздердің ішінде қандай сөздердің қимылдың туылу мезгілін (时间点) және қандай сөздердің қимылдың жалғасу уақытын білдіретіндігін сөздер (时间段) екенін осы сөздерге қойылатын сұрақтар арқылы анықтауға болады. (时间点) қимылдың туылу мезгілін білдіретін сөздер қашан (什么时候) деген сұраққа жауап береді де, қимылдың жалғасу уақытын білдіретіндігін сөздер (时间段) қанша уақыт (多长时间) деген сұраққа жауап береді. Қазақ тілінде қимылдың туылу мезгілі мен

жалғасу уақытын білдіретін жоғарыдағыдай сөздер сөйлемде етістік баяндауыштың алдында тұрады және мезгіл пысықтауыш болады. Мысалы, мен кеше бір күн жұмыс істедім. Мұндағы «кеше» қимылдың туылу мезгілі, «бір күн» қимылдың жалғасу уақыты, мезгіл де уақыт мөлшері де етістік баяндауыштың алдында тұр. Қытай тілін алғаш үйрене бастаған қазақ тілді студенттер дәл осындай тілдік дағдының ықпалымен қытай тіліндегі жоғарыдағыдай сөйлемдерді қазақ тілінің сөйлем формасына салып қолдануға бейім тұрады да, көп жағдайда төмендегідей қателіктерге жол береді. Мысалы:

1) Бүгін екі сағат сабақ оқыдық.

今天我们两个小时上课了。 дұрысы今天我们上了两节课。

2) Қытай тілін төрт жыл оқимыз.

我们四年学汉语。 дұрысы我们学四年汉语。

3) Кеше кеште екі сағат тапсырма орындадым.

昨天晚上我两个小时做作业了。 дұрысы昨天晚上我做了两个小时(的)作业

Ғалым СуньДыжинь “Уақыт нүктесін (қимылдың туылу мезгілін) білдіретін сөздер сөйлемде толықтырғыштың емес, пысықтауыштың орнында тұрады, ал қимылдың жалғасу уақытын (уақыт аралығын) білдіретін сөздер толықтырғыштың орнында тұрады, тек кейбір жағдайда мәлім бір уақыт аралығын күшейту, көрінектіленіру мақсатында ғана пысықтауыштың орнында келуі мүмкін” [3; 247] дей келе, оған төмендегідей мысалдар келтірген:

1) 他们明年毕业。

2) 他们毕业一年了。

3) 他们一年就把项目完成了。

4) 他们一年才把项目完成。

Мұнда 3-4-сөйлемдердегі 一年 (бір жыл) қимылдың жалғасу уақытын білдіретін сөз бола тұра, сөйлемде пысықтауыштың орнында қолданылып, сол арқылы 3-сөйлемде қимылдың орындалуына кететін уақыттың қысқалығын, 4- сөйлемде қимылды орындауға жұмсалатын уақыттың ұзақтығы бейнеленген. Қимыл-әрекеттің жалғасу уақытын білдіретін сөздерден болған толықтырғыш мүшені Т. Қалибекұлы қазақша мезгіл-мөлшер толықтырғыштар деп атаған да “Қимыл, іс-әрекет, жай-күйдің созылу уақытын білдіретін толықтырғыштар мезгіл-мөлшер толықтырғыштар деп аталады, олар сан есім+мөлшер сөзді немесе сан есім+ зат есімді тіркестерден жасалады” [4; 122] деген.

Жалпы жоғарыдағы мысалдардан тіл үйренушілерге өзінің ана тідік дағдысының қаншалық дәрежеде ықпал жасайтындығын байқауға болады. Сөйтіп, қазақ тілді студенттерге мезгіл, уақыт ұғымдарына қатысты жоғарыдағы сөздерді қытай тілінде сөйлем ішінде қалай қолдануға болатындығын анықтап түсіндіру және сол негізде дағдыландыру міндеті туындайды.

Нәтижелер. Қытай тіліндегі мезгілді білдіретін (时间点) сөздерді студенттер әдетте қазақ тілінің дағдысы бойынша сөйлем басына немесе етістік баяндауыштың алдына қойып айтатындықтан, бұл сөздер сөйлемдегі орны жағынан дұрыс қолданылады. Мұндағы басты қателік қимыл-әрекеттің жалғасу уақытын білдіретін (时间段) сөздердің орны қытай тілінде басқаша болғандығында болып отыр. Қытай тілінде сөйлемде қазақ тіліндегідей бес мүше емес, алты мүше(бастауыш, баяндауыш, анықтауыш, пысықтауыш, толықтауыш және толықтырғыш) бар. Мұндағы толықтырғыш мүше етістік баяндауыштан кейін тұрып, баяндауыштағы қимыл-әрекеттің жалғасу уақыты, қимылдың күйі, мүмкіндігі, қимылдың нәтижесі, қимылдың жүрілу дәрежесі қатарлы мағыналарды білдіреді. Сондықтан жоғарыдағы қимыл-әрекеттің жалғасу уақытын білдіретін (时间段) сөздерден жасалған сөйлем мүшесін қытай тілінде уақыт мөлшерін білдіретін толықтырғыш мүше деп атайды (төменде қимылдың жалғасу уақытын уақыт мөлшерін білдіретін толықтырғыш мүше деп атаймыз) Мұндай толықтырғыш мүшенің сөйлемде орналасу жағдайы баяндауыш пен толықтауыштың орыналасуына байланысты төмендегідей бірнеше түрлі болады:

1. Қимыл-әрекеттің жалғасу уақытын білдіруге тура келгенде сөйлемде уақыт мөлшерін білдіретін толықтырғыш мүше етістік баяндауыштың соңына қойылады. Мысалы:

1) 你来了多长时间? 我来了三天了。

2) 你睡了多长时间? 我睡了一个小时。

3) 你学了多长时间? 我学了三年。

4) 你走了多长时间? 我走了一个星期了。

Бұл ереже өте қарапайым. Студентке уақыт мөлшерін білдіретін толықтырғыш мүше етістік баяндауыштың алдына емес, керісінше соңына қойылып айтылады дегенді ескертіп отырған жағдайда, студентті қазақ тілінің дағдысы бойынша 多长时间来了, 多长时间睡了, 多长时间学了, 多长时间走了 деп сұрайтын немесе 我三天来了, 我一个小时睡了, 我三年学了, 我一个星期走了 деп жауап беретін қателіктерден сақтандыруға болады. Демек, сөйлемде бастауыш пен баяндауыш мүше ғана болған жағдайда қимылдың жалғасу уақыты етістіктің соңына қойылады.

2. Сөйлемде бастауыш, баяндауышпен қатар толықтауыш мүше де болған жағдайда қимылдың жалғасу кезіндегі уақыт мөлшерін білдіретін толықтырғыш мүшенің сөйлемдегі орны екі түрлі болады.

1) Қимылдың жалғасу уақыты, яғни, уақыт мөлшерін білдіретін толықтырғыш мүше баяндауыш пен толықтауыштың арасына, нақтырақ айтқанда, баяндауыштың соңына, толықтауыштың алдына қойылады. Толықтауыш пен толықтырғыштың арасына 的 шылауы қойылады. 的 шылауы әдетте айтылмаса да болады. Мысалы:

你学了几年(的)汉语?

我学了一年(的)汉语。

你上了多长时间(的)网?

我上了一个小时(的)网。

Қазақ тілді студенттер ана тілінің тілдік дағдысы бойынша мұндай сөйлемдерді 你几年学了汉语, 我一年学了汉语, 你多长时间上了网, 我一个小时上了网 түрінде қате қолдануға бейім тұрады. Сондықтан, оқыту барысында жоғарыдағы ережені әрқашан студентке ескертіп отыру қажет.

2) Етістік баяндауыш қайталанып айтылады да, қимылдың жүрілу уақыт мөлшерін білдіретін толықтырғыш мүше қайталанған етістіктің соңына қойылады. Мысалы:

他写汉字写了半个小时。

我念课文念了十分钟。

Қазақ тілді студенттер мұндай сөйлемдерді де 他半个小时写汉字了, 我十分钟念课文念了 түрінде қате қолданады.

«Қытай тілінің жаңа практикалық курсы» оқулығында бұл ережеге байланысты «Алдыңғы етістік айтылмаса да болады» [5; 43] делінген. Мысалы:

我们(办)借书证办了多长时间?

我(考)外语考了两个小时。 Мұндағы жақшаға алынған етістіктер айтылса да, айтылмаса да болады дегенді білдіреді.

Шетелдіктердің қытай тілін үйренуіне арналған өзге оқулықтарда, мысалы, «Қытай тілі оқулығы» [6; 58], «Табысқа жетудің жолы» [7; 61] секілді оқулықтарда және «Шетелдіктерге арналған қытай тілінің практикалық грамматикасында» [8; 206], қимыл-әрекеттің уақыт мөлшерін білдіретін толықтырғыш мүше жөніндегі түсініктемелерде «мұндай сөйлемдердегі алдыңғы етістікті айту-айтпау» деген мәселе жөнінде ешқандай пікір білдірілмеген. Іс жүзінде шет тілді студенттер мұндай сөйлемдердегі соңғы етістікті ғана айту дағдысын көбірек қолданғанды ұнатады. Мысалы:

他汉字写了半个小时。

我课文念了十分钟。

我们借书证办了多长时间?

我外语考了两个小时。

3. Сөйлемде бастауыш, баяндауыш және толықтауыш болған жағдайда толықтауыш мүше жіктеу есімдігі болса, онда қимылдың уақыт мөлшерін білдіретін толықтырғыш мүше толықтауыштың соңында тұрады. Мысалы:

1) 我找了他半天了。

2) 我们等了 you 很长时间了。

3) 我们在这儿等他一会儿吧。

Бұл сөйлемдерді де қазақ тілді студенттер уақытты білдіретін сөздерді етістік баяндауыштың алдына қойып) 我半天了找了他 немесе 我们半天找他了, 我们很长时间等了 you немесе 我们很长时

间等你了, 我们在这儿一会儿等他吧 түрінде қолдануға бейім тұрады.

Сонымен қатар қимыл-әрекеттің жалғасу уақытын білдіретін сөздердің сөйлемде қандай етістікпен тіркесіп келгендігіне де қарау керек. 浪费了三天, 写了三天 деген тіркестерде 三天 “қанша уақыт” деген сұраққа жауап беретін “қимылдың жалғасу уақытын” білдіретін сөз. Бірақ, алдынан тіркескен етістіктің мағынасына байланысты 浪费了三天 дегендегі 三天 қимылдың жалғасу уақыты емес, керісінше етістік баяндауыштың толықтауышы болып тұр. Ал 写了三天 дегендегі 三天 қимылдың жалғасу уақытын білдіріп толықтырғыш мүше. мұндай жағдайда 三天 сөзінің толықтауыш немесе толықтырғыш мүше екенін білу үшін “Олардың құрылымын 把..... 给.....құрылымына өзгерту арқылы немесе сұрақ қою әдісі арқылы анықтауға болады” [9; 60]. Яғни, 浪费了三天 дегенді 把三天给浪费了 түрінде айтуға және оған 浪费了什么 деген сұрақ қоюға болатындықтан, 三天 бұл жерде толықтауыш болып тұр. Ал 写了三天 құрылымын 把..... 给.....құрылымына өзгертуге келмейді және оған 写了什么 деген сұрақ қойылмайды. Сондықтан, бұл жердегі 三天 уақыт аралығын білдіретін толықтырғыш мүше болады.

Қысқасы, қазақ тілді студенттер жоғарыдағы жағдайлардың қай-қайсысында қимылдың жалғасу уақытын білдіретін сөздерді ана тілдік дағдының ықпалымен сөйлемде етістік баяндауыштың алдына қоюға бейім тұратындығын ескерген жөн.

Қытай тілінде 离合词 деген атаумен белгілі біріккен күрделі сөздер бар. Мұндай сөздер екі компоненттен құралады да, алдыңғы компоненті етістік, соңғы компоненті зат есім болып келеді. Қытай тіліндегі өзге біріккен сөздерден айырмашылығы - қолданылу қажетіне қарай сөз ретінде және сөз тіркесі секілді арасына басқа сөздер кірігіп те қолданылады. Мысалы: 照相, 聊天, 洗澡, 睡觉, 生气, 唱歌, 跳舞, 上课 т.б. Қытай тілінде мұндай біріккен сөздер етістік ретінде қаралатындықтан, студенттер қимылдың жүрілу уақытын білдіретін жоғарыдағыдай сөздерді олардың соңына қойып 睡觉了八个小时, 聊天了一小时, 唱歌了一晚上 түрінде жиі қолданады. Сол себепті, мұндай сөздердің етістік және зат есім компоненттерден тұратындығын, уақыт мөлшерін білдіретін сөздердің екі компоненттің арасына қойылатындығын студенттер әбден дағдыға айналдырғанша қайталап ескертіп отыру керек.

Қытай тілінде сөйлемнің толықтауыш мүшесі сөз емес, сөз тіркесінен жасалған күрделі толықтауыш болған жағдайда толықтауыш мүше сөйлемнің алдына қойылып айтылады да қимылдың жалғасу уақытын білдіретін толықтырғыш мүше сөлем соңында тұрады. Мысалы:

- 1) 他们研究了一天这个问题。 Дұрысы 这个问题他们研究了一天。
- 2) 我们学了一年这本书。 Дұрысы 这本书我们学了一年。
- 3) 他穿了两年这件衣服。 Дұрысы 这件衣服他穿了两年。

Қытай тілін алғаш үйренушілер сөйлеу тілінде қимылдың уақыт мөлшерін білдіретін толықтырғыш мүше мен қимыл-әрекеттің орындалуын, жүзеге асуын білдіретін 了 шылауының сөйлемдегі орын тәртібін қате қолданатын жағдайлар жиі кездеседі. Мысалы, 我看书了一天, 游泳了一个小时, 学汉语了一年 т.б. Сөйлемдегі етістік баяндауыштың өткен шақты білдіруі 了 шылауы арқылы жүзеге асады және 了 шылауы етістікпен араға басқа сөз салмай тіке тіркеседі. Сондықтан, жоғарыдағы сөйлемдер 我看了一天书, 游了一个小时泳, 学了一年汉语 түрінде айтылуы керек.

Қимылдың жалғасу уақытын білдіретін толықтырғыш мүше бар сөйлемдерде 来, 去 етістіктері баяндауыш болғанда 了 шылауы арқылы екі түрлі мағынаны білдіруге болады. Егер сөйлемде толықтауыш мүше болмаса және 了 шылауы етістік баяндауыштың соңында ғана тұрса, қимылдың аяқталғандығын, өткен шақта болғандығын білдіреді. Мысалы: 我去了一个星期 (Мен бір аптаға бардым). Егер 了 шылауы етістік баяндауыштың соңында және сөйлем соңында да тұрса, қимыл әрекеттің әлі жалғасып жатқандығын білдіреді. Мысалы, 我来了一个多月了。(Менің келгеніме бір ай болды.) Сөйлемде толықтауыш мүше болған жағдайда қимылдың жалғасып жатқандығын білдіру үшін, 了 шылауы тек сөйлемнің соңына ғана қойылады. Мысалы: 我来中国一年了。 Дәл осы сөйлемді қытай тілін алғаш бастап үйренушілер 我来了中国一年了 түрінде бейнелеуге бейім келеді.

了 шылауын сөйлемдегі етістік баяндауыштың соңына қою керек пе әлде сөйлем соңына қою керек пе деген мәселе де өте маңызды. Мысалы:

我买菜了。

我买了一公斤菜。

Мұнда алдыңғы сөйлемде 了 шылауы сөйлем соңында тұр да, екінші сөйлемде етістік баяндауыштың соңында тұр. Қытай тілін алғаш үйренушіге мұндай қолданыстың өзіндік заңдылықтарын түсіндірмесе алдыңғы сөйлем үлгісі бойынша 了 шылауын кез-келген сөйлемнің соңына қойып 我买了一公斤菜了, 他借了一本书了, 我还三本书了, 你换三百块钱了 түріндегі қате қолданыстарға жол береді. Ал 我买了一公斤菜, 他借了一本书, 我还了三本书, 你换了三百块钱 деп түзетсеңіз, 我买了菜, 我吃了饭, 我们做了作业 секілді қате қолданыстарға жол ашыла бастайды. Мұндай сөйлемдерде, егер толықтауыштың алдында анықтауыш болса, 了 етістік баяндауыштың соңынан тіркеседі, мысалы, 我吃了一个苹果. Мұндағы 苹果 толықтауыш, 一个 оның алдынан келген анықтауыш, сондықтан, 了 шылауы баяндауыш 吃 етістігінің соңынан тіркескен. Ал егер толықтауыштың алдында анықтауыш болмаса, 了 шылауы сөйлем соңына қойылады, мысалы, 我吃苹果了 болып айтылады. Мұндай сөйлемдерде егер 了 шылауын етістіктің соңына қойып 我吃了苹果 десек, сөйлем аяқталмаған күйде болады, яғни, мағынасы жағынан қазақша “ Алманы жеп болып” деген көсемше формасында тұрады. Сондай-ақ, 了 шылауы сөйлемде етістік баяндауыштан кейін тіркесе қимылдың орындалып болғандығын, қатысты студентке ерекше ескертіп түсіндіретін тағы бір түйін--- 了 шылауы сөйлем ішінде етістік баяндауыштан кейін қолданылса, қимылдың әлдеашан орындалғандығын білдіреді. Мысалы: 他学了一年汉语. (ол бір жыл қытай тілін үйренді). «үйрену» қимылы аяқтады. Ол бір жыл үйренген, қазір үйреніп жүрген жоқ. Егер 了 шылауы бір мезгілде сөйлемде етістік баяндауыштың соңынан да, сөйлем соңынан да қолданылса, сөйлем мағынасы өзгереді. Бұл жағдайда қимыл-әрекеттің әлі жалғасып жатқандығын білдіреді. 他学了一年汉语了. (Ол қытайша үйреніп жатқанына бір жыл болды). Қытай тілі грамматикасы жөніндегі зерттеу еңбектерінде сөйлемдегі қызметіне қарай кейбіреуінде шақтық шылау, лебіздік шылау деп атаса [10; 183], кей еңбектерде қимылдық шылау және лебіздік шылау деп атайды [11; 143]. етістіктің соңынан тіркескен алдыңғы 了 шылауы шақтық, сөйлем соңынан тіркескен соңғы 了 лебіздік шылау деп түсіндіріледі. Сондай-ақ, шақтық (қимылдық) шылау деп есептелінетін етістіктің соңынан тіркесетін 了 шылауы білдіретін түрлі грамматикалық мағыналары жөнінде ЧиХуяң қатарлы ғалымдар құрастырған «Қазіргі қытай тіліндегі көмекші сөздер жөнінде зерттеулер және шетелдіктерге қытай тілін оқыту» атты зерттеулер жинағында да жан-жақты баяндалған [12; 187-201].

Қытай тіліндегі 是 етістігін де алғаш үйренушілер кейде қолданатын жерде қолданбай, қолданбайтын орында қолданатын жағдайлар жиі кездесіп жатады. 是 етістігінің жеке тұрғанда нақты лексикалық мағынасы жоқ. Қытай тілінде сөйлемнің баяндауыш мүшесі негізінен етістік не сын есім сөздерінен жасалады. Сондықтан, сөйлемде баяндауыш болатын етістік не сын есім сөздері болмаған жағдайда 是 сөзі етістік ретінде баяндауыш қызметін атқарады. Мысалы: 我妈妈是老师, 我是新来的留学生, 那本书是我的, 他是伟大的科学家 т.б. Қазақ тілінде мұндай сөйлемдерде баяндауыш болатын етістік немесе сын есім сөздерін қажет етпей-ақ, зат есім сөздері баяндауыш болып, «мамам мұғалім, мен жаңа келген шетелдік студентпін, ана кітап менікі, ол ұлы ғалым» түрінде қоданыла береді. Осы дағдымен қазақ тілді студенттер қытай тіліндегі жоғарыдағы сөйлемдерді 是 етістігінсіз 我妈妈老师, 我新来的留学生, 那本书我的, 他伟大的科学家 түрінде қате қолданады. Баяндауыш болатын етістік не сын есім сөзі жоқ мұндай сөйлемдерде баяндауыш ретінде 是 етістігі қолданылады деп түсіндірсеңіз, етістік не сын есім баяндауышы бар сөйлемдерге де 是 сөзін қосып, 我妈妈是漂亮, 我是去, 我是吃饭, 我们是上课 сияқты қате қолданыстарға жол береді. Сондықтан, 是 етістігінің рөлін оны ұқсас бір тіркеске қолданған және қолданбаған жағдайда қандай мағыналық өзгеріс болатындығы арқылы түсіндіруге болады. Мысалы:

这是书。Это книга. (сөйлем)

这个书 эта книга (сөз тіркесі)

这本书 (这一本书) эта (одна) книга (сөз тіркесі)

这种书 этот вид книги (сөз тіркесі»)

Бұл тіркестердің сөйлем не сөз тіркесі екендігі және қандай мағынаны білдіретіндігі, 是 етістігінің сөйлем құраудағы рөлі орыс тілінің род категориясы арқылы анық байқалады.



Қытай тілінде етістік не сын есімнен болған баяндауышы жоқ төмендегі үш түрлі жағдайда 是 етістігін қолданбауға болады.

1) Ай, күнді айтқанда. Мысалы:

今天几月几号? 今天十一月十二号。

2) Сағат, уақытты айтқанда. Мысалы:

现在几点? 现在十一点半。

3) Жасты сұрағанда. Мысалы:

你多大? 我十七岁。

Предлог ретіндегі 在 сөзінің сөйлемдегі орнын анықтап түсіндіру де маңызды. 在 сөзі қытай тілінде етістік және предлог ретінде екі түрлі функцияда қолданылады. Предлог ретінде қолданылу функциясы қытай тілін енді бастап үйренушілер үшін проблемалық мәселелердің бірі деуге болады. 在 сөзі предлог ретінде өзі тіркесетін сөдің алдында тұрып қазақ тіліндегі жатыс септік (да, де, та, те) мағынасында қолданылады. Мысалы: 我在语言大学学习汉语。(Мен тіл университетінде қытай тілін оқимын). Осы жатыс септік мағынасын негіз етіп студенттер қазақ тіліндегі да, де, та, те септігімен қолданылған сөздердің барлығының алдына 在 сөзін қояды да, қытай тілінің дағдысында жоқ қате сөлемдерді құрай бастайды. Мысалы:

Тобымызда 10 студент бар。(在我们班有10个学生)

Үстел үстінде көп кітап тұр。(在桌子上有很多书)

Қабырғада Қазақстан картасы ілулі тұр。(在墙上挂着一张哈萨克斯坦地图)

Алдыңғы жақта бір адам келе жатыр。(在前边来了一个人)

Тобымызда (在我们班), үстел үстінде (在桌子上), қабырғада (在墙上), 在前边 (алдыңғы жақта) деген тіркестерде қазақ тіліндегі жатыс септігі жалғанған сөздердің барлығының алдына 在 предлогі қойылған. Әдетте қытай тілінде сөйлем басында 在 предлогі өте сирек қолданылады, қолданылған күнде де соңынан тіркескен сөз немесе сөз тіркесінен кейін үтір қойылып, сөйлемдегі басқа сөздерден оқшауланады. Мысалы: 在众多朋友之中, 我们俩最要好。 Ал әдеттегі жағдайда 在 сөзін жатыс септік қызметіндегі предлог ретінде қолданғанда оның алдында міндетті түрде сөйлемнің басқа мүшесі тұруы керек. Мысалы: 他们俩在阅览室里整整看了一天的书。 Мұнда 在 предлогінің алдында сөйлемнің бастауыш мүшесі тұр.

Жоғарыдағы мысалдардағы 我们班, 桌子上, 墙上, 前边 сөздері орынды білдіретін сөздер, Орынды білдіретін сөздер сөйлемнің басында келгенде олардың алдына әдетте 在, 从 предлогтары қолданылмайды. Сондықтан, қытай тілінің осы дағдысына сай жоғарыдағы мысал сөйлемдердің басына 在 предлогін қолдануға болмайды. «Шетелдіктерге қытай тіліндегі экзистенциалдық сөйлемдерді оқытуға талдау» атты мақаласында ғалым МаЖияли қытай тіліндегі « Орын, мекенді білдіретін сөз + етістік + 着 + адам не затты білдіретін сөз» формасында құрылатын экзистенциалдық сөйлемдерде сөйлемнің басында 在, 从 секілді предлогтардың қолданылмайтындығын айта келіп, қытай тілін оқитын шетелдіктердің мұндай сөйлемдердің басына предлог қойып 在桌子上摆着一台电视、在墙上挂着一个钟表、从柜子里少了一个盘子 секілді ката қолданыстарға жол беретіндігін айтқан [13; 147].

Дәл осыған ұқсас пікірді зерттеуші Лили де айтқан. “Қытай тілін шетелдік студенттерге оқыту барысында байқағанымыздай, шетелдіктер экзистенциалдық сөйлемдерді орынды білдіретін сөздердің алдына ығи да 在 предлогін қойып қолданады. Бұл әдетте ана тілінің тілдік дағдысының ықпалынан болады. Бұл көбінде ағылшын тілді студенттерде жиі байқалатын қателік. Мысалы, “on my desk”(在我的桌子上), “in the room”(在房间里) тағысын тағылар” [14]. Жоғарыда баяндалғандай, дәл осындай қате қолданыстар қазақ тілді студенттерде де жиі қайталаанады.

Сонымен қатар 你去哪儿 (сен қайда барасың) деген сөйлемді қазақ тілді студенттер 你去在 哪儿 деп айтатын қате қолданыстар жиі кездеседі. Мұның себебі оқытушы 在哪儿 дегенді қазақша «қайда» деп аударып беретіндіктен, студент «қайда барасың» дегенді 在哪儿 дегеннің алдына 去 етістігін тіркейді де, 去在哪儿 дейді. Қазақ тілінде «қайда» деген сұрау есімдігі мекенді (қай жерде), бағытты (қай жаққа) деген мағыналарда қолданылады. Сондықтан, студентке қытай тіліндегі 在

предлогі қазақ тіліндегі мекен мағынасында айтылғанда ғана қолданылатындығын, бағыт мағынасында қолданылмайтындығын анық түсіндіру қажет.

Қазіргі кезде қытай тілін зерттеуші ғалымдардың еңбектерінен тілді жан-жақты зерттеген құнды деректер ала аламыз. Яң Гуң, Бониң Лу және Сюесоң Гау зерттеушілердің жасаған талдаулары осының дәлелі болады [15].

*Қорытынды.* Қытай тілінде қазақ тіліне ғана тән ә, і, ү, ұ дыбыстарына толық сәйкес келмесе де, буын ішінде оған жақын айтылатын дыбыстар да жоқ емес. Қытай тілінің тұтас дыбыс жүйесі төрт жүзден аса негізгі буындардан құралады, оның ішінде сексенге жуық буын қазақ тілінде де бар мұрын жолды ң дыбысымен аяқталады. Бұл да ң дыбысы жоқ өзге тілдерге (орыс тілі) қарағанда қазақ тілді студенттердің игеруіне белгілі дәрежеде оңайлықтар туғызады. Жоғарыда аталған қытай тілінде буын ішінде дауысты дыбыстардың қатар қолданылуы секілді фонетикалық мәселелер, сөйлем ішінде қимыл-әрекеттің жалғасу уақытын білдіретін мезгілдік сөздердің етістік баяндауыштың соңында тұруы, сондай-ақ, 是 етістігінің баяндауыш қызметінде қолданылуы, 在 предлогінің жатыс септік мағынасын білдіре тұра сөйлем басында қолданылмауы қатарлы грамматикалық мәселелер қытай тіліне ғана тән өзіндік ерекшелік болғандықтан, қытай тілін енді бастап үйренуші қазақ тілді студенттердің игеруіне, дағдылануына қиындық туғызатын проблемалық мәселелер болып табылады. Әсіресе, үндестік заңымен сөйлеуге дағдыланған қазақ тілді студенттер ашық және қысаң дыбыстар қатар айтылып құбылып отыратын қытай тілінің дыбыс жүйесіне бірден дағдылана алмайды. Әрқандай тілді дұрыс меңгеру оның фонетикасынан бастау алады. Үйренетін тілдегі дыбыстау қағидаларын алғаш бастаған кезде дұрыс меңгермесе, дұрыс дыбыстау дағдысын қалыптастырмаса, уақыт өте келе қалыптасқан қате дағдыны түзету-оны алғаш бастап үйренгеннен де қиын болады. Сондықтан, қазақ тілді студенттерге қытай тілін оқыту барысында бұл мәселелерге ерекше мән беріп, арнайы түсіндіріп отыру қажет.

#### Пайдаланған әдебиеттер

1. Зиядаұлы Б. (2013) Қытай тілі фонетикасын оқытудағы кейбір өзекті мәселелер // ҚазҰПУ–нің Хабаршысы, «Көп тілді білім беру және шетел тілдері филологиясы» сериясы, №1, 137-138 бб.
2. ХуаңБоруң, ЛяуШүйдүң (2012) Қазіргі қытай тілі. 1-бөлім. Бейжің: Жоғары білім беру баспасы, 81 б.
3. СуньДыжинь (2005) Қытай тілі грамматикасының оқулығы. Бейжің: Бейжің тіл университетінің баспасы. 247 -б.
4. Қалибекұлы Т. (2018) Қазіргі қытай тілінің грамматикасы (синтаксис). Алматы, «Мерей» баспасы. 122-б.
5. Лушунь, ЖаңКай, ЧыньШи, ШіЖияуый, ЛюШыхуей, ЗуоШаньдань (2014) Қытай тілінің жаңа практикалық курсы. –Бейжің: Бейжің тіл университеті, 43-44 бб.
6. ЯңЖижоу, ЛиНиң, СуйЯнь (2004) Қытай тілі оқулығы. 1-курстарға арналған, 2-бөлім. Бейжің: Бейжің тіл университеті, 58-59 бб.
7. Чю Жунь, ПыңЖіпиң, ЖанНуей, ЖаңЛи (2017) Табысқа жетудің жолы. 1-бөлім. Бейжің: Бейжің тіл университеті, 61-64 бб., 18-19 бб.
8. ЛуФубо (1996) Шетелдіктерге арналған қытай тілінің практикалық грамматикасы. Бейжің: Бейжің тіл және мәдениет университеті, 206-207 бб
9. ХуаңБоруң, ЛиУей (2012) Қазіргі қытай тілі. 2-бөлім. Бейжің: Бейжің университеті, 60-61 бб.
10. ЖауЖиңминь, ХуЮуишу, ЛуЖияньмиң (2003). Қытай тілінің жалпы теориясы. Шанхай білім беру баспасы. 183-184 бб.
11. ЧыньТяньшунь, ЖуаңЛайруң (2009) HSK- де жиі қолданылатын көмекші сөздерге түсініктеме. Бейжің тіл университеті баспасы. 143-147 бб.
12. ЧиХуяң, ЧыньЧанлай, УУейшань, ЖаңИшың (2008) Қазіргі қытай тіліндегі көмекші сөздер жөнінде зерттеулер және шетелдіктерге қытай тілін оқыту. Фудань университет баспасы. 187-201бб.
13. МаЖияли (2014) Шетелдіктерге қытай тіліндегі экзистенциалдық сөйлемдерді оқытуға талдау. АньХуей әдебиеті журналы. 9-сан, 147-150 бб. <https://www.xzbu.com/1/view-6106165.htm>
14. Лили (2012) Шет елдік студенттердің экзистенциалдық сөйлемдерді қолданудағы қателіктеріне талдау. «Солтүстік әдебиеті» журналы. 2012-жыл 5-сан. <https://www.xzbu.com/5/view-3080164.htm>
15. Gong, Y., Lyu, B. & Gao, X. (2018) Research on Teaching Chinese as a Second or Foreign Language in and Outside Mainland China: A Bibliometric Analysis. *Asia-Pacific Edu Res* 27, 277–289. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0385-2>

**Анализ фонетических и грамматических ошибок при изучении китайского языка, выявленных на начальном этапе у студентов казахского отделения**

**Б. Зиядаулы, Р.Б. Джельдыбаева**

Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана,  
г. Алматы, Казахстан

[batenke\\_89@mail.ru](mailto:batenke_89@mail.ru), [nawrao@mail.ru](mailto:nawrao@mail.ru)

Фонетики казахского и китайского языков отличаются тем, что в казахском языке не употребляются гласные звуки подряд в одном слоге, а в китайском языке встречаются два и более гласных звука вместе. В связи с чем, под влиянием родного языка у студентов вызывает определенные трудности при произношении китайских звуков и слогов. Во-вторых, являясь одним из аналитических языков, китайский язык не имеет морфологических изменений. В китайском языке порядок слов и вспомогательные слова играют важную роль. Порядок слов в предложении китайского языка отличается от казахского языка, который очень богат морфологическими изменениями. В результате казахоязычные студенты под влиянием родного языка допускают ошибки в построении китайских предложений. В данной статье рассматриваются трудности фонетических и грамматических аспектов языка, и способы решения вызванных трудностей в изучении китайского языка на начальном этапе.

**Ключевые слова:** китайский язык, гласный звук, согласный звук, слог, предложение, члены предложения, глагол, сказуемое.

#### **Analysis of grammatical and phonetical mistakes of students of Kazakh department in learning Chinese language in the beginner`s level**

**B. Zeyadauly, R.B. Jeldybaeva**

Ablai Khan Kazakh University of International Relations and World Language, Almaty, Kazakhstan

[batenke\\_89@mail.ru](mailto:batenke_89@mail.ru), [nawrao@mail.ru](mailto:nawrao@mail.ru)

The phonetical aspect of Kazakh and Chinese language differ from each other with that Kazakh language has not many vowel sounds together in a syllable, but Chinese language has two or more vowel sounds at once in one syllable. So under this influence students of Kazakh language have difficulties in pronouncing Chinese sounds and syllables. Secondly, being one of the analytical languages Chinese language has not morphological changes. The word order and auxiliary words in Chinese play important role. The word order in a sentence in Chinese language differ from Kazakh language which is rich in morphological changes. As a result of these students may have difficulties in making up sentences. The article deals with the difficulties in phonetical and grammatical aspects of a language and ways of setting these problems in learning Chinese in the beginner`s level.

**Key words:** Chinese language, vowel sounds, consonant sounds, syllable, sentence, verb, predicate.

Редакцияға 19.02.2020 түсті.

ҒТАХР 16.41.21

## ПАРСЫ ТІЛІНДЕГІ ТҮРКІ КІРМЕ СӨЗДЕРІ

*Р.К. Садықова<sup>1</sup>, Н.Т. Әтейбекова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup> Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан,

<sup>2</sup> Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті, Алматы,

[rsadykova516@gmail.com](mailto:rsadykova516@gmail.com), [nurzyaa-78@mail.ru](mailto:nurzyaa-78@mail.ru)

Кірме сөздер – бір тілден екінші тілге сөздердің енуі нәтижесінде қалыптасқан сөздер және тілдің сөздік құрамын байытушы негіздердің бірі. Бір тілден екінші тілге сөздердің енуі, тарихи жағдайға және экономикалық, сауда, мәдени қатынастарға және т.б. байланысты. Парсы тілінде кірме сөздер өте көп, себебі парсы тілі сан алуан өзгерістерге ұшырап, басқа тілдерден енген сөздермен лексикалық сөздік қоры байып, толығып отырды. Мысалы: араб, түрік, орыс, француз және ағылшын тілдерінен өте көп енген. Әр тілдің өзіндік тарихи жолдары бар. Қазіргі кезде Иран елі басқа тілден енген кірме сөздерінің орнына парсы тіліндегі баламасын тауып, енгізіп жатыр. Бұл мақалада иран мен түркі халықтарының арасындағы ұзақ тарихи жылдар барысында тюркизмдердің парсы тіліне ену жолдары жайында баяндалады. Мақаланы жазу барысында дереккөздерді жинау, жүйелеу, талдау, қорыту және салыстыру әдістері, тарихи-салыстырмалы, салғастыру тәсілі қолданылды.

*Түйін сөздер:* парсы тілі, түрік тілі, кірме сөздер, аффикс, лексика, тарихи байланыс.

Кез-келген тілдің сөздік құрамына қоғам өміріндегі болған өзгерістер, атап айтқанда әрдайым көрсетіліп жүрген саяси және экономикалық қайта құрулар, мәдениет, ғылым мен техника, өнердің көп ғасырлық тарихы бойындағы дамуы өз әсерін тигізбей қоймайтыны баршамызға мәлім. Яғни, тілдің сөздік құрамы бір ғана өзінің ішкі мүмкіншіліктері арқылы толығып кемелденбейтіні бәрімізге де аян. Өзінде жоқ сөздерді өзге тілдерден алу арқылы да тіл өзінің сөздік құрамын байытып, дамытып отыратынын баршамыз білеміз. Қандай да болмасын халықтың даму тарихына көз жіберсек, өзге халықтармен саяси, экономикалық, сауда-саттық, мәдени және ғылыми жағынан үнемі тығыз байланыста болғандығын көреміз. Мұндай жан-жақты қарым-қатынастың нәтижесі, әрине тілдің сөз құрамынан айқын байқалады. Біздің сөз етейін деп отырған мәселемізде парсы тілінің тілдік құрамындағы толықтырулар мен түрік тілінен енген сөздер төңірегінде болмақ.

Иран халқы басынан кешкен ұзақ даму тарихында бірқатар елдермен араласып, әр түрлі кезеңде түрлі қарым-қатынастар жасаған. Сол елдердің бірі – Түркия елі. Осылай ерте кезден ирандықтар түркі тілдес халықтармен тығыз байланыста болды. Тарихи-археологиялық, көркем әдебиеттерде кездесетін түркі тілдерінің сөздері де біршам кездеседі. Сондай-ақ түркі-монғол сөздері де парсы тіліне әсер етпей қойған жоқ. Бұл тілдер қазіргі парсы сөздік қорында араб пен европа тілдерінен кейін үшінші орынды иеленді. Ирандық әдіскер ғалым Ахмад Саффар Моқаддам парсы тілінде басқа тілдердегідей көптеген тілдерден кірме сөздер енген, соның ішінде араб, европа, түркі, монғол, қытай тілдерінің сөздері бар екендігіне тоқталған. Мысалы: түркі тілінен [otaq], [boshqab], [qashoq], монғол тілінен [ago], [xanum], [miz], қытай тілінен [shai], [sini] және т.б. тілдерден енген кірме сөздерге тоқталып өтеді [1;185].

Жер шарында өмір сүріп келе жатқан үлкенді-кішілі халықтардың қай-қайсысында болсын өзге тілдерден ауысып келген кірме сөздер көптеп кездеседі. Ұсақ халықтарды айтпағанда, мәдениеті дамыған, гүлденіп өскен, тарихы тереңде жатқан елдердің өзінде кірме сөздер айтарлықтай кездеседі. Сондай елдердің бірі Иран елінің сөздік қорларынан кірме сөздерді кездестіруге болады. Иә, тек біз сөз етіп отырған түрік және парсы тілдердің ғана емес, қай тілдің болса да, сөздік құрамы өзінің даму барысында басқа тілдерден енген сөздермен толысып отырады. Бір тілден екінші тілге сөздердің енуі, тарихи жағдайға және экономикалық, сауда, мәдени қатынастарға және т.б. байланысты болғаны туралы осы уақытқа дейін айтылып келді, әрі де айтылуда. Тілдегі сөздер әрбір халықтың рухани және материалдық мәдениетінің, тарихының, бүкіл

бітім болмысының жаркын айнасы. Тілде халықтың салт-санасы мен әдет-ғұрпының, менталитеті және т.б. белгілері болары сөзсіз.

Парсы тіліне араб тілінен кейін әсер еткен негізгі тіл – түрік тілі болып табылады. Түрік және парсы тілдерінің өкілдері Жібек жолы арқылы сауда жасауда жақсы қарым-қатынаста болған. Екі ел арасындағы алғашқы қарым-қатынас Сасанидтер дәуірі патша Хосроу Аниширван мен алғашқы Түрік қағанаты кезінде дипломатиялық және әскери тұрғыда болған. Ал, Саманидтер дәуірінде (IX- X ғғ.) түрік әскерлері Иран жеріне көптеп кіргізіле бастады. Сондай-ақ, шығыс түрік тілінде сөйлейтін қашқар тайпасы Иран жеріне орналасып, парсы тіліне өз әсерлерін тигізген. Иранда басқа да түрік тілдес халықтар тұратын аралдар бар. Ал, батыс түрік тілінде немесе оғыз диалектісінде сөйлейтін Түрікмен тайпасы Горган жерінде парсы тілінде сөйлейтін халықтармен бірге өмір сүрген. Ғазнавидтер мен Селжұқтардың ел билеген тұсында парсы-дари тіліне көптеген түркі сөздері енді.

Оңтүстік Кавказдың Шығыс Еуропа мен Оңтүстік-Батыс Азия шекарасында орналасуы, осылайша әлемнің екі бөлігінің байланысы, шалғай аймақтар арасындағы саудаға мүмкіндік беретін құрылық, теңіз және өзен жолдарының болуы (Солтүстік Жібек жолы Былғары жолы) Кавказдың саяси және географиялық маңызға ие екенін көрсетеді. Халықтардың тұрақты қозғалысына байланысты Кавказ тұрақты көші-қон үдерісінің өрісі, сонымен қатар тілдер мен мәдениеттердің өзара әрекеттесуі нәтижесінде болды. Әсіресе Селжұқтардың (Оғыз-Түрікмендер) Шығыс Анадолы мен Оңтүстік Кавказға шабуылдары жиі болды [2; 275]. Осы тұста да тілдік алмасулар орын алды.

Ал Шыңғысхан Иранға шабуыл жасаған тұсында, яғни 1249-1528 жылдарында парсы-дари тіліне көптеген монғол сөздері енген болатын, бұның өзі Сефевидтер мемлекетінің құрылуымен тұспа-тұс келеді.

XVI ғасырда Сефевидтер Иранды жаулап алды да түрік тілін әскери әрі ресми тіл ретінде жариялаған. Түрік тілі осы тұста және де Афшаридтер мен Каджарлар дәуірі кезінде де кең қолданылған [3;6]. Бұл, әрине парсы тіліне түрік сөздерінің етене еніп қолдануына осындай тарихи жағдайлар себепші болып, өз әсерлерін тигізді деуге әбден болады.

Неміс ғалымы Г.Дёрфер ғылыми еңбегінде парсы тіліне түрік тілі сөздерінің енуін үш кезеңге бөліп қарастырады:

1-кезең: Оңтүстік және шығыс түрік элементтерін қамтитын ежелгі түрік сөздері;

2-кезең: Оңтүстік және шығыс түрік, монғол элементтерін қамтитын орта түрік және монғол сөздері;

3-кезең: Таза оңтүстік түрік элементтерін қамтитын жаңа түрік сөздері.

«Егер Ғазнавидтер билігін Ирандағы түрік үстемдігінің бастауы деп қарастыратын болсақ, түркі сөздері алғаш рет парсы тіліне осы кезеңде берілген Абу-ль-Фадль Мухаммад ибн Хусейн аль-Байхаки еңбегі арқылы енген», -деп көрсетеді ғалымдар. Алайда кейбір зерттеушілер бұл пікірді дұрыс деп санамайды. Олардың пікірінше алғаш рет парсы тіліне түрік сөздері Селжұқтардың ел билеген тұсында ене бастаған. Сондай-ақ, басқа зерттеушілер парсы тілінде түрік сөздері Селжұқтарға дейін кездескенін айтады. Бұдан шығатын қорытынды, парсы тіліне түрік сөздері түрлі кезеңдерде ене бастаған.

Парсы поэзиясы әлемдегі ең әдемі поэзияның бірі болып саналатындығы жазушылар арасында әрі әдебиетке қызығушылық танытушылар арасында белгілі. Түркі тілінен енген сөздер парсы поэзиясы мен көне мәтіндерінен орын алды. Әлемге әйгілі Фердаусидің «Шахнаме» шығармасынан (tagin «батыр, қаһарман», buq «айқай» секілді т.б.) түрік сөздерін және түрік антропонимдерін кездестіруге болады. Сондай-ақ бізге жеткен көне Асади Тусидің «Луғат-е фарси» сөздігінде біраз тұрмысқа қатысты, yarandaq, sarog, qalpa және т.б. секілді түрік сөздері көрсетілген. Ал, парсы тілді оқырмандарға 3 томдық көркем мұра қалдырған Иранның қазіргі заманғы атакты ақыны Шахрияр еңбектерінде түрік тілінен енген көне әрі тарихи сөздермен қатар 150-ден астам ортақ сөздер мен тіркестер бар екендігін Гулиев Эльман Исмаил оглы «Общепотребительные тюркизмы в персидском творчестве М. Шахрияра» атты мақаласында көрсеткен [4].

Парсы және түркі тілдерінің жақындасуының синтаксистік құбылыстары өте таңқаларлық, себебі бұл тілдердің құрылымы әр түрлі. Алайда ұқсастықтарды да байқауға болады. Жоғарыда атап көрсетілген дәуірлерде түрік сөздері парсы тіліне өз әсерін тигізіп, парсы тілі лексикасының дамуына өз әсерін тигізгенін көруге болады. Кірме сөздердің көбісі экономика, мәдениет, сауда,

тұрмысқа қатысты сөздер болып табылады. Әскери лексикаға байланысты түрік тілінен парсы тіліне енген әрі жиі қолданылатын кірме сөздерге: *tur* «зеңбірек», *tofang* «қару», *kasik* «кезекшілік» секілді сөздерді атап айтуға болады.

Ал, «*tuman*» түрік сөзі алғашқы кезде «он мың» деген мағынада қолданылған, кейін бұл сөз иранның ақшасы-«туман» деген мағынасына ауысып осы уақытқа дейін қолданылып келеді. Қазіргі таңда «*boluk*» түрік сөзі Иранның кей аумақтарында «аудан» деген мағынада қолданылады, бұрынғы кезде бұл сөз «әскери қатар» деген мағынада қолданылған. Бастапқыда «*azuqe*» деген сөз «әскери азық» деген мағынада қолданылса, қазір парсы тілінде бұл сөз «азық, тамақ» мағынасында кең қолданылады.

Түрік тілінен енген әскери сөздер Реза патшаның бұйрығынан кейін парсы сөздеріне алмастырылды. Мысалы, *saqlow* «гарнизон» сөзінің орнына қазір *radegan* парсы сөзі, *qosun* «армия» сөзі *artesh* сөзіне, *qaravul* «қарауыл» сөзінің орнына *negahban* сөзі қолданылды.

Тұрмысқа қатысты түрік сөздері де парсы тілінде кең қолданылды. Мысалға, *qasoq* «қасық», *basqob* «тәрелке», *alاک* «елек», *dogme* «түйме», *otaq* «бөлме», *tosaq* «төсек», *qeici* «қайшы», *otu* «үтік» сөздерін айтуға болады. Ал, сауда-сатық саласына, ауыл шаруашылыққа байланысты *tutup* «темекі», *gomroq* «кеден», *qeslaq* «қыстау», *yaulaq* «жайлау», *batlaq* «батпақ», *alaciq* «шатыр», *saqqez* «сағыз» сөздерін айтуға болады.

Аң, құс және өсімдік атауларын да кездестіруге болады, мысалы: *ogdaq* «үйрек», *qaz* «қаз», *olaq* «есек», *qus* «сұңқар», *qarç* «саңырауқұлақ», *qeysi* «шабдалы түрі», *qaraqus* «түйғын», *qater* «қашыр» [4]. Кейбір түрік сөздері парсы тіліне етене еніп, кеңінен қолданылады. Бұндай сөздерге *souqat* «сыйлық», *saq* «толық», *sabok* «айлакер», *qati* «аралас», *kusek* «кішкентай» т.б. секілді сөздерді жатқызуға болады.

Парсы тілінде өз кезінде кеңінен қолданылған, алайда қазіргі таңда архаизмге айналған түрік сөздері де бар. Мысалы: *karuci* «есік күзетшісі», *dolmac* «аудармашы», *ilci* «елші», *dustaq* «түрме» сөздерін айтуға болады. Дегенмен парсы тіліне түрік тілі сөздерімен қатар кейбір сөз тудырушы аффикстер де енген. Сондай аффикстерге қысқаша тоқтала кетсек:

«-*ci*» түрік суффиксін парсы тілінде жиі кездестіруге болады. Мысал ретінде *sekarci* «аңшы», *ma'danci* «кенші», *doroskeci* «арбакеш», *jarci* «жаршы, хабаршы», *guznameci* «газетші», *masvaratci* «ақылшы, кеңесші», *sinimaci* «киношы», *postci* «пошташы» және т.б. сөздерін келтіруге болады.

«-*tas*» түрік суффиксі парсы тілінде аз қолданылады. Көптеген бұл суффикс арқылы жасалған сөздер архаизм болып табылады. Мысалы: *xeyltas* «әріптес», *xajetas* «мырза», *sahrtas* «жерлес» секілді сөздерді айтуға болады, алайда бұл сөздер жоғарыда айтылғандай қазіргі таңда парсы тілінде қолданылмайды.

«-*ulu*» суффиксі парсы тілінде кішірейтіп көрсету мағынасында қолданылады. Мысалы: *zangule* «кішкене қоңырау», *kuculu* «кішкентай», *qizulu* «кішкене бүкір».

«-*me*» суффиксі арқылы *surme* «сүрме», *çakme* «етік», *dolme* «долма» сөздерін мысал ретінде келтіруге болады.

«-*basi*» түрік сөзі парсы тілінде сөз жасаушы ретінде қолданылады. Мысалы: *uzbasi* «жүзбасы», *baqbanbasi* «аға бақшашы» *tajerbasi* «көпес басшысы» [5;38].

Н.И.Толстой айтып кеткендей, тіл мен этникалық топтың тағдыры әрқашан тығыз байланысты болды. Парсы тіліндегі кірме сөздер, соның ішінде түрік сөздерінің санын нақты айту өте қиын. Себебі, тіпті сол тілдің өзінің лексикасындағы сөздерді анықтау қиын. Сол тілдің сөзі екендігін не кірме сөз екендігін тек нақты дәлелдер келтіріп, арнайы құжаттар мен сөздіктерге сүйене нақты айта аласың. Белгілі бір тілден енген және түпнұсқа сөздердің санын лексикографиялық жолмен есептеу оңай. Қазіргі парсы тіліндегі толық сөздіктердің бірі саналатын Әли-Ақбер Нафисидің сөздігінде 158431 лексема жазылған, олардың 99522-і араб тілінен енген сөздер болып табылады. Сонымен қатар, бұл лексема арасында түркі тілдес және еуропалық тілдерден енген сөздер де бар. Бір тілден екінші тілден енген сөздерді анықтауда әдеби шығармалардың маңызы зор. Сондай шығармалардың бір атақты Фирдаусидің «Шахнама» туындысы. Шахнамада шетелдік кірме сөздер өте аз қолданылған.

Иран Ислам Республикасында 1935-1941 жылдары парсы тіліндегі кірме сөздерінің үлесін қысқартуға бағытталған пуристикалық үрдістерді жарияламағанда парсы тілінде кірме сөздер, соның ішінде түркі тілінен енген сөздер саны көп болуы ықтимал еді. Аталмыш мақала М. Моинның

6 томдық сөздігін негізге ала жазылған. Сөздікке жасалған талдау негізінде парсы тілінде кездесетін 500-ге жуық түрік сөздері теріліп алынды. Ал, осы мақала соңында аталмыш сөздікке сүйене парсы тілінде кездесетін түрік сөздерінің қысқаша тізімін ұсынып отырмыз. Айта кетейік, беріліп отырған сөздер парсы тілінде өте жиі қолданылатын түрік сөздері болып табылады. Ал, парсы тілінен енген түрік сөздері М.Моин сөздігі бойынша анықтағанымыздай 500-ден асады [6]. Төменде аталмыш сөздер беріледі.

Кесте-1–М.Моин сөздігіндегі парсы тіліндегі кейбір түрік сөздерінің берілуі:

№	Қазақша аудармасы	Транскрипция	Парсыша аудармасы
1.	азық	азуқе	آزوقه
2.	ақ	ақ	اق
3.	ақсақал	ақ сәкәл	اق سقل
4.	алтын	алтун	التون
5.	әке	ата	اتا
6.	бөлме	отағ	اتاق
7.	лагерь	урду	اردو
8.	үйрек	ордак	اردك
9.	арыстан, батыр	арслан	ارسلان
10	сыйлық	әрмәған	ارمغان
11	есек	ешәк	اشك
12	есек	олағ	الاغ
13	елші	илчи	ايلچي
14	әпке	баджи	باجي
15	басып шығару	басма/ә	باسمه
16	баспашы	басмәчи	باسمه چي
17	кебіші	башмағчи	باشماقچي
18	басшы	баши	باشي
19	бай	бай	باي
20	пошташы	постчи	پستچي
21	атқыш	тофангчи	تفنگ چي
22	телефоншы	телефончи	تلفن چي
23	қаракүйрық	джейран	جيران
24	семіз, толық	чағ	چاق
25	бауыр, аға	дадаш	داداش
26	су	су	سو
27	сыйлық	суғат	سوغات
28	заңсыз жолмен сауда жасау	ғачағ	قاچاق
29	заңсыз жолмен сауда жасаушы	ғачағчи	قاچاقچي
30	қасық	ғашоғ	قاشق
31	қызыл түс	ғезел	قرل
32	алабалық	ғезелала	قرل الا
33	қыстау	ғешлағ	قشلاق
34	көмек	комәк	كمك
35	жаға	иақе	يقه

Кірме сөздер үшін басты шарт – көстiлдiлiк деген пiкiр лингвистер арасында кең тараған. Осындай пiкiрдi бiлдiрушiнiң бiрi Венгр зерттеушiсi Б. Шулан «Сөздіктегі кірменің көбісі көстiлдiлiк ортадан пайда болады, өз ортасында ғана белгiлi шетелдiк сөздi алдымен қос тiлде сөйлеушiлер қолданады, содан соң тiлдiк салада кең көлемде таралады. Кейiннен ол сөз жазба сөзге кiрiп, тiлдiң барлық саласын қамтиды», -деп атап өтедi [7;122]. Кейбiр зерттеушiлер «кiрме сөз» деген терминдi басқа ұғымда және «сөздiң бiр тiлден екiншi тiлге ауысуы» дегендi басқа мағынада

түсіндіреді. Мақалада түрік тілінен парсы тіліне сөздердің енуінің басты себептері жайында, яғни сөздердің экономикалық, сауда, саяси және мәдени қатынастарға байланысты болғандығы жайлы қысқаша мәліметтер беріледі. Атап айтар болсақ, парсы тілінің тіл ерекшеліктеріне мән беріліп, түрік тілінен енген кірме сөздердің парсы тілін байытуға зор үлес қосатыны жөнінде парсы, түрік, ағылшын және қазақ, орыс тілдерінде бірқатар мақалалар жазылғанын айтуға болады. Осы орайда Г.М. Оруджеваның «Молодой учёный» ғылыми жастар журналында жарияланған «Turkic household utensils lexicon in medieval Persian dictionaries» мақаласына сілтеме жасай келе мақалада көрсетілген «Ғасырлар бойы адамның дене мүшелері көптеген сөздерді, сөз тіркестері және топонимдерді құрудың негізгі көздері болды» деген көзқарасына толықтай қосыламыз [8; 442]. Иә, шын мәнісінде адамның дене мүшелері бір тілден екінші тілге кірме сөз ретінде еніп қоймай, сөз тудырушы да болды. Мысал ретінде «кәмәр», яғни «бел» деген сөзді айтуға болады. Сонымен қатар, басқа да сөздерді айтуға болады. Жалпы мақалада айтып өткендей түрік тілінен парсы тіліне енген сөздердің өзі М. Моинның сөздігі бойынша 500-ден асады, ал сол сөздер арқылы жасалған сөздерді қоссақ, әрине бұл сөздердің саны артатыны анық. Г.М. Оруджева мақаласында өте жақсы мысалдар келтіре отырып, парсы тілінде түрік тіліндегі сөздердің қолданылуын көрсете алған. Г.М. Оруджева мақаласында екі тілде де сөйлемдер беру арқылы нақты көрсетіп, сөздердің сөздіктерде қандай мағына беретіндігін ашып көрсеткен.

Сондай-ақ, Н.Ағабаның «Fars dilinde Türk dilinden alinti sözcükler» атты мақаласында айта кетуге болады. Мақалада автор «Парсы тілінде қолданылатын түрік сөздері, олардың фонетикалық өзгеруі және парсыша айтылуы туралы ешқандай дерлік еңбектер жазылмаған. Парсы және түрік тілдерінің лексикалық және фонетика салаларындағы байланысы зерттелген кезде, осы екі тілдің кейбір зерттелмеген мәселелерін байқауға болады», - делінген [9; 667]. Бұған бізде мақала жазу барысында көзімізді жеткіздік. Сонымен қатар, Н.Ағабаның өзінің «Fars dilinde Türk dilinden alinti sözcükler» атты мақаласында бірқатар авторлар еңбектеріне сілтеме жасай келе, парсы тілінде қолданылатын кейбір түрік сөздерінің парсы тіліне енген кезінде парсы тіліне тән ережелерге сәйкес өзгергендігін көрсеткен. Мақалада парсы тілінің диалектілерінде әзербайжан түрікшесінен енген сөздердің санының көп екендігі айтылған. Мақалада автор Н.З. Хатемидің «Тегран диалектісі» деген еңбегін негізге ала отырып, тек бір Тегран диалектісінің өзінде 150-ге жуық түрік сөзі бар екендігін айтады. Автор мақаласының соңында қазіргі парсы тілінде қолданылатын түрік сөздерінің тізімін көрсеткен. Тізім бойынша 55 сөз берілген [10; 673-674]. Әрине бұл мысал ретінде ғана берілген сөздер болуы ықтимал, себебі парсы тілінде қолданылатын сөздер тізімі бұдан да көп. Біз бұны М.Моин сөздігімен жұмыс жасаған сәтте көзімізді жеткіздік.

Әрі Зилфер Хусейнулы «Türkçeden Farsçaya Geçmiş Kelimeler» атты Сефевидтер дәуірі кезеңін мысалға алып жазған еңбегінде парсы тіліндегі түрік сөздерінің көптеп кездесетіндігін көрсеткен. Мақалада Сефевидтер дәуірі кезіндегі парсы тіліне түрік тілінен енген сөздер жеке-жеке тақырыпшалар арқылы көрсетілген. Атап айта кетсек:

- әскери терминдер, соның ішінде қару-жарақтар мен соғыс құралдарының атаулары;
- саяси терминдер;
- отбасына қатысты терминдер;
- әлеуметтік терминдер;
- грамматикаға қатысты терминдер.

Зилфер Хусейнулының «Türkçeden Farsçaya Geçmiş Kelimeler» атты Сефевидтер дәуірін ғана мысал ретінде алған еңбегінен бірқатар терминдердің әр сала бойынша енгендігін байқауға болады. Автор мақаласының соңында парсы тіліне енген түрік сөздерінің кейбірінің тек Сефевидтер дәуірінде ғана қолданылғанын және осы кезеңнің соңына қарай олардың парсы тілінде қолданыстан шығып кеткендігін, ал кейбір сөздердің тіпті бүгінгі күнге дейін парсы тілінде де қолданылатындығын айтып өткен.

Араб тілінен енген сөздер түркі сөздерінде де кездеседі. Бірақ парсы тілінде түркі сөздері саны жағынан араб тілінен кейін орын алады. Кейбір орыстың ғалымдары да парсы тіліндегі түркі кірме сөздерін араб тілінен соң қояды [11; 808].

Парсы лексикасының тағы бір маңызды құрамдас бөлігі – бұл әскермен, тұрмыстық, мал шаруашылығымен, географиялық нысандармен байланысты лексикаға енген түркизм болып табылады [12]. Ауызша және жазбаша парсы тілі лексикасына қатты түркі тілі әсерін көптеген



күнделікті әзірбайжан тіліндегі сөздері дәлелдейді [12]. Ж.Р. Перридің пайымдауларына қарағанда парсы тіліне шамамен 1200 әзірбайжан сөзі кірген, ол сөздердің енуі Иранда әзірбайжан билеушілері тұсында негізінен XVI ғасырдан бастап тұрған кезеңнен басталды. Мұндағы кірме сөздер негізінен әкімшілік атауларға және әскери терминдерге қатысты [13]. Сефевидтер дәуірінде Иранда пайда болған атыс қаруларына байланысты көптеген сөздер әзірбайжан тілінен алынған кірме сөздер болып табылады. Мұндай сөздерге «туфанг», «чақмақ», ал басқару саласында: «минбаши», «юзбаши», «бейклербейки», «болук» деген сөздерді айтуға болады [14]. Әзірбайжан және парсы халықтарының қарым-қатынасына байланысты шешлик (әзірбайжан тілінде *şişlik*), долма (әзірбайжан тілінде *dolma*), тағам түрі (әзірбайжан тілінде *qıymə*), жаға (әзірбайжан тілінде *uxha*) және т.б. сөздер әзірбайжан тілінен алынған. Сондай-ақ парсы тілінде әзірбайжан тілінен тағам түрі (әзірбайжан тілінде *qab*), қасық (әзірбайжан тілінде *qasıq*), қазан (әзірбайжан тілінде *qazan*), қайшы (әзірбайжан тілінде *qauçı*), қаз (әзірбайжан тілінде *qaz*), ауыз (әзірбайжан тілінде *ağız*), айран (әзірбайжан тілінде *qatıq*) [14], сегіз (әзірбайжан тілінде *səkkiz*), қорғасын (әзірбайжан тілінде *qu(o)qıuşın*) және т.б. сөздер бар [15].

Сефевидтер кезеңінде қызылбас (әзірбайжан тілінде *qızılbaş*), асқабақ (әзірбайжан тілінде *qabaq*, *balqabaq*), өндіріс (әзірбайжан тілінде *qənimət*) және т.б. әзірбайжан сөздері парсы тілінің аясын кеңейтуге септігін тигізді [14,41]. Кейбір парсы тіліндегі алынған сөздер әртүрлі мағынаға ие болды. Мысалы, ежелгі әзірбайжандық төсек «ятаг» және керней «бурга» сөздері парсы тілінде *بیگ* (йедек) және *بوغ* (*bug*) деп өз мағыналарын өзгертті [[14,40]. Әзірбайжан тілінен алынған аш «сорпа» мағынасында қолданылады, ал бұрындары әзірбайжан тілінде бұл сөз «палау» дегенді білдірген [16].

Миннуллин Б.К. «XX ғасырдың басындағы татар баспа тіліндегі араб-парсы және түрік кірме сөздері» атты мақаласында көрсеткендей араб-парсы және түркі кірме сөздері татар тілдеріне өз әсері болғаны жайында дәлелдер береді [17]. Осы орайда, түркизмді тек парсы тілінде емес, бәлкім орыс тілінде зерттеу кеңінен зерттеуді қажет ететіні жайында Г.И. Марданова және т.б. авторлық әріптестікте жазған «Complex Corpus Of Turkisms Of The Russian Language» атты мақаласында көрсеткендей «Тілдік байланыстар мәселесі әрдайым отандық және шетелдік тіл білімі ғалымдарының зерттеулері деңгейінде қарастырылып, көп ұлтты мемлекет, яғни Ресей жағдайында ерекше маңызға ие. Көптеген қазіргі заманғы еңбектерде орыс тіліндегі түркі элементтерін мұқият зерттеудің маңыздылығын атап көрсетеді» [18;147]. Осы берілген деректерге сүйене отырып, қазіргі ғылым саласында түркі сөздерін парсы және тағы басқа тілдерде жан-жақты, терең зерттеу – заман талабы болып табылады.

Жалпы қорытындылай келсек, парсы тіліне түрік сөздерінің Сефевидтер дәуіріне дейін де ене бастағанына және түрік сөздерінің түрлі салада енгеніне көз жеткіздік. Сонымен қатар, парсы тіліне түрік сөздерімен бірге, бірқатар сөз тудырушы түрік аффикстері де енген және нәтижесінде парсы тілінде біраз сөздер пайда болған. Сондай-ақ осы тақырып аясында шетел ғалымдарынан П. Пеллиот, В. Минорский, В. Хинз, Г. Дерфер, Г. Заринезад, Ф. Копрулу және т.б. жүргізген еңбектерін атап өтуге болады. Ғалым Тунджер Гуленсойдың «Парсы және араб тіліндегі түркі сөздері туралы жазбалар» мақаласында түркі тіліндегі парсы мен араб сөздерінің мағынасы мен олардың жасалу жолдарына тоқталған. Атақты лингвист ғалым Фр.Миклошичтің шығыс және Оңтүстік шығыс Европа тілдеріндегі түркі сөздері туралы зерттеулері мол лексикалық материалды қамтыған. Дегенмен отандық ғалымдар бұл тақырып төңірегінде көп зерттеулер жүргізбеген.

Кірме сөздер тілдің сөздік құрамының біраз бөлігін толықтыра отырып, оның мүмкіншілігін кеңейтеді және сол арқылы оның жан-жақты қызметін қамтамасыз етеді. Елдегі қоғамдық дамудың әрбір сатысы тіл тарихына өз ізін қалдырып отыратыны белгілі. Тілді зерттеу, тілді салыстыру арқылы тарихпен де таныс болатыны анық. Біз мақалада парсы тіліне енген түрік сөздерінің тарихи жолдары, олардың теориялық зерттелуі, парсы тілінде қолдану аясымен кеңінен танысуға мүмкіндік алдық.

Жоғарыда келтірілген түрік тілінен парсы тіліне енген кірме сөздер мен олардың парсы тіліне ену жүйесін зерттей келе төмендегідей қорытынды жасадық:

Берілген кірме сөздер – сол тілдің лексикалық қорының әлсіздігін көрсетпейді, керісінше парсы тілінің төрінен орын алуы, тілдік қорының дамуына өз үлесін қосуы – тілдік үдерістің әр тілде болатыны сияқты заңды құбылыс. Қазіргі заманғы парсы лексикасы – ежелгі дәуірден бастау алады және ол бүгінгі күнге дейін біртіндеп қалыптасқан бірнеше дәуірлердің жемісі.

Әр түрлі салада қолданылатын түрік тілінен парсы тіліне енген сөздер ауызша және жазбаша түрде парсы тілі лексикасының дамуына септігін тигізгені, түрік сөздері парсы тіліне еш күштеусіз енуі және екі тілдің ұзақ тарихи жылдар бойы тығыз қарым-қатынаста болуы – мақаланың нәтижесін көрсетеді. Сондай-ақ түрік тілінде де парсы кірме сөздері туралы мақалада берілген дәлелдер алдағы уақытта да оны тереңірек зерттелуін қажет етеді.

Жалпы алғанда парсы тілінің тілдік ерекшеліктеріне мән беріп, түрік тілінен енген кірме сөздердің парсы тілін байытуға зор үлес қосқаны жайында мәліметтердің куәсі болдық.

### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Moqaddam S.A. (2007) Persian language// Book Two: Capital of Iran. Tehran.
2. Sayinn Z., Shaldarbekova A. (2018) Turks Akhyska of Kazakhstan: history and contemporaneity. Astra Salvensis, an VI, numār 11. P.275-276.
3. Dörfer G. (1963) Türkische und Mongolische Elemente im Neupersischen // Band I. Chöttingen.
4. Гулиев Э. И. (2015) Общеупотребительные тюркизмы в персидском творчестве М. Шахрияра // Вопросы теории и практики. № 7(49).
5. Пейсиков Л.С. (1973) Очерки по словообразованию персидского языка. Москва: Изд-во Московского университета. С.81-85.
6. Moin M. (1973) Farhange-e farsi, vols. 1–6. Tehran. P.5-220.
7. Sulan B. (1963) Zu einigen Fragen des Bilinguismus // Slavica. Bd 3. Debrecen. -P.122.
8. Оруджева Г. М. (2017) Turkic household utensils lexicon in medieval Persian dictionaries //Международный научный журнал «Молодой учёный».- № 5 (139).- С.442-445.
9. Ağababa N. (2013) Fars dilinde Türk dilinden alinti sözcükler //Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Ankara. Vol 8, Iss 1, -P. 667-675.
10. Hüseyinli Z. (2016) Türkçeden Farsçaya Geçmiş Kelimeler. <https://bilimdili.com/toplum/dil/turkceden-farscaya-gecmis-kelimeler-safeviler-donemi/>
11. Рубинчик Ю.А. (1985) Персидско-русский словарь. Москва.- 863 с.
12. Ashraf A. (2007) Official response of the Encyclopaedia Iranica to the Associated Press article of March 25, entitled. -P.3
13. Doerfer G. (1989) Azerbaijan viii.Azeri Turkish// Encyclopaedia Iranica. Volume III pp. 245–248.
14. Зәринәзадә Н. Н. (1962) Фарс дилиндә Азәрбајҹан сөзләри /Под ред. А. Азери. - Б.: Издательство Академии наук Азербайджанской ССР. с.15
15. Knüppel M. (2000) Turkic loanwords in Persian // Encyclopaedia Iranica. January 1. -P.3.
16. Абдуллаев И. Г. (1972) О характере и формах проявления двуязычия и многоязычия в Азербайджане (на материале взаимодействия азербайджанского и иранских языков) // Проблемы двуязычия и многоязычия. -М.: Наука. С. 213-217.
17. Миннуллин Б.К. (2012) Арабо-персидские и турецкие заимствования в языке татарской периодической печати начала XX века //Филологические науки. Вопросы теории практики. №6 (17). С.99-101.
18. Mardanova G. I., Karimullina G. N. (2017) Complex Corpus of Turkisms of The Russian Language //Astra Salvensis. №10. P.145-150.

### Турецкие заимствования в персидском языке

*Р.К. Садыкова<sup>1</sup>, Н.Т. Атейбекова<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Казахский национальный женский педагогический университет, г.Алматы, Казахстан

<sup>2</sup>Казахский университет международных отношений и мировых языков им. Абылай хана, г.Алматы, Казахстан

rsadykova516@gmail.com, nurzyaa-78@mail.ru

Заимствованная лексика является неотъемлемой частью процесса изменения и существования языка, одним из основных источников пополнения словарного запаса. Заимствованная лексика отражает факты этнических, социальных, экономических и культурных связей между языковыми сообществами. В персидском языке очень много заимствованных слов, таким образом лексика персидского языка непрерывно обогащалась. К примеру, много слов из арабского, турецкого, русского, французского и английского языков.

В настоящее время вместо заимствованных слов начали вводить исконно персидские слова. В статье описывается, каким образом тюркизмы вошли в персидский язык в течение длительного периода взаимодействия между иранским и тюркским народами. Такие методы, как сбор материалов, систематизация, анализ, обобщение, сравнение основных источников, историко-сравнительные и сравнительные методы были использованы для решения цели и задач данного исследования.

**Ключевые слова:** персидский язык, турецкий язык, заимствованные слова, аффиксы, лексика, исторические отношения.

### **Turkish borrowings in Persian language**

**R.K. Sadykova<sup>1</sup>, N. Ateibekova<sup>2</sup>**

Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

Kazakh Ablai Khan University of International Relations and Word Languages, Almaty, Kazakhstan

Loan word is a process, which has driven to appearance and consolidation of some foreign elements. Loan word is an integral part of change and existence process of language, one of the main sources replenishment of vocabulary. Borrowed vocabulary reflects the facts of ethnic, social, economic and cultural connections between language communities. There are a lot of borrowings in Persian language, therefore the vocabulary of Persian language was continuously enriched. For instance, many Arabic, Turkish, Russian, French and English borrowed words. Today there is a tendency to introduce native Persian words in the language instead of borrowed words. This article explains how Turkism entered the Persian language over the long historical years between the Iranian and Turkic peoples. Methods of collecting, systematizing, analyzing, generalizing and comparing the main sources, historical-comparative and comparative methods were used to solve the goal and objectives of the study.

**Key words:** Persian language, Turkish language, borrowed words, affixes, vocabulary, historical relations.

Редакцияға 26.03.2020 түсті.

**4-бөлім  
ТАРИХ  
ЭКОНОМИКА  
ҚҰҚЫҚ**

**Раздел 4  
ИСТОРИЯ  
ЭКОНОМИКА  
ПРАВО**

**Section 4  
HISTORY  
ECONOMICS  
LAW**

ҒТАХР 03.09.55

## ҚАЗАҚСТАН МЕН ОРТА АЗИЯДА ПОЛЯК АРМИЯСЫН ЖАСАҚТАУ ЖҰМЫСТАРЫНЫҢ КЕЙБІР МӘСЕЛЕЛЕРІ

*А.М. Сманова*

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан  
[aigulsmanova@mail.ru](mailto:aigulsmanova@mail.ru)

Бұл мақалада Екінші дүниежүзілік соғыс жылдары болған поляк-кеңес қарым-қатынастарына байланысты кейбір мәселелерді қарастыру алға қойылды. Сондай оқиғалардың бірі – Қазақстан мен Орта Азияда поляк армиясын жасақтау жұмыстарына қатысты кейбір мәселелер. Қазақстан тарихындағы әлі де зерттеуді қажет ететін аспектілердің бірі – Қазақстан мен Орта Азияда поляк армиясының құрылу тарихын зерттеу болып табылады. Мақаланы жазу барысында тарих ғылымының дамуы барысында қалыптасқан тұжырымдар жиынтығы мен тарих ғылымының алдыңғы қатарлы мамандарының зерттеулерінде көрініс тапқан өзекті мәселелерге жаңа тұрғыдан қарау, жаңа тарихи ойлаудың тұжырымдамасы, соңғы жылдары отандық тарих ғылымында болып жатқан түбегейлі өзгерістер де басшылыққа алынды. Сонымен бірге Қазақстан, Өзбекстан және Ресейдің «құпия» белгісімен сақталған мұрағат құжаттары пайдаланылды. Тарихтың міндегі – осы кезеңге байланысты мемлекеттік көшбасшылардың сыртқы саяси бағытын анықтау, сондай-ақ бұрынғы тарихи айғақтар мен дәлелдерді өз елінің халықаралық сахнадағы әрекеттерінің пайдасына шешу жолдарын қарастыру.

*Түйін сөздер:* Орта Азия, Андерс армиясы, Батыс Украина және Батыс Белоруссия, соғыс тұтқындары, арнайы қоныстар, жинақтау орындары.

### **Кіріспе**

1941 жылы шілде айының 30 күні болған екі жақты кеңес-поляк келісім-шарттың 4-ші тарауында айтылғандай «КСРО жерінде поляк армиясын құрып және оған жан-жақты көмек» көрсетуге байланысты, енді поляк армиясын жасақтау жұмыстары Қазақстан мен Орта Азия жерлерінде де аса қарқынмен қолға алынды. Армия жасақтау мен оның санының көбеюі де өте үлкен жұмыс пен төзімділікті қажет етеді. Қазақстан мен Орта Азияда поляк азаматтарын өз еркімен армия қатарына шақыруда, қоныс аударғандар және Кеңес Одағына Батыс Украина мен Батыс Белоруссиядан жер аударылған поляктар ғана армия қатарына шақырылды. Демек, Польшаның Шығыс аудандарынан қоныс аударған халықтың жағдайына байланысты, сонымен бірге кеңес-поляк келіссөзінің құпия хаттамасы бойынша, Қызыл Армия тарапынан тұтқындалған поляк әскери қызметкерлері мен азаматтарының тағдырына терең ғылыми-тәжірибелік талдау жасап, оны мұқият зерделеу қажеттігін көреміз. Кеңестік тарихнамада ірі зерттеулерге арқау бола алмағандықтан бұл мәселе шынайы бағасын әлі күнге дейін ала алмағандығы белгілі. Тек ХХ ғасырдың 80-ші жылдардың ортасынан бастап үстірт қарастырылып, бұрмалаушылыққа ұшыраған поляк армиясының тағдыры зерттеліне бастаған тарихи мәселелердің бірі болды. Мұның өзі біз қарастырып отырған күрделі кезеңнің тарихын тереңдете жан-жақты зерделей түсу қажеттігінің дәлелі болса керек. Сондықтан зерттеу тақырыбы тарих ғылымы үшін маңызды және өзекті болып табылады.

### **Дереккөздер**

Адамзаттың дамуы әскери қақтығыстармен тығыз байланысты және қарулы қақтығыстың құрамдас бөліктерінің бірі – әскери тұтқындар болып табылады. «Соғыс тұтқыны» деп аталатын тарихи құбылыс тек соғыс тарихымен байланысты емес, соғысып жатқан топтардың ішкі саясатын да қамтиды, үкімет, қоғам және жеке тұлға арасындағы қатынасты анықтайды. Мысалы, Дж.Ольтмердің монографиясында дүниежүзілік соғыс кезіндегі әскери тұтқын мәселесі туралы жалпы көрініс берілген (Oltmer, 2006). Зерттеуге арналған материалдар мәтіндерінің басым көпшілігі Екінші дүниежүзілік соғыс жылдарындағы халықаралық байланыстар әскери тұтқындардың жағдайына қатысты мәтіндер, поляк армиясын жасақтауға байланысты мемлекеттік мекемелердің жарлықтары мен шешімдері, жұмыс барысын көрсететін құжаттар пайдаланылды.

(Документы, 1973). Мақаланы жазу барысында КСРО жерінде поляк армиясын жасақтауға қатысты қажетті деректер Ресей Федерациясы Қорғаныс Министрлігінің Орталық Мемлекеттік архивінің 280-қорынан, Ресей Мемлекеттік Әскери архивінің 33987, 35084, 32971, 3282, 37977 қорларынан, Өзбекстан Республикасының Орталық Мемлекеттік архивінің 314, 337 қорларынан, Қазақстан Республикасының Орталық Мемлекеттік архивінің 1208, Р-1146, Р-1137 қорларынан және Қазақстан Республикасы Президенттік архивінің 708, 141 қорларынан алынды.

Айта кетер жайт Қазақстандық архивтерде бұрын «құпия» болып келген қорлардан 1941-1942 жылдар Қазақстандағы поляк азаматтарын армия қатарына шақыруға байланысты тың мәліметтер табылды және мақаланы жазу барысында пайдаланылды. Атап айтатын болсақ: «Қазақ КСР-і Халық комиссариатының 1941 жылғы тамыз айының 17 күнгі шешімі», «Орта Азия Әскери бөлімінің (САВО) 1941 жылғы қазан айының 28 күнгі шешімі», «№267 поляк азаматтарын орналастыру туралы жарлық», «№1254 әскери комиссариаттың поляк азаматтарын армия қатарына шақыру туралы бұйрықтары» материалдарын келтіруге болады. Сонымен бірге Ресей архивтерінен: «Мәскеудегі Польша әскери миссиясының басшысы генерал-майор С.Шишко-Богуштың тікелей Кеңес Одағының маршалы Б.М.Шапошниковқа жазған (1941 ж. 9. YIII., 1941 ж. 8. YIII., 1941 ж. 21. XI.) «өте құпия» хаттары», «КСРО жеріндегі поляк армиясының Бас қолбасшысы генерал-лейтенант Владислав Андерстің КСРО Қорғаныс Күштерінің Бас қолбасшысына жазған (1941 ж. 12. IX., 1941 ж. 22. XI., 1941 ж. 31. XII., 1942 ж. 30. I., 1942 ж. 15. YI.) құпия хаттары». «Лондондағы поляк эмигранттық үкіметінің премьер-министрі генерал В.Сикорскийдің Сталинге жазған (1941 ж. 2. YI.) хаттары» КСРО жерінде поляк армиясын жасақтауға байланысты жұмыстарда кездесетін қиындықтардың алдын алу туралы жазып қалдырылған құнды деректер екенін айта кеткеніміз жөн. Бұлардан басқа, Өзбекстан мемлекетінің архивінен: генерал В.Андерстің Янги-Юльден (Өзбекстан) Мәскеуге Қызыл Армия Бас қолбасшысының КСРО жерінде поляк армиясын құру жұмыстары жөніндегі арнайы өкілі генерал-майор Панфиловқа жолдаған (1942 ж. 28. II., 1942 ж. 1. III.) хаттары, «Поляк армиясын орналастыру үшін атқарылатын жұмыстардың есебі», «Поляк армиясы үшін Англия мен Америкадан келетін жүктерді Орта Азия Әскери бөлімінің қорғаныс базасына тасымалдануы туралы» архивтік құжаттар пайдаланылды.

### Әдебиеттерге шолу

Екінші дүниежүзілік соғыс жылдарындағы Қазақстан мен Орта Азияда поляк армиясын жасақтау мен 1939 жылдан бастап кеңестік республикаларда тұрып жатқан поляк азаматтарын армия қатарына шақыру жұмыстарының қалай жүргізілгендігін арнайы зерттеген В.С. Парсаданованың (Парсаданова, 1982) монографиясы болып табылады. Онда алғаш рет түрмелердегі поляк әскери соғыс тұтқындарының тағдыры, оларға «рақымшылық» («амнистия») жариялау, арнайы қоныстарда, айдауда, қуғын-сүргінде жүрген поляк азаматтарын армия қатарына шақыру, Мәскеуде Польша елшілігінің ашылуы және оның қызметі жан-жақты қарастырылған. Екінші дүниежүзілік соғыс жылдарындағы Польша тарихының кейбір мәселелері жөнінде қарастыра келе Қазақстандық ғалым С.М. Мәшімбаев пен А.М. Сманованың Қазақстандағы поляк әскери елшілігінің құрылуы мен қызметіне арналған оқу құралында статистикалық мәліметтер мен елшілік ақпараттардың үлкен көлемін қолдана отырып жан-жақты сипаттайды (Мәшімбаев, Сманова, 2017). Поляк армиясын жасақтау жұмыстарына байланысты жаңаша, бұрын айтылмаған мәселелерді көтеріп, танытуда үздік еңбек жариялаған ғалымдардың қатарына өзбекстандық ғалымдар Г. Хидояттов (Хидояттов, 1991) және Самарқанд университетінің профессоры Ш.Д.Примкуловты (Примкулов, 1990) жатқызуға болады. Олардың еңбектерінде соғыс жылдарындағы Кеңес Одағының сыртқы саясаты мен поляк әскери соғыс тұтқындарының жағдайы мен олардан армия жасақтау мәселесін, сондай-ақ Польшаға қарасты Батыс Украина мен Батыс Белоруссия жерінен поляк отбасыларын жер аудару шараларының орындалуын архив деректері арқылы дәлелдеп жазған. Сонымен бірге бірқатар мақалаларда қоныс аударған және әскери тұтқындардың тағдырына және халықаралық стандарттарын сақтау мәселесі де қарастырылды. Екінші дүниежүзілік соғыс жылдары кеңестік соғыс тұтқындары лагерлерінен босап шыққан поляк азаматтар мен әскери тұтқындары «Андерс Армиясының» қатарына шақырылғаннан кейін, олардың бойында өз мемлекеттерін фашистік басқыншылықтан азат ету сияқты патриоттық сезім пайда болды. Ресейлік ғалымдардың екінші дүниежүзілік соғыс жылдарындағы КСРО жерінде поляк армиясының құрылу

тарихына арналған көптеген мақалалары жарық көрді, авторлар көптеген тарихи фактілерге салыстырмалы талдау жасаған (Парсаданова, 1988, Иванов, 2012).

### **Әдіснама мен әдістер**

Мақаланы жазу барысында біз соңғы жылдары жалпы тарих ғылымдарында болып жатқан түбегейлі өзгерістерді негізге алдық. Бұған дейін поляк армиясының Кеңес Одағында жасақталуы тар таптық партиялық қағидат тұрғысынан баяндалып келгендігін, тіпті көп жағдайда аталған тарихи кезеңнің оқиғалары жөніндегі зерттеушілердің бұл мәселені айналып өте шығатынын, сол себептен назардан тыс қалып келгендігін айта кеткен жөн. Сонымен бірге тарихи болған оқиғаны зерттеуде нақты фактілерді архив қорлары мен арнайы басылып шыққан ғылыми зерттеу жұмыстарының материалдарын салыстыра көрсету болып табылады. Жұмысты жазу барысында Қазақстан мен Орта Азияда поляк армиясын жасақтау жұмыстарының кейбір мәселелері, тарих ғылымының дамуы тұрғысында қалыптасқан тұжырымдар жиынтығы мен тарих ғылымының алдыңғы қатарлы мамандарының зерттеулерінде көрініс тапқан өзекті мәселелер тұрғысынан зерделенді. Сонымен жұмысты дайындау барысында Ұлыбританиядағы Польша эмигранттық үкіметінің өкілдері, атап айтқанда генерал В.Сикорский, генерал-майор С.Шишко-Богуш және генерал-лейтенант В.Андерстін атқарған қызметтері мақаламызда жеке адамның рөлін бағалайтын, өз мемлекеттерінің егемендігін бәрінен жоғары қоятын азаматтар тұрғысында қарастыру басшылыққа алынды. Негізгі бұл тәсілдер жеке адамның тәжірибесін зерделеуді, оның өмірінің тарихын зерттеуді және осы жеке тәжірибенің ғылыми маңыздылығын бағалауды білдіреді.

### **Зерттеудің мақсаты мен міндеті**

Бұл жұмыстың мақсаты – Қазақстан мен Орта Азияда поляк армиясының құрылу тарихын зерттеу болып табылады. Осындай мақсатты жүзеге асыру үшін алдымызға төмендегідей міндеттер қойдық:

- 1941 жылы шілде айының 30 күні болған екі жақты кеңес-поляк келісім-шарттың орындалуының нақты жағдайларын зерттеу;
- оның ішінде, «КСРО жерінде поляк армиясын құрып және оған жан-жақты көмек» көрсетуге байланысты Қазақстан мен Орта Азия жерлерінде поляк армиясын жасақтауды зерттеу;
- поляк азаматтары мен әскери тұтқындарынан армия жасақтауды тиімді ұйымдастырудың жолдары мен әдістерін зерттеу.

### **Зерттеу нәтижесі**

Қазақстан тарихындағы әлі де зерттеуді қажет ететін аспектілердің бірі – Қазақстан мен Орта Азияда поляк армиясының құрылу тарихын зерттеу болып табылады.

1941 жылы шілде айының 30 күні болған екі жақты (кеңес-поляк) келісім-шарттың 4-ші тарауында айтылғандай «Кеңес Одағы аумағында поляк армиясын құрып және оған жан-жақты көмек көрсету» туралы мәселеге байланысты, енді, поляк армиясын жасақтау жұмыстары Қазақстан мен Орта Азия жерлерінде де аса қарқынмен қолға алынды [1, 11-п.]. Соғыс жылдары армия жасақтау мен оның санының көбеюі де өте үлкен жұмыс пен төзімділікті қажет етеді. Қазақстан мен Орта Азияда поляк азаматтарын өз еркімен армия қатарына шақыруда 1939 жылға дейін қоныс аударғандар емес, тек 1939 жылы қыркүйек айының 17 күнінен бастап жүргізілген науқан бойынша, Кеңес Одағына Батыс Украина мен Батыс Белоруссиядан жер аударылған поляктар ғана шақырылды [2, 183]. Сондай-ақ, жергілікті халықты жер аудару кезінде 50-ден 80 мыңға дейін жұмыссыздар Донбасқа шахтаға, Оралға таукен жұмыстарына және 100 мыңдай поляк азаматтары Қызыл Армия қатарына шақырылған болатын [3, 45].

Бастапқы кезде бірқатар облыстарда поляк азаматтарын армияға шақыру жұмыстары өте тез қарқынмен жүргізілді. Мәскеуде, кейін 1941 жылы қазан айында Куйбышевқа (қазіргі Самара) ауыстырылған [4, 181] поляк елшілігінің талабы бойынша поляк армиясын Кеңес Одағының ауа-райы қолайлы жерлерге ауыстыруды көздеді. Бірақ, кеңес-герман соғысына байланысты бұл жұмыстар көздеген мақсатқа лайықты жүргізілуіне кедергі келтірді. Сол үшін Қазақстан, Өзбекстан және Қырғызстанда жаңа поляк дивизияларын жасақтау туралы шешім қабылданды [5, 1-л.].

1941 жылы қазан айында КСРО Ішкі істер халық комиссары Берияның Сталин мен Молотовқа берген мәліметі бойынша, Ресей жеріндегі поляк әскери қызметкерлері мен азаматтарын

Өзбекстанға көшіру туралы шешім қабылдағаны туралы айтылды. Соның салдарынан Өзбекстан жеріне Ресейдің шалғай аудандарының еңбекпен түзеу лагерлерінен ақталып (амнистия) шыққан поляк азаматтары өте көп санмен келді [6, 26-п.]. Онда: «Ферғана облысына - 10 000 адам, Самарқанд облысына - 25 000 адам, Бұқара облысына - 25 000 адам, Хорезм облысына - 15 000 адам және Қарақалпақ АКСР-не - 25 000 поляк әскери қызметкерлері мен азаматтарын орналастырып, армия жасақтау туралы қаралды және оларды баспана, азық-түлік, дәрі-дәрмекпен қамтамасыз ету жұмыстары Өзбекстан БКП (б) Орталық Комитеті мен Өзбек КСР Халық Комиссарлар Кеңесіне тапсырылды [5, 2-4 л.]. Ал кейін Өзбек Халық Комиссарлар Кеңесі 1942 жылы қаңтар айының 17 күні №75 бұйрыққа қол қойып онда: Өзбекстан мен Қарақалпақ АКСР-і поляк азаматтарын қамтамасыз ету, оларға дәрігерлік көмек және азық-түлік тапшылығынан байланысты [6, 27-п.] оларды енді қабылдаудың өте қиынға түсетіні туралы ескертті.

Осы мәселе төңірегінде өзбекстандық ғалым Г.Хидояттовтың зерттеуіне жүгінсек: «Өзбекстанға 100 мың, Қазақстанға 100 мың поляк азаматтары қоныстандырылды. Ал кейін Қазақстанның темір жол бекеттеріне орналасқан 21,5 мың поляктарды Қырғызстанға орналастырды» - деп келтірілген [7, 214]. Ал 1941 жылы қазан айының 1 күні КСРО Халық Комиссарлар Кеңесі мен БКП (б) Орталық Комитеті Өзбек КСР-на 100 мың поляк азаматтарын қоныстандыру туралы шешім қабылдады. Кейін анықталғандай осыншама көп мөлшерде поляк азаматтарын қоныстандыруға Өзбекстан мүлде дайын болмағандықтан 1941 жылы қараша айының 19 күні бұл шешімді өзгертті: қоныстанушылардың санын 35 мың адамға қысқартты; басқаларын Қырғызстан және Қазақстанның оңтүстік облыстарына орналастырды [8, 10]. 1941 жылы желтоқсан айының 8 күні Мемлекеттік Қорғаныс Комитеті шешімі бойынша Қазақстанның теміржол бекеттеріне 25 мың поляк азаматтарын қоныстандыруға шешім қабылдады [1, 209-п.]. Сонымен, Қазақстан БКП (б) Орталық Комитеті және Халық Комиссарлар Кеңесі «поляктар мәселесін» өз мойындарына алатыны туралы шешім қабылдады [6, 3-п.]. Кейін анықтағандай Өзбекстан Мемлекеттік Қорғаныс Комитеті мен Халық Комиссарлар Кеңесінің шешімі бойынша 35 мың поляк азаматтарын тағы қабылдады [6, 7-п.].

Поляк халқының Азия жеріне келуі тоқтаусыз жүргізілді. Бұл жаппай көшіру жұмыстары поляк азаматтарына көлік пен әскери керек-жараққа деген сұранысын қиындата түсті. Ал поляк азаматтары мен әскери қызметкерлерін өз мамандықтарына байланысты жұмыспен қамтамасыз ету жағына келсек, ғалым В.С.Парсаданова өз еңбегінде: «бұл мәселеге... Кеңес үкіметі аса мән бермесе де, жергілікті кеңестік ұйымдар қолдарынан келген көмектерін аяған жоқ» - деп турасын айтты [3, 48].

Польша елшілігі жүргізген жұмыстар бойынша 1941-1942 жылдары поляк азаматтарын есепке алу барысында 140 мың поляк азаматтары төлқұжат алды. Олардың ішінде көбі «офицерлер отбасы мен шенеуніктер» болды [8, 10]. Поляк елшілігінің құжаттары бойынша, барлық есепке алынған поляк азаматтарының саны 265 501 адам, соның ішінде Кеңес Одағы аумағында - 117 мың (оның 71 мыңы Сібірде), Қазақстанда - 56 мың болды. Ал кейін Қазақстандағы поляк азаматтарының саны 71 789 адамға жетті, ал Орта Азияда - 90 мың адам, алайда көптеген поляк азаматтары әлі де есепке алынбаған болатын. Мысалы, Ақбалықта (Қазақстан) 800 поляк отбасы тіпті поляк елшілігінің бар екенін білмей, одан ешқандай көмек те алмаған [9, 19]. Сонымен бірге, осы кезде Ресейдің шалғай аудандарында жұмыс істеп жүрген 80 мың поляк азаматтарына да төлқұжат берілген де жоқ.

1941 жылғы тамыз айының 12 күнгі КСРО Халық Комиссарлар Кеңесі мен ВКП (б) Орталық Комитетінің әскери соғыс түрмелері мен айдауда, қуғын-сүргінде жүрген поляк азаматтарын босату туралы Қаулысының талаптарына сай кеңестік республикалардағы поляк азаматтарының қасіретті тағдырында біраз бетбұрыс басталды. Мысалы, Кеңес Одағы мен Польша үкіметі арасындағы саяси келіссөзде: «барлық соғыс тұтқындары түрмелері мен еркінен айырылғандар лагерлеріндегі, арнайы қоныстардағы және айдау мен қуғын сүргіндегі поляк азаматтары толығымен босатылсын» делінген болатын. Сондай-ақ, олардың Кеңес Одағы аумағында еркін тұрып-жүруіне және шетелдік азаматтар қатарына жатқызып, уақытша төлқұжаттармен қамтамасыз ету жұмыстары қаралды [10, 238-240 п.]. Соғыс жылдарында КСРО жеріндегі көптеген мұрағат құжаттарының мәліметтеріне қарағанда 1941 жылдың қыркүйек айында Батыс Украина мен Батыс Белоруссия жерінен 389 382 адам күшпен көшірілген, ал олардың 120 962 адамы түрмелер мен лагерлерде және шалғай



аудандарда айдауда болған, арнайы қоныстарға жіберілген осадниктер 243106 адам, соғыс тұтқындарының саны 23314 адам болды [11, 179].

Кеңес Одағы Жоғарғы Кеңесінің қаулысынан кейін 389 041 адамға рақымшылық жариялап, түрмелер мен айдаудан босатты, ал 341 адам рақымшылыққа жатпады. Бұл шаралар кейін Кеңес Одағында көп орналасқан поляктарды әскер қатарына шақыру үшін КСРО үкіметінің жергілікті әскери комиссариаттарына арнайы жарлық арқылы Поляк армиясына әскер жинау науқаны кезінде байқалды.

Ал 1941 жылы қазан айының 28 күні Алматы қаласындағы Қазақ КСР-сы әскери комиссариатының I дәрежелі генералы Щербаковқа Поляк армиясының капитаны Марьянский Казимир Хиларович өз талап-тілектерін білдірген болатын. Онда: «Алматы, Қарағанды және Ақмола облыстарында тұрып жатқан поляк азаматтарына көмек көрсету мен Алматы қаласында Польша елшілігі мен Поляк армиясының штаб-пәтерін ашу, сондай-ақ Қазақстанда тұрып жатқан поляк азаматтарын армия қатарына шақырып оларды Самарқан қаласындағы Поляк армиясының бөлімшесіне жіберу туралы» - деп атап көрсетілді. Осы күні-ақ Ташкент қаласынан Алматыға Поляк елшілігінің өкілі Венцек (құжатта «Вальцек» деп қате берілген) өзінің көмекшісі Сапегпен бірге келді. Мұндағы кездесудің тоқ етері Қазақстанның барлық облыстарындағы поляк азаматтарын Поляк армиясы қатарына шақырып, жергілікті жерлерде Поляк армиясының штаб-пәтерлерін ашу туралы сөз болды [12, 167-170 п.].

Осы кезде Қостанай қаласында Поляк армиясының қолбасшылығының ұсынысы бойынша капитан Романьский Мечислав Францевич жергілікті жердегі поляк азаматтарын тізімге алу мен арнайы тексеру орталығының басшысы болды. Мұндағы басты жұмыс поляктарды тізімге алу арқылы төлқұжат беріп, оларды армия қатарына алу, шені мен атқаратын қызметтеріне байланысты жұмыстарды жеңілдетті.

1941 жылғы қараша айының 26 күнгі мәлімет бойынша Оңтүстік-Қазақстан облысына 18 000 поляк азаматтары жөнелтіліп, олар мына жерлерге қоныстандырылды: Қызыл-құм - 3000 адам, Созақ - 3000 адам, Шәуілдір - 2000 адам, Шаян - 3000 адам, Фрунзе - 3 000 адам, Қаратас - 3000 адам. Бұларды тез арада орналастыру жұмыстары қарастырылып, олардың басым көпшілігі МТС-тар шеберханалары мен жаппай ауыл шаруашылық жұмыстарына жіберілді [10, 1-4 п.].

Сонымен сол жылдың тамыз айының 12 күнгі Кеңес Одағының поляк азаматтарына рақымшылық жариялағаннан кейін арнайы лагерлерден Қазақстанға 61 092 поляк азаматтары қоныстанды [10, 4 п.].

Осы рақымшылықтан кейін де Қазақстанға поляк азаматтарының келулері азайған жоқ. Мысалы, КСРО-ның басқа облыстарынан 2678 адам келді. Қазақ КСР-нан Кеңес Одағының басқа облыстарына да біраз поляктар кетті. Олар: Омбыға - 98 адам, Челябинскіге - 274 адам, Самарқандқа - 23 адам, Ташкентке - 448, Свердловскіге - 7 адам, Новосібірге - 146 адам, Ферғанаға - 65 адам, Куйбышевқа - 78 адам, Башқұрт АҚР-на - 31 адам, Чкаловқа - 92 адам, Алтай өлкесіне - 22 адам және басқа да облыстарға 27 адам, сонымен барлығы 1311 адам кетті [10, 23 п.].

1941 жылы желтоқсан айының 25 күні КСРО Мемлекеттік Қорғаныс комитетінің №1064сс қаулысы шықты. Онда КСРО Үкіметі мен Польша Республикасы арасындағы келіссөзге сәйкес поляк армиясы қолбасшылығына Қазақстан мен Орта Азия аумақтарында құрамы-офицер, унтерофицер және қатардағы жауынгерлерден тұратын 96 000 адамдық поляк дивизияларын жасақтауға бұйрық берілді. Оның әрқайсысы 11 000 адамнан тұратын алты жаяу әскер дивизиясы және армия штабы, офицерлік мектепке, қосалқы бөлімше барлығының саны - 30 000 адам болмақ [5, 325 л.]. Сонымен, осы поляк бөлімшелерін қай жерлерде жасақтау туралы да белгіленді:

- |                               |                                |
|-------------------------------|--------------------------------|
| а) армия штабы мен ғимараты   | – Янги-Юль (Өзбекстанда)       |
| б) офицерлер мемтебі          | – ст.Веревская (Өзбекстанда)   |
| в) қосалқы бөлімше            | – Гузар (Өзбекстанда)          |
| г) күшейтілген армия бөлімше  | – Отар бекеті (Қазақстанда)    |
| д) 5-ші жаяу әскер дивизиясы  | – Жалал-Абад (Қырғызстанда)    |
| е) 6-шы жаяу әскер дивизиясы  | – Шахрисябз (Өзбекстанда)      |
| ж) 7-ші жаяу әскер дивизиясы  | – Кермине (Өзбекстанда)        |
| з) 8-ші жаяу әскер дивизиясы  | – Пахта-Арал (Қазақстанда)     |
| и) 9-шы жаяу әскер дивизиясы  | – Маргелан (Өзбекстанда)       |
| к) 10-шы жаяу әскер дивизиясы | – Луговой бекеті (Қазақстанда) |

Осы жалпы құрамы 96 000 адамнан тұратын поляк армиясына жергілікті жерлерден поляк азаматтарын өз еріктерімен армия қатарына шақыру жұмыстарына байланысты тек 1939 жылға дейінгі Батыс Украина мен Батыс Белоруссия жерлеріне қоныстанғандарды армияға шақыруға рұқсат етілді. Ал сол жерлерден келген басқа ұлт өкілдерін (еврей, чех, украин, беларус т.б) армия қатарына шақыруға тыйым салынды [5, 35 п.].

Сонымен, бастапқы кездің өзінде-ақ Қарағанды облысының әскери комиссариатының полковнигі Гончаров Алматы қаласындағы Әскери Штабқа жолдаған жедел хатында: Бузулук қаласындағы (Чкалов облысы) Поляк Армиясының Штабына өз еркімен өтініштерін білдірген поляк азаматтарын қабылдау жұмыстарының басталғаны туралы хабарлады [1, 10-п.]. Ал Ақтөбе облысының әскери комиссариатының 1941 жылы қыркүйек айының 30 мен қазан айының 9 аралығында 160 поляк азаматтары өз еркімен Бузулуктағы жасақталып жатқан поляк армиясына жіберу туралы өтініштерін білдіргендігі Қазақ КСР-ы Әскери Комиссариатына келіп түсті [1, 20-п.]. Осындай өтініштер Гурьев, Жамбыл және басқа жерлерден де келіп түсіп жатты [1, 22-п.].

Ташкентке Орта Азия әскери штабының поляк армиясы бөлімшесіне келіп түскен мәліметте өз еркілерімен поляк армиясы қатарына өтініш білдірген 2 879 ерлер мен әйелдерді бір күндік тегін жол ақысымен қамтамасыз етіп, ерлерді Татищевка, әйелдерді Бузулукқа жіберу туралы шешім қабылдады [1, 142-п.]. Ал сол кезде Павлодар қаласындағы әскери комиссариат поляк армиясына қабылдауға өтініш білдірген барлық поляк азаматтарын Бузулук, Тоцк және Татищев қалаларына жіберіп отырды. Ал кейін генерал Андерстің штаб басшысы поляк армиясының полковнигі Окулицкийдің Алматыдағы әскери комиссариатқа жолдаған жедел хатында: «Бузулук, Тоцк және Татищев жерлеріндегі поляк армиясына ешкім жіберілмесін. Өз еркімен армия қатарына келушілердің барлығы Өзбекстан жеріндегі Фараб бекетіне жіберілсін» - деген өтініш хаты келді [1, 143-п.].

Сондай-ақ, жасақталып жатқан поляк армиясына 1939 жылы Батыс Украина мен Батыс Белоруссия Кеңес Одағына қосылғаннан кейінгі тұрғындары мен еврейлерді армия қатарына алу туралы поляк өкілетті елшілігінің өтінішін Қазақстан Әскери Комиссариатының бригада комиссары генерал Щербаковқа хабарлады [1, 69-п.]. Бірақ Мәскеуден келіп түскен жедел хатта: «тек поляк азаматтарын қабылдандар» - деп айтылғандықтан, мұндай өтініштің барлығы еш нәтиже берген жоқ [1, 71-п.].

Поляк армиясы жасақталып жатқан жерлерге өз еркілерімен келген поляк азаматтарын жергілікті кеңестік ұйымдар тегін жол ақысы құжаттарымен ғана қамтамасыз етті [1, 34-п.]. 1941 жылы желтоқсан айының 2 күні Қазақстанның барлық әскери комиссариаттарында поляк әскери қызметкерлеріне қамқорлықтар жасау туралы шешім қабылданып, арнайы куәліктер тапсырылды онда былай жазылған: Польша үкіметімен болған келіссөзді негізге ала отырып, «Кеңес үкіметі поляк әскери қызметкерлері мен олардың жанұяларына мемлекет тарапынан жеңілдіктер көрсетуге құқылы» [1, 89-п.] деп көрсетілген, мәселен бұл кезде қызыл армиялықтардың отбасылары мемлекеттен ешқандай жеңілдіктер ала алмай отырғанын ескере кеткен жөн.

1941 жылы шілде айындағы келіссөзді (Сикорский-Майский) [13] негізге ала отырып, Қазақстанда жасақталып жатқан поляк армиясына қабылдауға өз еркілерімен өтініш білдірген Алматыдағы бір топ поляк әртістерінің де арыздары қабылданды [1, 63-п.]. Бұл әртістердің ішінен поляк армиясына тек поляк азаматтары ғана қабылданып, тіпті, 1939 жылға дейінгі Кеңес Одағы жеріндегі поляк азаматтарының өтініштерін жергілікті әскери ұйымдар қабылдаудан бас тартты [1, 100-п.].

1941 жылы қараша айының 20 күні Қазақстанда поляк армиясын қабылдауға 2421 поляк азаматтарының өтініштері қабылданып, олардың ішінен 1314 адам Орта Азия әскери бөлімшесіне жіберілді [1, 78-п.]. Дегенмен де поляк армиясына әскер жинауда Қазақстанның әскери комиссариатында заңсыз оқиғалар да етек алды; онда қолдарында уақытша куәліктері бар поляк азаматтарын Қызыл Армия қатарына жіберіп, ал басқа ұлт өкілдерін (поляктардан басқа) поляк армиясына жібергендігі және мұның бәрі өз еркілерімен емес арнайы шақырту арқылы іске асып отырғандығы мәлім болды [1, 114-п.].

1942 жылы қаңтар айының 2 күні II дәрежелі интендант Ивин мен генерал-майор Липатовқа Орта Азия әскери бөлімшесінің қолбасшысы генерал-майор Курбаткин мен Әскери Кеңестің мүшесі бригада комиссары Ефимовтан жеделхат келді. Онда: «Қазақстан КП (б) Орталық Комитеті, Қазақ КСР-ы Халық Комиссарлар Кеңесі және Қорғаныс Комитеті Қазақстанда құрамы 11 500 адамдық

поляк дивизиясын орналастыру туралы бұйрығы жарияланды. Оларды орналастыру: дивизия штабындағы 100 адамды, жоғары шенді 900 офицерді және дивизия мектебіндегі 400 унтер-офицердерді пәтермен қамтамасыз ету керек. Сондай-ақ, басқа кіші құрамдарды республиканың жылы аудандарына орналастырып, оларды палаткалармен қамтамасыз ету туралы шешім қабылдады. Әскери Кеңес Сізден жоғарыдағы мәселеге байланысты оларды қайда бөлу және орналастыру керектігі туралы бұйрығыңызды күтуде» [1, 1-п.] делінген. Осы жұмысқа байланысты поляк армиясының Бас Штабы Қазақстанның барлық облыстық комиссариаттарда өз өкілдерін тағайындады:

- |                                  |                        |
|----------------------------------|------------------------|
| 1. Оңтүстік Қазақстан облысына   | – поручик Майковский   |
| 2. Жамбыл облысына               | – капитан Трояновский  |
| 3. Солтүстік Қазақстан облысында | – капитан Ян           |
| 4. Қостанай облысында            | – капитан Романовский  |
| 5. Павлодар облысында            | – ротмистр Свенцидский |
| 6. Семей облысында               | – поручик Рагин        |
| 7. Ақтөбе облысында              | – поручик Онешкевич    |
| 8. Шығыс Қазақстан облысында     | – капитан Кмижановский |
| 9. Алматы облысында              | – поручик Гиженовский  |
| 10. Қарағанды облысында          | – подполковник Яцин    |
| 11. Ақмола облысында             | – поручик Щаблицкий    |

Ал Гурьев және Батыс Қазақстан облыстарына жіберілетін поляк өкілдері кейін қосымша хабарланатындығы ескертілді [1, 84-п.].

Поляк армиясының қызметкерлері мен олардың отбасыларына республика жерлеріндегі жергілікті халықпен бірдей деңгейде жеңілдіктер жасалып және талаптарына қарай көмектер көрсетіліп отырды [1, 190-п.]. Оларды армия қатарына шақыру жұмыстары да Қызыл Армия деңгейімен бірдей болды. Оларды поляк армиясына жасақтау әрбір қалып бойынша есепке алынып, барлығын жоғарыда аталған әрбір облыстағы жергілікті поляк өкілдері қабылдап алды [1, 74-п.]. Сонымен, 1942 жылы қаңтар айының өзінде-ақ, поляк армиясына 114-офицер, 813-унтерофицер және 2341-қатардағы жауынгерлер есепке алынды [1, 206-п.].

1942 жылы желтоқсан айының 25 күні Қазақ КСР-сы Халық Комиссарлар Кеңесі мен КП (б) Орталық Комитетінің арнайы Қаулысы бойынша поляк әскери құрамдарын орналастыру туралы шешім қабылданғаны белгілі болды. Поляк әскери құрамдарын орналастыру орындары:

а) Түркістан-Сібір темір жолы бойындағы Отар бекетіне, №29 мектеп интернатқа орналастыру;

б) Түркістан-Сібір темір жолы бойындағы Луговой бекетіне, облыстық колхоз мектебіне, колхоз мектебінің жатақханасына, №33 темір жол мектебіне және темір жол интернатына орналастыру;

в) Мерке ауданында, аудандық клубқа, «Красный интернационал» колхозының клубына және «Красный Восток» колхозының клубына орналастыру;

г) Оңтүстік Қазақстан облысындағы Шокпак, Түлкібас және Манкент елді мекендердегі пункттерге орналастыру [12, 51-п.].

Жоғарыда аталған жерлерде арнаулы аудандық әскери комиссариат бөлімдері мен поляк өкілдерімен бірігіп жергілікті поляктарды да әскер қатарына шақыра бастады. Бұл шаралар Өзбекстан, Түркістан және Тәжікстан Республикаларында Польша өкілдерінің басшылығымен жүргізілді. Сол кездегі құжаттық материалдарға қарағанда Орта Азия Республикаларында әскери міндетке жарайтын 200 мыңдай поляк азаматтары болған [11; 181].

Сонымен екінші дүниежүзілік соғыс жылдарындағы кеңес-поляк қарым-қатынасына байланысты кейбір ақтандақ болған тарихи шындықты қалпына келтіруге мүмкіндік туып отыр. Соғыс жылдарында Лондонда құрылған Польша эмигранттық үкіметі мен кеңестік үкімет арасындағы саяси келісімнің нәтижесі бойынша Кеңес Одағында, соның ішінде Қазақстан мен Орта Азия аумағында жасақталған генерал Андерс армиясының тарихы, кеңес тарихнамасында көп айтылмай келгені белгілі. Ал оның бастамасы 1941 жылы 22 маусымда Германияның КСРО-ға шабуылынан кейін басталды, яғни кеңес-поляк қатынастарында, біздің ойымызша, саяси қарсыласудан, әсіресе соғыс кезіндегі нәтижесіздіктен белгілі бір әрекетке көшудің нақты мүмкіндігі болған қысқа мерзім болды. Мұндай үміттер КСРО мен Польша Республикасының

үкіметі арасындағы дипломатиялық қатынастардың қалпына келуімен және бірқатар үкіметаралық келісімдердің, соның ішінде әскери ынтымақтастық туралы келісім жасасуымен байланысты болды [14; 52]. Сонымен зерттеу барысында «шынайы өмір мәселелері» туралы қарастырған кезде қолданылатын «нақты әлем өлшемі» проблемасына біршама талдау жасалынды [15; 892]. Нақтырақ айтқанда бұл біздің қарастырып отырған кезеңіміздің негізгі адам өмірінің тарихын зерттеуді және осы жеке тәжірибенің ғылыми маңыздылығын бағалауды білдіреді. Польша тарихындағы қиындықтардан өзінің тұтастығын сақтап қала алған поляк халқы ендігі уақытта өзінің бұрынғы кездерде көрген азабының айыптысын іздемеуге мүмкіндігінше, сол қиындықтарды тарихтың еншісіне қалдыруға дайын деп үміттенуге болады [16; 86].

### Қорытынды

Қорыта айтқанда, Гаага конвенциясының ережелеріне сәйкес «бейбітшілік орнағаннан кейін әскери тұтқындарды отанына жіберу мүмкіндігінше тезірек жүзеге асырылуы керек»-делінген болатын. Біздің мақаламыздың нәтижелері көрсеткендей, Кеңес Одағы аумағындағы поляк әскери тұтқындар мәселесі батыстық әлемдегі идеологиялық қарама-қайшылықтың нысанына айналдырды [17]. Жоғарыда айтып өткеніміздей генерал Андерстің мәлімдеуінше Мәскеу кез келген уақытта Поляк армиясын майданға аттануына бұйрық беруі әбден мүмкін, ал соғысуға армия әлі толық дайын емес. Сол үшін Андерс пен Сикорский поляк бөлімшелерін толығымен Қазақстан мен Орта Азияға қарай бұру мәселесіне баса назар аударылды. Қазақстан мен Орта Азияда поляк армиясын жасақтау туралы шешім қабылданғаннан кейін, поляк азаматтарының Азия жеріне келуі тоқтаусыз жүргізілді. Атап айтқанда жаһандық тұрғыдан қиыншылық туғызып отырған Екінші дүниежүзілік соғыс жылдары Кеңес Одағы аумағындағы поляк әскери соғыс тұтқындарынан, Ресейдің шалғай аудандарына жер аударылған поляк азаматтарынан Поляк армиясын жасақтау жұмыстары өте ауыр мәселе болғандығы зерделенді. Дегенмен де оларды ауа-райы қолайлы Қазақстан мен Орта Азия жерлеріне көшіріп, армия қатына шақыру жұмыстары қалай жүргізілгені туралы қарастырып өттік.

### Пайдаланылған әдебиеттер

- 1 Қазақстан Республикасы Орталық Мемлекеттік архиві. Р-1146-к., 1-т., 148-іс, 11-п.
- 2 Документы и материалы по истории советско-польских отношений 1939-1943 гг. (1973) Т.УІІ. М. – 509 с.
- 3 Парсаданова В.С. (1982) Советско-польские отношения в годы Великой Отечественной войны 1941-1945 гг. М.: Наука. – 280 с.
- 4 Парсаданова В.С. (1988) Армия Андерса на территории СССР 1941-1945 гг. //Новая и новейшая история. № 5. С. 173-192.
- 5 Центральный Архив Министерство Обороны Российской Федерации. Ф. 280, оп. 768407, д. 43, л. 1.
- 6 Өзбекстан Республикасы Орталық Мемлекеттік архиві. 314-к., 1-т., 357-іс, 26-п.
- 7 Хидояттов Г. (1991) Национальный вопрос в СССР. Ташкент: «Узбекистон». – 304 с.
- 8 Примкулов Ш.Д. (1990) Польские школы и детские учреждения в СССР (1941-1946 гг.). Ташкент: «Фан». – 160 с.
- 9 Kot S. (1955) Listy zs Posji do den Sikorskiego. London. – 165 p.
- 10 Қазақстан Республикасы Орталық Мемлекеттік архиві. Р-1137-к., 1-т., 9-іс, 238-240-п.
- 11 Мәшімбаев С.М. (1999) Екінші дүние жүзілік соғыс жылдарындағы Польша тарихының кейбір мәселелері жөнінде //Әл-Фараби атындағы ҚазҰУ-нің хабаршысы. Тарих сериясы. № 11. 177- 182б.
- 12 Қазақстан Республикасы Президенттік архиві. 708-к., 5/2-т., 19-іс, 167-170-пп.
- 13 Соглашение В. Сикорского - И.М. Майского от 30 июля 1941 года [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/iz-istorii-podgotovki-i-zaklyucheniya-soglasheniya-pravitelstva-sssr-s-polskim-emigrantskim-pravitelstvom-30-iyulya-1941-g-po-stranitsam> (дата обращения: 11.11.2019).
- 14 Иванов Ю.В. (2012) Польская армия генерала Владислава Андерса в СССР (август 1941 - август 1942 г.) //Новая и новейшая история. №3. С. 52-58.

- 15 Kokeybayeva G.K., Smanova A.M. (2019) The Problem of Organizing Care for the Wounded and Sick Soldiers During World War I. // *Bylye Gody*. Vol.52. Iss.2. P.892-900. [http://ejournal52.com/journals\\_n/1559220070.pdf](http://ejournal52.com/journals_n/1559220070.pdf)
- 16 Мәшімбаев С.М., Сманова А.М. (2017) Қазақстандағы поляк әскери елшілігінің құрылуы және қызметі (1939-1943 ж.). Алматы: Қазақ университеті.
- 17 Oltmer J. (Hrsg) (2006) *Kriegsgefangene im Europa der Ersten Weltkriegs*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, Paderborn.

### **Некоторые проблемы формирования польской армии в Казахстане и Средней Азии**

*А.М. Сманова*

Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

[aigulsmanova@mail.ru](mailto:aigulsmanova@mail.ru)

В статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с польско-советскими отношениями во время Второй мировой войны. Одним из таких событий является формирование польской армии в Казахстане и Средней Азии. В статье описываются выводы в области развития исторической науки и концепции нового исторического мышления, новых подходов к актуальным проблемам, отраженных в исследованиях ведущих ученых, также большое внимание уделено радикальным изменениям в отечественной исторической науке в последние годы. В работе использованы архивные документы с «секретными» подписями руководителей Казахстана, Узбекистана и России. Задача истории состоит в том, чтобы определить внешнюю политику государственных лидеров в этот период, а также рассмотреть пути интерпретации прошлых исторических фактов и аргументов в пользу действий своей страны на международной арене.

**Ключевые слова:** *Средняя Азия, Армия Андерса, Западная Украина и Западная Белоруссия, военнопленные, специальные поселения, места сбора.*

### **Some problems of the formation of the Polish army in Kazakhstan and Central Asia**

*A.M. Smanova*

Kazakh National Women`s Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan

[aigulsmanova@mail.ru](mailto:aigulsmanova@mail.ru)

The article deals with some issues related to Polish-Soviet relations during World War II. One of these events is the formation of the Polish army in Kazakhstan and Central Asia. The article describes the conclusions in the field of development of historical science and the concept of new historical thinking, new approaches to topical issues, reflected in the research of leading scientists, as well as much attention is paid to the radical changes in domestic historical science in recent years. The paper uses archival documents with "secret" signatures of the leaders of Kazakhstan, Uzbekistan and Russia. The task of history is to determine the foreign policy of state leaders in this period, as well as to consider ways to interpret past historical facts and arguments in favor of their country's actions in the international arena.

**Key words:** *Central Asia, Anders Army, Western Ukraine and Western Belarus, prisoners of war, special settlements, gathering places.*

Редакцияға 30.03.2020 түсті.

**5 - бөлім**  
**ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ**  
**ПСИХОЛОГИЯ**

**Раздел 5**  
**ПЕДАГОГИКА И**  
**ПСИХОЛОГИЯ**

**Section 5**  
**PEDAGOGY**  
**AND PSYCHOLOGY**

МРНТИ 14.01.45

## КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ ТРЕБОВАНИЙ К ВЫПУСКНИКАМ РАЗНЫХ УРОВНЕЙ В КАЗАХСТАНЕ

*М.О. Кабышева, А.И. Ниязбаева*

Казахский национальный университет имени аль-Фараби, г. Алматы, Казахстан  
[mariya@kabysheva.com](mailto:mariya@kabysheva.com), [Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz](mailto:Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz)

В данной статье критическое мышление рассматривается не как образовательная технология, но образовательный идеал. Вопрос о природе критического мышления открыт до сих пор, и в статье приводятся основные концепции и определения, являющиеся важными для дальнейших дискуссий. Тем не менее, критическому мыслителю присущ набор свойств, с которым согласны приверженцы различных точек зрения. В контексте этого набора анализируются определения, принятые за рабочие в нашей стране. Далее рассматривается несогласованность в требованиях к уровню развития критического мышления школьников и студентов. В конце статьи разбираются основные возможности интеграции преподавания критического мышления студентам с целью устранения этих несоответствий и приближения к мировому образовательному идеалу.

*Ключевые слова:* критическое мышление, образовательный идеал, рефлексивное мышление, обучение учителей, обновленная программа, будущие учителя.

### Введение

Обновленная система среднего образования требует нового подхода к улучшению и расширению знаний обучающихся. Особое требование при этом предъявляется к владению критическим мышлением. В данной статье мы анализируем вопрос преемственности, хотим разобраться, что имеют в виду под критическим мышлением авторы различных программ, рассмотрим основные современные теории, и попытаемся доказать, что критическое мышление на университетском уровне не менее важно, чем на школьном, и обязательно должно быть включено в программы подготовки студентов – в особенности, будущих педагогов.

В государственной программе развития образования и науки РК на 2020-2025 годы указывается: «Школы поэтапно переходят на обновленные программы с акцентом на навыки широко спектра: функционального и творческого применения знаний, критического мышления, проведения исследовательских работ, использования ИКТ, применение различных способов коммуникации, умения работать в группе и индивидуально, решения проблем и принятия решений». В этом же документе описаны основные требования при получении высшего и послевузовского образования: «студент должен демонстрировать пять результатов обучения: знание и понимание изучаемой области; применение на профессиональном уровне, формулирование аргументов и решение проблем; осуществление сбора и интерпретация информации; сообщение информации, идеи, решения; навыки для самостоятельного продолжения обучения». Далее авторы программы соглашаются с имеющимися различиями и несогласованностью в наборе ключевых навыков и компетенций, приобретаемых на разных уровнях образования, создающими препятствия к построению системы обучения в течение всей жизни (lifelong learning) [1; 12].

Стремление к обучению каждого ученика или студента критическому мышлению вне зависимости от возраста, уровня и прочих обстоятельств, есть образовательный идеал. Но некорректно ставить исключительно культуру мышления или метод познания на вершину образования. Немаловажным фактором является личность мыслящего, с опытом, когнитивными искажениями и другими качествами, присущими только ему. Таким образом, можно выделить три основные составляющие идеала образования:

- Уважение к обучающимся как к личности;
- Самодостаточность;
- Подготовка к взрослой жизни [2; 58].

Если говорить о критическом мышлении как о методе познания, мы обязаны думать о нем как о философской категории. Обычно, в образовательной литературе такие категории упускаются. Мы считаем это большим упущением, потому что невозможно составить верное представление о чем-либо, не зная его истории или философских основ.

### **История понятия «критическое мышление»**

В 1910 году в свет вышла книга американского философа Джона Дьюи «Как мы думаем», в которой отразилась попытка описания новых способов познания мира и упорядочивания информации, и, главное, применения этих методов в обучении. Дьюи определил рефлексивное мышление (*reflective thinking*) как «активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любых убеждений или предполагаемой формы знания в свете оснований, которые его поддерживают, и дальнейших выводов из него» [3; 6]. Указанный тип мышления возникает как ответ на возбудителя в виде какой-либо задачи или явной несогласованности аргументов и выводов. В сущности, рефлексивное мышление Дьюи не что иное, как научный метод – систематическое выдвигание некоторых предположений и их тщательная проверка, с доказательствами или опровержениями. В первоначальном смысле рефлексивное мышление начинается с определения гипотетических причин какого-либо интересующего явления, затем все гипотезы тщательным образом проверяются наблюдениями или, если это возможно, экспериментом. Результаты этих проверок систематизируются и обрабатываются различными способами, после чего строятся выводы о правдивости или ложности гипотезы. Таким образом, Дьюи в основу своего рефлексивного мышления заложил созидание нового знания, отличного от догматического и проверенного. Эти идеи очень схожи с методом Р. Декарта, идеями, высказанными в «Критике чистого разума» И. Канта, и даже диалектикой Гегеля, которая есть «движущая душа всякого научного развертывания мысли и представляет собой единственный принцип, который вносит в содержание науки имманентную связь и необходимость» [4;206]. Это и не удивительно – докторская диссертация Дьюи называлась «Психология Канта», а его опубликованная в 1888 году работа «Психология» классифицируется как британское нео-гегелианство [5; 19].

Рефлексивное мышление Дьюи раскрывает перед нами философию прагматизма и инструментализма как методологическое представление о том, что идеи являются полезными инструментами, и что ценность идеи основана на ее эффективности в объяснении и предсказании явлений. Некоторые авторы чрезмерно упрощенно называют критическим мышлением анализ чужих идей и аргументов, ограничивая термин небольшой частью функциональных процессов внутри него.

Примерно в 1925 году Эдвин Глейзер и Гудвин Уотсон, долгое время изучавшие новаторский подход уже к критическому мышлению, выросшему не без помощи Американской ассоциации прогрессивной педагогики из рефлексивного мышления, разработали тест, цель которого – оценить логические и аналитические способности, задавая вопросы, в которых требуется обрабатывать информацию и анализировать различные гипотезы, аргументы и ситуации. Тест критического мышления Уотсона-Глейзера – это нетрадиционная и очень сложная оценка, которая требует высоких умственных и логических способностей. Этот тест состоит из 5 различных частей: логический вывод, распознавание предположений, дедукция, интерпретация и оценка аргументов. На сегодняшний день этот тест, немного сокращенный и актуализированный, является популярным методом оценки кандидата при приеме на работу в англоязычных странах. Отдельный вклад Эдвина Глейзера состоит в том, что он несколько уточнил основную концепцию Дьюи и опубликовал рекомендации по преподаванию критического мышления для изучающих социальные науки, и подчеркнул его три основные компоненты: склонность к вдумчивому рассмотрению проблем и предметов, которые находятся в диапазоне собственного опыта; знание методов логического исследования и рассуждения; некоторые навыки в применении этих методов. По его мнению, критическое мышление «требует постоянных усилий по изучению любых убеждений или предполагаемой формы знания в свете доказательств, подтверждающих его, и дальнейших выводов из него» [6; 52].

Современные же определения критического мышления несколько короче:

- Липман: «Мышление, которое облегчает суждение, потому что оно опирается на четкие критерии, способно к самокорректировке, и чувствительно к контексту» [7; 212];



Макпек: «Уместное использование рефлексивного скептицизма в рассматриваемой проблемной области» [2; 22];

- Пол: «Дисциплинированное, самостоятельно направленное мышление, которое иллюстрирует совершенство мышления, соответствующее определенному режиму или сфере мышления» [8; 11];
- Эннис: «Разумное рефлексивное мышление, сосредоточенное на принятии решений во что верить и что делать» [2; 22];
- Бэйлин: «Нормативное мероприятие, в котором (...) мы применяем соответствующие критерии и стандарты к тому, что мы говорим, делаем или пишем» [9; 286].

Эти определения неотрывны от понятия о рациональном суждении, что особенно демонстрируется позицией Сигеля, который считает критически мыслящим человеком того, кто «верит, судит и действует в соответствии с доказательной силой собственных рассуждений» [2; 32]. В свою очередь, О'Киф определил рациональное суждение как «успешное намеренное воздействие на психическое состояние другого человека через общение, в обстоятельствах, при которых убеждаемый человек обладает определенной степенью свободы» [10; 5]. Если совместить это утверждение с определением идеалов образования, можно прийти к выводу, что учитель или преподаватель больше не может опираться на авторитарный подход в случаях, когда речь идет об обучении критическому мышлению.

Вопрос о сути критического мышления открыт до сих пор. Например, Виллинхэм утверждает, что критическому мышлению невозможно научиться: «это не набор навыков, которым легко воспользоваться в произвольном контексте в любое время; это тип мышления, что может быть присущ трехлетнему ребенку, но недоступен маститому ученому» [11; 10].

Иной точки зрения придерживаются Бэйлин и ее последователи, утверждающие, что критическое мышление не зависит от психологических и иных особенностей индивида. Они исповедуют прагма-диалектический подход, который фокусирует все внимание на аргументации как речевом акте и на верном построении дискуссии – рассуждение, очевидно родственное методу Сократа, где грамотно заданный вопрос развивает мысль и приближает к истине [12; 69]. Системный обзор научных публикаций за период 1993-2017 годов, проведенный группой европейских исследователей, показал, что критическое мышление изучается как компетенция, применимая и в узкой профессиональной области, и в общем смысле, в широком спектре жизненных ситуаций [13; 31].

Одно из ведущих определений критического мышления отражает всю комплексность этого понятия. Оно было выработано по дельфийскому методу экспертного консенсуса в конце 1980-х. Американская философская ассоциация (англ. American Philosophical Association) организовала дельфи-группу из 46 экспертов, включавшую ведущих исследователей в области теории критического мышления, таких как Эннис, Фасиоун и Пол. Консенсус был выработан за шесть раундов заочных обсуждений, длившихся более полутора лет: «Мы понимаем критическое мышление как целенаправленное, саморегулирующееся суждение, которое приводит к интерпретации, анализу, оценке и выводу, а также к объяснению доказательных, концептуальных, методологических, критериологических или контекстуальных соображений, на которых основано это суждение. Идеальный критический мыслитель – любознательный по обыкновению, хорошо осведомленный, способный верить рассуждению, с открытым и гибким умом, справедливый в оценках, честный в отношении собственных предубеждений, благоразумный в суждениях, готовый их пересматривать, откровенно говорящий о проблемах, тщательный в сложных вопросах, старательный в поиске релевантной информации, рациональный в выборе критериев, нацеленный и настойчивый в исследованиях, которые точны настолько, насколько позволяют предмет и обстоятельства исследования» [14; 2].

Тогда же эта группа экспертов составила список навыков, которые они посчитали ядром критического мышления:

- Когнитивные навыки:
  - Интерпретация: категоризация, декодирование значимости, уточнение смысла;
  - Анализ: изучение идей, выявление аргументов, анализ аргументов;
  - Оценка: оценка утверждений, оценка аргументов;

- Построение выводов: запрос доказательств, предложение альтернатив, построение выводов;
- Объяснение: изложение результатов, обоснование процедур, предъявление аргументов;
- Саморегуляция: самопроверка, самокоррекция;
- Подходы к конкретным проблемам, вопросам или задачам:
  - Ясность в постановке вопроса или проблемы;
  - Упорядоченность в работе с комплексностью;
  - Прилежность в поиске релевантной информации;
  - Разумность в выборе и применении критериев;
  - Тщательность в сосредоточении внимания на рассматриваемой проблеме;
  - Стойкость к встречающимся трудностям (определенная степень упорства);
  - Точность в степени, допускаемой задачей и обстоятельствами;
- Подходы к жизни и существованию в целом:
  - Любознательность в широком диапазоне вопросов;
  - Заинтересованность в том, чтобы стать и оставаться в целом хорошо информированным;
  - Бдительность к возможностям использования критического мышления;
  - Вера в процесс обоснованного сомнения;
  - Уверенность в своих силах рассуждать;
  - Открытость в отношении альтернатив и других мнений;
  - Понимание мнений других людей;
  - Беспристрастность в оценке суждений;
  - Честность в признании дивергентности собственного мировоззрения;
  - Гибкость в рассмотрении когнитивных искажений, предубеждений, стереотипов, эгоцентрических или социцентрических тенденций;
  - Благоразумие в формировании, изменении и отказе от суждений;
  - Готовность пересмотреть взгляды, когда честное размышление наводит на мысль, что изменения оправданы [15; 305].

### **Критическое мышление в системе образования Казахстана**

Возможно, некоторым учителям-предметникам подобная тщательность в этих категориях кажется излишней – тем из них, кто ограничил свою роль передачей знания в научной форме. Например, ученик должен помнить и не ставить под сомнение существование в природе молекул, которые состоят из атомов – ведь на этом знании строится изучение химии, и оно помогает понимать остальные естественные науки. Легко оценить темп передачи фактов – в часах или пройденных главах, – но без этой тщательности было бы сложно объективно взглянуть на ученика как носителя навыков, нуждающихся в развитии.

Действующий государственный стандарт образования в средней школе требует, чтобы критическое мышление было свойственно выпускнику средней школы. Выпускник с неразвитыми навыками критического мышления при переходе в высшую школу оказывается в ситуации, когда требуется большая самостоятельность, смелость в гипотетических рассуждениях, а не простое воспроизведение фактической информации. Даже если эти навыки не развиты к этому моменту, высшее учебное заведение не выделяет дополнительные ресурсы на «подтягивание» студента. Студент педагогической специальности, сам не владеющий критическим мышлением, имеет в распоряжении всего несколько лет на саморазвитие перед тем, как сам сядет за учительский стол. Можно ли ожидать, что он сумеет освоить и педагогическое искусство, и предметную область, и научиться критически мыслить в мере достаточной, чтобы развивать это многогранное умение в учениках? Для оценки прогресса в первых двух направлениях существует множество механизмов – самостоятельные работы, аттестации, экзамены.

В частном случае государственного общеобязательного стандарта образования по педагогической специальности 5В011200 «Химия» требования к уровню мышления выпускника ограничены фразой «должен владеть культурой мышления, знать его общие законы» [16; 11]. При этом курс подготовки учителя химии объективно содержит большую часть необходимых

теоретических и практических компонент, одновременно уделяя мало внимания межпредметным взаимосвязям и критическому мышлению.

Обновленная программа в средней школе действует уже много лет, и педагоги проходят курсы переобучения, которые в числе прочего нацелены на овладение критическим мышлением для дальнейшего культивирования в учениках. Ведь очевидно, что учитель или преподаватель сам должен владеть навыком, которому намерен обучать. В «Руководстве для учителя» образовательной программы профессионального развития педагогических кадров в общеобразовательных школах «Рефлексия в практике» в разделе «Критическое мышление учителей» указано следующее «Критическое мышление представлено как процесс целеустремленного, саморегулируемого суждения, использующего обоснованное рассмотрение доказательств, контекста, концептуализации, методов и критериев. В дополнение к навыкам, перечисленным в отношении развития критического мышления учеников, таким как приобретение доказательств, посредством наблюдения и слушания, принятие во внимание контекста и применение соответствующих критериев для принятия решений, учителя также должны развивать:

- теоретико-методологическую базу, необходимую для понимания образовательной концепции Программы и процесса преподавания и обучения;
- соответствующие методы и технологии для формирования аргументированных выводов и заключений» [17; 138].

До введения обновленной программы критическое мышление оставалось на усмотрение учителя в рамках используемой им технологии обучения. Вновь переобучаемые педагоги только познакомились со сколько-нибудь систематизированным подходом к критическому мышлению, но, по нашему мнению, информации недостаточно. Текст раздела «Обучение критическому мышлению» может склонить читателя к односторонней позиции восприятия критического мышления как набора навыков. Беспокоит тот факт, что руководство для учителя предлагает в качестве оптимального пути развития основ критического мышления у младших школьников стимулировать у них использование собственного небогатого опыта в рассуждениях, при этом не касаясь вопроса развития абстрактного мышления. Опыт младших школьников содержит в основном конкретное знание, а не абстрактное. Мы считаем, что абстрагирование (не только у младших школьников) есть процесс очень важный для критического мышления, поскольку оно является именно тем механизмом, который позволяет вычлени из фрагмента знания содержание и отделить его от контекста, чтобы применить к нему свои навыки критического мыслителя. Школьные математика, естествознание и правоведение («Человек и общество») – примеры в определенной мере абстрактных учебных предметов, и, рекомендуя ученику опираться на личный опыт, мы рискуем взрастить классическое когнитивное искажение – генерализацию частных случаев. Критическое мышление, наоборот, стремится избавить мыслительный процесс от различных когнитивных искажений, чтобы он был максимально объективным.

В целом этот раздел «Руководства для учителя» демонстрирует ту же проблему несогласованности, упомянутую в государственной программе развития образования и науки – даже на школьном уровне: рекомендации по развитию критического мышления у учеников сформированы детальнее, чем рекомендации по развитию одного у самого учителя. Мы считаем в корне не верным атрибуцию критического мышления как результата обучения исключительно для школьников.

Критическое мышление у учителя должно развиваться постоянно – умение воспринимать истину как философскую категорию, не зависящую от споров и частного мнения, и занимать любую позицию в диспуте, проявляя гибкость и находчивость вне зависимости от личных убеждений, требует больших навыков и знаний, чем есть у школьников. На данный момент критическое мышление не является квалификационным требованием к учителю, хотя, на наш взгляд, внесение этого критерия и его регулярная оценка поможет в движении к сглаживанию несоответствий.

Критическое мышление не предтеча ясной аргументации, умения сообщать мысли, идеи и цели, а неотторжимая часть целостной культуры познания. Точно так же широкая общая образованность необходима для создания устойчивой картины мира в контексте критического мышления. Документально закрепленные требования, которым студенты ВУЗов обязаны соответствовать при выпуске, ссылаются только на базовые когнитивные навыки в соответствии с таксономией Блума и на углубление знаний в предметной области. И если говорить о

несогласованности в наборе ключевых навыков, то при переходе «школьник – студент» критическое мышление перестает быть необходимым аспектом развития, нивелируя все приложенные к нему в школе усилия. Поэтому мы считаем, что закрепление развития критического мышления как одного из ключевых навыков поможет обеспечению преемственности образовательных программ.

Критическое мышление очень важная часть современного мира, отчасти создающая его. Способность вступать в диалог, учитывать мнение других, иметь ментальную смелость и открытость – это всё то, что является ценностью современного человека и будет таковой еще долгое время. Именно поэтому нам так важно разобраться с самой философией критического мышления, как метода познания. Обучающиеся, не важно на каком этапе они находятся, должны совершенствовать этот стиль мышления, что должно быть отражено в нормативной документации на государственном уровне.

Ясно, что одного только декларирования критического мышления как образовательного идеала недостаточно.

### **Как интегрировать критическое мышление в ВУЗ**

Есть две чистые модели включения повышения навыков критического мышления в образовательные программы [18; 67]. Одной из моделей является инфузия, при которой стратегии, навыки, склонности характера и мироощущение обучаемого развиваются в контексте обучения предмету. Эта модель достаточно хорошо известна и широко практикуется как учителями в школе, так и преподавателями средне-специальных и высших учебных заведений. Например, в химии это может быть любой тип активной формы обучения – скажем, при установлении состава смеси веществ учащимся разрешено использовать любые доступные, выполнимые, безопасные и описанные в авторитетных источниках методы исследования. Если задание поручено небольшим группам обучающихся, фиксируются элементы научной дискуссии, творческого подхода и даже диалогового обучения. Плюсы такой модели в ее простоте и эффективности, так как изученный ранее материал закрепляется на практике, с привлечением межпредметных связей и активизацией когнитивных навыков. Другая чистая модель – это изучение критического мышления как отдельной дисциплины, с использованием разнообразных примеров, без фокуса на академических знаниях [18; 128].

Чистые модели ценны сами по себе, но наилучшие результаты достигаются путем комбинированного подхода. Инфузионная модель эффективнее в случае школьников, от которых требуется освоение предметной области. От более самостоятельных студентов же уместнее требовать знание механизмов критического мышления – соответственно, имеет смысл выводить основы критического мышления в отдельный курс. Такой специальный курс может развивать навыки и укрепить взаимосвязи по широкому кругу вопросов, но имеет существенным недостатком то, что отдельный курс не способствует углублению знаний в необходимой предметной области. Теоретически, таким образом, сочетание инфузии и отдельного курса представляется идеальным. Тем не менее, такое сочетание труднодостижимо без твердого намерения – и даже, в некоторой степени, упорности – высшего учебного заведения в лице его руководства. Комбинированный подход потребует принятия единой основной теоретической базы, которую можно было бы укреплять и адаптировать на различных курсах по предметам, а также разрабатывать в рамках отдельного курса, посвященного преподаванию критического мышления [19; 489].

Известный ученый Дэвид Хичкок, один из экспертов ранее указанного дельфийского отчета, приводит 16 предложений авторам курсов:

1. Нет единственного правильного пути;
2. Открыто сообщайте о целях;
3. Мотивируйте студентов;
4. Опирайтесь на фреймворк;
5. Поддерживайте дух критического подхода;
6. Предпочитайте глубину, а не ширину;
7. Выстраивайте «мосты»;
8. Используйте актуальные провокационные проблемы;
9. Прибегайте к реальным и реалистичным примерам;
10. Подбирайте примеры с осторожностью;

11. Управляйте практическими занятиями;
12. Убедитесь, что есть понимание;
13. Подстегивайте метапознание;
14. Думайте о контексте;
15. Следите за осмысленным использованием специальной терминологии;
16. Аккуратно подбирайте варианты множественного выбора в тестах.

Там же он приводит пример американского штата Калифорния, США, где прохождение курса критического мышления является обязательным условием для студентов с 1980 года, поскольку оно включено в комплекс общеобразовательных дисциплин [19; 490].

Исследование в Университет Тэйлора (штат Индиана, США) показало заметные изменения в навыках, связанных с критическим мышлением. Инфузионная модель была применена следующим образом: в период 2009-2017 годов присуждалась стипендия для профессоров, которые были готовы пройти трехдневный воркшоп, вооружавший их методами инфузии обучения критическому мышлению в их курс. Слушатели таких «дополненных» курсов сдавали констатирующий тест по определению уровня одного из базовых навыков критического мышления, который преподаватели выбрали как доминантный для инфузии. Контрольный тест, проводившийся по окончании семестра, показал улучшение соответствующего навыка у 100% студентов [20; 65].

Эти два частных примера дают возможность оценить обе модели обучения критическому мышлению. Первый пример – законодательного закрепления курсов критического мышления как обязательного пререквизита – путь достаточно длинный и требующий колоссальных вложений труда и средств. Второй, менее затратный, дает возможность обучать критическому мышлению без дополнительной нагрузки на студентов и не в ущерб самой дисциплине-носителю.

Критическое мышление полезно не только в рамках освоения учебных дисциплин. Несмотря на то, что эта статья носит академический характер, мы считаем, что стоит рассмотреть вопрос с точки зрения работодателей. Отчет «Критическое мышление для бизнеса» подразделения «TalentLens» британской корпорации «Pearson Education», специализирующейся на корпоративном обучении, приводит такие данные: 1) критическое мышление заняло первое место в опросе, проведенном среди 400 руководителей отделов по работе с персоналом по всему миру, которых просили назвать самое ценное качество сотрудников их компаний; 2) другой опрос показал, что уровень критического мышления 70% сотрудников без высшего образования был оценен как неудовлетворительный, в то время как среди имеющих высшее образование этот показатель равен 9% [21; 10]. Другими словами, в реальном мире ценится такое критическое мышление, которое развивается в ВУЗах. Эксперименты с инфузионной и выделенной моделями приносят очевидную пользу, увеличивая процент ценимых высоко сотрудников. Такие цифры являются отличным маркером эффективности обучения критическому мышлению на различных этапах учебного цикла, так как для работодателя очень важно то, как работник выполняет возложенные на него обязанности и, в связи с этим, можно рассчитывать, что приведенные данные весьма достоверны.

Мы считаем, что в Республике Казахстан для достижения видимых результатов на данном этапе в системе образования необходимо вводить комбинированные курсы по критическому мышлению как минимум для будущих учителей, так как это существенно сократит в дальнейшем затраты на дополнительное обучение выпускников, уже приступивших к работе. В перспективе комбинированные курсы критического мышления необходимы студентам всех специальностей – это даст определенные конкурентные преимущества выпускникам: принятие быстрых и в то же время взвешенных решений, креативный подход к решению любых задач, умение отстаивать свою точку зрения и грамотно сообщить собственную идею, что в итоге нацелено на самореализацию выпускника как ценного специалиста, ответственного гражданина, счастливого человека.

#### Список литературы

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы утвержденная Постановлением Правительства республики Казахстан №988 от 27 декабря 2019 года.
2. Siegel H. (2013) Educating Reason. Philosophy of Education Research Library.

3. Dewey J. (1910) How we think?
4. Гегель Г.Ф.В. (1974) Энциклопедия философских наук. Том 1. Наука логики.
5. Рогачева Е. Ю. (2019) Американские университеты как источники профессионального развития Джона Дьюи и его научных взглядов // Проблемы современного образования. №03(3). С. 117–127.
6. Glaser E. M. (1941) An experiment in the development of critical thinking.
7. Lipman M. (2003) Thinking in Education.
8. Paul R. (1992) Critical thinking: What, why, and how // New Directions for Community Colleges, №77. pp. 3–24.
9. Bailin S. et al. (1999) Conceptualizing critical thinking // Journal of Curriculum Studies. №31(3). pp. 285–302.
10. O’Keefe D. J. (2002) Persuasion: Theory and Research.
11. Willingham D. T. (2008) Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? // Arts Education Policy Review. №109(4). pp. 21–32.
12. Battersby M. and Bailin S. (2018) Inquiry: A New Paradigm for Critical Thinking.
13. Indrasiene V. et al. (2019) What critical thinking and for what? // Social welfare: interdisciplinary approach. №1(9), p. 24 – 38.
14. Facione P. (1990) The Delphi Report. Executive summary.
15. Abrami, P.C. et al. (2015) Strategies for Teaching Students to Think Critically: Meta-analysis // Review of Educational Research, №85(2), pp. 275–314.
16. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан 6.08.068 – 2010 (2010). Бакалавриат 5В011200 - ХИМИЯ
17. Центр педагогического мастерства АОО «НИШ» (2016) Руководство для учителя. Образовательная программа профессионального развития педагогических кадров в общеобразовательных школах «Рефлексия в практике».
18. Swartz R.J. and Perkins D. N. (2016) Teaching thinking: Issues and approaches.
19. Hitchcock D. (2017) On Reasoning and Argument. Essays in Informal Logic and on Critical Thinking.
20. Edwards L.C. (2017) The Craft of infusing critical thinking skills: a mixed-method research on implementation and student outcome // Journal on Centers for Teaching & Learning, №9, pp. 47–72.
21. Chartrand B.J., Ishikawa H., and Flander S. (2013) Critical Thinking Means Business: Learn to apply and develop the new №1 Workplace Skill.

### **Critical thinking: modern definitions and problems of requirements for graduates of different levels in Kazakhstan**

*M.O. Kabysheva, A.I. Niyazbaeva*

al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan  
[mariya@kabysheva.com](mailto:mariya@kabysheva.com), [Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz](mailto:Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz)

In this article, critical thinking is considered not as an educational technology, but an educational ideal. The question about the nature of critical thinking is still open, and the article provides the basic concepts and definitions that are important for further discussions. Nevertheless, the critical thinker has a set of properties that adherents of various points of view agree with. In the context of this set, the definitions adopted in our country are analyzed. Further, the inconsistency in the requirements for the level of development of critical thinking of schoolchildren and students is considered. At the end of the article, we examine main opportunities of integrating the teaching of critical thinking to students, aimed to eliminate that inconsistency and to get closer to the global educational ideal.

**Key words:** *critical thinking, educational ideal, reflective thinking, teacher training, updated program, future teachers.*

### **Сыни тұрғыдан ойлау: қазіргі заманғы анықтаулар мен қазақстандағы әр түрлі деңгейлердің түлектеріне қойылатын талаптардың проблемалары**

*M.O. Кабышева, А.И. Ниязбаева*

әл-Фараби атындағы ҚазҰУ, Алматы, Қазақстан  
[mariya@kabysheva.com](mailto:mariya@kabysheva.com), [Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz](mailto:Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz)

Бұл мақалада сыни тұрғыдан ойлау білім беру технологиясы ретінде емес, білім беру идеалы ретінде қарастырылады. Сыни тұрғыдан ойлаудың табиғаты туралы мәселе әлі де ашық, және мақалада келешек дискуссия үшін маңызды негізгі ұғымдар мен анықтамалар берілген. Сыни ойшының әртүрлі көзқарастарды ұстанатын қасиеттер жиынтығы бар. Осы жиынтықтың контексінде біздің елде қабылданған анықтамалар талданады. Бұдан әрі мектеп оқушылары мен студенттердің сыни ойлауын дамыту деңгейіне қойылатын талаптардың сәйкессіздігі қарастырылады. Мақаланың соңында ол сәйкессіздіктерді жою мен әлемдік білім беру идеалына жақындау мақсатында студенттерге сыни тұрғыдан ойлауды оқытуды интеграциялаудың негізгі мүмкіндіктері қарастырылады.

**Түйін сөздер:** *сыни тұрғыдан ойлау, білім беру идеалы, рефлексивті ойлау, мұғалімнің дайындығы, жаңартылған бағдарлама, болашақ мұғалімдер.*

Поступила в редакцию 03.03.2020

МРНТИ 14.25.09

## КУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА КАК ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Ж. Кагазбаев, А.К. Кутыбаева, Г.Ж. Алдабаева*

Карагандинский государственный университет им. Е.А.Букетова

г. Караганда, Казахстан

zhan\_1952@mail.ru, tyumik\_sun@mail.ru, aldabaeva.gulnur@mail.ru

В данной статье рассматриваются теоретические положения и практические вопросы культуроведческого аспекта развития учащегося в процессе обучения иностранному языку в начальной школе. Авторы рассматривают культуру как один из факторов, формирующих личность и создающих фундамент для межкультурного общения. В статье обсуждаются вопросы соотношения культуры и языка, исследуются вопросы создания условий, моделирующих социокультурную действительность в странах изучаемого языка. Авторы предлагают материалы и тематику культуроведческой направленности для расширения содержания в рамках детского культуроведения дополнительно к темам, представленным в типовом учебном плане по дисциплине "Иностранный язык", которые с успехом могут найти применение на занятиях по английскому языку в младших классах. В статье излагаются результаты экспериментальной работы и основные выводы по изучаемой проблеме. Исследование основано на работах известных отечественных и зарубежных методистов, ученых, занимающихся проблемой межкультурного общения, изучении передового педагогического опыта, личных изысканий авторов.

**Ключевые слова:** *детское культуроведение, межкультурное общение, младший школьный возраст, изучение языка и культуры, социокультурная компетенция, социокультурное развитие, языковая личность, диалог культур.*

Главным вектором развития современного образования, в том числе иноязычного, становится усиление акцента в его содержании на социокультурный компонент. Существенным, по мнению методистов, считается не просто изучить культуру страны изучаемого языка (СИЯ), но и погрузиться вглубь культуры и бытия данного народа, провести через себя эту культуроведческую информацию. В свою очередь, включение культурного компонента в учебный процесс уже на младшей ступени обучения способствовало утверждению термина «детское культуроведение», который представляет собой определенный специально созданный методический конструкт ввода ученика в новую культурную действительность, раскрывающую свою особенную историю борьбы добра и зла, в которой имеются свои герои и злодеи, которая знакомит школьника с ранее неизвестными для него легендами, сказками, детскими стихами и прозой, играми и развлечениями, расширяет зону возможного культурного взаимодействия с людьми, пересекая границы стран и континентов, которая отличается ранее неизвестными для него традициями и правилами общения людей друг с другом [1;10].

Социокультурное составляющее в содержании обучения иностранному языку большей частью было ориентировано на старшую ступень обучения в средней школе. Начиная с середины 90-х годов интенсивно обсуждаются вопросы включения детского культуроведения СИЯ в языковое образование в начальной школе. Достигнут международный консенсус в отношении необходимости более раннего изучения иностранного языка как учебного предмета. Министерством образования и науки Республики Казахстан было введено изучение английского языка с первого класса в 2013 – 2014 учебном году в рамках трехязычного образования. Развитие отечественной коммуникативной методики обучения иностранному языку в начальной школе, ориентированной на межкультурное общение, успешно продолжается и в настоящее время. Современная казахстанская образовательная система характеризуется динамичным развитием, адаптируясь вызовам глобального мира. В государственном общеобразовательном стандарте среднего образования, типовых учебных планах и учебных программах обновленного содержания образования подчеркивается важная роль предмета «Иностранный язык» в формировании представлений учащихся о диалоге культур и духовных ценностях своего народа, национальной идентичности, гражданственности, норм морали и речевого поведения. Одна из задач данного предмета – прививать и укреплять чувство национально-



культурной самоидентификации, Казахстанского патриотизма, толерантности, бережного отношения к окружающему миру [2;78].

Однако, длительное время в проектировании учебных программ доминировали общие учебные задачи, нуждался в детализации социокультурный компонент, требующий кропотливого культуроведческого анализа, с последующим психолого-стилистическим отбором иноязычного материала. К тому же, многие педагоги еще не осознали существенные различия между культуроведением и страноведением, нередко испытывают значительные трудности в усилении именно культуроведческой направленности обучения ИЯ. Отсутствие профессионального социокультурного опыта и специальных знаний учителей также отрицательно влияет на результативность учебного процесса. Моделирование культурной среды, присущей стране целевого языка, должно иметь реальное отражение в практике преподавания иностранного языка и учебных материалах по ИЯ на младшей ступени обучения. Главную миссию в этом процессе выполняет учительский состав, который должен пройти, на наш взгляд, целенаправленную культуроведческую подготовку в рамках курсов повышения квалификации.

Методологическую и теоретическую основу исследования составили следующие материалы: «Государственная программа функционирования и развития языков на 2011-2020 годы», научные труды по методике обучения иностранным языкам Jeremy Harmer, Penny Ur, С.Крамш, G. Neuner, Geneva Gay, Geert Hofstede, Maria Dakowska, З.Н. Никитенко, В. В. Сафоновой, П.В.Сысоева, Р.П.Мильруда, С.А. Строковой, С.С.Кунанбаевой, Б.А. Жетписбаевой и др.

Актуальность исследуемой проблемы заключается в том, что культуроведческая осведомленность учащихся младших классов в процессе изучения иностранного языка способствует адекватному реагированию и восприятию вербального и невербального проявлений иноязычной среды; побуждает учащихся к общению с носителями языка даже имея минимальный языковой и речевой опыт, закладывает основу непрерывного языкового образования, благоприятствует социальному и речевому развитию детей.

Цель исследования - теоретически обосновать и апробировать в учебном процессе технологию социокультурного обогащения коммуникативно-речевой практики учащихся на иностранном языке в начальной школе.

Цель определяет необходимость решения следующих задач исследования:

1. Выявить влияние культуроведческого аспекта на развитие учащегося как личности в контексте иноязычного образования.
2. Изучить интегративный характер взаимодействия учебного предмета «Иностранный язык» и детского культуроведения в контексте диалога культур.
3. Разработать и апробировать задания, обеспечивающие культуроведческое обогащение иноязычного опыта младших школьников на уроке и во внеклассной работе.

Одной из задач овладения иностранным языком является формировать не только умения общения, приобретая багаж знаний о культурном наследии народа страны изучаемого языка, но и свой личный социокультурный опыт в процессе иноязычной коммуникации и развивать себя как языковая личность. Основополагающее значение имеет следующая мысль Первого Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева в своем Послании народу Казахстана: «Идеалом нашего общества должен стать казахстанец, знающий свои историю, язык, культуру, при этом современный, владеющий иностранными языками, имеющий передовые и глобальные взгляды» [3].

Сопряженное изучение языка и культуры свидетельствует о необходимости включения в систему языкового образования знаний, умений и навыков, обеспечивающих не только языковую грамотность, но и культуроведческую осведомленность. По этой причине, перед учителями-педагогами ставится задача совершенствовать общую социокультурную компетенцию учащихся, сформированную в рамках своей родной и мировой культуры, реализуемой в культурных и лингвострановедческих знаниях учащихся. Одна из функций, которую выполняет учитель иностранного языка во взаимодействии с учащимися, – это роль медиатора, посредника. Кроме того, учитель помогает учащимся поразмышлять о своей этнической самобытности и содействует в формировании уважительного отношения к другим культурам и развитию позитивных межкультурных отношений [4;31].

Социокультурный компонент предусматривает знакомство с культурным наследием страны изучаемого языка и дает возможность школьникам сравнить с культурными ценностями своей

страны в таких ее аспектах, как традиции и обычаи, менталитет, верование, национальный характер, образ жизни, мировидение, индивидуальность [5;58]. Учащиеся развивают глобальное мышление, межкультурную наблюдательность, национальную объективность и непредвзятость, готовность и способность к коммуникации в «чужой» для них среде. Общеизвестно, что язык как инструмент межкультурного общения можно полностью использовать в том случае, если субъект вербальной коммуникации будет владеть знаниями культуры, ценностей и национального менталитета иноязычного партнера в определенной степени, и это является важным условием для взаимопонимания между отдельными лицами и обществами, культуру которых они представляют. В конечном итоге, именно язык является величайшим индикатором культуры.

Значительная разница между собственной культурой и инокультурой является причиной возникновения трудностей в коммуникативном использовании языка в рамках межкультурного общения. Влияние культурно-исторического элемента в изучении иностранных языков настолько велико, что оно оказывает влияние и на выбор метода обучения. Одной из основных целей методики преподавания любого языка является определение характера культурного представления в языковой системе и поддержка параллельного изучения родной культуры и культуры страны изучаемого языка [6; 119].

Герт Хофстеде определяет культуру как «программное обеспечение разума». Культуру следует отличать от личности и общечеловеческой природы. Таким образом, культура может восприниматься как один из факторов, формирующих личность в более широком смысле. Личность и человеческая природа врожденные. Культура, наоборот, познается. Таким образом, можно адаптироваться к иной культуре и стать бикультурной личностью. Человек просто не может настаивать на том, чтобы следовать только его / ее собственным культурным правилам, если он / она хочет общаться вежливо с иностранцами [7;6].

Культура и язык каждого народа содержат в себе что-то универсальное (общечеловеческое) и национально-специфическое. Универсальное подразумевает всеобъемлющие значения, одинаково осмысляемые всеми людьми в мире или представителями определенных цивилизационных групп, они создают фундамент для межкультурного общения, без которых взаимопонимание было бы невозможным. Одновременно в каждой культуре имеются типичные только ей культурные значения, утвержденные в языке, моральных нормах, убеждениях, особенностях жизнедеятельности и т.д. [8;27].

Предмет «Иностранный язык» позволяет узнавать сведения о культуре страны изучаемого языка; сравнивая и сопоставляя различные факты, растущий ребенок уже может выделить специфичные черты своей родной культуры, тем самым определяя общечеловеческие ценности и нормы, жизненные представления. Другими словами, учащиеся, находясь в стихии двух граничащих культурных своеобразий, развиваются и воспитываются в контексте диалога культур. По мнению К.Крамш, понять изучаемую культуру невозможно без того, чтобы сначала не увидеть нового «иностранный» в своей [9;6].

Анализ научно-педагогической литературы по выявлению важности включения детского культуроведения в систему языкового образования показывает, что обучение иностранному языку в контексте разных культур и цивилизаций при погружении в культурную среду страны изучаемого языка расширит границы кругозора языковой личности и способствует формированию субъекта мировой культуры.

Как утверждает С.С. Кунанбаева, современная концепция иноязычного образования Республики Казахстан, определяемая теорией межкультурной коммуникации, проявляется в направленности иноязычного образования на интегрированное обучение языку и культуре. Язык рассматривается как транслятор социокультурной специфики и реальности отдельных, контактирующих при коммуникации сообществ. Взаимопонимание и взаимодействие представителей разных культур в условиях глобальных интеграционных процессов убирает барьеры на пути к овладению иностранным языком и помогает языковой личности выйти за границы родной культуры [10;36].

Обучение иностранному языку и культуре в современном мире обуславливает адаптацию и подготовку к проявлениям реалии мировой культуры и передачу знаний, опыта, взглядов на жизнь. Методисты характеризуют межкультурное общение как адекватное восприятие особенностей культуры другой страны. В период глобализации именно такая постановка проблемы соответствует

потребностям в изучении иностранных языков на этапе модернизации развития социума. Владение только родным языком на сегодняшний день считается недостаточным, поэтому для успешного овладения иностранным языком необходимо приобщение личности к мировой культуре. Взаимодействие цивилизаций и культур обеспечивает прочные основы для непрерывного развития языковой личности и совершенствования коммуникативных умений и навыков, следствием которого является процесс массового внедрения обучения иностранным языкам во многих странах. Следовательно, на занятиях по иностранному языку целесообразно вести систематическое ознакомление с историей, традициями и образом жизни людей в странах изучаемого языка.

Современные учащиеся очень хорошо впитывают информацию и обладают большим потенциалом и возможностями для самообразования. В процессе обучения недостаточно только воспринимать и понимать нужную себе информацию, но и уметь анализировать ее, сопоставлять с имеющимися данными, в частности, добывать необходимые сведения о культурных ценностях другой страны. Проведя нити между культурами двух стран, своей родной и чужой, учащийся проявляет готовность к межкультурному общению, не чувствуя языкового барьера и проявляя толерантное отношение к представителям другого народа. Полновесное выражение мысли вслух на иностранном языке, с соблюдением всех речевых норм целевого языка, является важным фактором успешного общения и взаимодействия между носителями разных языков.

На уроках иностранного языка необходимо создать условия, моделирующие социокультурную действительность в стране изучаемого языка. Для ввода в мир «чужой» культуры нужно остановиться на ключевых лингводидактических единицах социокультурного развития учащихся начальной школы средствами иностранного языка [1;5]:

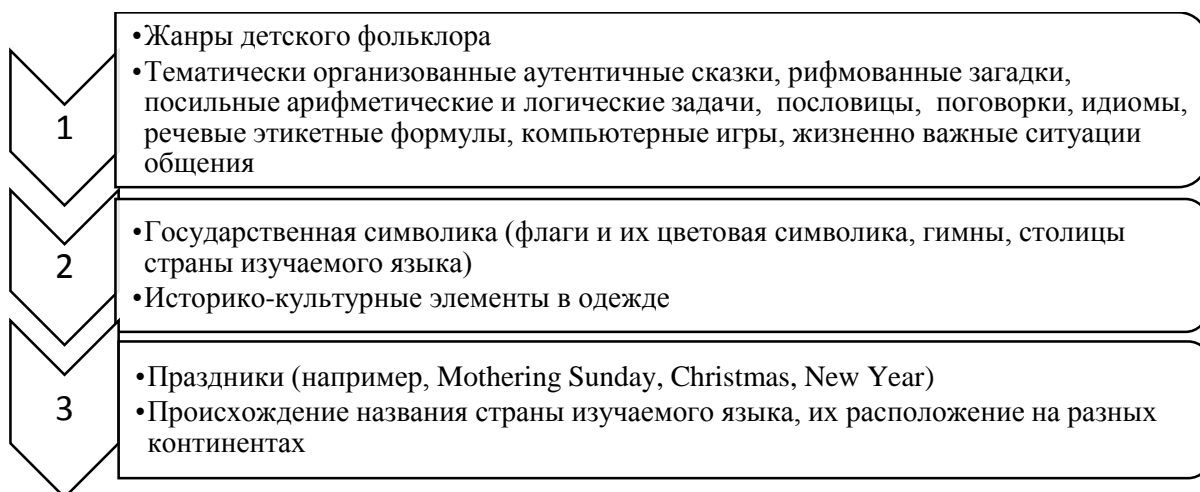


Рисунок 1. Лингводидактические единицы социокультурного развития учащихся начальной школы (составлено авторами).

Одним из немаловажных факторов в процессе изучения и преподавания иностранного языка является возраст учеников [11;286]. Люди разных возрастов имеют разные потребности, компетенции и когнитивные навыки, умения; следует заметить, что дети младшего возраста, например, могут изучать иностранный язык посредством игр, тогда как от взрослых разумно ожидать более широкого использования абстрактного мышления. Одно из наиболее распространенных убеждений о возрасте и изучении языка заключается в том, что маленькие дети учатся быстрее и эффективнее, чем любая другая возрастная группа [12;16].

Обучение английскому языку младших школьников стало самостоятельной областью исследования, так как возраст обязательного обучения английскому языку в странах всего мира становится все ниже и ниже. Широко распространено мнение, что начало изучения английского языка как иностранного до наступления критического периода - 12 или 13 лет - позволит увеличить число граждан разновозрастных групп, владеющих хотя бы одним иностранным языком. Причиной данной точки зрения является то, что дети раннего школьного возраста любознательны, пытливы, им свойственно неисчерпаемая потребность в новых впечатлениях, жажда поиска неизведанного.

Они с легкостью могут освоить базовый уровень чужого для себя языка, что создаст фундамент для дальнейшего языкового образования [13;5]. Процесс преподавания английского языка в начальной школе осуществляется при культуроведческом обогащении учащихся в области двух культур с учётом ряда важнейших для начального языкового образования факторов: возраст школьников, начальная ступень обучения иностранному языку [14;7]. Поэтому, важно включить в учебную программу детский фольклор как отражение народной культуры носителей английского и родного языков в доступной для младших школьников форме с учетом их интересов, предпочтений и читательских вкусов.

Общеизвестно, что через фольклор люди воспроизводят и передают свою точку зрения, восприятие и осознание окружающей действительности. Именно фольклор является кладовой культурно-познавательного и социального опыта людей, этнических групп и народов. Размышления, наблюдения окружающего мира, природных явлений, адаптационное приспособление к изменениям природы, духовные ценности и традиции являются основным звеном в формировании фольклорного искусства и имеют отражение в национально-культурном колорите языка. Однако существует понятие специфических кодов, без овладения которых невозможно понять культурное содержание фольклорных произведений другого народа. В. фон Гумбольдт в своих трудах особое внимание уделял индивидуальному национальному своеобразию людей, доказывая, что в каждом языке есть свой особенный глубокий смысл, который данный народ выработал в течение определенного времени. Любое слово, по утверждению Гумбольдта, есть отражение «внутреннего языкового сознания нации» [15;111]. Каждое слово представляет собой ту оболочку, смысл которой наделяется определенным народом, то есть давая предмету название, человек закладывает в это слово душу, предметное обозначение. Другими словами, каждый урок иностранного языка – это перекресток культур, языковая практика в рамках межкультурного общения, потому что каждое иностранное слово отражает иноязычный мир и инокультуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление об окружающей нас действительности.

В некоторых анализируемых нами учебных занятиях целью урока служило развитие лексических навыков через запоминание большого количества англоязычных слов, словосочетаний, выражений культуроведческого характера, поговорок и пословиц. Но исследования многих методистов доказали, что подобная технология недостаточна для эффективного овладения иностранным языком. Учащиеся должны знать, в каком контексте можно использовать то или иное слово или выражение, происхождение и культурный фон лексических единиц речи. Следовательно, материалы культуроведческой направленности, такие как народные сказки, рассказы, пьесы, комиксы, загадки, басни, скороговорки, стихотворения, рифмовки, песни, мультфильмы, видеофильмы, документальные фильмы, кроссворды, чайнворды, сканворды, должны быть включены в курс учебной дисциплины "Иностранный язык" для повышения мотивации, эмоционального настроения, развития языковой догадки, чувства языка, стимулирования активного усвоения материала учениками и поощрения их для развития самовыражения [16;22].

Для выявления значимости включения элементов детского культуроведения в учебный процесс нами было проведено опытное обучение на базе КГУ «Гимназия №39» города Караганды в двух классах 4 «А» и 4 «Б». Численность учащихся в каждом классе составляла 22 ученика. Учащиеся условно были разделены на контрольную и экспериментальную группы. В ходе эксперимента был проведен ряд учебных и факультативных занятий, внеклассных мероприятий по английскому языку. На первом этапе исследования проводилось анкетирование, содержащее информацию культуроведческого и страноведческого характера. Цель опроса - определить уровень социокультурных знаний учащихся 4-классов касательно Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии. Ответы учащихся выявили также сферы их предпочтений, что способствовало корректировке последующего планирования уроков английского языка с учетом интересов детей.

Результаты первого этапа исследования свидетельствуют о том, что знания учащихся в обеих группах не имеют кардинальных, значимых различий в показателях. В ходе исследования было обнаружено, что ученики недостаточно осведомлены о национальных праздниках, обычаях и традициях, например, в Соединенном Королевстве. Некоторые школьники допустили ошибку в определении героя английской народной сказки, баллады, столицы данной страны,

государственного флага, достопримечательности и даже в какой части света расположено Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии. Вместе с тем, анкетирование показало проявление живого интереса детей к изучению английского языка и желание читать сказки, декламировать стихи, петь песни, решать кроссворды и отгадывать загадки, изучать пословицы и поговорки на уроках английского языка.

В ходе второго этапа исследования, который проводился в экспериментальной группе, обучение проводилось по следующей тематике, отраженной в календарно-тематическом плане: «Great Britain», «English folklore», «London is the capital of Great Britain» [2;78]. Пробные уроки носили неформальный, мотивированный характер, обращаясь к когнитивной, интеллектуальной и эмоциональной сферам личности учащихся. Каждому ученику предоставлялись возможности для индивидуального самовыражения. Учащиеся знакомились с английскими народными сказками «The Story of Goldilocks and the Three Bears», «Three Little Pigs» на языке оригинала, догадываясь при этом о значении незнакомых слов с опорой на различные наглядности и языковую догадку, при этом дети реагировали на содержание прочитанного как вербально, так и используя мимику и жесты. Во время пробных занятий, младшеклассники по предложенным картинкам казахских и английских народных сказок, баллад «Түлкі мен ешкі», «Мақта қыз», «Robin Hood» сочиняли свои сказки как альтернативные версии прочитанных. Учащиеся пели песни, решали кроссворды по темам «Christmas», «Traditional Food», знакомились с достопримечательностями и государственными символами Великобритании, читали познавательные истории, сказки, рассказы, несложные в языковом отношении аутентичные тексты, имеющие четкую структуру и логику изложения, соответствующие возрасту и интересам учащихся начальных классов. Виды деятельности были направлены на развитие социокультурной компетенции учащихся на основе принципа учета родной культуры учащихся и сравнительно-сопоставительного анализа родной и иной культур. Все типы заданий и упражнений соответствовали требованиям учебной программы, уровню возрастного и психического развития детей.

При критериальной оценке социокультурных знаний учащихся учитывались следующие показатели: наличие культуроведческих и страноведческих знаний (знания и умения использования лексических единиц с социокультурной семантикой, определение праздников, государственных и национальных символов, блюд, достопримечательностей иной культуры). Основной задачей итогового тестирования на заключительном этапе опытно-педагогической работы являлся мониторинг динамики роста социокультурных знаний и умений в экспериментальной и контрольной группах. Контрольный срез знаний включал задания на чтение, письмо, говорение, каждое которое оценивалось в 5 баллов, суммарное должно было составлять 15 баллов. Учащимся предлагалось чтение сказки «Goldilocks and the Three Bears», после прочтения было необходимо ответить на 5 вопросов, которые выявляют уровень понимания текста. Далее учащиеся должны были написать письмо другу, проживающему в Великобритании, из не менее 5 предложений. Последним заданием было говорение, учащиеся должны рассказать о своем любимом британском празднике и ответить на пять вопросов. Каждый правильный ответ оценивался в 1 балл. После проведения среза знаний, большое внимание уделялось сравнительному анализу результатов контрольного этапа эксперимента в двух группах. Высокий уровень социокультурных знаний соответствовал 12-15 баллов, средний – 9-11 баллов, низкий – 6-8 баллов. По результатам тестирования, 73% учащихся экспериментальной группы показали достаточный уровень социокультурных знаний и набрали больше 12 баллов, 17% учащихся со средним уровнем знаний – 9-11 баллов и только 10% набрали с низким 6-8 баллов. В контрольной группе большая часть учащихся показали средний уровень знаний: 45% учащихся набрали 9-11 баллов, высокий уровень знаний 35% учащихся, 20% набрали 6-8 баллов.

Результаты исследования выявили значительные изменения среди учащихся экспериментальной группы: возрос интерес к заданиям, предлагаемым на уроке, повысилась мотивация в изучении английского языка, улучшились учебные достижения учащихся, на достаточном уровне сформированы такие качества, как толерантность, открытость, социокультурный такт, необходимые для осуществления межкультурного общения в контексте диалога культур. Рассматривая позиции учащихся в процессе выполнения предлагаемых разноуровневых заданий и упражнений, можно утверждать, что происходит постепенное изменение роли субъекта образования при восприятии фактов иной культуры – из пассивного слушателя на

первом году учебы ученик становится активным исследователем другой культуры на последующих этапах обучения в школе. Расширения компонентов детского культуроведения в системе языкового образования однозначно имеет позитивное влияние на формирование мировоззрения младших школьников. Виды учебной деятельности, направленные на улучшение культуроведческих знаний, способствуют повышению работоспособности учащихся, развитию умений и навыков анализа и сопоставления полученной информации, более глубокой включенности в учебный процесс. Дети познают новые культурные явления, учатся сопоставлять и сравнивать свою культуру и язык с инокультурой и языковой действительностью страны изучаемого языка. Это благоприятно влияет на развитие и воспитание детей, впоследствии у учащихся вырабатывается эмпатия, толерантное отношение и уважение к представителям другого культурного сообщества.

Согласно требованиям, представленных в типовой учебной программе, по завершении начального образования школы учащиеся должны достигнуть языкового уровня А1 в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком (Common European Framework of Reference, CEFR). В программе начальной школы развитие языковых навыков осуществляется через изучение сквозных тем на трех языках: казахский язык (Т1, Т2), русский язык (Я1, Я2) и иностранный язык (Л3). Для расширения содержания в рамках детского культуроведения дополнительно к темам, представленным в типовом учебном плане по предмету «Иностранный язык», целесообразно было бы включить названия сувениров, отражающие историко-культурные особенности жизни СИЯ, различия в обращении к родственникам в кругу семьи и за его пределами, значения и употребление имен, фамилий, знакомство со словами, заимствованными из английского языка (например, «стартап», «компьютер», «веб-сайт», «презентация» и др.), создание банка аутентичных материалов, социокультурного банка иноязычных материалов по казахской детской литературе, детской видеоиндустрии и игровой индустрии для их практического использования на занятиях по иностранному языку. Также в учебных программах рекомендуется представить перечень реалий родного народа на английском языке, например, названия казахских национальных и государственных праздников (например, «Nauryz», «Independence Day», «Victory Day», «Kurban Ait»), традиций (например, «Shildekhana», «Syrga salu», «Tusaukeser», «Betashar»), названия блюд казахской кухни (например, «Boursak», «Kazakh meat», «Kuyrdak», «Zhent»), слов, заимствованных из казахского (тюркского) языка (например, «Horde», «Kaganate», «Aуған») и других этнических культур, проживающих на территории Казахстана.

В I классе учащимся рекомендуется разучивать песни и стихотворения при поддержке учителя с прослушиванием аудиозаписи, строить простые высказывания в рамках конкретных учебных ситуаций, знакомиться с элементарными формами речевого и неречевого поведения, принятых в стране изучаемого языка. Во время обучения в I классе доминируют игровые формы деятельности, поэтому стоит учитывать индивидуальные особенности и готовность учащихся к восприятию учебного материала.

Учащимся II класса можно предложить небольшие стихотворные произведения, например, при знакомстве с персонажем английского фольклора Humpty Dumpty, а также учащиеся могут прочитать произведения отечественных авторов, переведенные на английский язык (Ер Төстік, Тазша Бала, «Алпамыс батыр» жыры, «Қобыланды батыр» жыры). Второклассники могут сравнить и сопоставить текст в переведенном варианте с его оригиналом, написать письмо (открытку) своему сверстнику, представителю СИЯ, с опорой на образец.

Постепенное освоение культуры страны изучаемого языка продолжается в III классе, школьникам предлагается прочитать, выучить пословицы и поговорки, найти эквивалентную замену на родном языке, изучать простые идиомы на целевом языке, в IV классе уже требуется выполнение более сложного задания «проиллюстрировать пословицу, поговорку собственным небольшим рассказом», «подготовить сценку по прочитанной сказке». В книгах для чтения также должны быть даны разного рода и вида задания: от первоначального задания «ответить на вопросы» и «найти перевод слов и выражений» до более сложных – проиллюстрировать картинки соответствующими предложениями из текста, пересказать текст, расставить предложения в логическом сюжетном порядке, составить несколько вопросов к тексту, пересказать текст от имени персонажа, анализировать поступок героев, выполнять упражнения на нахождение соответствия предложенного высказывания содержанию текста, инсценировать отрывки из детских литературных произведений [17;21].

В обновлении содержания программы по английскому языку важное место занимает активное обучение, которое мотивирует учащегося. На уроках английского языка рекомендуется использовать следующие виды упражнений:

1. Пересказ текста с изменением лица или от имени другого персонажа. Например, пересказать сказку «Три медведя» от имени девочки, от имени медведицы или маленького медвежонка. Этот вид работы позволяет посмотреть на ситуацию с позиции другого героя.

2. Сложный новый термин «Сканированное чтение» можно успешно объяснить приемом «Составление кластера» по сюжету произведения. Например, развитие сюжета сказки «The Three Little Pigs», баллады «Robin Hood». Работа над органайзерами способствует развитию исследовательских навыков учащихся, более вдумчивому чтению, развитию навыка говорения.

3. Прием развития навыка говорения – составление сказки «Создание шедевра». Учитель дает установку, что ученикам предстоит сочинить сказку, для этого они должны внимательно слушать друг друга, развивать эту тему и вступить в коммуникацию, когда придет его очередь, развивая сюжет или описывая эмоциональное переживание героя или пейзаж, который открылся перед глазами героя. Ученик должен учитывать место своего высказывания в потоке общих реплик, стараться развить сюжет. Упражнение воспитывает внимательность, сосредоточенность и терпение.

4. Ролевая игра. Учащиеся распределяют роли и озвучивают персонажей согласно темпераменту, характеру. Например, сказка «Goldilocks and The Three Bears». Перед ролевой игрой детям предлагают поразмышлять о поведении Goldilocks. Подумать, как она оказалась в том лесу. Почему нельзя гулять одному? Учитель предлагает придумать продолжение истории. Ученики рассказывают сказку от имени одного из персонажей.

5. На развитие разговорного навыка хорошо влияют развитие диалога с постановкой «тонких» и «толстых» вопросов. Вопросы, предполагающие однозначные ответы, относим к «тонким» вопросам. Они носят репродуктивный характер и мало работают на развитие критического мышления. Рекомендуется использовать «толстые вопросы», которые предполагают размышление ученика, анализ, проведение параллелей, нахождение сходств и различий, рассмотрение ситуации с другой точки зрения. Умение учителя правильно задавать вопросы является одним из условий эффективного преподавания предмета «Иностранный язык».

6. Создание презентации, кластера на заданную тему. Класс делится на группы. Задание. Презентуйте картинку в течение 5 минут. Одним из заданий можно представить в виде презентации или кластера «Праздники и традиции Великобритании и Казахстана».

В четвертом классе на уроке английского языка можно подробнее познакомиться с географической, символической, политической информацией о странах изучаемого языка. Учащиеся учатся находить на карте расположение Великобритании и США, знакомятся с государственными символами стран, с цветочной символикой Великобритании и ее составляющих, столицами. Приведем примеры учебных тем, которые улучшат знания о культуре стран изучаемого языка. Так, в I классе это тема «Еда» («Национальные блюда Великобритании и США»), во II классе «Книги» («Мои любимые сказки», «Сказочные персонажи»), в III классе «Великобритания», «США» («Географическое положение Великобритании и США», «Государственные символы Великобритании», «Государственные символы США»), в IV классе – «Традиции и обычаи страны изучаемого языка», «Праздники Великобритании и США», «Путешествие по разным странам» («Лондон – столица Великобритании») и др.

Современное образование, характеризующееся переходом от фундаментальных знаний к функциональным знаниям, призвано подготовить к жизни личность, готовую к обучению всю жизнь, умеющую учиться и решать поставленные задачи. На наш взгляд, обучение иностранному языку в контексте межкультурного общения будет успешным при условии его ориентации на родную лингвокультуру учащегося. В реализации этой культурно-ориентированной образовательной модели в начальной школе важную роль играет учитель как организатор, участник, медиатор, фасилитатор, тьютор и рефлексивный исследователь.

- 1 Сафонова В.В. (2017) «Детское культуроведение как неотъемлемая часть современного начального языкового образования в России» // Иностранные языки в школе. М.: Просвещение. № 12, с. 2-16.
- 2 Об особенностях организации учебно-воспитательного процесса в организациях среднего образования Республики Казахстан в 2019-2020 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. – Нур-Султан: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2019. – 476 с.
- 3 Назарбаев Н.А. (2018) Новые возможности развития в условиях четвертой промышленной революции. «Официальный сайт Президента Республики Казахстан» [В Интернете]. Available: [https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses\\_of\\_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvary-2018-g](https://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respubliki-kazahstan-n-nazarbaeva-narodu-kazahstana-10-yanvary-2018-g)
- 4 Gay G. (2010) Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice, Second Edition. USA, New York: Teachers College Press, Columbia University. – 289 p.
- 5 Lehnert, T.E., Krolak-Schwerdt, S., Hörstermann T. (2018). Language and nationality attitudes as distinct factors that influence speaker evaluations: Explicit versus implicit attitudes in Luxembourg. Language & Communication. Oxford, UK. Vol. 61, p. 58-70.
- 6 Mikhaleva L.V., Régnier J.-C. (2014). Parallel Study of Native and Target-language Cultures in Foreign Language Teaching. Procedia - Social and Behavioral Sciences. № 154, p.118-121. The XXV Annual International Academic Conference, Language and Culture, 20-22 October 2014.
- 7 Hofstede G. (1991) Cultures and Organizations: Software of the mind. London: McGraw Hill. Print. – 306 p.
- 8 Белая Е.Н. (2011) Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие. Москва: Форум. – 208 с.
- 9 Kramsch C. (1993) Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press. – 295 p.
- 10 Kunanbayeva S.S. (2013) The modernization of foreign language education: the linguocultural – communicative approach. United Kingdom. London: Hertfordshire Press. – 294 p.
- 11 Penny Ur. (1996) A course in language teaching. Practice and theory. Trainee book. Cambridge: Cambridge University Press. – 389 p.
- 12 Никитенко З.Н. (2019) Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе: монография. М.: Прометей. – 355 с.
- 13 Nunan, D. (1999) Does younger= better? TESOL Matters 9(3):3.
- 14 Harmer J. (2010) The practice of English language teaching, Fourth edition. London: "Pearson Longman". – 448 p.
- 15 Гумбольдт В. фон. (2000) Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс. – 400 с.
- 16 Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. (2004) Теория и практика обучения иностранным языкам. Методическое пособие. Москва: Айрис Пресс. – 240 с.
- 17 Rizwana Habib Latha (2005). A Reading Programme for Elementary Schools. English Teaching Forum. Vol.43, №1. p. 18-23.

**Шеттілдік білім беру аясында бастауыш сынып оқушысын тұлға ретінде дамытудың мәдениеттану аспектісі**

**Ж. Қазақбаев, А.К. Кутубаева, Г.Ж. Алдабаева**

Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті  
Қарағанды, Қазақстан

zhan\_1952@mail.ru, tyumik\_sun@mail.ru, aldabaeva.gulnur@mail.ru

Аталмыш мақалада бастауыш мектепте шетел тілін оқыту үдерісінде оқушының дамуының мәдениеттану аспектісінің теориялық ережелері мен практикалық мәселелері қарастырылады. Авторлар мәдениетті тұлғаны қалыптастыру және мәдениетаралық қарым-қатынастың негізін айқындайтын факторлардың бірі ретінде қарастырады. Мақалада мәдениет пен тілдің арақатынасы мәселелері талқыланады, оқытылатын тіл елдеріндегі әлеуметтік-мәдени болмысты модельдейтін жағдайлар туғызу мәселелері зерттеледі. Авторлар балалар мәдениеттану аясында мазмұнын толықтыру мақсатында "Шетел тілі" пәні бойынша құрастырылған типтік оқу жоспарына қосымша материалдар мен тақырыптарды ұсынады, олар бастауыш сыныптарда ағылшын тілі сабағының тартымдылығын еселей түседі. Мақалада эксперименталды жұмыстың нәтижелері және зерттелетін мәселе бойынша негізгі қорытындылар баяндалады. Зерттеу мәдениетаралық коммуникация мәселелерімен айналысатын ғалымдардың, белгілі



отандық және шетелдік әдіскерлердің ғылыми жұмыстарына, озық педагогикалық тәжірибеге, авторлардың жеке ізденістеріне негізделген.

**Түйін сөздер:** балалар мәдениеттануы, мәдениетаралық коммуникация, бастауыш мектеп жасы, тіл мен мәдениетті оқу, әлеуметтік-мәдени құзырет, әлеуметтік-мәдени даму, тілдік тұлға, мәдениеттер үнқатысуы.

### **The cultural aspect of grade schooler's development as a personality within foreign language education**

**Zh. Kagazbayev, A.K. Kitibayeva, G. Zh. Aldabayeva**

Ye.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Kazakhstan  
zhan\_1952@mail.ru, tyumik\_sun@mail.ru, aldabaeva.gulnur@mail.ru

This article focuses on the theoretical provisions and practical issues of the cultural aspect of the student's development in the process of teaching a foreign language in primary school. The authors consider culture as one of the factors that form the personality and create the foundation for intercultural communication. The article discusses the relationship between culture and language, and examines the creation of conditions that model the sociocultural reality in the countries of the target language. The authors offer materials and topics of cultural studies to expand the subject of educational content within children's cultural studies framework in addition to the topics presented in the standard curriculum for the discipline "Foreign language", which can be successfully used in English classes at the primary stage of instruction. The article resents the results of experimental work and the main conclusions on the research. The research is based on the works by well-known home and foreign methodologists, scientists studying the problem of intercultural communication, innovative pedagogical experiences, and personal research of the authors.

**Key words:** children's cultural studies, intercultural communication, primary school age, learning a language and culture, socio-cultural competence, socio-cultural development, language personality, dialogue of cultures.

Поступила в редакцию 24.04.2020

ҒТАХР 14.31.09

## БАСТАУЫШ СЫНЫП ПӘНДЕРІН ПӘНАРАЛЫҚ БАЙЛАНЫСТА ОҚИТУ

*А.Ж. Есназар, А. Жапбаров*

Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, Шымкент, Қазақстан  
asel.esnazar@mail.ru, azhapbarov@mail.ru

Мақалада пәнаралық және интеграция ұғымына түсінік бере отырып, олардың тиімді жақтары қарастырылды. Пәндерді интеграциялауда 4-сыныптың төрт пәнінің тақырыптары қарастырылды. Ортақ тақырыптар негізінде материалдың өзара байланысы, бір-біріне тигізетін ықпалы, ортақ белгілері арқылы бір-бірімен сабақтасуы анықталды. Бұл мақаланы зерттеу барысында бастауыш білім берудің оқу бағдарламасы қаралып, әр пәннің тақырыптық жоспар мазмұны, оқу мақсаттары және тапсырмалары жан-жақты талданды. Педагогикалық және оқу-әдістемелік әдебиеттерді зерттеу, сонымен қатар пәндер арасындағы байланыстарды ашуға мүмкіндік беретін салыстыру, жинақтау әдістері пайдаланылды.

**Түйін сөздер:** *бастауыш сынып, сабақ, пәнаралық байланыс, интеграция, ортақ тақырып, оқу мақсаты.*

Бүгінгі күнгі ғылыми танымдық сипатта болатын пәнаралық қатынас білім мазмұнында жиірек көріне бастады. Осыған орай білім мазмұнын интеграциялау және реттеу мәселесінің шешімін табу алға тартылды. Пәндерді интеграциялаудағы басты қағидат - игерген білімдерін тәжірибеде қолдана алуға ұмтылу болып табылады. Интеграция – үздіксіз байланыстылықты, бірыңғайлықты, бүтіндікті құрудағы үдеріс және оның нәтижесі. Оқытуда ол бір синтезделген курста (тақырыпта, бағдарламаның бөлімінде) бірнеше оқу пәндерінің элементтерін қосу жолымен, әр түрлі пәндердің ғылыми түсініктерін және әдістерін танымдық әдістеріне біріктіру, пәнаралық оқытуда ғылым негіздерін кешендендіру арқылы іске асырылады.

Үйлестіру – бұл туыстас пәндер бойынша оқулық бағдарламаларды, оқып-үйренетін түсініктердің, құбылыстардың, үдерістердің және оларды оқып-үйрену міндеті мен пәндердің өзара байланысы, тар мәндегі пәнаралық байланыс, жеке білімді интеграциялауға да жағдай жасайды [1;17].

Интеграция – білім беру үдерісін құрастырудың басты қағидаларының бірі, білім беру үдерісін жетілдірудің тәсілі, әлемді біртұтас тануды қамтамасыз етудің құралы, әртүрлі ғылымдарды біріктіру мен білімді жүйелеу мен жинақтауда дидактикалық жүйе дамуын жүзеге асыратын ұғым. Интеграция тек пәндік білімдер қарым-қатынасы ғана емес, сонымен қатар оқыту технологиялары, әдістемелері мен формасы туралы да мәлімет береді [2;80].

"Integratio" әдіснамалық потенциалын қолданғандардың біріншісі математиктер болды. Уақыт өте келе "интеграция" термині басқа ғылыми салаларда қолданыла бастады [3;73].

Жоао Матос, Ана Педро, Жоао Пьедаде «Мектеп бағдарламасына сандық технологияларды интеграциялау» мақаласында: «Интеграция латынша «integrare» сөзінен шыққан, бұл «бүтін» санның айналуын білдіреді. Бүтін сан in (теріс) tangere (жанасу) бірге жүреді, "жоқ" немесе "өзгермеген" ұғымын ұсынады. Сондықтан интеграция ұғымы қарама-қайшы: бір жағынан, ол трансформация идеяларымен, ал екінші жағынан, қатыру немесе сақтау идеяларымен байланысады» деген анықтама берді [4;9].

Энциклопедиялық сөздікте «интеграция» - «integratio» латын тілінен аударғанда «қайта құру», «толықтыру» деген ұғымды білдірсе, С.И.Ожегов сөздігінде: «интеграциялау» - бөліктерді бүтін шығатындай етіп біріктіру» деп түсіндіреді, ал социологиялық сөздікте «интеграция» - жүйе құрамына енетін әрбір элементтің өзімен тікелей байланыста болатын, сапалық түрлендірулерге және оның дамуына, жаңа бағыттарына тәуелділігін сипаттайтын табиғи процесс» деп анықтама береді. Осы анықтамаларға сүйенсек, интеграцияланған пәннің білім мазмұнын құру алдымен интеграцияланатын әр пәннің пәнаралық, пәнішілік байланыстарын біріктіру және одан шығатын нәтижелерді қарастыруға тура келеді [5;276].

Бұл пікірлерді талдай келе, байланыстар екі бағытта көрінеді:

- 1) пәнішілік және сыныпаралық байланыс;
- 2) пәнаралық байланыстылығы.

Бүгінгі заманның психологиялық-педагогикалық және әдістемелік зерттеулерінде пәнаралық байланыстардың мәселелері оның кешенді көп аспектілі сипатын көрсетіп отыр. Ол оқытудың жалпы мақсаттарымен анықталып, білімнің мазмұнын пәндік құрылымымен органикалық байланысты, одан мақсаттарды, әдістерде, оқытудың формалары мен құралдарында өзінің сипатын таба отырып шығарылады. Бұл мәселені толық көлемінде пәнаралық байланыстарды іске асырудың әдістерінің сипаттамасынсыз, олардың білімдік, дамытшылық және тәрбиелеу қызметтерін өзара байланыстарын ашпай көзімізге елестете алмаймыз. М.М.Левина пәнаралық байланыстарды педагогикалық зерттеулерде өзіндік кешенді бағыт ретінде қарастыру керек деп есептеді, себебі олар бұл мәселені тәрбиелеу, оқыту теориясы тұрғысынан қарастыра келіп, оның барлық негізі жалпы педагогикалық, дидактикалық, жеке әдістемелік және психикалық аспектілерінде дамып келе жатқан тұлғаға бүтіндей кешенді әсер ету тұрғысында түсіндіреді [6;137].

Пәнаралық байланысты ұйымдастыру арқылы білім беру жеке пәндер мазмұнының, мәтіннің бір-бірімен өзара байланысуын қамтамасыз ететіндей белгілі бір жүйелікті керек етеді. Өртүрлі оқыту пәндерінің арасындағы пәнаралық байланыс – бірыңғай жүйе мен бірыңғай дидактикалық мақсатқа негізделген оқыту пәндерінің келісілген өзара әрекеті ретінде анықталған.

Осыған орай біз зерттеу жұмысымызда пәнаралық байланыс мәселесін қозғадық. Пән мұғалімінің алдында тұрған міндет – әр пәннен алынған мәлімет арасындағы байланысты толық ашу, әр тақырыпты терең, шығармашыл сипатта меңгерту, пән бойынша идеялар мен түсініктерді ортақ сапа ретінде қолдану. Әр пәнді жеке оқыту (дискретті оқыту) маңызды болып табылатынына қарамастан, пәнаралық байланыс жаттығулары пәндерді анағұрлым сапалы зерделеуге мүмкіндік береді. Каррдың (2007) пайымдауынша, пәнаралық байланыс тәсілі білім өзара байланысты құбылыс деп санаған Джон Дьюидің еңбектеріне негізделеді. Оқыту мен оқудың бұл тәсілі оқытудың сындарлы тәсілімен тығыз байланысты, себебі оқушылар бірлесіп жұмыс істей отырып, пәндердің араларындағы мәселелерді талқылап пікірталас жүргізеді (Hayes, 2010). Оқушылар бір пәннің аясында үйренген мәселелерін екінші пәнге пайдалана алады немесе бір пәннің негізінде басқа пәнді оқуды жақсартып алады. Білімдерді ықпалдастыру оқушы үшін оқу үдесірін анағұрлым байланысқан және маңызды етуге бағытталған. Бастауыш мектептің 1-2 сынып оқушылары жаттығуларды белгілі бір пәнге жатқызбайды, сондықтан пәнаралық байланыс тәсілі олардың оқу түрін анағұрлым нақты көрсетеді [7; 20].

Пәнаралық байланыстың психологиялық негізін Ю.А.Самарин «Ақыл-ой психологиясының очерктері» атты еңбегінде: «Ақыл-ой әрекетінің бұл деңгейінде оқушыларда арнайы іскерлік дағдылар қалыптасып, ақыл-ой әрекеті терең сипат алады, ол бір пәнде білімнің бір жақтылығымен шектеледі. Сонымен жүйеаралық және пәнаралық байланыстар адам ойының қалыптасуында ерекше рөл атқарады» деп түсіндіреді [8; 504].

"Пәнаралық" сөзі ұғым ретінде кем дегенде екі саланың бірігуін және оларды бір-біріне біріктіруді білдіреді. Пәнаралық байланыс – бұл тұжырымдаманы, тақырыпты немесе проблеманы зерттеу кезінде кем дегенде екі пән бойынша әдістер мен білімді пайдаланатын бағдарламалық тәсіл. Эриксон (1995) оны әртүрлі пәндерге жататын тұжырымдамалық интеграциясы ретінде анықтады. Стембер (1998) пәнаралық көзқарасты пәндер бойынша көп немесе аз интеграцияны немесе тіпті бірқатар өзгерістерді талап ететін бастамалар ретінде анықтады. «Пәнаралық көзқарастың сипаттамасында әр түрлі саладағы тақырыптар біріктіріліп, оқулықтардан өзгеше ресурстар пайдаланылады, жоспарлар қамқорлық жасайды, ал бағдарламалар икемді болып табылады», деп хабарлайды Лейк (1994). Пәнаралық байланыс білім алушыларға әртүрлі салада ақпарат жинауға көмектеседі, тұжырымдамалар арқылы талдау және синтездеу сияқты жоғары деңгейлі ойлауға бағыттайтын оқыту тәсілі. Ол білім алушылардың оқу ортасын жандандыруға, шығармашылығын пайдалануға, олардың сабаққа қызығушылығын оятуға мүмкіндігін береді. Нәтижесінде оқытудың мағыналы деңгейіне жетеді [9;36].

Пәнаралық байланыстың мақсаты қойылған тақырыпты жалпы ұғынуға және оны басқа пәндер тұрғысынан зерделеуге мүмкіндік жасау болып табылады. Бұл тәсіл белгілі бір тұжырымдаманы, мәселені немесе тақырыпты негіздеуге, оны әр түрлі бұрыштарда көрсете алатын білім мен дағдыларды біріктіруге, олармен байланысты пәндерді алуға негізделген.

Пәнаралық байланыс пәннің айналасында оқытуды ұйымдастыру, концепция немесе мәселелер және ақпаратты өңдеу кезінде әртүрлі пәндерден тиімді интеграциялау болып табылады. Пәнаралық байланыс оларды оқшауламай, керісінше біріктіреді. Тиімді оқыту үшін олардың арасында байланыс болуы керек. Пәнаралық байланыстарға негізделген бағдарламалар бір пәндік тәсілге қарағанда көп ақпаратты қамтиды. Бірақ барлық мәселелер бойынша интеграцияны жасау мүмкін емес. Интеграция пәнаралық көзқараспен пәндер арасында деконструктивті және тиісті ақпарат болған жағдайда жүзеге асырылады. Пәндер арасындағы байланыс күшті және оңай түсінікті болуы керек.

Пән арасындағы байланыс, ең алдымен, жекелеген ғылым мен техниканың арасындағы, адамдардың практикалық іс-әрекетімен байланыстың объективті көрінісі арқылы ашылады. Пәндердің байланыс қажеттілігі оқытудың дидактикалық принциптерімен, бастауыш мектептің оқу міндеттерімен, оқытудың өмірмен арақатынасымен, білім алушылардың практикалық қызметке дайындығымен байланысты болады.

Мектепте оқытудағы кіріктіру және пәнаралық байланыстар бүгінгі күні ғылым мен қоғам өмірінде болып жатқан интеграциялық процестердің нақты көрінісі болып табылатынын атап өткен жөн. Пәндерді кіріктіру мен пәнаралық байланысты тиімді қолдану білім мазмұнын игеруге немесе бекітуге, уақыттың үнемделуіне мүмкіншілік тудырады [10;12]. Бұл байланыстар білім алушылардың практикалық және теориялық дайындығын арттыруда маңызды рөл атқарады, мұнда танымдық іс-әрекетінің жалпыланған сипатын меңгеру маңызды ерекшелігі болып табылады.

"Пәнаралық байланыстар – бұл курстың логикалық құрылымын, белгілерін, ұғымдарын ескере отырып, басқа пәндер сабақтарында ашылған көрінісі" немесе басқа: пәнаралық байланыстар табиғатта объективті әсер ететін және қазіргі заманғы ғылымдармен оқытылатын диалектикалық өзара пәндерінің байланыс мазмұнында көрініс береді. Осыған байланысты пәнаралық байланыстарды іске асыру бастауыш сынып білім алушыларының табиғи құбылыстар мен олардың арасындағы өзара байланыс туралы тұтас түсінігін қалыптастыруға ықпал етеді, яғни білім неғұрлым маңызды және қолданылатын болады. Өз кезегінде бұл білім алушыларға белгілі бір пәндерді оқу кезінде, басқа пәндерді оқу кезінде алған білімдері мен дағдыларын пайдалануға көмектеседі, сондай-ақ оларды нақты жағдайларда қолдануға мүмкіндік береді. Көпжақты пәнаралық байланыс арқылы тек сапалы жаңа деңгейде білім алушыларды оқыту, дамыту және тәрбиелеу мәселелері шешіліп қана қоймай, бастауыш сынып білім алушыларының әрі қарай өзін-өзі анықтау үшін іргетасы қаланады. Осы себепті пәнаралық байланыстар білім алушыларды оқыту мен тәрбиелеуде кешенді тәсілдің маңызды шарты және нәтижесі болып табылады. Осы контексте пәнаралық байланыстарды оқу процесінде қазіргі ғылыми білімнің тән ерекшеліктерінің бірін құрайтын ғылым аралық байланыстардың көрінісі ретінде қарастыру керек [11;485].

Автор Клинтон Голдинг өзінің ғылыми еңбектерінде пәнаралық зерттеулерге, пәнаралық пәндерді енгізуге баса назар аударды. Пәнаралық пәндер осы пәнаралық білім беруде негізгі рөл атқарады, танымның көптеген және жиі қарама-қарсы тәсілдерін қалай түсінуге, бағдарлауға және қолдануға үйретеді. Бұл пәндерде білім алушылар әртүрлі пәндер, әдістер туралы білімдерін дамытады, сондай-ақ алға жылжу үшін әртүрлі көзқарастарды мақсатты, рефлексивті интеграциялауды және синтездеуді үйренеді. Яғни танымдық прогреске қол жеткізу үшін екі немесе одан да көп пәндерде немесе белгіленген білім салаларында білім мен әдістерді интеграциялау қабілеті ретінде пәнаралық түсінікті анықтаймыз. Егер білім алушылар осы пәнаралық қадамдар жасағысы келсе және интегративті құрылым құрғысы келсе, олар метапәндік дағдыларын, қатынастар мен түсініктерді меңгеруі тиіс. Бұл пәндерді оқытудың маңызы өте зор [12;2].

Мария Кристина Коста мен Антонио Домингос ғылыми білімнің бөлігі ретінде бастауыш мектепте пәнаралық байланысты қалай дамыту керектігін зерттеген. Пәнаралық байланыс біздің күнделікті өмірімізде кездеседі. Шын мәнінде, біз табиғатты түсіндіргенде немесе мәселелерді шешкенде, көбінесе математика, тарих, биология, физика, химия немесе басқа да пәндерден алған білімді қолданғанымызды байқамаймыз. Авторлар мақалада мұғалімдердің бірлескен білім беру бағдарламасы аясында ғылыми білім беруде пәнаралық қатынасты қалай дамытуға болатындығын қарастырған. Зерттеудегі басты мақсат - мұғалімдер бастауыш мектептің оқу жоспарына сәйкес келетін пәнаралық тапсырмаларды әзірлеу. Сонымен қатар, көптеген зерттеулерде бірнеше пәндер арасындағы пәнаралық байланысты, атап айтқанда STEAM интеграциясы бойынша ұсыныстар берген [13;132].

STEM интеграциясы әртүрлі деңгейде болуы мүмкін:

1. Пән: ұғымдар мен дағдылар әр пәнде жеке зерттеледі.
2. Пәнаралық: ұғымдар мен дағдылар әр пәнде жеке зерттеледі, бірақ ортақ тақырып аясында.
3. Пәнаралық: білім мен дағдыларды тереңдету мақсатында екі немесе одан көп пәндерден тығыз байланысты ұғымдар мен дағдылар зерттеледі.
4. Пәнаралық: екі немесе одан да көп пәндер бойынша алған білімі мен дағдылары нақты тапсырмалар мен жобаларға қолданылады, бұл оқу тәжірибесін қалыптастыруға көмектеседі [14; 2].

Сондай-ақ, С.Е. Қаңтарбай, Ж.А. Жүсіпова өз оқулықтарында пәнішілік және пәнаралық байланысқа негізделген әрекеттің ортақ тәсілдерін қалыптастыруда, яғни кез келген есеп, жаттығу, тапсырмаларды орындауға ортақ жолды қарастыруды көрсетті. Тәжірибеде кез келген әрекет, оның ішінде еңбек әрекетінің жалпы амалдық тәсілдерін қалыптастыру төмендегідей түрде жүзеге асырылады:

а) бастауыш сынып оқушыларында әрекеттің ортақ (сәйкестік) тәсілдерін пәнішілік байланыс арқылы қалыптастыру;

ә) бастауыш сынып оқушыларында әрекеттің ортақ тәсілдерін пәнаралық байланыс негізінде қалыптастыруды жүзеге асыру [15;169 ].

Біз пәнаралық байланыстарды жалпы педагогикалық тұрғыдан кешендік қатынастық оқытуға және тәрбиелеуге деген құралы ретінде қарастырамыз. Пәнаралық байланыстарды дидактикалық зерттеу оқыту үдерісінің бүтіндік идеялары, ішкі байланыстарды және оның әрбір деңгейіне қатысты тәуелділікті ең алдымен оқытудың барлық білім беру, тәрбиелеу және дамыту қызметін есепке алып, ішкі байланыстарды және тәуелділікті ашу негізінде мүмкін болады.

Бұл мәселені 4 сыныпта оқытылатын жаратылыстану, қазақ тілі, әдебиеттік оқу, математика пәндерін интеграциялау жұмыстары арқылы жүргізіп зерттедік (Сурет 1).



Сурет 1. Пәндер сызбасы

Сабақтарды жүргізу кезінде ортақ тақырыптар арқылы пәнаралық байланысты жүзеге асырдық. Кестеде-1, келтірілген мысалдың бірінші қатарына тоқтала кетсек сабақ жүргізу барысында, Жаратылыстану пәнінен «Жануарларды қалай қорғауға болады» тақырыбы қарастырылып → Қазақ тілі пәнінен «Табиғат ғажайыптары. Буын үндестігі» → өткізілгеннен соң → Әдебиеттік оқу пәнінен «Туған жердің таулары» → Математика пәнінен «Кеңістіктік геометриялық фигуралар. Көлемді өлшеу» тақырыптары қарастырылды.

Біз осы өткізілетін сабақтарды интеграциялау сабақтарын пайдала отырып, 4 сыныптың төрт пәнін саралай келе мына тақырыптарды алдық (1-кесте).

Кесте 1. Ортақ тақырып арқылы пәнаралық байланысты ұйымдастыру

1.Жаратылыстану	2.Қазақ тілі	3. Әдебиеттік оқу	4. Математика
<b>«Менің Отаным – Қазақстан» ортақ тақырыбы</b>			
8-сабақ. Жануарларды қалай қорғауға болады, 42-бет	9-сабақ. Табиғат ғажайыптары. Буын үндестігі, 24-бет	Туған жердің таулары, 32-бет	Кеңістіктік геометриялық фигуралар. Көлемді өлшеу, 40-бет

**1. Жаратылыстану.** Жаратылыстану пәнінде «Жануарларды қалай қорғауға болады?» тақырыбын қозғаймыз. Сабақтың оқу мақсаты 4.2.2.9 Ұлттық саябақтар мен қорықтарды құрудың мақсатын түсіндіру [16].

8-сабақ. Мәтінді оқындар. Мәтінге ат қойындар.

*Сирек кездесетін және жойылу шегінде тұрған жануарлар еліміздің Қызыл кітабына тіркеліп, қорғауға алынғаны белгілі. Сонымен қатар азайып бара жатқан жануарлардың санын көбейту үшін табиғи ортасын сақтап, арнайы өсіреді. Осындай ерекше қорғауға алынған аумақты Қорық деп атайды. Елімізде 10 мемлекеттік қорық құрылған. Олар: Ақсу-Жабағылы, Алакөл, Алматы, Қаратау, Үстірт, Марқакөл, Наурызым, Қорғалжын, Батыс Алтай және Барсакелмес. Қорықтың мақсаты – саны азайып, жойылу қауіпі төніп тұрған жануарлар мен өсімдіктерді қорғау. Мысалы, Қорғалжын қорығында әлемде сирек кездесетін қызғылт қоқиқаздар қорғауға алынса, Ақсу-Жабағылы қорығында Грейг өызғалдағы өсіріледі. Қорықтар мемлекеттің қарамағында және қорғауында болады.*

Сабақта мәтінді мәнерлеп оқытамыз. Ондағы термин сөздерді оқулықтың соңындағы сөздік арқылы ұғымын танысамыз [17;42-43]. Мысалы, қорық, ұлттық саябақ, қызыл кітап және т.б.

Мәтінді мазмұндау үшін жоспарлаймыз.

- «Қызыл кітап» дегенді қалай түсінеміз?
- Қорықтың анықтамасы қандай?
- Қорықтың құрылу мақсатын ата?
- Ұлттық саябақтардың құрылу мақсатын ата? – деген сұрақтар арқылы тақырыптық бөлімнің түсінік жүйесін түзеді. Мәселен, ол былай болуы мүмкін:

- Қызыл кітапта сирек кездесетін және жойылу шегінде тұрған жануарлар тіркелген.
- Сирек кездесетін немесе жойылу шегінде тұрған жануарлар мен өсімдіктерді арнайы өсіріп, санын көбейтетін, мемлекет тарапынан қорғалатын аймақты қорық деп атаймыз.
- Қорықтың мақсаты – саны азайып, жойылу қауіпі төніп тұрған жануарлар мен өсімдіктерді қорғау.
- Ұлттық саябақтарды құрудағы басты мақсаты – табиғаты көркем аумақтарды сақтап қалу.

Білім алушыларға танымдық тапсырмалар ұсынылады:

**1-тапсырма.** Суретке қарап, Марқакөл қорығының табиғатын сипаттап, мәтін құрастыру (әдебиеттік оқумен пәнаралық байланыс).

**2-тапсырма.** Мәтіндегі буын үндестігіне сәйкес келетін сөздердің астын сыз (қазақ тілімен пәнаралық байланыс).

**3-тапсырма.** Қазір өз ойларындағы қорықтың моделін жасандар (математикамен пәнаралық байланыс).

Бұл тапсырмаларды басқа пәндермен байланыстыра жүргізу үшін әдеби кітаптардан, сыныптан тыс оқуға берілген көркем әдеби шығармалардан, газет және журналдардан мәтін іздеп табуға тапсырма беруге болады. Нәтижеде, білім алушылар мәтіндерді игеру арқылы білімін арттырады. Мәтіннің құрылымын игереді, мәтіндердің стилистикалық ерекшеліктерін игере бастайды. Бұл білімдерін пәнішілік байланыста кеңіте түсуге болады. Сондықтан, оқушылардың жаратылыстану саласы бойынша функционалдық сауаттылықтарын қалыптастыруда кіріктіру немесе пәнаралық байланыстың болуы маңызды. Өйткені адам, қоғам, табиғат туралы ұғымдар кіріктіріліп біртұтастықта берілуі керек [18;13].

**2. Қазақ тілі.** Зерттеу барысында келесі қазақ тілі пәніндегі 9-сабақ. Табиғат ғажайыптары. Буын үндестігі тақырыбына тоқталайық, тақырыптың оқу мақсаты 4.2.5.1 - дереккөздерден (мәтін, сөздік, сызба, кесте, карта, диаграмма) қажетті ақпараттарды табу, кездескен жаңа сөздердің мағынасын мәнмәтінбойынша анықтап, ақпаратты қорытындылау, бағалау [19;24-25].

**1-тапсырма.** Қазақстан қорықтары мәтінін оқы.

«Қазақстан қорықтары» мәтіндегі мәліметтерді пайдалана отырып, кестені толықтыр.

Кесте 2

Қорықтар	Аумағы	Жануарлары	Өсімдіктері	Құстары
Барсакелмес				
Марқакөл				
Алакөл				

Тапсырманың мақсаты: мәтіндегі деректерді пайдаланып, кестені толтырады және мәтіндегі қарамен берілген сөздердің буын үндестігіне сәйкес келе ме, себебін дәлелдейді.

Тапсырманы орындау нәтижесінде білім алушы:

- мәтіннің мазмұнын жете түсінеді;
- буын үндестігіне сәйкес келетін сөздерді іздеу нәтижесінде назары тұрақталады;
- таныс, таныс емес ақпараттарды ажырата алу дағдысын дамытады;
- дереккөздерден қажетті ақпаратты таба біледі.

**2-тапсырма.** Қорыққа кірмес бұрын мынадай экологиялық белгілер кездесті. Осы белгілер туралы не айта аласыңдар? Неге мұндай белгілер салынған?



**3-тапсырма.** Берілген бөліктерден сөздер құраңдар. Ал сөздерден сөйлем құрастырыңдар.

1.Ла, кер, ай 2.Ес, әу, қой 3. Бек, ең, қор

Мұндай тапсырмаларды орындау барысында жаратылыстану пәнінен алынған мәліметтер білім алушыларды қызықтырады. Қазақ тілі мен жаратылыстану пәндерінде пәнаралық байланыс байқалады. «Қорықтар аумағы» бөлігіне қажетті деректерді түрлі дереккөздерден (жаратылыстану пәнінен) тауып, мәтіндегі Барсакелмес, Марқакөл, Алакөл сияқты сөздер буын үндестігіне сәйкес келетінін және оның себебін дәлелдейді. Біріккен сөздер, қос сөздердің анықтамасын береді. Мәтін бойынша мынадай тілдік, логикалық жұмыстар жүргізіледі, ол стилистикалық ұғымдармен байланыстырылады. Мәселен, мәтінді оқып, талдау кезінде *қорық*, *кекілік*, *ителгі*, *бірқазан* сияқты сөздердің түсінігі жаратылыстану, дүниетану пәндерімен байланысты беріледі. Шығарманың мазмұны, мәні сонда ғана түсінікті болады. Мәтін талданып болған соң балалардан ондағы кейбір сөздердің мағынасы, қызметі сұралады, белгілі бір мәтіндегі буын үндестігіне сәйкес келетін сөздерді тауып, себебін дәлелдейді. Жалпы, осындай танымдық бағытта берілетін материалдар жаратылыстану пәндерінің мазмұнымен тікелей байланыста болғандықтан, білім алушылардың дүниетанымын қалыптастыруға мүмкіншілік береді.

Тұжырымдағанда, қазақ тілін пәнаралық байланыста оқыту мына мақсатта жүргізіледі:

- пәнаралық байланыстың білім беру міндеті бойынша;
- пәнаралық байланыста білім алушының танымдық қызметін кешенді түрде белсенді ету ретінде;

- білім алушылардың тілін дамыту мақсатында.

Пән мен пәнді байланыстыру білім алушылардың дүниетанымын тереңдете отырып, оқытудың тиімділігін арттыруға көмектесуі ғылыми педагогикалық дәлелдеме ретінде танылды. Пәнаралық байланыс білім алушының дүниетанымын молайтып, қазақ тілін басқа ғылым негіздерімен ұштастыра меңгеруіне жол ашады.

**3. Әдебиеттік оқу.** Бұл мәселені әдебиеттік оқу мен қазақ тілі пәнінің оқытудағы байланысы бойынша талдайық. Көркем әдебиет тіл арқылы жасалады. Білім алушы халық тілінің мол құнарын жете танып, одан рухани нәр алуына әдеби туындының тигізер көмегі көп. Мысалы:

«Қазақстан таулары» өлеңінде мына:

Асқаралы Алатау  
Құшағында – Алматы.

Жатыр ұлы даламыз  
Арқа сүйегі Алтайға!

Ұлытау – жер кіндігі  
Ұлт бірлігін сақтаған!

Әрбір тасы сыр шетіп,  
Аққайыңы ән салған!

Қазақ үшін қадірлі  
Қасиетті Қаратау!» [20;22-23].

– деген жолдарға назар салайық. Ойшыл ақын мұнда кез-келген таудың өзіндік тарихы, басынан өткен оқиғасы бар екенін меңзеп отыр. Өйткені әрбір сөздің түп төркінін, мән-мағынасын, бейнелі ойын, колданылар орнын терең түсінбейінше көркем шығарманың табиғатын тану мүмкін емес, демек әдебиет сабағын тіл пәнімен байланыстыра оқытудың үлкен мәні бар екендігі көрінеді.

Әдеби шығарманың, яғни көркем мәтіннің көркемдік өресін көрсететін құралдың бірі - оның тілі. Тіл арқылы білім алушы жазушының көркем ойын ұғынады, одан эстетикалық тәрбие алады. Сабақта өлеңді мәнерлеп оқытамыз. Өлең шумақтың ішінен буын үндестігіне сәйкес келетін сөздерді тауып, оның себебін анықтайды. Осыдан өздері біліп, үйренген білімін тәжірибеде пайдалануға жаттығады.

**1-тапсырма.** Тау сөзіне көркемдегіш сөздермен топтастыру құр және «тау» сөзін үш тілге аудар.

Қарлы	<b>Тау</b>	...
...		...
...		...

**2-тапсырма.** Өлеңде аталған тауларды картадан ізде .

Сонымен қатар, Нұрсұлтан Әлімқұловтың сөзіне жазылған Нұрғиса Тілендиевтің «Алатау» әнін тыңдатып, бес жолды өлең құрастыру тапсырылады. Осындай тапсырмаларды орындау барысында пәнаралық, пәнішілік байланыс орын алады. Тақырыпты меңгеруде қазақ тілі, дүниетану, жаратылыстану пәндерінен алған білімдерін ұсынылған тапсырмаларды шешуде қолдана алды.

Білім алушы әдебиеттік оқу пәнінің құрылымдық сипатының сабақтастық жүйесін және пәнаралық байланыстың жүйесін жақсы түсінсе, әдеби көркем шығармалардың идеялық мазмұны, ерекшеліктері туралы толық дерек алады. Және ондағы оқиғалар, ой-пікірлер, тарихи жағдайлардың өзара сабақтас, тәуелді екенін терең түсінеді.

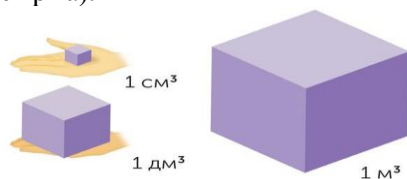
«Тіл және әдебиет» саласында оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыру үшін полилингвистикалық білім беру, коммуникативтік, тілдік, мәдени құзыреттіліктерді қалыптастыру, сауатты жазбаша және ауызша сөйлеуді дамыту және т.б. білімдерді кіріктіру қажет. Тілге қатысты функционалдық сауаттылық – тілдік ережелерді түсіну – тілдік нормаларды сақтау – іс-әрекет тәсілдерін меңгеру болады [18;10].

**4.Математика.** Келесі зерттеуімізді математика пәнінен «Кеңістіктік геометриялық фигуралар. Көлемді өлшеу» тақырыпқа тоқталамыз [21;40]. Ортақ тақырыпқа қатысты деректері бар есептер құрастырады, шешеді.

Адам табиғаттан ажыратылмайды. Математика сабағында дүниетанымдық тақырыптағы тапсырмаларды шешу білім алушылардың табиғатқа деген қызығушылығын арттырады, ынталы, ізденімпаз адамдарды тәрбиелейді. Мысал келтірейік:

**1-тапсырма.** Сен туған өлкенің табиғатына байланысты аңыздарды білетін болсарсың. Мысалы, Бурабай туралы аңыз. Тау нені есіңе түсіреді? Қоршаған ортадан осы сияқты пішіндегі заттарды ата? (40бет, 1А тапсырма). Бұл тапсырманы орындауда білім алушылар әдебиеттік оқу пәнінен өткен «Қазақстан таулары» өлеңінде аталған тауларды суреттеп, орындайды.

**2-тапсырма.** Айналаңнан шамамен көлемі осындай заттарды табуға тырыс (41бет, 3А тапсырма).





Математика сабағында кеңістіктегі геометриялық фигуралармен танысу кезінде білім алушылар таулармен фигураларды салыстырады. Табиғатта геометриялық денелердің маңыздылығы өте үлкен және мысалдар жаратылыстанудан, дүниетану пәндерінен беріледі.

Жаратылыстану – ғылыми циклдің барлық пәндерін оқыту математикамен байланысты. Математика білім алушыларға күнделікті өмірде және адамның еңбек қызметінде қажетті, сондай-ақ аралас пәндерді (жаратылыстану, дүниетану, көркем еңбек және т.б.) үйрену үшін маңызды білім мен білік жүйесін береді.

Оқушылардың математикалық функционалдық сауаттылығын қалыптастыру үшін материалдарды және есептеу құралдарын пайдаланып практикалық есептерді шешу барысында нақтылы объектілердің ұзындықтарын, аудандарын және көлемдерін есептеу, практикалық және танымдық проблемаларды шешу және т.б. білімдерді кіріктіру қажет [18;11].

Тәжірибе көрсеткендей, пәнаралық байланыстардан тыс оқушылардың дүниетану көзқарастары толық емес және жеткіліксіз негізде орнығады, себебі әлемнің бірігей, толық бейнесі және оның дамуының заңдылықтары толық деңгейде ашылмайды. Мазмұнның идеялық бағытталуын пәнаралық байланыстар тереңдетеді, ол танымдық қызметті де байытады, мектеп оқушыларының дүниетаным пікірлерін қалыптастыруға негіз жасайды.

Бұл жүйені пәнаралық байланысты қазақ тілі пәні арқылы, әсіресе оқушылардың тілін дамыта оқытуға пайдаланамыз. Атап айтқанда, оқушылардың сөйлеу әрекетінің дамуы ойлау, таным әрекеттерімен байланысты, сондықтан оқушылардың әр пәннен алған танымдық, білімдік материалдарын жүйелі түрде мәтін құрауға пайдаланады, яғни ауызша, жазбаша түрде іске асырады. Бұл оқушының тілін дамыта оқытуға алып келеді. Сондай-ақ баланың әр пән оқулығындағы мәтінді түсініп оқиды, есте сақтайды, келесі адамға айтады, жеткізеді. Бұл оқушының тілінің дамуына әсер етеді.

Пәнаралық байланысты іске асырудың ең тиімді әдістері болып сана-сезімдік қызмет, оқушылардың жұмысқа деген өзіндік дағдыларын дамыту болып саналады. Осы мақсатта арнайы түзілген тапсырмалар ұсынылды. Білім алушыларға пәнаралық тапсырмалар үлкен қызығушылықты туындатады.

Пәндер арасындағы байланысты орнату үшін 4 пәннің тақырыптарын топтастырып, әр пәнді әрқырынан карауға, оның барлық байланыстарын ашуға тырыстық.

Пәндерді, бөлімдерді, тақырыптарды кіріктіру, сондай-ақ пәнаралық байланыстарды жүзеге асыру құралы – ортақ тақырыптар – жаңартылған бағдарламалардың бірден бір ерекшелігі болып табылады. Біз пәнаралық байланысты барынша тиімді ұйымдастыруға мүмкіндік беретін "ортақ" тақырыптарды пайдаландық. Бұл бағыттың құндылығы спиральдік принципі, яғни біртіндеп оқу мақсаттарының күрделенуі. Айта кету керек, білім алушылардың ойлау дағдыларын қалыптастыруға негізделген оқыту мақсатына баса назар аударылған, сондықтан білім алушылардың санасында әлемнің тұтас бейнесін құру, сондай-ақ жеке тұлғаның даму жағдайларын қамтамасыз ету қажеттілігі анықталды. Білім алушылар бір пән аясымен шектелмей, оны өзге сабақтас пәндермен байланыстыра отырып, пәнді еркін меңгеруге мүмкіндік алды:

- Пәнаралық байланыс негізінде дүниетанымдық көзқарас қалыптасты;
- Жеке пәндерге тән ортақ қасиеттерді білді;
- Ақпарат көздерін іріктеу, қажетті материалдарды тауып, тиімді қолдану дағдылары қалыптасты.

#### **Пәнаралық байланыстың тиімділігі:**

- Білім алушылардың зияткерлік, шығармашылық мүмкіндіктерін дамытуға және абстракттілі ойлау мен сөйлеудің дамуына ықпал етеді;
- Әр пәннен меңгерген білімін басқа пәндердің тапсырмаларын орындауға мүмкіндік береді;
- Тақырыптарды терең ізденуге мүмкіндік береді;

Білім алушылардың оқуға деген қызығушылығын арттыруға мүмкіндік береді. Қорытындылай келе, пәндерді байланыстыра оқытуды жүзеге асыру әр пәннің тақырыптық жоспар мазмұны мен құрылымын, оқу мақсаттарын, тапсырмаларын жан-жақты талдауды қажет етеді. Пәнаралық байланыстар оқытудың барлық қызметіне әр жақты көмектеседі: ғылыми білім жүйесіне, жалпыламаланған танымдық шеберлікке, кең түрдегі танымдық қызығушылыққа, білім алушылардың дүниетанымдық көзқарастарына оқытудың ұстанымы ретінде белгілі талаптар қоюға

міндеттейді. Пәнаралық түсініктерді бір жүйеге келтіру әрбір оқулық тақырыптары бойынша жалпылау кестелерін түзген жөн болады. Сондықтан қазіргі таңда білім беру жүйесі барлық пәндерді өзара байланыстыра, кіріктіре, сабақтастыра отырып оқыту мәселесі ғылым саласында сан қырынан зерттелуде. Зерттеу қорытындылары көрсеткендей, пәнаралық байланыстарды оқу үдерісінде қосу білім алушының оқу-танымдық қызметінің барлық құрамына сапалы өзінділіктік берді. Сондықтан білім алушылардың білім, білік, дағдыларын қалыптастыруда пәнаралық байланыста оқыту нәтижелі болмақ. Зерттеудің нәтижелері төмендегідей ұсыныстар жасауға мүмкіндік береді:

- ортақ тақырыптар арқылы пәнаралық байланысты жүзеге асыру;
- пәнаралық байланыста тәжірибелік жұмыстар жүргізу;
- бірнеше пән мазмұны бойынша пәнаралық тесттер жүргізу;
- пәнаралық байланыстарды табу дағдыларын қалыптастыру;
- пәнаралық байланыс жаттығуларын құрастыру.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Жапбаров А. (2018) Қазақ тілін оқытудың жалпы әдістемесі: пәнаралық байланыста оқыту.
2. Байташева Г.У. (2018) Пәндерді интеграциялаудың кейбір мәселелері // Педагогика және психология. Абай атындағы қазақ ұлттық педагогикалық университеті. №4 (37). 80-87 б.
3. Лукин Ю.А. (2019) О сущности педагогической интеграции // Перспективы науки и образования. №2 (38). С.68-83.
4. Matos J., Pedro A., Piedade J. (2019) Integrating Digital Technology in the School Curriculum. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). Vol.14, No. 21. P.4-15 <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i21.10863>
5. Ожегов С.И. (1983) Словарь русского языка. Изд. 5-е. М.: Русский язык.
6. Левина М.М. (1973) Межпредметные связи как дидактической условие формирования у учащихся научных понятий и знаний о методах//Межпредметные связи в процессе преподавания основ наук в средней школе. Москва. С.51–60.
7. Мұғалімдердің біліктілігін арттыру бағдарламасы (2015) Екінші басылым. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ Педагогикалық шеберлік орталығы.
8. Самарин Ю.А. (1962) Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М.: Изд-во АПН РСФСР. – 504 с.
9. Turnai Ö., Bolatii M. (2015) Eğitimde Disiplinlerarası Yaklaşımın Kullanıldığı Tezlerin Analizi. Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education. №34(1). P.35-55.
10. 12 жылдық бастауыш мектептің базалық білім мазмұнын анықтау әдістері (2013) Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы. Астана.
11. Feizuldayeva S., Ybyraimzhanov K., Mailybaeva G., Ishanov P., Beisenbaeva A., Feizuldayeva S. (2018) Vocational training of future elementary school teacher by means of realization of inter-subject continuity. Opción, Vol. 34, No.85-2. P. 479-516. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/23805/0>
12. Golding C. (2009) Integrating the disciplines: Successful interdisciplinary subjects. Centre for the Study of Higher Education The University of Melbourne.
13. Costa M.C., Domingos A. (2018) Promoting Interdisciplinarity in Primary School in the Framework of Science Education. Pedagogika / Pedagogy. Vol. 132, No. 4. P.130-146 <https://doi.org/10.15823/p.2018.132.8>
14. Leung A. (2020) Boundary crossing pedagogy in STEM education. International Journal of STEM Education 7, Article number:15. <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00212-9>
15. Қаңтарбай С.Е., Жүсіпова Ж.А. (2011) Ғылыми-педагогикалық зерттеу әдістемесі. ЖШС РПБК "Дәуір" - 272 б.
16. Бастауыш білім беру деңгейінің 1-4 сыныптарына арналған «Жаратылыстану» оқу пәні бойынша үлгілік оқу бағдарламасы.
17. Биғазина П., Жаманкулова А., Кажекенова Э., Тураканова Г., Хонтай М. (2019) Жаратылыстану. «НЗМ» ДББҰ.
18. Оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыруда 12 жылдық білім беру мазмұнының кіріктірілуі мен сабақтастығы (2013) Астана: Ы. Алтынсарин атындағы Ұлттық білім академиясы.
19. Жұмабаева Ә.Е., Уайсова Г.И., Сәдуақас Г. Т. (2019) Қазақ тілі. Атамұра.
20. Мүфтибекова З., Рұсқылбекова Ә. (2019) Әдебиеттік оқу. Алматы: Алматы кітап.
21. Ақпаева Ә.Б., Лебедева, Мыңжасарова М.Ж. (2019) Математика. Алматы: Алматы кітап.

### Преподавание предметов начальных классов в междисциплинарной связи

*А.Ж. Есназар, А. Жапбаров*

Южно - Казахстанский государственный педагогический университет, Шымкент, Казахстан  
asel.esnazar@mail.ru, azhapbarov@mail.ru

В статье рассмотрена эффективность междисциплинарного подхода. При интеграции предметов были рассмотрены темы четырех предметов 4-го класса. На основе сквозных тем определены взаимосвязь материала, их влияние на друг друга, по общим признакам было установлено соединение тем между собой. В ходе исследования была рассмотрена учебная программа начального образования, подробно проанализированы содержание тематического плана каждого предмета, цели обучения и задачи. Использовались методы исследования педагогической и учебно-методической литературы, методы сравнения, обобщения, позволяющие раскрыть связи между предметами.

**Ключевые слова:** начальная школа, предмет, междисциплинарная связь, интеграция, сквозные темы, цель обучения.

### Teaching primary school subjects in interdisciplinary connection

*A.Zh. Yesnazar, A. Zhapbarov*

South - Kazakhstan state pedagogical university, Shymkent, Kazakhstan  
asel.esnazar@mail.ru , azhapbarov@mail.ru

The article considers the effectiveness of an interdisciplinary approach. When integrating the subjects, the topics of four 4th grade subjects were considered. On the basis of cross-cutting themes, the relationship of the material and their influence on each other were determined, and the connection of themes was established based on common features. The study examined the curriculum of primary education, analyzed in detail the content of the thematic plan of each subject, learning goals and objectives. Methods of research of pedagogical and educational-methodical literature, methods of comparison, generalization, allowing to reveal connections between subjects were used.

**Key words:** primary school, subject, interdisciplinary communication, integration, cross-cutting topics, learning objective.

Редакцияға 05.01.2020 түсті.

ҒТАХР 14.29.31

## КІШІ МЕКТЕП ЖАСЫНДАҒЫ ЦЕРЕБРАЛДЫ САЛЫ БАР БАЛАЛАРДЫҢ МОТОРИКАСЫ МЕН ӨЗІН-ӨЗІ КҮТУ DAҒДЫЛАРЫНЫҢ ДАМУ КӨРСЕТКІШТЕРІ

*Г.С. Шубаева, Ж.Р. Мусирова*

Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ, Қазақстан  
[galiya.shub@mail.ru](mailto:galiya.shub@mail.ru), [musirovazh@bk.ru](mailto:musirovazh@bk.ru)

Балалардың церебралды салы (БЦС) бар балалардың кез-келген дағдысын, соның ішінде өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру моторика саласының дамуына тікелей байланысты болады, өйткені кез-келген дағдыны жүзеге асыру қимыл-қозғалыс арқылы орындалады. Зерттеуге БЦС, спастикалық диплегиясы бар кіші мектеп жасындағы (6-7 жастағы) 24 бала қатысты. Зерттеуде қолданылған әдістер: 1) Моторлық қызметін тексеру: глобальды моторлы функцияларды жіктеу жүйесі; Эшворттың модификацияланған шкаласы; қол динамиметриясы; арқа бұлшық еттерінің шыдамдылық күші; статикалық координация; қолдың манипуляциялық әрекетін бағалау; көру-моторлық реакциясы; 2) Өзін-өзі күту дағдыларын тексеру: өзін-өзі күту қабілетінің жалпы сипатын бағалау; шалбар кию мен шешу дағдысы; шұлық кию мен шешу дағдысы; аяқ киім кию мен шешу дағдысы. Өткізілген зерттеу нәтижелеріне сандық және сапалық тұрғыдан талдау жасалды. Сонымен, алынған зерттеу нәтижелері церебралды сал болған балалармен жүргізілетін түзету-дамыту шараларын дұрыс жоспарлауға, ұйымдастыруға және өткізу үшін қажет.

**Түйін сөздер:** балалардағы церебралды сал, моторика дамуы, өзін-өзі күту дағдылары, 6-7 жастағы балалар, түзету-дамыту шаралар.

Кейінгі жылдары дамуында ерекшеліктері бар балалардың саны жыл сайын артуда [1; 33]. Жүйке жүйесінің ауруларының ішінде мидың органикалық зақымдалуы нәтижесінде пайда болатын балалардың церебралды салы (БЦС) ең алдыңғы қатарда тұр (30%-70%). Қазақстан Республикасының денсаулық сақтау министрлігінің мәліметтері бойынша біздің елімізде 2016 жылы 0-14 жас аралығындағы балалар арасында 100 000 адамға шаққанда БЦС диагнозымен 82,9 бала тіркелген. 2018 жылы БЦС науқас балалар саны 16768 болған [2]. Ресейде 2000 жыл мен 2015 жыл аралығында мүгедек-балалар саны 10000 балаға шаққанда 201,7 көрсеткішінен 212,6 көрсеткішіне дейін артқан [3; 223].

«Балалардың церебралды салы» терминімен мидың онтогенездің ерте сатыларында зақымдануы салдарынан пайда болатын, денені дұрыс қалпында ұстап тұра алмаумен және ерікті қозғалыстарды орындай алмаумен білінетін синдромдарды атайды. Қимыл-қозғалыс бұзылыстары (параличтер, парездер, координация бұзылыстары, еріксіз зорлық қозғалыстар) ақыл-ес, сөйлеу, есту өзгерістерімен, тырысу ұстамаларымен, сезіну бұзылыстарымен қатар жүруі мүмкін. БЦС ағымы үдемелі емес, резидуальды (қалдықтық) патологиялық жағдай болып табылады. Жүйке жүйесінің әртүрлі құрылымдарының өзара қарым-қатынасының өзгеруіне байланысты жас ұлғайған сайын неврологиялық симптомдар біршама түзелуі мүмкін.

БЦС ерекшелігі балаларда туыла салысымен ең алдымен моторлық қызметтердің бұзылуы байқалатынында. Бұл мидағы моторлық және соматосенсорлық құрылымдардағы морфо-функционалдық өзгерістерге байланысты. Соның ішінде нәрестелердегі мидың перинаталдық зақымдалуы құрылымындағы қарыншаішілік қан құйылулар оналту потенциалы көрсеткіштерінің анатомиялық шектелу, когнитивті және сөйлеу тілі бұзылыстары бойынша төмендеуі түріндегі ауыр салдарға әкеліп соғады [4; 33].

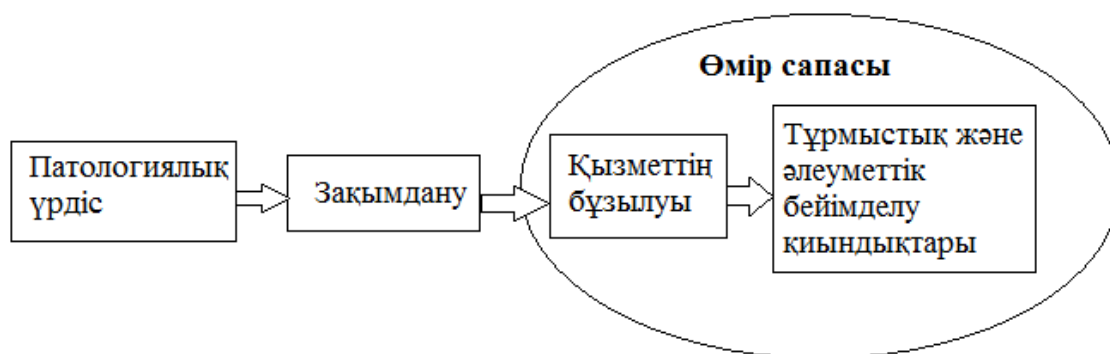
БЦС диагностикалық ұтымдылығын арттыру үшін соңғы жылдары генетикалық анализ жасауды да қарастыруда, өйткені осы диагноз қойылған балалардың арасында үдемелі емес генетикалық бұзылыстары бар, жанұялық анамнезінде ұқсас жағдайлар болған балалар да кездеседі. Генетикалық тексеріс нақты емдеу тәсілдерін пайдалануға, келешек ұрпақтарда осы дерттің қайталану ықтималдығын азайтуға көмегін тигізе алады [5; 23].

Сонымен қатар БЦС кезінде заманауи нейровизуализация әдістері жаңа мәліметтер бере алатындығы әдебиетте айтылған. Диффузды магнитті-резонансты томография (dMRI) әдеттегі

құрылымдық МРТ кезінде көріне бермейтін мидың ақ затының майда аномалияларын тауып, орналасуын және көлемін анықтауға мүмкіндік береді. Соңғы жылдары БЦС бар балалардағы құрылымдық-функционалды қатынасты тексеру үшін dMRI қолданатын зерттеушілердің саны артып келе жатқаны байқалады. БЦС кезіндегі аяқ-қол қызметінің жүзеге асырылуындағы моторлық, сонымен қатар соматосенсорлық жолдардың маңызы көрсетілген. Сондай-ақ БЦС сирек кездесетін түрлерін осы әдіс арқылы зерттеу бағытында жаңа ақпарат алынатыны үміт күттіреді. Диффузды МРТ әдісі моторлық емес жолдардың релеванттығын зерттеуге септігін тигізері жайлы айтылған [6].

Осы дерт кезінде балалардың моторлық аясының бұзылуымен қатар, жоғарғы жүйке қызметінің, өзін-өзі күту дағдыларын меңгерудің тежелуі байқалады. Соның нәтижесінде баланың мүмкіндігінің шектеліп, оны тәрбиелеу мен әлеуметтендіруде айтарлықтай қиындықтар мен кедергілер пайда болады. БЦС болған балаларға әртүрлі жағдайда педагогикалық көмек ұйымдастырылу мәселесімен К.А.Семенова, Т.А.Власова, А.А.Дмитриев, В.В.Коркунов, Н.Н.Малофеев, Л.М.Шипицына және т.б. ғалымдар айналысқан, олардың зерттеулерінде осындай балалардың өмір сүру ортасына сәтті бейімделуінің маңызды шарттарының бірі дене және психикалық денсаулық жағдайын бақылау екендігіне ерекше назар аударылған. Бұл дертке шалдыққан балаларды оқыту технологиясы барынша баланың жеке дара қозғалыс мүмкіндіктеріне оңтайландырылған болғаны жөн. Қозғалыстарын күнделікті өмірде пайдалануға, өмір тәжірибесіне қосуға үнемі дағдыландырудың маңызы өте зор. БЦС бар балалардың кез-келген дағдысын, соның ішінде өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру моторика саласының дамуына тікелей байланысты болады, өйткені кез-келген дағдыны жүзеге асыру қимыл-қозғалыс арқылы орындалады [7; 16].

БЦС бар балалардың кез-келген дағдысын, соның ішінде өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру моторика саласының дамуына тікелей байланысты болады, өйткені кез-келген дағдыны жүзеге асыру қимыл-қозғалыс арқылы орындалады. Патологиялық үрдіс пен өмір сапасының арасындағы байланысты А.Jette (1994) ұсынған модельден айқын көре аламыз (1-сурет) [8; 4-5].



Сурет 1. Патологиялық үрдіс пен өмір сапасының арасындағы байланыс (С. Б. Мальцев. Оценка ежесдневной активности, участия в жизни общества и качества жизни. М., 2010. 63с. <https://manuals.sdc-eu.info> ).

Моторлық қызметтің және өзін-өзі күту дағдыларының даму деңгейін анықтау және бағалау үшін әртүрлі шкалалар, тесттер ұсынылған. Мысалы, «Глобальды моторлы функцияларды жіктеу жүйесі» (Gross Motor Function Classification System GMFCS); «Мануальды дағдыларды жіктеу жүйесі» (Manual Ability Classification System MACS); «Функциялар шектелуінің педиатриялық шкаласы» (Pediatric Evaluation of Disability Inventory PEDI); Эшворт шкаласы; «Күнделікті тіршілік белсенділігінің Катц индексі» (Katz); «Күнделікті өмірдегі белсенділік деңгейін анықтауға арналған Бартел шкаласы» және т.б.

Оспанова Ш.Х. БЦС балалардың күнделікті өмірдегі белсенділік деңгейін анықтауға арналған Бартел шкаласының мүмкіндігі шектеулі балаларға арналған модификациясын қолданған.

Бұл әдістеде 20 критерий бойынша 10-15 балл жүйесімен әртүрлі өзін-өзі күту дағдылары бағаланады да, баланың біреудің көмегіне қаншалықты тәуелді екенін анықталады. Тексеру нәтижелеріне қарай баланың оңалту потенциалы анықталып, жеке оңалту бағдарламасы құрылады [9; 5]

Dirk-Wouter Smits еңбегінде Нидерландтық Денсаулық сақтау саласындағы зерттеулер ұйымы (Нидерландтағы балалар оңалтуын зерттеу; PERRIN) және Канада Денсаулық сақтау саласындағы зерттеулер институты (Жасөспірімдерде өмір сапасын, мобильдікті және дене жаттығуын зерттеу; ASQME) өткізген ұзақ мерзімді зерттеу нәтижелері жарияланған. 1 мен 17 жас аралығындағы қатысушылардың барлығында БЦС диагнозы нақтыланған, қимыл-қозғалыс қызметіне әсерін тигізетін басқа дерттері, мысалы бұлшық ет дистрофиялары, омыртқа жотасының жарығы, бар тұлғалар зерттеуге қатысқан жоқ. Бастапқы тексерістен кейін 1 жыл интервалымен 3 ретке дейін қайта тексеру жүргізіліп отырған. Церебралды салдың ауырлық спектрінің барлығы «Глобальды моторлы функцияларды жіктеу жүйесі» (Gross Motor Function Classification System GMFCS) көрсеткіштерін пайдаланып келтірілді. Мобильдік пен өзін-өзі күту қабілеті «Функциялар шектелуінің педиатриялық шкаласы» (Pediatric Evaluation of Disability Inventory PEDI) көмегімен бағаланған. Шектерді, жылдамдықтар мен даму вариацияларын бағалау үшін аралас әсерлерді сызықты емес модельдеу қолданылды. Осы екі тексеру әдістемелерінің нәтижелері арасында белгілі бір байланыс заңдылығы анықталған. Атап айтсақ, GMFCS бойынша I деңгейге сәйкес келген балаларда PEDI бойынша мобильдік пен өзін-өзі күтудің есептік орташа шегі 90%-дан жоғары болды, яғни барлық дерлік элементтерге қабілетті екендігін көрсетті. Ал GMFCS бойынша 2-5 деңгейге сәйкес келген балаларда PEDI бойынша мобильдік пен өзін-өзі күтудің есептік орташа шегі 83-24% аралығында болды. GMFCS бойынша төмен деңгейдегі, яғни БЦС дәрежесі жеңілдеу балаларда даму ауқымы жоғары болды, алайда оған салыстырмалы ұзақ даму мерзімінде қол жеткізілген. Сонымен бірге GMFCS бойынша деңгейі бірдей балалардың өзінде мобильдікте, әсіресе өзін-өзі күтуде едәуір алшақтық байқалған жағдайлар кездесті. Бұл болжам жасауда және басқаруда GMFCS қатар басқа да контекстуальды факторларды ескеру қажеттігін көрсетті. Осы алынған мәліметтер практика жүзіндеқандай қолданыс табатындығына ерекше мән берілген [10; 552].

Соловьева А.П. БЦС балаларды жан-жақты зерттеу, соның ішінде GMFCS, модификацияланған Эшворт шкаласын және т.б. қолдана отырып тексеру нәтижесіне сүйеніп, ботулотоксин А препаратымен емдеудің тиімділігін көрсеткен [11; 60].

Овечан С.А. зерттеуінде 5-15 жас аралығындағы БЦС-дың спастикалық түрлерімен науқас балалардың өзін-өзі күту дағдыларын тексеру үшін Халықаралық қызмет ету жіктелу моделін пайдаланған. Нақты айтқанда балалардың күнделікті іс-әрекетін жүзеге асыруда маңызды болып табылатын келесі аумақтарды қамтыған: үй – мектеп – балабақша – оңалту орталығы [12; 432].

*Зерттеу мақсаты:* церебралды сал ауруымен науқас кіші мектеп жасындағы балалардың қимыл дағдылары мен өзін-өзі күту дағдыларының дамуын анықтау.

*Зерттеу міндеттері:* 1) сал ауруы бар балалардың моторикасы мен өзін-өзі күту дағдыларының өзара байланысы және оларды тексеру мәселесіне ғылыми-теориялық тұрғыда талдау жасау; 2) церебралды сал болған кіші мектеп жасындағы балалардың қимыл-қозғалыс және өзін-өзі күту дағдыларының қалыптасу дәрежесін анықтап, оған баға беру.

Зерттеуге кіші мектеп жасындағы (6-7 жастағы) 24 бала қатысты. Барлық балалардың клиникалық диагнозы кеш резидуалдық кезеңдегі церебралды салдың спастикалық диплегия түрі болды, ХАЖ-10 (Халықаралық аурулардың жіктелуінің 10-шы қайта қарастырылымы) бойынша диагноз коды «G80.1 Спастикалық церебралды сал, диплегия».

*Зерттеу әдістері:*

1. Моторлық қызметін тексеру:

- Глобальды моторлы функцияларды жіктеу жүйесі
- Эшворттың модификацияланған шкаласы
- Қол динамометриясы
- Арқа бұлшық еттерінің шыдамдылық күші
- Статикалық координация
- Қолдың манипуляциялық әрекетін бағалау
- Көру-моторлық реакциясы

2. Өзін-өзі күту дағдыларын тексеру:

- Өзін-өзі күту қабілетінің жалпы сипатын бағалау
- Шалбар кию мен шешу дағдысы
- Шұлық кию мен шешу дағдысы
- Аяқ киім кию мен шешу дағдысы

*Зерттеу нәтижелері.* Қимыл-қозғалыс қызметін бағалау үшін қолданылған «Глобалды моторлы функцияларды жіктеу жүйесі» (Gross Motor Function Classification System GMFCS, 1997, 2007) бойынша зерттеуге қатысқан балалардың барлығында жасына сәйкес ІІ деңгей анықталды: жүрісі шектеулі – үйреншікті жағдайда үлкен қашықтыққа өздігінен жүреді, ал далада құралдар арқылы жүреді, нашар жүгіреді және секіреді.

*Эшворттың модификацияланған шкаласы* бойынша бұлшық еттердің спастикалығы анықталды. 24 баланың ішінде 10 балада 4 балл, 14 балада 3 балл анықталды. Сонда орташа 3,4 балл деңгейіне сәйкес келді. Бұл шкала бойынша анықталған көрсеткіштердің сипаттамасы мынандай болды:

3 балл – бұлшық ет тонусының орташа жоғарылауы, яғни пассивті түрде орындалатын қозғалыстың басым бөлігінің барысында кедергі байқалады, бірақ бұл қозғалысты жасау қиындамаған.

4 балл – бұлшық ет тонусының айтарлықтай жоғарылауы, пассивті қозғалыстың орындалуы қиындаған, буындағы қозғалыс аумағы шектелген.

Дене қабілеттерін тексеру келесідей параметрлер бойынша жүргізілді: күш және тепе-теңдік қабілеттерінің, ұсақ моторикасының дамуы.

*Қол динамометриясы (кг).* Арнайы балалар динамометрінің көмегімен өлшенеді. Бала тұрып тұрады, егер тұра алмаса, тексеруді отырып өткізуге де болады, оң және сол қолын кезекпен тік ұстап, бір жаққа қарай көтереді. Динамометрді стрелкасын алақанға қаратып ұстайды да, барынша қатты қысады. Қатты қимылдауға, орнынан қозғалуға, қолын төмен түсіруге болмайды. Алдымен сол қолымен, содан соң оң қолымен 2-3 рет жасап көреді. Әр қолдың жеке нәтижесінің ең жақсысы тіркеледі, дәлдігі 0,1 кг дейін.

*Арқа бұлшық еттерінің шыдамдылық күші (орындау саны).* Арқа бұлшық еттерінің шыдамдылық күшін анықтау сынамамы Г.И.Турнер атындағы Ғылыми-зерттеу балалар ортопедиялық институты ұсынған әдіс арқылы жүргізілді. Оны өткізгенде балалар қолдарын шынтақ буынында бүгіп, алақандарын төмен қаратып етпетінен жатты, сонда саусақ ұштары иық деңгейінде болды. Балалар осы дене қалпынан қолдарын жазып, кеудесін еденнен көтеру керек. Дені сау балаларда бөксесін де жерден алу шарт. Ал БЦС балалар шамасына қарай бөксесін жерден алуына да, алмауына да болады. Максималды неше рет орындай алатындығы бағаланды [13; 120].

*Статикалық координация* көрсеткіші балалардың тепе-теңдік сақтай алу уақыты бойынша анықталды. Бұл көрсеткішті бағалау әдістемесі де Г.И.Турнер атындағы Ғылыми-зерттеу балалар ортопедиялық институты ұсынған, арнайы тірек-қимыл аппараты бұзылған балалар үшін модификацияланған түрдегі әдіс арқылы бағаланды. Өйткені жалпы балаларда кеңінен қолданылатын классикалық сынамаларды, мысалы Ромберг сынамамын, церебралды салы бар балаларда қолдану мүмкін емес. Сондықтан жеңілдетілген түрдегі сынама өткізілді. Бала өзіне ыңғайлы болатындай қалпында аяқтарын алдыға созып жерге отырады, қолдарын алдыға қарай созады. Көзін жұмып отырып осы дене қалпын сақтап тұра алу мерзімі өлшенеді. Егер қиналған жағдайда, көзін ашып тұрып орындайды. Нәтижесін секундпен көрсетеді. Қалыпты жағдайда балалар статикалық координация сынамамын өткізгенде дене қалпын 10 секундтан астам уақыт сақтап тұра алады.

*Қолдың манипуляциялық әрекетін бағалау.* Стол үстінде шырпы қорабы болады, қасында 10 шырпы жатады. Сигнал берілгенде қорапқа сіріңкелерді салу керек. Алдымен оң қолымен, содан кейін сол қолымен орындайды. Осы тапсырманы орындауға кеткен уақыт тіркеледі.

*Көру-моторлық реакциясы* да Г.И.Турнер атындағы Ғылыми-зерттеу балалар ортопедиялық институты ұсынған әдіс арқылы бағаланды. Бала қабырғаға сүйеніп тұрады, егер бала денесін вертикальды қалыпта тік ұстап тұруға қиналатын болса, оның кеудесі мен аяқтарын фиксация жасайды. БЦС диплегиялық түрі бар балалар үшін 2 метр қашықтықтан 10 рет доп лақтырғанда неше рет ұстап алатындығын санайды. Қалыпты жағдайда кіші мектеп жасындағы балаларда допты 3 метр қашықтықтан лақтырады, сонда ұстап алынған доптың саны 9-10 тең болуы керек [13; 124].

1-кестеде біздің зерттеуімізде өткізілген БЦС балалардың қозғалыс дайындығының диагностикасы нәтижелері берілген. Ол күш, жылдамдық-күш және координациялық мүмкіндіктерді, төзімділікті және ұсақ моторика параметрлерін сипаттайтын сынамалар арқылы бағаланды. Бұлшық ет күшін бағалау үшін «қол динамометриясы» атты тест пайдаланылды, ол баланың бұлшық еттерінің қаншалықты дамығандығын сипаттайды. Қолдың күші қанағаттанарлық болып есептелуі үшін екі қолдың күшінің көрсеткішін қосқанда дене салмағына тең болуы керек. Дені сау 6-7 жасар балаларда қол динамометриясының көрсеткіші ұлдарда 9,0-14,1 кг, ал қыздарда 7,9-13,2 кг болады. Спастикалық диплегиясы бар балаларда, әрине, бұлшық ет күшінің көрсеткіштері әлдеқайда төмен болады, өйткені бұлшық еттердің спазмы және парезі осыған әкеп соғады.

Арқа бұлшық еттерінің шыдамдылық күшін анықтау (орындау саны) да БЦС балаларда төмен деңгейде болғаны анықталды, бұл осындай балалардың бұлшық ет корсетінің әлсіздігін көрсетеді.

Статикалық координациясын өлшеу нәтижесі көрсеткендей, БЦС бар балалар бұл сынаманы көзін жұмып орындауға әжептеуір қиналды, сондықтан барлығы дерлік көзін ашып отырып жасады. Бұл орталық жүйке жүйесінің және бұлшық ет аппаратының қызметінің бұзылғандығының белгісі.

Көптеген авторлар дәлелдегендей, қозғалыс қызметтері адамның физикалық және психикалық денсаулығын анықтайды. Қозғалыс адамның психикасын қалыптастырады, ал психика қозғалыста көрініс табады. Психика тұлғаны қалыптастырады, ал тұлға ойлау, есте сақтау, қабылдау, сияқты үрдістерде көрініс табады. Психикалық үрдістердің деңгейі ұсақ моториканың даму деңгейіне тікелей байланысты екендігі мәлім. Церебралды салы бар балаларда осы қызметтің қаншалықты қалыптасқандығын анықтау үшін біз қолдың манипулятивті әрекетін бағалауды өткіздік. Сонда балаларға қол саусақтарымен 10 шырпыны қорапшаға жинау керек деген тапсырма берілді. Спастикалық диплегиясы бар балаларға орта есеппен алғанда осы тапсырманы орындау үшін 3-тен 4 минутқа дейін уақыт қажет болды. Тест нәтижесі тексерілген балалардың ұсақ моторикасының қалыптаспағандығын көрсетті, өйткені қалыпты жағдайда осы тапсырманы орындауға орта есеппен алғанда 15-20 секунд жұмсалады. Логопедтер сөйлеу тілі мен соған сәйкес ойлаудың дамуы саусақтардың қимылы еркін болмайынша баяу күйінде қалады деп есептейді. Баланың ұсақ моторикасы мен сөйлеу тілінің қалыптасуы арасында байланыс бар екендігі белгілі. Зерттеуге қатысқан балалардың психологиялық-педагогикалық қорытындысын талдау осы тәуелділікті жанама түрде болса да дәлелдеді, себебі тексерілген 24 баланың ішінде барлығында сөйлеу тілінің әртүрлі бұзылыстары болды.

1-кесте (Құрастырған: авторлар)

**БЦС бар балалардың қозғалыс дағдыларының қалыптасуын бағалау**

Сынамалар	Көрсеткіштер	
Қол динамометриясы (кг)	оң қол	2,02
	сол қол	1,52
Арқа бұлшық еттерінің шыдамдылық күші(орындау саны)	3,11	
Статикалық координация (сек)	3,1	
Қолдың манипуляциялық әрекетін бағалау (минут)	оң қол	3,56
	сол қол	4,05
Көру-моторлық реакциясын бағалау (орындау саны)	0,55	

Көру-моторлық реакциясын бағалау БЦС балалардың көбісінде допты игеру қабілетінің қалыптасуы төмен екендігін көрсетті. Допты ұстап алуға ұмтылған кезде спастикалық диплегиясы бар балалар көзін жұмып, доптан тығылуға, қолымен қорғануға тырысты. Нәтижесінде 16 бала тапсырманы орындай алмады, ал 8 бала тапсырманы



орындады, бірақ көрсеткіштері лақтырылған 10 доптан 1-ден 4-ке дейін рет ұстап алды. Бұл осы санаттағы балалардың көру-моторлық реакциясының қалыптасу деңгейінің төмен екендігін көрсетті.

БЦС балалардың өзін-өзі күту қабілетінің жалпы сипатын бағалау үшін Г.И.Турнер атындағы Ғылыми-зерттеу балалар ортопедиялық институты ұсынған әдіс қолданылды. Бағалау 5 баллдық жүйе бойынша жүргізілді [13; 158]:

1 балл – өзін-өзі толық күте алады;

2 балл – өзін-өзі күту барысында кейбір күрделі қимыл-қозғалыстарды орындай алмайды;

3 балл – өзін-өзі жартылай күте алады;

4 балл – өзін-өзі күту кезінде өте қарапайым қызмет көрсете алады (қасықты ұстайды, кейбір киімдерін киеді);

5 балл – өзін-өзі күте алмайды.

Өзін-өзі күту дағдыларының қалыптасуына диагностика жүргізіп, бағалау үшін БЦС бар балалардың ата-анасын және мұғалімдерді сұрастыру жүргізілді және балаларды бақылау өткізілді. Сонда балалардың ас ішуге арналған жабдықтарды (қасық, шанышқы, кесе және т.б.) пайдалана білу дағдылары, киіну, шешіну, дәретханаға бару, жуыну дағдылары тексерілді. Өткізілген зерттеу спастикалық диплегиясы бар 16 баланың өзін-өзі күтуде қарапайым түрдегі қызмет көрсете алатындығы анықталды: қасықты ұстай алады, біреудің көмегімен кейбір киімдерін кие алады, бірақ шешіне алмайды, аяқ киімнің бауын байлай алмайды, киімдерінің түймелерін таға алмайды, әжетханаға өздігімен бара алмайды. 8 бала жартылай өзін-өзі күте алады: ас ішетін жабдықтармен пайдалана алады, жуынады, біреудің көмегінсіз киіне алады және шешіне алады, бірақ өз бетімен дәретханаға бара алмайды, түймелері мен бауларын таға алмайды. Өзін-өзі күту дағдыларын меңгеру деңгейін бағалаудың орташа көрсеткіші 3,9 балл болды.

Зерттеуге қатысқан балалардың диагнозын, яғни БЦС-дың клиникалық түрін ескере отырып, спастикалық диплегия кезіндегі балалардың аяққа шалбар, шұлық, аяқ-киім кию дағдыларының қалыптасуында көбірек қиындық туындайтындықтан, осы дағдыларының қалыптасу деңгейіне баса назар аудардық [14; 22].

Алдымен баланың ата-анасымен әңгімелесіп, келесідей сауалнама жүргіздік.

#### Ата-аналарға арналған сауалнама

Төмендегі сұрақтарға жауап бере отырып, үйде баланың аяғына шұлық пен шалбарды киіп-шешу үрдісінің қалай өтетіндігін барынша тарқатып, бүге-шігесіне дейін нақты сипаттап беріңіз:

а) бала киіну үрдісіне қаншалықты атсалысады – өзінің қол-аяғымен сәйкес қимылдар жасауға тырысып, сізге өзін киіндіріп, шешіндіруге көмектесе ме?

ә) шұлығын, шалбарын өз бетімен шеше ме, шеше алмаса, қай жерінде қиналып, сіздің көмегіңізді қажет етеді?

б) шұлығын, шалбарын өз бетімен кие ме, кие алмаса, қай жерінде қиналып, сіздің көмегіңізді қажет етеді?

Содан соң балалардың өзін-өзі күту, соның ішінде шұлығын, шалбарын, аяқ-киімін кию және шешу дағдыларының қалыптасу деңгейін төмендегі критерийлер бойынша тексеріп, балл жүйесімен бағаладық.

#### Шұлық шешу дағдысы

0. Шұлығын шеше алмайды

1. Шұлықты өкшесінен төмен түсіре алады

2. Шұлықты аяғының ұшынан шығарып, шеше алады

#### Шұлық кию дағдысы

0. Шұлығын өздігінен кие алмайды

1. Шұлықты тобығына дейін шығарып бергенде ғана әрі қарай өзі жоғары көтеріп кие алады

2. Шұлықты өкшесіне дейін шығарып бергенде әрі қарай өзі жоғары көтеріп кие алады

3. Шұлықты аяқтың ұшына кигізіп бергенде әрі қарай өзі жоғары көтеріп кие алады

4. Шұлықты өз бетімен дұрыс кие алады

#### Шалбарын шешу дағдысы

0. Шалбарын өздігінен шеше алмайды

1. Шалбардың бір балағын шешіп бергенде, екінші балағын өзі шеше алады
2. Шалбарын тобығына дейін түсіріп бергенде екі балағын да өзі шеше алады
3. Шалбарын тізеге дейін түсіріп берсе, өзі балақтарын шеше алады
4. Шалбарын өзі шешеді, бірақ қадағалауды қажет етеді
5. Шалбарын толық өз бетімен шеше алады

*Шалбарын кию дағдысы*

0. Шалбарын өздігінен кие алмайды
1. Шалбарын санына дейін көтеріп бергенде өзі беліне дейін тартып кие алады
2. Шалбарын тізесіне дейін көтеріп бергенде өзі беліне дейін тартып кие алады
3. Шалбардың екі балағын аяғының ұшына іліп бергенде әрі қарай өзі кие алады
4. Шалбарын өзі киеді, бірақ қадағалауды қажет етеді
5. Шалбарын толық өз бетімен кие алады

*Аяқ киімін кию дағдысы (бауын тақпай)*

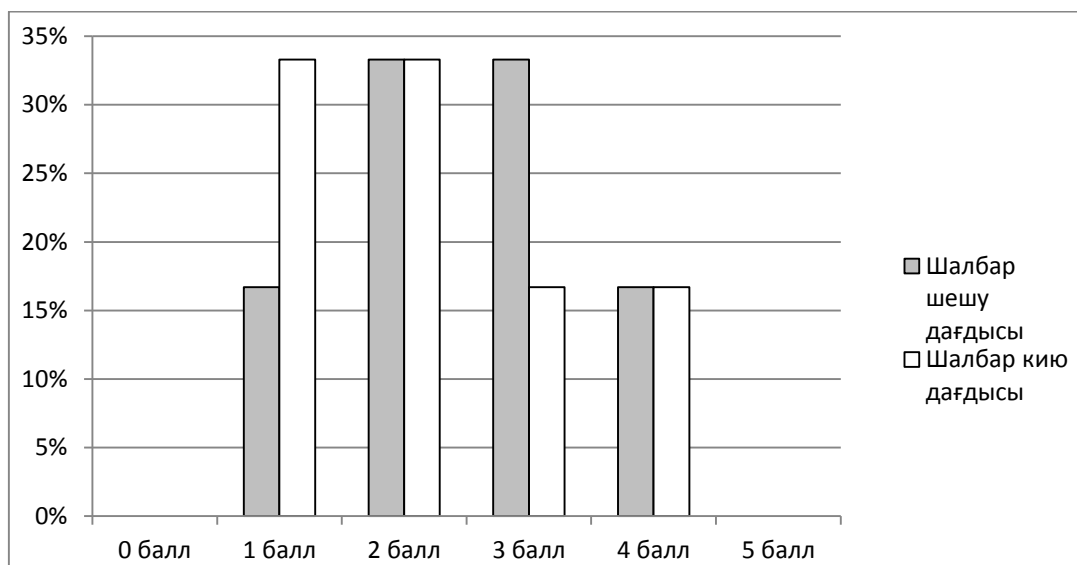
0. Аяқ киімін өздігінен кие алмайды
1. Көмекші өкшесін тартып кигізген соң табанын аяқ киімге итеріп кие алады
2. Көмекші башпайларын аяқ киімге кіргізген соң өкшесін өзі тартып кие алады
3. Көмекші аяқ киімді қолына берген соң башпайларын аяқ киімге өзі кіргізіп, өкшесін өзі тартып кие алады
4. Аяқ киімді ауызша нұсақаумен өзі кие алады
5. Оң және сол аяғын шатастырмай, өздігінен аяқ киімін кие алады
6. Ешқандай көмексіз және бақылаусыз өз бетімен аяқ киімін киіп, жапсырмамен таға алады

*Аяқ киімін шешу дағдысы*

0. Аяқ киімін өздігінен шеше алмайды
1. Көмекші өкшесін тартып шығарған соң аяқ киімін табанынан сілкіп түсіре алады
2. Көмекші өкшесін тартып шығарған соң табанын өзі аяқ киімнен шығарып, шешіп қояды
3. Көмекші жапсырмасын ағытып, босатқан соң аяқ киімін өзі шеше алады
4. Аяқ киімін ешқандай көмексіз және бақылаусыз өз бетімен шеше алады.

Ата-аналармен жүргізілген сауалнама жауаптары келесідей болды. Балардың басым бөлігі 20(83%) кию үрдісіне атсалысатындығы анықталды, яғни өзінің қол-аяғымен сәйкес қимылдар жасауға тырысып, өзін киіндіріп, шешіндіруге көмектеді. Тек 4 қыздың ғана ата-анасы қызының еркелігіне, өз бетімен киюге көмектесуге ынтасы жоқ екенін айтты. Негізгі қиындық шалбарын киюде кездесті деп жауап берді ата-аналардың барлығы, ал шұлықтарын шешу ең жеңіл дағды болғанын айтты. Алайда, ата-аналар осы дағдылардың нақты қай жерінде қиналғаны туралы толық мәлімет бере алмады, өйткені оның бүге-шігесіне мән берген жоқпыз деп жауап берді. Осы орайда балалардың өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастырып, дамытуда ата-аналар басты рөл атқаратындығын және олардың міндетті түрде мамандар үйреткен жаттығуларды үйде орындауы қажеттігін айта кету қажет. Сондықтан ата-аналарымен үнемі кері байланыста болып, баланың қол жеткізген жетістіктерін бақылап отыру қажет [15; 284].

Балалардың аяққа шалбар, шұлық кию дағдыларының қалыптасу деңгейін зерттеу нәтижесін диаграмма түрінде көрсеттік. Шұлық шешу дағдысы ең жақсы қалыптасқан болды, 0 балл алған балалар болған жоқ, 1 балл 8 балада және 2 балл 16 балада анықталды. Шұлық кию дағдысы бойынша нәтижелерден көріп отырғанымыздай, ол да балаларға салыстырмалы жеңіл болды, өйткені 8 бала бұл дағдыны өз бетімен дұрыс орындай алатынын көрсетті, 8 бала шұлықты аяқтың ұшына кигізіп бергенде әрі қарай өзі жоғары көтеріп кие алатындығын көрсетті, ал 1 және 2 балл деңгейінің әрқайсысына 4 баладан сәйкес келді. Шалбарын шеше алу дағдысын толық өз бетімен меңгерген бір де бір бала болған жоқ, 4 бала орындауда қадағалауды қажет етті, ал 2 және 3 баллға 8 баладан сәйкес келді, 4 балада 1 балл көрсеткіші тіркелді. Шалбарын кию дағдысын тексеру нәтижесі көрсеткендей, бұл салыстырмалы ең қиыны болды, алайда оны мүлдем орындай алмаған балалар болған жоқ, 1 мен 2 балл көрсеткіштеріне 8 баладан сәйкес келді, 4 бала 3 балл алды және 4 бала осы дағдыны меңгергенін, бірақ қадағалауды қажет ететіндігін аңғартты (2-сурет). Аяқ киімін шешу дағдысы аяқ киімін кию дағдысынан жеңіл болды, мұнда аяқ киімін кию дағдысы бойынша орташа көрсеткіш 2,3 балл болса, аяқ киімін шешу дағдысы бойынша 1,7 баллға тең болды.



**2-сурет.** Шалбар кию және шешу дағдысының қалыптасу деңгейі (Құрастырған: авторлар)

*Зерттеудің қорытындысы*

БЦС балалардың моторлық қызметінің диагностикасын жүргізу күш, жылдамдық-күш және координациялық мүмкіндіктерінің, төзімділікті және ұсақ моторика параметрлерін сипаттайтын сынамалардың төмен нәтиже беретіндігін көрсетті. Бұл осы дерт кезіндегі бұлшық еттердің спазмы және парезінің салдары.

Церебралды салы бар балаларда ұсақ моторика қызметінің қаншалықты қалыптасқандығын анықтау үшін біз қолдың манипулятивті әрекетін бағаладық, сонда бұл көрсеткіштер де төмен болды. Сонымен қатар көру-моторлық реакциясын бағалау да БЦС балалардың көбісінде допты игеру қабілетінің қалыптасуы төмен екендігін көрсетті. Өткізілген зерттеу жұмысы арқылы біз спастикалық диплегиясы бар балаларда болатын қозғалыс және өзін-өзі күту тараптарындағы ерекшеліктердің алуан түрлі болатындығын байқадық.

Церебралды салмен сырқат балалардың қозғалыс және өзін-өзі күту дағдыларын дамыту қазіргі таңда арнайы педагогикадағы өзекті мәселелердің бірі болып табылатындығына және осы саладағы ғылыми және практикалық зерттеулердің үнемі жетілдірілуі қажет екендігіне назар аударылды. Осы орайда БЦС бар балаларға өзін-өзі күту дағдыларын үйрету бағытындағы зерттеулердің жүргізілуі қажеттігі де айқын екендігін атап өту қажет. Көптеген авторлар БЦС бар балалардың қозғалыс және өзін-өзі күту дағдыларын қалыптастыру мен дамытудың әртүрлі әдістемелерін ұсынған [16; 122]. Соған қарамастан бұл мәселеге арналған зерттеу жұмыстары әлі де жүргізіле бермек, өйткені ол қазіргі таңда да өзекті болып отыр.

Сонымен, алынған зерттеу нәтижелері церебралды сал болған балалармен жүргізілетін түзету-дамыту шараларын дұрыс жоспарлауға, ұйымдастыруға және өткізу үшін қажет. Алынған көрсеткіштерге сүйене отырып, балалардың мүмкіндіктеріне сәйкес дене жүктемесін таңдауға болады. Сонымен қатар ата-аналарымен жұмыс жүргізу барысында қажетті ұсыныстар беруге септігін тигізеді. БЦС бар балалардың өзін-өзі күту дағдыларын дамыту аса қажет және оны практика жүзінде үнемі, үздіксіз орындап, нағыз оң нәтижеге қол жеткізу үшін моторика тарапын дамыту маңызды.

**Пайдаланылған әдебиеттер**

1. Булекбаева Ш.А. с соавт. (2010) Комплексный подход в реабилитации детей-инвалидов с заболеваниями и повреждениями нервной системы. -Вестник АГИУВ. №1 (09), с.33-34.

2. Статистикалық жинақ «2018 жылда Қазақстан Республикасы халқының денсаулық сақтау ұйымдарының қызметі».-<https://gov.egov.kz/memleket/entities/dsm/documents>
3. Полунин В.С. (2017) Медико-социальные аспекты состояния здоровья детей-инвалидов с детским церебральным параличом и пути его улучшения// Педиатрия. Журнал им. Г.Н.Сперанского. Т.96., №5, с.222-227. ISSN: 0031-403X, eISSN: 1990-2182.-[https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30161849.-DOI: 10.24110/0031-403X-2017-96-5-222-227](https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30161849.-DOI:10.24110/0031-403X-2017-96-5-222-227)
4. Глухов Б.М., Булекбаева Ш.А., Байдарбекова А.К. (2017) Этиопатогенетические характеристики внутрижелудочковых кровоизлияний в структуре перинатальных поражений мозга: обзор литературы и результаты собственных исследований. Русский журнал детской неврологии. №12(2), с.21-33. <https://doi.org/10.17650/2073-8803-2017-12-2-21-33>
5. Lisa T. Emrick, Shannon M. DiCarlo. (2020) The Expanding Role of Genetics in Cerebral Palsy// Physical Medicine and Rehabilitation Clinics of North America.-Volume 31, Issue 1, February, Pages 15-24.-<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1047965119300798>
6. Lisa Mailleux, IngeFranki, LouiseEmsell, etc. (2020) The relationship between neuroimaging and motor outcome in children with cerebral palsy: A systematic review—Part B diffusion imaging and tractography// Research in Developmental Disabilities.-Volume 97, February, 103569.-<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0891422219302367>
7. Семенова К.А. (2007) Восстановительное лечение детей с перинатальным поражением нервной системы и детским церебральным параличом. – М.: Закон и порядок, 616 с.
8. Мальцев С. Б. (2010) Оценка ежедневной активности, участия в жизни общества и качества жизни. – М., 63с.-<https://manuals.sdc-eu.info>
9. Оспанова Ш.Х. (2011) Оценка навыков самообслуживания у детей с ограниченными возможностями в комплексной реабилитации// Вестник восстановительной медицины.-№4, с.5-6.-<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17784105>
10. Dirk-Wouter Smits, Jan Willem Gorter, etc. (2019) Mobility and self-care trajectories for individuals with cerebral palsy (aged 1–21 years): a joint longitudinal analysis of cohort data from the Netherlands and Canada// The Lancet Child & Adolescent Health.-Volume 3, Issue 8, August, Pages 548-557.-<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2352464219301221>
11. Соловьева А.П., Горячев Д.В., Архипов В.В., Бунятян Н.Д. (2017) Базисные подходы к оценке эффективности лечения синдрома спастичности у детей с детским церебральным параличом препаратами ботулинического токсина типа А// Антибиотики и химиотерапия. №62;5-6., с.54-62.
12. Овечан С.А., Мкртчян Н.А., Григорян К.Г. (2017) Исследование навыков самообслуживания и их применение в повседневной жизни детей с детским церебральным параличом.// Олимпизм: истоки, традиции и современность. Сборник статей Всероссийской с международным участием очно-заочной научно-практической конференции. -с.431-435.-<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32439063>
13. Аксенова О.Э. (2003) Адаптивная физическая культура в школе: Начальная школа/ О.Э. Аксенова, под общ. ред. С.П. Евсеева - СПб.: СПбГАФК имени П.Ф. Лесгафта, 240 с.
14. Моржина, Е.В. (2015) Формирование навыков самообслуживания на занятиях и дома.- 3-е изд. - Москва :Теревинф, 41 с. ISBN 978-5-4212-0263-9. - Текст: электронный. - URL: <https://znanium.com/catalog/product/367921>
15. Финни Н.Р. (2014) Ребенок с церебральным параличом: помощь, уход, развитие: кн. Для родителей / Нэнси Р. Финни; под ред. Е.Ф. Клочковой; пер. с англ. Ю.В. Липес, А.В. Снеговой. – 4е изд. – М.: Теревинф, 336с. – (Серия «Особый ребенок»).
16. Демидович Е.А. (2016) Особенности формирования навыков самообслуживания у дошкольников с ДЦП// Современное состояние и перспективы развития научной мысли. Сборник статей международной научно-практической конференции : в 2 частях., с.121-122.-<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26759968>

**Показатели развития моторики и навыков самообслуживания детей младшего школьного возраста с церебральным параличом**

**Г.С. Шубаева Г.С., Ж.Р. Мусирова**

Казакский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан  
[galiya.shub@mail.ru](mailto:galiya.shub@mail.ru), [musirovazh@bk.ru](mailto:musirovazh@bk.ru)

Формирование любых навыков, в том числе навыков самообслуживания, у детей с детским церебральным параличом (ДЦП) непосредственно связано с развитием моторной сферы, так как каждый навык осуществляется с помощью движений. В исследовании приняли участие 24 ребенка младшего школьного возраста (6-7 лет) с диагнозом ДЦП, спастическая диплегия. Методы исследования: 1) Исследование моторной функции: система классификации глобальных моторных функций; модифицированная шкала Эшворта; динамометрия кистей рук; силовая выносливость мышц спины; статическая координация; оценка манипулятивной функции рук; зрительно-моторная реакция; 2) Исследование навыков самообслуживания: оценка способности к самообслуживанию; навыки снятия и надевания брюк; навыки снятия и надевания носков; навыки снятия и надевания ботинок. Представлен качественный и количественный анализ полученных результатов. Данные исследования необходимы для оптимального планирования, организации и проведения коррекционно-развивающих мероприятий с детьми с ДЦП.

**Ключевые слова:** детский церебральный паралич, развитие моторики, навыки самообслуживания, дети 6-7 лет, коррекционно-развивающие мероприятия.

#### **Indicators of motor skills development and self-care skills of primary school children with cerebral palsy**

**G.S. Shubayeva, Zh.R. Musirova**

Kazakh National Women's Teacher Training University  
[galiya.shub@mail.ru](mailto:galiya.shub@mail.ru), [musirovazh@bk.ru](mailto:musirovazh@bk.ru)

The formation of any skills, including self-care skills, in children with cerebral palsy (cerebral palsy) is directly related to the development of the motor sphere, since each skill is carried out using movements. The study involved 24 children of primary school age (6-7 years) with a diagnosis of cerebral palsy, spastic diplegia. Research methods: 1) motor function Research: global motor function classification system; modified Ashworth scale; hand dynamometry; back muscle strength endurance; static coordination; evaluation of manipulative hand function; visual-motor reaction; 2) self-care skills Research: assessment of self-care ability; skills of taking off and putting on trousers; skills of taking off and putting on socks; skills of taking off and putting on shoes. A qualitative and quantitative analysis of the results is presented. Thus, the data obtained during this study are necessary for optimal planning, organization and implementation of corrective and developmental activities with children with cerebral palsy.

**Keywords:** cerebral palsy, motor development, self-care skills, 6-7-year-old children, corrective and developmental activities.

Редакцияға 12.02.2020 түсті.

МРНТИ 15.21.45

## РОЛЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

*И.С. Шаймарданова, Т.В. Пак*

Павлодарский государственный педагогический университет, г. Павлодар, Казахстан,  
irada95-95@mail.ru, paktanv@mail.ru

Наиболее распространенным поведенческим расстройством у детей является синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). В статье представлен анализ научных работ как зарубежных, так и отечественных исследователей по проблеме СДВГ у детей младшего школьного возраста. Проведен эксперимент с 32 детьми одной из школ Павлодара. Представлены полученные данные об изменениях характера отношений к ребенку, его поведенческим стереотипам восприятия и понимания в результате реализации специальной программы психологической помощи родителям. Результаты проведенного исследования позволяют дифференцированно подходить к психокоррекционной деятельности с такими детьми.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), страхи, агрессивность, тревожность, психологическая диагностика, эмоциональная сфера, психолого-педагогическая коррекция.

### ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования проблемы детей с проявлениями дефицита внимания и гиперактивности обусловлена высокой частотой обращения родителей за психологической помощью. Н.Я. Семаго утверждает, что повышенной степенью выраженности гиперактивного поведения страдают около 5% детей школьного возраста, при этом наблюдается тенденция к увеличению количества детей с данным расстройством, как правило, это дети с поведенческими расстройствами по типу синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) [1; 47]. По данным различных авторов, СДВГ встречается у 2–18 % школьников [2; 224]. Согласно данным American Psychiatric Association, 3–5 % детей имеют СДВГ (2 млн. детей в США). По данным российских ученых СДВГ проявляется у 7,6 % детей. У мальчиков СДВГ встречается в 4,5 раза чаще, чем у девочек [3]. В Республике Казахстан аналогичные исследования проводились неоднократно. По мнению, М.Т. Казбекова частота СДВГ среди детей Казахстана составляет от 4,0 до 9,5% [4; 85].

Результаты исследований эмоциональной сферы гиперактивных детей отражены в трудах российских ученых (Гришина Н.В., Несмелова М.Ю., Громова О.Н., Большакова А.Г., Гребенникова Л.Р.), казахстанских исследователей (Тажибаева Т.Т., Темирбекова А., Балаубаева С., Садыкова Т.С., Кудайкулова М.Э., Сабырова Т.С.), а также данная проблема представлена в работах немецких социологов Г. Зиммеля, Р. Дарендорфа, Л. Козера.

*Объект* нашего исследования – семьи с детьми младшего школьного возраста, имеющими дефицит внимания и гиперактивности.

*Предметом* исследования являются особенности эмоциональной сферы младшего школьника с СДВГ.

*Цель* исследования - изучить особенности эмоциональной сферы у младших школьников с СДВГ, разработать программу коррекции эмоциональных состояний младших школьников с СДВГ.

*Гипотеза* исследования состоит в предположении, что эмоциональная сфера младших школьников с СДВГ характеризуется низкой экологической адаптивностью, повышенной тревожностью и агрессивностью.

*Задачи исследования:*

- провести теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме;
- исследовать возможные способы коррекции эмоционального состояния детей с СДВГ;
- изучить особенности эмоциональной сферы младших школьников с СДВГ;
- разработать программу коррекции эмоциональных состояний младших школьников с СДВГ

с использованием сказкотерапии.

*Методы* исследования: теоретический анализ по изучаемой проблеме; тестирование (методика Р.В. Овчаровой ранжирования признаков средовой адаптации/дезадаптации ребенка, тест Филипса по определению тревожности в младшем школьном возрасте, опросник «Анализ семейных взаимоотношений» (далее - АСВ) Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса и теста-опросника родительского отношения («ОРО») А.Я. Варги – В.В. Столина, ранговая корреляция Спирмена.

Исследование проводилось на базе КГУ «СОШ № 21» г. Павлодар. Выборку составили дети младшего школьного возраста 7-8 лет в количестве 32, из них 16 учеников с проявлениями синдрома дефицита внимания и гиперактивности (первая группа испытуемых) и 16 учащихся без проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности (вторая группа испытуемых).

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В последнее время в Казахстане и во всем мире наблюдается рост детской гиперактивности. По данным большинства зарубежных эпидемиологических исследований, его частота среди детей дошкольного и школьного возраста составляет от 4,0 % до 9,5 %. Гиперактивность, наряду с невнимательностью и импульсивностью, - это одно из клинических проявлений СДВГ (синдрома дефицита внимания с гиперактивностью), она же является основным проявлением заболевания в младшем школьном возрасте. К 14 - 15 годам гиперактивность постепенно уменьшается, однако не «исчезает» окончательно: если проявления гиперактивности и импульсивности снижаются с возрастом, то нарушения внимания только нарастают [5].

Н.Н. Заваденко отмечает, что согласно последним исследованиям, для обозначения данного состояния больше подходит определение «гиперактивное расстройство с дефицитом внимания» (далее – ГРДВ) [6; 41].

Синдром детей с гиперактивным поведением рассматривается большинством исследователей (З. Трусаль, В.М. Трошин, А.М. Радаев, Ю.С. Шевченко, Л.А. Ясукава) как синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Это обозначение общепринято в Казахстане. Между тем Н.Н. Заваденко отмечает, что согласно последним исследованиям, определение «гиперактивное расстройство с дефицитом внимания» (далее-ГРДВ) более подходит для данного состояния [7; 27]. Ряд ученых, таких как Н.Н. Заваденко, А.Л. Сиротюк, Ю. Шевченко и др. обратили внимание на три основных блока СДВГ: гиперактивность, расстройства внимания и импульсивность. СДВГ в основном проявляется двигательной расторможенностью, дефектами концентрации внимания, рассеянностью, импульсивным поведением и проблемами во взаимоотношениях с окружающими [7; 87]. В то же время гиперактивные дети имеют нормальный или высокий интеллект, но чаще всего плохо успевают в школе. Помимо трудностей в обучении и низкой успеваемости, эти нарушения сказываются на неуверенности в себе и низкой самооценки.

Основными причинами гиперактивности у детей, прежде всего, являются патология беременности, родов, инфекции и интоксикации первых лет жизни ребенка, генетическая обусловленность. В 85% случаев гиперактивности диагностируется патология беременности и/или родов [8; 64].

Психологи выделяют следующие признаки, являющиеся диагностическими симптомами гиперактивных детей: беспокойные движения в руках и ногах. Сидит на стуле, корчится, извивается; при необходимости не может усидеть на месте; легко отвлекается на посторонние раздражители; с трудом дожидается своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе (на занятиях, во время экскурсий и праздников); часто отвечает на вопросы не задумываясь, не дослушав их до конца; при выполнении предложенных заданий испытывает трудности (не связанные с негативным поведением или непониманием); испытывает трудности с поддержанием внимания при выполнении заданий или во время игр; часто переходит от одного незаконченного действия к другому; не может играть спокойно; разговорчив; часто мешает другим, пристаёт к другим (например, мешает другим детским играм); часто кажется, что ребенок не слушает обращенную к нему речь; часто теряет вещи, необходимые в детском саду, школе, дома, на улице; часто не может сосредоточиться на работе; иногда он делает опасные вещи, не думая о последствиях, но он не ищет специально приключений или острых ощущений (например, он выбегает на улицу, не оглядываясь).

Трудности в организации поведения и поддержании внимания обычно четко выявляются у таких детей задолго до поступления в школу, начиная с трех-четырех лет. Условия учебного процесса только увеличивают их проблемы. Потому что повышенные требования начинают предъявляться к тем свойствам, которые дети нарушили. Как отмечает А. Л. Сиротюк, нарушения внимания могут проявляться в трудностях его удержания, в снижении избирательности и выраженной дистракции с частым переключением с одной деятельности на другую [9; 34].

Таким образом, неправильное развитие гиперактивных детей в дошкольном и младшем школьном возрасте может привести к нарушению процесса социализации, нарастанию не только школьной, но и более широкой социальной дезадаптации.

Эмоциональное развитие гиперактивных детей отстает в сравнении с показателями здоровой группы соответствующего возраста. Для таких детей характерны заниженная самооценка, низкие самоконтроль и произвольная регуляция, а также повышенный уровень тревожности [10; 124], что было исследовано в нашем эксперименте. Спокойные обстановка и детско-родительские отношения в семьях приводят к тому, что деятельность гиперактивных детей, в том числе школьная становится более успешной. Эмоции детско-родительских отношений оказывают значительное влияние на разные сферы деятельности этих детей [11; 37]. Нами в исследовании изучались эмоции детско-родительских отношений средней интенсивности, которые активизировали школьную деятельность, но при дальнейшем повышении эмоционального фона деятельность гиперактивных детей подвергалась риску дезорганизации.

### Результаты и их обсуждение

Исследования проводились в школе № 21 г. Павлодар с участием младших школьников в возрасте от 7 до 8 лет, выборка составила 32 учащихся.

Анализ результатов исследования уровня адаптированности в группах испытуемых представлен на рисунке 1.

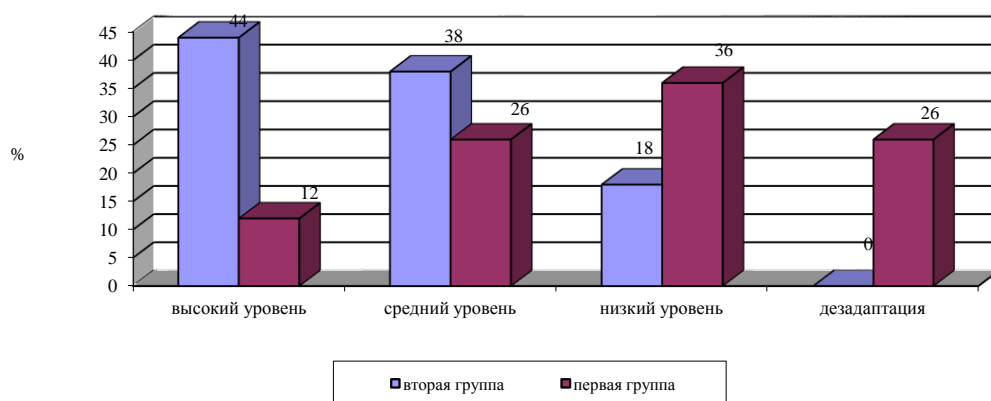


Рисунок 1 – Результаты изучения средовой адаптированности у испытуемых

Из результатов изучения средовой адаптации следует, что 12% детей с СДВГ (первая группа) имеет высокий уровень адаптированности, 26 % - средний, и значительное число детей с СДВГ имеют низкий уровень адаптации (36%).

В успешной социальной адаптации таких детей большая роль отводится родителям, так как улучшение состояния гиперактивного ребенка зависит не только от коррекционных мер, оказываемых профильными специалистами, но и от адекватного отношения к нему со стороны значимых взрослых. Иными словами, семья должна стать особой коррекционной средой для гиперактивного ребенка. Внутрисемейные условия и, прежде всего, воспитательные установки родителей должны быть сориентированы на оптимальное развитие ребенка с психофизиологическими особенностями. Для этого, с одной стороны, родителям гиперактивного ребенка необходимо осознавать, что особенности его поведения, проблемы произвольной регуляции порождены определенными недостатками в функционировании его нервной системы, а педагогам и психологам образовательного учреждения, с другой стороны, – понимать специфику воспитательных установок в его семье. Результаты проведения теста Филипса по определению



тревожности в младшем школьном возрасте представлены на рисунке 2.

Исследование уровня тревожности детей с СДВГ показало, что по сравнению с детьми без проявлений синдрома дефицита внимания и гиперактивности они более подвержены страхам и тревогам. Они носят характер вторичных нарушений, то есть связаны с конфликтными ситуациями в школе и дома, трудностями взаимоотношений с окружающими, проявляются неуверенностью детей с СДВГ в себе, боязнью новых ситуаций, нежеланием посещать школу, навязчивыми действиями (сосет палец, грызет ногти, кусает губы и т.д.).



Рисунок 2 – Результаты изучения школьной тревожности у испытуемых

Таким образом, средние значения детей с СДВГ по шкалам методики свидетельствуют о переживании сильной фрустрации потребности в достижении успеха (7,85), страха самовыражения (8,4) и страхов в отношениях с учителями (7,4), что указывает на неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, в достижении высокого результата. Негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей, а также общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижают успешность обучения ребенка.

Страхи и опасения у детей с СДВГ обусловлены несложившимися отношениями со сверстниками и со старшими. Недостаточная психолого-педагогическая компетентность педагогов, родителей, выражается в том, что они требуют от ребенка высоких результатов, наказывают его, препятствует преодолению возникших трудностей. Американские исследователи Бергер и Карлсон отмечают: «В контексте США пороговое значение, в первую очередь, имеет значение, потому что формулы, используемые для установки обязательств по уходу за ребенком родителями, различаются в зависимости от процента времени с каждым родителем» [12; 481].

Особенности родительских установок в отношениях с детьми анализировались по первым 11 шкалам опросника «АСВ», поскольку они отражают отдельные особенности семейного воспитания. Различия между показателями матерей детей с нормативным поведением и матерей детей с признаками гиперактивности статистически значимы ( $p \leq 0,01$ ) и отражены в таблице 1.

Таблица 1 - Результаты опроса матерей по методике «АСВ»

Шкалы	Матери детей	Матери	Критическое
-------	--------------	--------	-------------

	с норм. поведением	детей с СДВГ	значение по шкале
Гиперпротекция (Г+)	5,1	5,5	7
Гипопротекция (Г-)	2,8	3,7	8
Потворствование (У+)	4,5	3,5	8
Игнорирование потребностей ребенка (У-)	1	1,3	4
Чрезмерность требований-обязанностей ребенка (Т+)	1,4	3,8	4
Недостаточность требований-обязанностей ребенка (Т-)	2,3	2,2	4
Чрезмерность требований-запретов (З+)	2	3,7	4
Недостаточность требований-запретов (З-)	1,5	2,3	3
Чрезмерность санкций (С+)	1,3	3,8	4
Минимальность санкций (С-)	3,3	2,8	4
Неустойчивость стиля воспитания	1,6	2,7	5

В ходе обследования матерей детей с гиперактивностью по методике «АСВ» было установлено, что у двух из них наблюдается завышенное значение по шкале «Гиперпротекция». Шесть матерей предъявляют завышенные, не соответствующие возможностям ребенка, требования к своим детям, ограничивая их свободу и самостоятельность, многое запрещают детям, подавляют их активность, о чем свидетельствуют высокие значения по шкалам «Чрезмерность требований, обязанностей» и «Чрезмерность требований-запретов».

Результаты матерей этой же исследуемой группы обнаружили завышенные значения показателей шкалы «Чрезмерность санкций» (С+), что может свидетельствовать о строгих наказаниях и возможном жестком обращении с ребенком. Такое воспитание для ребенка с СДВГ является наиболее неблагоприятным, более того, подобное отношение к гиперактивному ребенку в силу его импульсивности и конфликтности может вести к протестному поведению, вызывающему дополнительные родительские санкции. Результаты опроса показали, что две матери гиперактивных детей продемонстрировали позицию, противоположную описанной выше (шкала «Недостаточность требований-запретов» и шкала «Минимальность санкций»), что свидетельствует о попустительском стиле воспитания, когда многое разрешается, и ребенок не наказывается. Только одна мать этой группы не использует (или почти не использует) наказания, стремясь больше поощрять хорошие поступки ребенка.

Таким образом, в группе матерей детей с признаками гиперактивности представлены особенности эмоциональной сферы в детско-родительских отношениях по типу доминирующей гиперпротекции (Г+, Т+, З+, С+/-) и эмоционального отвержения с признаками жесткого обращения (Т+, З+, С+). Такие детско-родительские отношения не способствуют развитию личности ребенка. Нами была обнаружена и противоположная родительская позиция (Г-, С-), которая является неблагоприятной для развития ребенка, не развивающей способности к саморегуляции и самоконтролю, не способствующей пониманию приемлемого и неприемлемого поведения.

Результаты применения опросника «АСВ» были дополнены данными, полученными на основе методики «ОРО» А.Я. Варги - В.В. Столина и представленными в таблице 2.

**Таблица 2** - Результаты методики «ОРО» Варги А.Я. – Столина В.В.

Шкалы	Матери детей с нормальным поведением	Матери детей с СДВГ
Принятие/отвержение	24,8	20,6
Кооперация	6,25	3,6
Симбиоз	4,1	3
Авторитарный контроль	3,4	5,75
Отношение к неудачам ребенка	3,5	5,8

Результаты анализа показателей по методике «ОРО» фиксируют высоко значимые различия между матерями гиперактивных детей и матерями детей с нормативным поведением только по шкалам «Авторитарный контроль» и «Отношение к неудачам ребенка» и менее выраженные

различия по шкалам «Кооперация» и «Принятия-отвержения».

Результаты нашего исследования подтвердили, утверждения Габдракипова В.И. и Эйдемиллера Э.Г. [13; 3], что матери детей с признаками гиперактивности в сравнении с матерями детей, имеющих нормативное поведение, ведут себя по отношению к ребенку авторитарно, предъявляют к нему завышенные требования, используют чрезмерные запреты и санкции, они в меньшей степени склонны принимать его особенности и уважать его индивидуальность. По-видимому, родители, стремясь компенсировать недостаточно развитые у их детей функции саморегуляции и контроля в поведении, берут часть этих функций на себя. Однако завышенные требования, ограничения и запреты родителей способствуют росту внутреннего напряжения у ребенка, усилению тревожности и напряжения, и как следствие - социальной дезадаптации. Эти процессы взаимосвязаны, усиливая друг друга и углубляя деформацию отношений матери и ребенка. Между тем, как уже было отмечено, от того, насколько благополучно складываются детско-родительские отношения в семье гиперактивного ребенка, в существенной степени зависит перспектива компенсации СДВГ.

Таким образом, в программу консультирования родителей ребенка с гиперактивностью необходимо включать компоненты, ориентированные на понимание генеза нарушений поведения, формирование адекватных его особенностям требований и на ограничение жесткого контроля. Необходимо способствовать родительскому осознанию того, что ребенку с СДВГ необходимо пространство для проявления самостоятельности и независимости [14; 144]. Следовательно, диагностика и психологическая коррекция детско-родительских отношений должны быть основой специальных программ психологической помощи родителям детей с СДВГ.

Какие **рекомендации** можно дать родителям гиперактивного ребенка и тем самым помочь им в процессе их воспитания?

Первая группа рекомендаций относится к внешней стороне поведения взрослых близких к ребенку:

- старайтесь как можно больше сдерживать свои бурные эмоции, особенно если вы расстроены или недовольны поведением ребенка. Эмоционально поддерживайте детей во всех попытках конструктивного, позитивного поведения, какими бы незначительными они ни были. Развивайте интерес к более глубоким знаниям и пониманию ребенка;

- избегайте категоричных слов и выражений, резких оценок, упреков, угроз, которые могут создать напряженную ситуацию и вызвать конфликт в семье. Старайтесь реже говорить «нет», «не могу», «стоп» - лучше постарайтесь переключить внимание малыша, и по возможности делайте это легко, с юмором;

- следите за своей речью, старайтесь говорить спокойным голосом. Гнев и негодование нелегко контролировать. Выражая недовольство, не манипулируйте чувствами ребенка и не унижайте его.

Вторая группа рекомендаций касается организации окружающей среды и окружающей среды в семье:

- по возможности постарайтесь выделить ребенку комнату или ее часть для учебы, игр или одиночества (то есть свою собственную «территорию»). В дизайне желательно избегать ярких цветов, сложных композиций. На столе и в ближайшем окружении ребенка не должно быть отвлекающих предметов. Гиперактивный ребенок не способен сделать так, чтобы ничто внешнее его не отвлекало;

- организация всей жизни должна оказывать успокаивающее воздействие на ребенка. Для этого вместе с ним составьте распорядок дня, следуя которому, проявите как гибкость, так и настойчивость;

- определить обязанности ребенка и держать их под постоянным наблюдением и контролем, но не слишком жестко. Отмечайте и хвалите его усилия чаще, даже если результаты далеки от совершенства.

Третья группа рекомендаций направлена на активное взаимодействие ребенка с близким взрослым, на развитие способности как взрослого, так и ребенка чувствовать друг друга, сближаться эмоционально. И здесь самое главное занятие для детей-игра-абсолютно незаменима, потому что она близка и понятна ребенку. Использование эмоциональных воздействий, содержащихся в интонации голоса, мимике, жестах, форме реакции взрослого на свои действия и действия ребенка,

доставит обоим участникам большое удовольствие [15, с.22].

В целом приемы модификации поведения детей с гиперактивностью можно свести к следующему: в отношениях с ребенком следуйте «позитивной модели». Хвалите его, когда он этого заслуживает, подчеркивайте успех. Это укрепляет уверенность ребенка в себе и самоуважение; разговаривайте с ребенком всегда сдержанно, спокойно, мягко; дайте ребенку только одно задание на определенный период времени, чтобы он мог его выполнить; используйте визуальную стимуляцию для подкрепления устных инструкций.; поощряйте ребенка ко всем видам деятельности, требующим концентрации (например, работа с блоками, раскрашивание, чтение); поддерживайте четкий распорядок дня дома. Питание, домашние задания и время сна должны быть установлены в соответствии с вашим ежедневным расписанием; избегайте толпы, если это возможно. Быть в больших магазинах, рынках, ресторанах и т. д. оказывает чрезмерно стимулирующее воздействие на такого ребенка; во время игр ограничьте ребенка одним партнером. Избегайте беспокойных, шумных приятелей; оберегайте своего ребенка от переутомления, так как это приводит к снижению самоконтроля и повышенной гиперактивности. дайте ребенку возможность потратить дополнительную энергию. Ежедневные физические нагрузки на свежем воздухе, длительные прогулки, бег, занятия спортом, игры полезны; всегда учитывайте недостатки ребенка.

Каждый учитель, работающий с гиперактивным ребенком, знает, сколько неприятностей он причиняет другим. Однако это только одна сторона медали. Мы не должны забывать, что сам ребенок страдает в первую очередь. Ведь он не может вести себя так, как требуют взрослые, и не потому, что не хочет, а потому, что его физиологические возможности не позволяют ему этого делать. Такому ребенку трудно долго сидеть спокойно, не ерзать, не разговаривать. Постоянные крики, замечания и угрозы наказания, которыми так щедро одаривают взрослые, не улучшают его поведения, а иногда даже становятся источниками новых конфликтов. Кроме того, такие формы воздействия могут способствовать формированию у ребенка «отрицательных» черт характера. В результате страдают все: и ребенок, и взрослые, и дети, с которыми он общается.

Родителям таких детей рекомендуется найти кружок, секцию, где ребенок сможет почувствовать свой успех. И родители поймут, что есть за что хвалить ребенка. А для гиперактивных детей это очень важно.

Хвалите их каждый раз, когда они этого заслуживают: за их талант, за их усилия, за их помощь, даже если то, что они сделали, несовершенно. Дайте им уверенность и оптимизм. Не скупитесь на слова любви к ним! Непоседы должны четко знать, что есть люди, которые любят их и принимают такими, какие они есть, несмотря ни на что [16, с.91].

Исследование детско-родительских отношений в семьях детей с СДВГ выявило следующее. Если родители выбирают неконструктивный и неадекватный подход в своих отношениях с ребенком, ребенок ведет себя более агрессивно и может прибегать к уловкам ради собственной выгоды. Мы пришли к выводу, что с такими детьми нужно дружить, выбирать компромиссы в сложных ситуациях. Если родители выбирают авторитарный стиль взаимоотношений, то таким детям трудно адаптироваться в коллективе, они используют агрессию для достижения доверия.

Таким образом, в программу консультирования родителей ребенка с гиперактивностью необходимо включать компоненты, ориентированные на понимание генеза нарушений поведения, формирование адекватных его особенностям требований и на ограничение жесткого контроля. Необходимо способствовать родительскому осознанию того, что ребенку с СДВГ необходимо пространство для проявления самостоятельности и независимости. Следовательно, диагностика и психологическая коррекция детско-родительских отношений должны быть основой специальных программ психологической помощи родителям детей с СДВГ.

## ВЫВОДЫ

Наше исследование позволило сформулировать следующие выводы:

Результаты методики ранжирования признаков средовой адаптации (дезадаптации) ребенка Р.В. Овчаровой показали, что детям с СДВГ свойственен низкий уровень адаптированности, формирование неадекватных механизмов приспособления к обучению в школе, для таких учащихся свойственны нарушения в учебе и поведении.

Результаты теста Филиппа по определению тревожности в младшем школьном возрасте показали, что дети с СДВГ испытывают высокую общую тревожность в школе, страх несоответствия ожиданиям окружающих, низкую физиологическая сопротивляемость стрессу, а также страхи в отношениях с учителями.

Взаимоотношения ребенка с СДВГ и сверстников зависят от выбора родителями стиля отношений в семье. Наличие агрессивного, жесткого отношения к ребенку, чрезмерный контроль со стороны матери приводят к демонстрации агрессии, что препятствует эффективной коммуникации и взаимодействию со сверстниками.

#### Список литературы

- 1 Семаго М.М., Семаго Н.Я. (2011) Организация и содержание деятельности психолога специального образования. М.: АРКТИ. – 336 с.
- 2 Ha, A.P., Bergman, K.N., Davies, P.T., & Cummings, E.M. (2018) Parental postconflict explanations: implications for children's adjustment outcomes. *Family Court Review*, 56(2), 219–233.
- 3 Сухонослова О.Ю. (2013) Особенности коррекции синдрома гиперактивности с дефицитом внимания у детей. *Здоровье Казахстана. Медицинская газета*. 13 сентября. (Электронный ресурс) // <https://health-kz.com/2013/09/12/osobennosti-korreksii-cindroma-giperaktivnosti-s-defitsitom-vnimanija-u-detey/>
- 4 Казбекова М.Т. (2010) Внимание к детям, страдающим синдромом дефицита внимания и гиперактивности // *Наука и здравоохранение*. №4. С. 85-86.
- 5 *Guiding Principles for the Diagnosis and Treatment of Attention Deficit / Hyperactivity Disorder*. - Washington: The Attention Deficit Disorder Association, 2006.
- 6 Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие для вузов. – М.: «Академия», 2005. – 136 с.
- 7 Альтхерр П., Берг Л., Вельфль А., Пассольт М. (2004) Гиперактивные дети. Коррекция психомоторного развития. – М: Издательский центр «Академия». – 160 с.
- 8 Заваденко Н.П. (2000) Диагноз и дифференциальный диагноз синдрома дефицита внимания с гиперактивностью у детей // *Школьный психолог*. № 4. С. 64-68.
- 9 Сиротюк А.Л. (2002) Синдром дефицита внимания с гиперактивностью. Диагностика, коррекция и практические рекомендации родителям и педагогам. М.
- 10 Психология семейных отношений с основами семейного консультирования (2004) Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др. Под ред. Е.Г. Силяевой. 2-е изд., стереотип. Москва: Издательский центр "Академия". - 488с.
- 11 Политика О.И. (2005) Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. СПб.: Речь. – 208 с.
- 12 Berger, L.M., Carlson M.J. (2020) Family policy and complex contemporary families: A decade in review and implications for the next decade of research and policy practice. *Journal of Marriage and Family* 82 (1), 478-507.
- 13 Габдракипова В.И., Эйдемиллер Э.Г. (2009) Психологическая коррекция детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. М.: УЦ "Перспектива". – 44 с.
- 14 Моница Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. (2007) Гиперактивные дети. Психолого-педагогическая коррекция. СПб.: Речь. – 186 с.
- 15 Кучма В.Р., Платонова А.Г. (1997) Дефицит внимания с гиперактивностью у детей в России. - М.: РАРОГЪ. - 67 с.
- 16 Чумаков М.В. (2012) Развитие эмоционально-волевой сферы личности. Курган: Изд-во КГУ. - 124 с.

#### Назар тапшылығы және гипербелсенділік синдромы бар бастауыш сынып оқушыларының эмоционалдық саласын қалыптастырудағы балалар мен ата-ана қатынастарының рөлі

*И.С. Шаймарданова, Т.В. Пак*

Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті, Павлодар, Қазақстан  
irada95-95@mail.ru, paktanv@mail.ru

Балалардағы ең көп таралған мінез-құлықтық бұзылулар назар тапшылығы және гипербелсенділік синдромы (СДВГ) болып табылады. Мақалада кіші мектеп жасындағы балалардың СДВГ мәселесі бойынша шетелдік және отандық зерттеушілердің ғылыми жұмыстарының талдауы ұсынылған. Павлодар мектептерінің бірінің 32 баласымен эксперимент жүргізілді. Балаға қарым-қатынас сипатының өзгеруі, ата-

аналарға психологиялық көмектің арнайы бағдарламасын іске асыру нәтижесінде қабылдау мен түсінудің мінез-құлықтық стереотиптері туралы алынған мәліметтер ұсынылған. Жүргізілген зерттеу нәтижелері осындай балалармен психокоррекциялық қызметке саралап қарауға мүмкіндік береді.

**Түйін сөздер:** назар тапшылығы және гипербелсенділік синдромы (СДВГ), қорқыныш, агрессивтілік, мазасыздық, психологиялық диагностика, эмоциялық сала, психологиялық-педагогикалық түзету.

### **The role of child-parent relationships in the formation of the emotional sphere of primary school children with attention deficit hyperactivity disorder**

***I.S. Shaimardanova, T.V. Pak***

Pavlodar State Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan  
irada95-95@mail.ru, paktanv@mail.ru

The most common behavioral disorder in children is attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). The article presents an analysis of scientific works of both foreign and domestic researchers on the problem of ADHD in primary school children. An experiment was conducted with 32 children from one of the schools in Pavlodar. The obtained data on changes in the nature of attitudes to the child, his behavioral patterns of perception and understanding as a result of the implementation of a special program of psychological assistance to parents are presented. The results of the study allow a differentiated approach to psychocorrective activities with such children.

**Keywords:** attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), fears, aggression, anxiety, psychological diagnostics, emotional sphere, psychological and pedagogical correction.

Поступила в редакцию 20.01.2020

**6 - бөлім**  
**ӨНЕР ЖӘНЕ МӘДЕНИЕТ**

**Раздел 6**  
**ИСКУССТВО И КУЛЬТУРА**

**Section 6**  
**ART AND CULTURE**

МРНТИ 18.45.01

## ТЕАТР ПЕРИОДА ПАНДЕМИИ

*С.Д. Кабдиева*

Казахская национальная академия искусств им.Т.Жургенова, Алматы, Казахстан.  
[saniya\\_art@hotmail.co.uk](mailto:saniya_art@hotmail.co.uk)

Пандемия COVID-19 в XXI веке сильно изменила мир. В настоящее время это самая актуальная тема, которая затрагивает все сферы жизни. Никогда прежде театры во всех странах одновременно не лишались доступа к сцене и прямого контакта со зрителем. Цель статьи – выявить комплекс проблем, возникших перед театрами, и рассмотреть «pro et contra» данной ситуации в сценическом искусстве. Анализируется, как требование социальной изоляции повлияло на трансформацию природы контакта театра и зрителя. В статье рассматриваются новые формы работы театров в режиме онлайн.

**Ключевые слова:** театр, пандемия, театр онлайн, актер, зритель, трансляция.

Пандемия COVID-19 в XXI веке изменила мир кардинальным образом. В настоящее время это самая актуальная тема, затрагивающая все сферы жизни. Установленный обстоятельствами режим самоизоляции привел к нарушению привычного образа жизни, формы деятельности людей по всему миру и прервал работу театров в обычном формате.

За всю историю человечество многократно подвергалось суровым испытаниям, в том числе эпидемиям чумы, оспы, холеры. Сами по себе трагические события имели и обратную сторону. Всем известен тот факт, что знаменитая Болдинская осень, оказавшаяся самым продуктивным периодом в творчестве А.С.Пушкина, явилась результатом трехмесячного карантина, объявленного из-за эпидемии холеры. На карантине из-за чумы в Европе XIV века Д.Боккаччо написал знаменитую книгу «Декамерон», а в начале XVII века Шекспир создал свои великие трагедии. Время покажет, чем обернется для искусства изоляция XXI века. Одно можно точно отметить - никогда прежде театры во всех странах одновременно не лишались доступа к сцене и прямого контакта со зрителем. Это само по себе противоречит природе театрального искусства.

Процесс пандемии находится в состоянии развития и еще не подошел к завершению. Ее влияние на ситуацию в мировом театре и вызванные ею последствия еще только предстоит проанализировать и исследовать в научных трудах. Пока только появляются отдельные публикации в средствах массовой информации и интернете. Из них впоследствии сложится общая картина.

Цель статьи – выявить комплекс проблем, возникших перед театрами, и рассмотреть «pro et contra» данной ситуации в сценическом искусстве.

В результате неожиданного прекращения деятельности в привычном режиме перед театральными труппами и компаниями возникла совокупность экономических и художественных проблем. Ведущие деятели сцены разных стран приступили к организации деловых встреч в ZOOMе, Фэйсбуке и других социальных сетях и платформах для обсуждения первоочередных задач дальнейшего выхода из сложившихся обстоятельств. Директора и менеджеры лучших театров и фестивалей, режиссеры и актеры, драматурги и театральные критики, даже студенты, - на конференциях, прямых эфирах, круглых столах и семинарах вели дискуссии по поводу непредвиденной ситуации. На коллегиальных встречах предпринималась попытка выстроить траекторию наименее болезненного варианта решения проблемы.

Именно театры оказались в наихудшей ситуации. Объясняется это тем, что театр – искусство коллективное и спектакль создается творческой командой. Актеры взаимодействуют на сцене во время репетиций и самого спектакля. Бесконтактно сделать это невозможно. Кроме того, театр – искусство массовое. А по предписаниям следует соблюдать требование социального дистанцирования. В таком положении сложнее всего частным театрам. Если у академических и муниципальных коллективов пока есть государственная поддержка, то частные труппы несут огромные финансовые потери. У всех творческий состав преждевременно отправлен в отпуск. Театральный сезон закрыт досрочно.

Важнейшим условием деятельности театра является наличие публики, без которой драматическое искусство лишается смысла. «Актер и зритель», «сцена и зрительный зал» - это



главная ось театра, ключевой тип взаимодействия. Какие бы эксперименты ни проводились с публикой в театре, какие бы новые формы ни появлялись, она всегда остается важной составляющей в диалоге со сценой. Особенно сильно этот тип связи изменился с появлением режиссуры и последующего ее развития на протяжении XX – начала XXI веков.

Для того, чтобы определить, каким образом пандемия COVID-19 повлияла на природу взаимоотношений актера и зрителя, следует рассмотреть диалектику их развития. С 1960-х годов спектакль «воспринимается не только как ситуация, в которой актеры и зрители заново выстраивают собственные взаимоотношения, а также неким, по сути, таинственным образом воздействуют друг на друга, но и как ситуация, позволяющая исследовать специфические формы и условия подобного взаимодействия» [1; 70-71]. Театр и зритель определяются как взаимообусловленные понятия [2; 54].

Авторитетный теоретик театра Патрис Павис, который проводил исследования во Франции и Великобритании, подчеркивал: «В своем восприятии зритель отталкивается «от себя», он создает театральное событие и теоретически мог бы принять участие в происходящем: мешать, аплодировать, свистеть. В действительности же он ощущает себя частью ритуала и не разрушает церемонии, созданной усилиями артистов» [3; 141]. В лучших образцах драматического театра зритель видел режиссуру «как создание концептуального и эмоционального целого, ...как искусство сценических связей» [4; 12].

С появлением новых театральных форм менялся и тип взаимодействия актера и зрителя. «Автор, режиссер и актеры, очевидно, стремились создать новую модель театра, основанную на активизации отношений между актерами и зрителями. Такого рода театр должен был быть основан не на изображении и репрезентации какого-то «другого», вымышленного мира, а конституировался в особых взаимоотношениях, возникающих между актерами и зрителями» [5; 94].

На рубеже XX-XXI веков «деиерархизируется и крупнейшее завоевание театра XX века – режиссерский театр. На одном конце этого процесса – яркое присутствие на сцене последних лет типа художника, который можно назвать «человек-театр»: назовем тут театр Евгения Гришковца, Ивана Вырыпаева, Белы Пинтера, Барбары Высоцкой... В созданных ими спектаклях их личное авторское начало пронизывает и текст, и режиссерскую концепцию, и исполнение. На другом конце – напротив, многочисленные примеры того, что хочется назвать «скрытым» или «размытым» авторством: например, несмотря на то, что на афише все еще значатся и автор пьесы, и режиссер, для спектакля принципиально, что текст рождался с авторским включением по крайней мере еще и актеров, причем на очень ранних этапах» [6; 9].

Одни исследователи театра отмечают: «что бы это ни было – «игра» в театр, «чистое искусство» или «миф» вкуче с «ритуальностью», - можно предположить, что новейший мировой театр входит в пору «новых театральных технологий» [7; 335]. Очевидно это не затрагивает пока только традиционный театр Востока [8; 8]. Сто лет тому назад происходили аналогичные процессы. «Во всех видах искусства все больше прислушивались к голосам ученых. Новые технические возможности влияли на теорию и художественную практику. Театр, никогда не упускавший возможности обновить сценический язык за счет новых и чужих изобретений, энергично пересматривал технические средства выразительности» [9; 44].

Другая группа театральных деятелей и теоретиков, приветствуя новые формы, подчеркивает, что с развитием перформативного театра драматургам «новой драмы» «пришлось столкнуться с проблемой создания не персонажей, а ролей, оболочек личности, которые, в сущности, непригодны для длительной сценической разработки. Именно ради того, чтобы передать перформативную природу персонажей «новой драмы», лучшие постановки спектаклей этого направления придают особое значение музыке, хореографии, мультимедийным декорациям: все это – приемы отстранения от рутины психологического театра, совершенно неприемлемой для «новой драмы» [10; 368].

Все изменения, произошедшие в театре последней трети XX века и оказавшие влияние на развитие театра в XXI веке, обстоятельно исследовал и подверг глубокому анализу немецкий теоретик театра Х.-Т.Леман в книге «Постдраматический театр», получившей большой научный резонанс в театральном мире. Он пишет о театре, в котором не найти «принципы фигуративности и нарративности», «логические связи», «плоскую, механистичную психологию» [11; 30]. К тому же,

постдраматический театр «монологичен, хорален, визуален, музыкален, кинематографичен, телесен и поразительно многолик» [12; 49-50].

Современный театр действительно необычайно разнообразен. Он еще и осваивает не предназначенные для спектаклей помещения: заброшенные цеха заводов и фабрик, депо, офисы, квартиры, больницы, а также улицы, площади и т.д. Зритель видел театральные эксперименты с пространством, с применением экранных искусств [13; 106], без сценографии, с привлечением не актеров, и даже вовсе без актеров, как у Хайнера Гёббельса, который писал о том, что пытался «выяснить, можно ли удержать внимание зрителей, если полностью отказаться от главной основы театра: от присутствия актера» [14; 23].

Исходя из художественных задач, постановщики все чаще провоцируют публику на активное вмешательство в сценическое действие. Это необходимое условие получивших большое распространение таких видов театра, как иммерсивный, плейбек, инклюзивный, сайт-специфик: environment (окружающая среда)-театр, promenade(прогулка)-театр. Механизм взаимодействия исполнителя и зрителя все чаще становится объектом исследований теоретиков театра, изучающих функции как индивидуального, так и гипотетического реципиентов, а также макроаспекта зрителей как группы [15; 36].

В силу требования социальной изоляции из-за COVID-19 произошла трансформация природы взаимоотношений театра и зрителя как в эмоциональном, так и в когнитивном аспектах. На время локдауна исчезло привычное театральное пространство, объединяющее актера и зрителя, а вместе с ним и прямой контакт. Во время изоляции актер и зритель находятся в разных пространствах, и между ними обязательно присутствует экран монитора, планшета, телефона.

Прогнозировать точные сроки окончания пандемии и возвращения к нормальному формату театральной деятельности невозможно. Театры откроются только на завершающей стадии выхода из карантина. Официально объявлено, что американские театры на Бродвее (Нью-Йорк) собираются вернуться к прежнему графику работы только весной 2021 года, а знаменитый лондонский шекспировский театр «Глобус» находится на грани закрытия. Для театров Казахстана пока тоже отсутствует ясность, например, в таком вопросе, как показатели деятельности театров, которые следует выполнять. Их никто не отменял, но реализовать в условиях карантина тоже невозможно.

Пандемия привела население к большим финансовым проблемам, поэтому зритель вряд ли пойдет сразу на спектакль при отмене режима социальной изоляции. Кроме того, театрам предстоит выработать ценовую политику в постпандемический период. Еще один важный фактор - у людей на определенное время сохранится психологическая боязнь заражения в многолюдных местах, к которым театры относятся в первую очередь.

Таким образом, театры лишились главного – доступа к сцене и живого непосредственного контакта со зрителем. Эффект неожиданности застал труппы врасплох. Предстояло адаптировать работу театров к новым условиям и использовать вынужденную паузу для разработки способов диверсификации деятельности.

В первую очередь, все стали размещать имеющиеся видеозаписи собственных спектаклей на официальных сайтах, на платформах YouTube, Facebook. В Казахстане не у всех театров была возможность записать ранее постановки. Имевшиеся видеозаписи были малочисленны и несоответствующего качества для показа огромной аудитории. Причина подобной ситуации заключается в том, что данные видео представляли собой съемки для рабочего процесса, служебных целей, а не для демонстрации многотысячной аудитории социальных сетей. В связи с тем, что это – не профессиональные съемки, их технические характеристики – свет, звук низкого качества.

В мировой практике образцовым примером является масштабный проект Великобритании - TheatreHD. Второе десятилетие высокопрофессиональная команда технических специалистов снимает лучшие спектакли мира на новейшей аппаратуре десятками камер с разных точек. Потом эти постановки разных жанров: драма, опера, балет - демонстрируются на большом экране почти в двух тысячах кинотеатров по всему миру. В 2015 году создан проект «Театральная Россия», который знакомит с лучшими спектаклями театров России и формирует всероссийскую театральную видеотеку спектаклей. Кроме того, зритель получил возможность увидеть постановки, ставшие лауреатами Российской национальной театральной премии «Золотая маска».

Публика разных стран может увидеть шедевры таких театров, как Метрополитен-опера (The Metropolitan Opera, США), Большой театр (Россия), Национальный театр (National Theatre), Олдвик

(The Old Vic), Шекспировский театр Глобус (Shakespeare's Globe), Великобритания, Комеди Франсез (Франция) и множества других.

У трансляций спектаклей есть сторонники и противники. Безусловно, трансляции не заменят живой театр. Однако зрители спектаклей проекта TheatreHD видят на большом экране то, чего лишены в театре, - мельчайшие детали постановки, нюансы актерской выразительности крупным планом в пластическом рисунке, в мимике, взглядах. Камера показывает элементы сценографии, незаметные в большом театральном пространстве. С другой стороны, режиссер экранной версии постановки камерой направляет зрителя, лишая его свободы выбора – куда и на кого смотреть в спектакле. Режиссером видеозаписи создается собственный вариант спектакля.

Бесспорно, театр – искусство живого прямого контакта со зрителем. Следует учитывать, что Казахстан, огромная страна с большими расстояниями, располагается на удалении от мировых центров театрального искусства. В силу множества причин многие областные театры и до пандемии существовали в творческой изоляции. Они не имели финансовых возможностей выехать за пределы области, в том числе на фестивали. Есть регионы, где у жителей отсутствует шанс увидеть хороший современный спектакль и гастроли других театров. В связи с этим трансляции театральных постановок способствуют тому, чтобы как можно больше людей ознакомились с современными сценическими решениями лучших режиссеров мира, театральными направлениями и тенденциями развития.

За период пандемии зрители разных стран посмотрели спектакли ведущих режиссеров Роберта Уилсона (США), Михаэля Тальхаймера, Томаса Остермайера (Германия), Ромео Кастеллуччи (Италия), австралийского режиссера Саймона Стоуна, в настоящее время работающего в Европе, Мило Рау (Швейцария), Кэти Митчелл (Великобритания). Были показаны вызвавшие большой резонанс оперные постановки Дмитрия Чернякова (Россия), балеты Джона Ноймайера (в настоящее время работает в Германии), Кеннета Макмиллана, Акрам Хана (Великобритания), Анжелена Прельжокажа (Франция), спектакли Дмитрия Крымова, Сергея Женовача, Андрея Могучего, Кирилла Серебренникова, Юрия Бутусова и т.д.

Для театров преимущество трансляций заключается в многократном увеличении аудитории. Для зрителей, особенно удаленных стран и городов, - обеспечивается облегченный доступ к спектаклям. Существуют группы людей, ранее не имевших возможности посещать театр либо из-за отсутствия театра в месте их проживания, либо из-за преклонного возраста и связанного с этим слабого физического состояния, либо из-за ограниченных возможностей по медицинским показаниям, либо из-за финансовых причин.

Пандемия лишила театры привычных условий работы, но она и предоставила возможность искать новые виды деятельности в непредвиденных условиях. Актеры и режиссеры начали придумывать и пробовать новые жанры, адаптируя искусство театра к современной ситуации, анализировать ее театральными средствами, осваивая разные возможности медиа, экранных искусств: кино и видеоарта, привлекая зрителей к активному соучастию в создании спектакля.

Так, например, в России возник онлайн-фестиваль Corona Drama. Сначала был объявлен конкурс пьес малого формата. Все они размещены на сайте фестиваля по жанрам и темам: комедии, мелодрамы, драмы, пьесы для подростков, документальные, моно и т.д. Режиссеры выбирали пьесы и актеров, а потом предложенный материал разыгрывался в виде онлайн-читок, которые можно посмотреть на сайте фестиваля. Читка как жанр не только знакомит с текстом произведения, но и раскрывает бэкграунд истории и персонажей, передает индивидуальную манеру их общения, атмосферу действия. Драматург Дмитрий Данилов написал для этого фестиваля пьесу «Выбрать троих». Сразу несколько театров предложили свои версии, в том числе московский театр «Мастерская Петра Фоменко» (режиссер Е.Каменькович) и Воронежский Камерный театр (режиссер М.Бычков). Д.Данилов написал текст для исполнения его на платформе ZOOM, которую чаще всего применяют для онлайн конференций, занятий, семинаров, вебинаров и т.п. Это фантазия о семье из пяти человек в условиях самоизоляции. По установленному властями приказу каждый может близко общаться только с тремя указанными людьми. Персонажи должны сделать выбор – кто будут эти трое. По ходу развития событий зритель наблюдает за трансформацией семейных взаимоотношений с элементами абсурда и отражением реалий. Известный российский постановщик мюзиклов Алексей Франдетти создал первую инстаграм версию мюзикла Пола Гордона «Мой длинноногий деда» по книге Джин Вэбстер. Актеры разных стран и городов в формате ZOOM

провели в несколько этапов читку пьесы литовского драматурга Марюса Ивашкявичюса «Спящие» о последствиях глобальной катастрофы в XXII веке. Режиссер читки – Оскар Коршуновас. Начинание международных читок подхвачено другими инициативными группами.

В Казахстане театры тоже ведут активную деятельность. Северо-Казахстанский казахский музыкально-драматический театр им. С.Муканова и Северо-Казахстанский русский театр драмы им.Н.Погодина (Петропавловск), в Алматы – Государственный академический русский театр драмы им.М.Ю.Лермонтова, Государственный республиканский корейский театр музыкальной комедии, Республиканский немецкий драматический театр, Государственный театр кукол, театр АРТиШОК и многие другие театры, активно ведущие творческий поиск, разместили в интернете видеозаписи своих спектаклей разнообразного контента. Часть из них набрала количество просмотров, многократно превышающее вместимость зрительного зала.

Ранее у некоторых казахстанских театров даже не имелись сайты. Теперь театры открыли YouTube каналы, на которых можно увидеть архивные материалы и спектакли, а также записи постановок текущего репертуара. Вся деятельность театров переведена в режим онлайн: совещания, разные этапы репетиций (читка пьесы, застольный период, работа с актерами, с художником и т.д.), профессиональные занятия, например, по сценической речи, по национальному танцу, обсуждение критиками постановок, просмотренных до карантина. Ведется интенсивная просветительская и популяризаторская работа. Отдельные театры знакомят с работой театральных цехов и специалистов, другие приглашают театроведов читать тематические онлайн лекции.

Театры стали применять новые, прежде активно не использовавшиеся способы коммуникации со зрителями. Актеры в инстаграме ведут фитнес тренировки, гимнастику, йогу и другие практики, поддерживающие здоровье. Большой популярностью пользуются выпуски онлайн читок, пения, танцев. Северо-Казахстанский русский театр драмы им.Н.Погодина в проекте «Читаем русскую литературу» каждый день приобщает зрителей к русской классике, читая страницы из лучших произведений в формате онлайн. Во многих театрах актеры читают сказки для детей.

Творческая активность в прямом эфире помогает актерам поддерживать профессиональную форму, используя и развивая привычные навыки, внимание, скорость реакции, импровизацию. Статистика показывает количественный рост аудитории. Среди слушателей онлайн эфиров есть потенциальные зрители, еще ни разу не видевшие ни одного спектакля вживую.

В связи с тем, что нормальная деятельность театров прекратилась неожиданно, не все театры с самого начала смогли вести активную работу на удаленном доступе. Но постепенно они разработали интересные проекты и виды выступлений. Например, Государственный республиканский корейский театр музыкальной комедии запустил серию проектов: «Театр онлайн», «Учимся дома», где хореографы и танцоры труппы ведут уроки национального корейского танца, «Сказка на ночь» - актеры театра рассказывают сказки на трех языках: корейском, казахском и русском, «Сидим дома», где исполняются песни разнообразного репертуара на нескольких языках.

Постепенно преимущественная часть активности казахстанских театров, в частности, казахских, переместилась в инстаграм. Большой популярностью у слушателей стали пользоваться онлайн беседы, которые почти каждый день проходили в прямом эфире между представителями труппы и актерами, режиссерами других театров, с театральными критиками, драматургами, даже со зрителями. Последние активно поддержали подобное начинание. Такие профессиональные диалоги с коллегами по существу сплотили деятелей сцены в театральное сообщество. Они ведут друг с другом дискуссии по разным проблемам театра, обмениваются опытом работы над ролью и пьесой. Пытаются создать новую оригинальную театральную форму в интернете.

Актеры Республиканского немецкого драматического театра придумывают клипы, в которых демонстрируют навыки пения и танца. Театр проводит онлайн лаборатории по сценической речи, актерскому искусству, прямые эфиры с театральными деятелями страны, онлайн лекции театроведов, искусствоведов для труппы, но присоединиться послушать могут все желающие. Немецкий театр инициировал проект-совместное чтение в прямом эфире ключевого произведения казахского поэта, просветителя Абая - «Слова назидания». Читают его актеры театров разных городов Казахстана. После карантина этот проект может получить хорошее продолжение. Театр формирует потенциального зрителя, новую культурную среду, организовав в дистанционном

режиме дискуссионный клуб, участники которого, не являясь профессионалами театра, смотрят и обсуждают спектакли, развивают художественный вкус.

Государственный академический русский театр драмы им.М.Горького (Нур-Султан) очень активно вел прямые эфиры с ведущими деятелями казахстанского театра, с режиссерами из других стран, которые ставили спектакли в этом театре. Более того, театр открыл свою радиостанцию Gorky FM, эфир которой профессионально ведет актер С.Маштаков.

Театр ARTиШОК на своем YouTube канале разместил видеозаписи почти всех спектаклей, много интересных видеоматериалов. В мае ARTиШОК совместно с театром Ильхом из Ташкента начали снимать сериал в формате ZOOM «ARS LONGA» на основе пьесы М.Дурненкова (Россия).

Таким образом, пандемия для сценического искусства оказалась серьезным испытанием. При всей громоздкости структуры театры стали более чутко, гибко и оперативно реагировать на вызовы времени.

Опыт их деятельности без доступа к сцене со всеми плюсами и минусами еще предстоит проанализировать и обобщить. Практику театров периода локдауна можно охарактеризовать, как интенсивный поиск новых способов деятельности, новых художественных форм и популяризация сценического искусства. В настоящее время не подлежит сомнению необходимость решить важную проблему, проявившуюся за рассматриваемый период, - документирование, архивирование и цифровизация постановок, формирование театрального архива с качественным видеофондом спектаклей, созданным профессиональными съемочными группами.

За время карантина способы коммуникации со зрителем диверсифицировались. Разработаны новые коммуникативные практики в театре. Фэйсбук, ZOOM, инстаграм вывели актеров и режиссеров на прямой контакт со зрителем, который оказался вовлечен в творческий процесс. Возможно это будет способствовать большей степени его подготовленности к восприятию новых театральных форм, требующих действенного соучастия в спектакле.

Возник парадокс: в период локдауна, закрытия и невозможности играть спектакли вживую, театры стали более открыты для общения, ближе публике. Потеряв зрителя (живое общение с ним), театр еще больше с ним сблизился. Публика обязательно вернется в театр, чтобы посмотреть спектакль вживую, без посредников, придет в театр за позитивными эмоциями, живой энергией общения, эмпатией.

В заключении необходимо отметить, что продолжительная деятельность большинства казахстанских театров в формате онлайн показала их стремление следовать древней мудрости и использовать кризис как возможность поиска новых художественных стратегий.

#### Список литературы

1. Фишер-Лихте Э. (2015) Эстетика перформативности. М.: «Канон».
2. Lacey S. (1995) British Realist Theatre. The New Wave in its Context. London, New York.
3. Павис П. (2003) Словарь театра. М.:ГИТИС.
4. Без цензуры: молодая театральная режиссура XXI века. (2016) СПб.: ПТЖ.
5. Театроведение Германии: система координат (2004) СПб.: «Балтийские сезоны».
6. Якубова Н.О. (2014) Театр эпохи перемен в Польше, Венгрии и России.1990-е-2010-е годы. М.: Новое литературное обозрение.
7. Театр во времени и пространстве. (2002) Сборник научных трудов. М.: ГИТИС.
8. The Cambridge Guide to Asian Theatre (1997) Cambridge University Press, UK.
9. Русское актерское искусство XX века: коллективное исследование. (2018) СПб.: Российский институт истории искусств.
10. Липовецкий М., Боймерс Б. (2012) Перформансы насилия: Литературные и театральные эксперименты «новой драмы». М.: Новое литературное обозрение.
11. Леман Х.-Т. (2013) Постдраматический театр. М.: ABCdesign.
12. Давыдова М. (2018) Культура Zero. Очерки русской жизни и европейской сцены. М.: Новое литературное обозрение.
13. Shakespeare in Between. (2018) Academy of Performing Arts, Bratislava.
14. Гёббельс Х. (2015) Эстетика отсутствия. М.
15. Balme C.B. (2014) The Cambridge Introduction to Theatre Studies. Cambridge University Press, USA.

### Пандемия кезеңінің театры

*С.Д. Қабдиева*

Т.Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы, Алматы, Қазақстан  
[saniya\\_art@hotmail.co.uk](mailto:saniya_art@hotmail.co.uk)

XXI ғасыр COVID-19 пандемиясы әлемді қатты өзгертті. Қазіргі уақытта бұл өмірдің барлық салаларына қатысты ең өзекті тақырып. Бұрын ешқашан барлық елдерде театрлар бір мезгілде сахнадан және көрермендермен байланыстан қол үзіп қалмаған. Мақаланың мақсаты - театрлардың алдында туындаған мәселелердің кешенін анықтау және сахна өнеріндегі «кереғар» жағдайларды қарастыру. Әлеуметтік оқшаулау талабы театр мен көрермен арасындағы байланыс сипатын өзгертуге қалай әсер еткені талданады. Мақалада онлайн форматтағы театр жұмысының жаңа түрлері қарастырылған.

**Кілт сөздер:** театр, пандемия, онлайн театр, актер, көрермен, эфир

### Theater of the pandemic period

*S.D. Kabdiyeva*

T.Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts, Almaty, Kazakhstan  
[saniya\\_art@hotmail.co.uk](mailto:saniya_art@hotmail.co.uk)

The 21st century COVID-19 pandemic has significantly changed the world. Currently it is the most relevant topic that affects all areas of life. Theaters have never before lost access to the stage and direct contact with the audience simultaneously in all countries. The purpose of the article is to identify the set of problems experienced by theaters and to consider the “pro et contra” of this situation in the stage art. It analyzes the influence of social isolation requirement on transformation of the nature of contact between theater and the audience. The article discusses new forms of theater work online.

**Keywords:** theater, pandemic, online theater, actor, spectator, broadcast.

Поступила в редакцию 09.06.2020

ГТАХР 18.41.85

## ҚОРҚЫТТЫҢ МУЗЫКАЛЫҚ МҰРАСЫН ЗЕРТТЕУДІҢ ГЕРМЕНЕВТИКАЛЫҚ МӘСЕЛЕЛЕРІ

*Т.Ә. Қоңыратбай*

М.Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты, Алматы, Қазақстан

[tynysbekkongyratbay@gmail.com](mailto:tynysbekkongyratbay@gmail.com)

Мақаланың өзегін аңызға айналған Қорқыт есіміне байланысты әдеби-музыкалық жәдігерлер кұрайды. Мұнда ғылыми оралымда жүрген көне аңыз-әфсаналардың жазып алынуы мен зерттелуі сөз болады. Олардың ғылыми оралымға түсу барысындағы өзгерістерге ұшырауы қарастырылады. Қорқытқа телініп жүрген музыкалық сарындар талданып, сын тұрғысынан зерделенеді. Соңғы кездері ғылыми оралымға түсе бастаған, бірақ бұрын белгісіз болып келген музыкалық сарындардың дереккөздік сипаты талданады. Сонымен бірге бұл сарындардың ғылыми маңызы мен көркемдік дәрежесі анықталады.

*Түйін сөздер:* Қорқыт, Нышан, қобыз, сарын, күй, аңыз, жыр.

Бүкіл әлемге танымал «Китаби дадам Коркут гали лисан тайфа огузан» атты жазба ескерткіш төңірегінде жүздеген зерттеулер жазылды. Оны біз «Қорқыт ата кітабы» атап келеміз. Орта ғасырлардағы оғыз тайпаларының тыныс-тіршілігіне жарық түсіретін бұл өзекті тақырыптан орыс, түрік, әзербайжан, түрікмен, қазақ ғалымдары да шет тұрған емес. Бір жарым ғасырдан бері жарыса зерттеп келе жатқан тақырыптың түйінді мәселелері уақыт өткен сайын шешіледі десек, керісінше, бұл тақырып одан әрі өршіп бара жатқандай әсер қалдырады. Соңғы жылдары «Қорқыт ата кітабының» түпнұсқадан қайта аударылуы [1], Қорқыт күйлері мен аңыздарының жинақталып қайта шығарылуы соны аңғартады.

Осындай ізденістер негізінде біз Қорқытты танып болдық па? Қорқыт кім: тарихи тұлға ма, жинақталған фольклорлық бейне ме? Оның тарихи прототипі бар ма? – деген мәселелер тұсында біз кеңес дәуіріндегі тұжырымдармен шектеліп келеміз. Жаңа методологияға сүйеніп, тосын тұжырым жасаған ғалымдарды кездестіру қиын.

Мысалы, Р.Әлімбаев пен Ә.Қазақбаев «One historical truth in the Korkyt legend» деген мақаласында Қорқытты тарихи тұлға ретінде таныған пікірлерді аттап өтіп, өткен ғасырдың 70 жылдары Қорқыттың есімі аңыз-ертегілер арқылы дамыған, сондықтан оның тарихи прототипі зерттеушілерді қызықтыра қоймаса керек деген В.М.Жирмунскийдің пайымдауын теріске шығарыпты. Ал Қорқыттың музыкалық мұрасына келгенде оны қазақ және түрікмен жерлерінде қалпына келтірілген деген тұжырым жасап, «аңыздар Қорқыттың тарихи тұлға екендігін ашатын құнды мәліметтер болып табылады» [2; 163-164], - деп қорытады.

Егер Қорқыттың музыкалық мұрасы болған десек, ол неге қазақ-түрікмен жерінде ғана қалпына келтірілуі тиіс? Әзербайжан мен анадолы түріктері де оғыз тармағына жатады емес пе?! Олай болғанда Қорқыттан бастау алып, күні бүгінге дейін дамып келе жатқан қобыз тарту дәстүрі қай халықта сақталған? Сыр бойында Қорқыттың мазары бар демесек, қобыз дәстүрі дамымаған. Сыр елі – жыр елі. Керісінше қобыз дәстүрі Арқада жақсы сақталған.

Екінші, аңыз – фольклор жанры. Онда тарихи дәуір, кезең, айғақтар мен фактілер болмайды. XIX ғасырдан бастап жиналып, баспа жүзін көрген Қорқыт туралы аңыздардың мазмұны зерттеушілерге жақсы мәлім. Оларда Қорқытты тарихи тұлға ретінде танитын мәліметтер жоқтың қасы. Сонда авторлар қандай аңыздарды айтып отыр?

Бүгінгі ізденушілер ешбір дәлел-айғақсыз Қорқытты қазақ топырағында ғұмыр кешкен тарихи тұлға ретінде тани бастады [3; 436]. Қазақстанның бас кітабы «Ұлттық энциклопедия» басылымының 6-томындада екіұшты мәлімет берілген. Онда Қорқыт бірде 7-8 (Ә.Марғұлан), бірде 9-10 (Ә.Қоңыратбаев) ғасырларда өмір сүрген деп көрсетілген [4; 56]. Қорқыттың заманы туралы осы күмәнді мәлімет түрлі жинақтардан орын алып келеді [5; 366; 6; 294]. Қорқыт есімі оғыз

тайпаларының бел ортасында көрінетін болса, қыпшақ тілді ортаға жақындығы қайсы? Шешімін таппай жатқан мәселелердің бір парасы осылар.

Қазақ даласындағы Қорқыт есіміне байланысты эмпиристік мәліметтер ХІХ ортасында жекеленген ориенталистердің назарына ілігіп, хатқа түскені бар. Осы тақырыпқа байланысты айтылатын аңыздың классикалық үлгісін алғаш жариялаған В.В. Вельяминов-еді. Сол кезден бастап фольклор санатынан шығып, жазба мұраға айналған аңызды кейінгі зерттеушілер сан түрлі құбылтып келеді. Сондықтан мәселені аңыздың хатқа түскен алғашқы үлгісін талдаудан бастағанды орынды санадық:

*«Хорхут был ростом в 2 сажени (в полуразвалившемся памятнике его над тем местом, где он положен, сделан действительно глиняный гроб в 2 сажени), так как весь гроб по величине своей не мог поместиться внутри памятника, то часть его оставлена наружу за стеной. Жил он прежде на одном краю света и раз ночью увидел во сне, что несколько человек роют там могилу. «Для кого вы роете? – спросил аулия. «Для святого Хорхута» отвечали работники. Встревоженный Хорхут, желая избежать грозившейся смерти, на другой же день переехал жить на второй край света. Тут он увидел тот же сон. Опять с рассветом пустился он на дорогу. Таким образом авлия, преследуемый видением, обошел все четыре угла мира. С отчаяния, не зная куда деться, решил он переселиться в центр земли. Как было задумано, так и сделано. Центром оказался берег реки Сыра, именно в том месте, где теперь лежит тело Хорхута. Но перекочевкой на Сыр не кончились похождения знаменитого святоши. На середине земли ему опять приснилось то же самое. Авлия задумал тогда перехитрить судьбу. Рассудив, что на суше ему нет нигде спасения, он перебрался жить на воду, разостлал свое «курпе» (одеяло) по Сыру и на нем поместился. Тут он сидел сто лет, постоянно играя на домбре; наконец умер. Набожные мусульмане взяли его тело и похоронили»[7; 283; 272 ].*

Біз В.Вельяминов-Зернов жариялаған аңыздың алғаш хатқа түскен нұсқасын қазқалпында келтіріп, редакциясыз бердік. Кейін Қорқыт есіміне байланысты мәліметтерді И. Кастанье [8; 186-187], Ә.Диваев [9; 197-200], П.Лерх [10, 11], т.б. ориенталистер аздаған өзгерістермен қайта жариялап отырған.

Жоғарыда келтірген аңыздың түпкі басылымында назар аударатын жайттар бар: бірі – Желмая, екіншісі – домбыра. Аңыздың ертеректе хатқа түскен мәтінде Қорқыттың Желмаясы туралы дерек жоқ. Қазақ аңыздарында аталатын Желмая – Жерұйықты іздеген Асан Қайғының көлігі. Кейінгі айтушылар Қорқытты сол Асан Қайғының Желмаясына мінгізіп қойған.

Бір қарағанда мұны фольклор шығармаларына тән жанрлық контаминация (жанрлардың бір-біріне кіріктірілуі) ретінде қабылдауға болатын сияқты. Бірақ фольклорлық айналымда жүріп, ауызекі жолмен таралған сюжет емес, жазба үлгісі бар мәтін тұсында мұндай еркіндікке жол беру қиын. Бұл тұста кейінгі қоспалардың барлығы да алғашқы басылым – түпнұсқамен салыстырылып, мәтіндік ауытқушылықтардың себептері ғылыми негізде саралануы шарт. Өкінішке орай, осы кезге дейін бұл мәселеге мән беріп жатқандар болған емес.

Екіншіден, Вельяминов-Зернов жариялаған аңыздың түпнұсқасында Қорқыттың тартатыны қобыз емес, домбыра. Бүгінде біз Қорқыт пен қобызды органикалық бірлікте қарастырып жүрсек, ХІХ ғасырдың орта тұсында қобыз бен Қорқыт есімінің арасында пәлендей сабақтастық болмаған. Егер Қорқыттың қобыз тартқаны ел санасында ертеден орныққан болса, Вельяминов-Зернов музыкалық аспапты домбыра емес, қобыз деп анық көрсеткен болар еді. Сонда «Қорқыт –күй атасы, алғаш қобыз аспабын жасап, күй тартқан өнерпаз» деген долбарлардың барлығы да бергі жердегі қоспа – қондырма (надстройкa) болып шығады.

ХХ ғасырдың бас кезінде кеңестік идеологияның қыспағымен ғылыми оралымнан шығарылып тасталған Қорқыт тақырыбы қазақ фольклортану ғылымында 70 жылдардан бастап қайта қозғала бастады. Сонау 40 жылдары көне жазба ескерткіштерге байланысты қалам тартқан ғалымдардың «пантюркист», «панисламист» деген саяси айыптарды арқалап кете барғаны белгілі. ХХ ғасырдың 70 жылдары Қорқыт тақырыбын қайта қозғап, бірнеше мақалалар жазып, «Қорқыт ата кітабын» қазақ тіліне тәржімалаған маман Ә.Қоңыратбаев



болды. Аударма 1975 жылы Қазақ КСР Ғылым академиясы Әдебиет және өнер институтының фольклор бөлімінде талқыланып, баспаға ұсынылған. Бірақ баспа орындары оны ескілік санап, тақырыптық жоспарынан сызып тастай берген. 1976 жылы Алматыда өткен Бүкілодақтық II түркология конференциясы қарсаңында Қорқыт жырларының қазақ мәдениетіне қатысын сөз еткен кіріспе мақала мен Қорқыт жырларының жеке үзінділерін жариялаудан белді журналдардың тартынып отырғаны да архивтік құжаттармен расталады.

Фольклортану ғылымында Қорқыт мұралары аз зерттелген жоқ. Кешегі кеңес одағының ғалымдары «Китаби дадам Коркут гали лисан тайфа огузан» деп аталатын жазба ескерткіш төңірегінде ғылыми ізденістер жүргізіп, ондағы жыр сюжеттерінің туған кезеңі мен қамтыған географиялық аймағы туралы толғамды пікірлер сабақтады. Бұл реттен В.В.Бартольд, А.Ю.Якубовский, В.М.Жирмунский, Х.Короглы, қазақ ғалымдарынан Ә.Қоңыратбаев пен Ә.Марғұлан зерттеулерін алғаш атар едік. Себебі, бұлар жазбаны әдеби мұра ретінде ғана емес, кешенді түрде зерттеді.

Бүгінде «Қорқыт ата кітабының» қазақ тіліне алғаш аударылғанына 30 жылдан астам уақыт болыпты. Араға уақыт түскен сайын бұл тақырыпқа деген қызығушылық күрт өсіп келеді. Бірақ ғылыми ізденістердің дені эмпиристік мәліметтерді төңіректеп, кейде ұшқары пікірлерге де бой алдырып жүр. Қорқыт тақырыбына тік тереңдеудің орнына көлденең көлбіп, көбігін ішіп жүргендер де аз болмай тұр. Олар қорқыттану саласына қосылған жаңа мәліметтерді сыни тұрғыдан игеріп, дереккөздік сипатын саралаудың орнына эмпиристік деректерді қайталаудан асар емес.

Соңғы жылдары Қорқыттың бұрын ғылыми оралымға түспеген күй мұрасы мен аңыздары туралы мәліметтер қайта жарияланып жүр. 1976 жылы қызылордалық ақсақал Ысмайыл (Нышан) Шәменұлынан жазып алынған сарын-сарнауларды Қорқыттың күй мұрасы ретінде тану бел алып барады.

Әрине, Қорқыт есіміне байланысты жаңа дереккөзді ғылыми оралымға қосу – үлкен жаңалық. Бірақ мұндай мәселе сол дереккөздің бізге жету жолдарын, ғылыми маңызы мен құндылығын сөз етуден басталуға тиіс. Әзірге қазақ топырағында ондай шынайы ғылыми ізденістерге барып жатқан зерттеушілер байқала бермейді. Нышан сарындарын Қорқыттың күй мұрасына теліп жүргендер үшін бұл мәселе аксиомаға айналып кеткендей.

Кеудесінде саңылауы бар маман Қорқыт атынан жарияланып жүрген қобыз сарындары мен күй аңыздарының түпнұсқаға сай келмейтінін аңғарса керек еді. Бірақ оған жас зерттеушілер ғана емес, кәнігі мамандарымыз да құлақ қойып жатқан жоқ. Осы себепті жасанды мұра жинақтан жинаққа көшіп, ел санасында арғы түбірі жоқ Қорқыттың күй мұрасы туралы үстірт ұғым орнығып келеді. Нышан ақсақал айтпаған аңыз сюжеттерінің сол кісінің атынан баспа жүзіне шығуы, Нышан орындамаған күйлердің Қорқыт күйлері ретінде насихатталуы бүгінгі ғылыми танымның тығырыққа тірелгенін аңғартады.

Қазақтың күй мұрасының бір қанатын қобыз сарындарының құрайтыны рас. Бірақ бізге жеткен мәліметтерге сүйенер болсақ, олар көбіне Жаңаарқа, одан қалды Сарысу жағында сақталып, Ықыластан бастау алады. Қобыз тарту дәстүрі Сыр бойында болған деушілер оны бұлтартпас айғақтармен дәлелдеп жатпайды. Оның үстіне Сыр бойынан Қармақшы жеріндегі жаппай жыр айтушылық үрдіс секілді қолына қобыз ұстап, жаппай күй тартып жүрген өнер иелерін табу оңай емес.

Этнография ғылымының талаптары бойынша қобыз тартатын мәдени үрдіс болу үшін ерте кезеңдерден бастау алып, күні бүгінге дейін үзілмей келе жатқан дәстүрдің болуы шарт. Өкінішке орай, Қорқыт заманынан саға тартатын қобыз тарту дәстүрі Сыр бойында сақталмаған. Сондықтан қобызбен күй тарту дәстүрі туралы пікірлердің ғылыми негізі - олқы.

Бұл мәселенің екінші жағы тағы бар. Ол қобыз аспабының тегі мен табиғатына барып тіреледі. Әдетте «қобыз» дегенде бүгінгі қазақ қауымы ысқышты музыкалық аспапты елестеді. Стадиялық тұрғыдан келгенде ысып тартатын ішекті музыкалық аспаптардың тарих сахнасына шығуы - кейінгі құбылыс. Орта ғасырларда «қобыз» сөзі көбіне шертпелі музыкалық аспапқа қатысты қолданылған. Ысқышты қобыз туралы деректер орта ғасырдан жеткен музыкалық трактаттарда сақталмаған. Әл-Фараби, Ибн-Сина, Әбдірахман Жәми, Аш-Ширази, Ад-Дихлауи, т.б. музыкалық трактаттарынан ондай мәліметті таба алмаймыз. Ысқышты қобызға қатысты деректі Махмұт Қашқаридің «Диуани лұғат ит-түрк» сөздігінен де кездестіру мүмкін емес.

Алтай дәуіріндегі көне түрік тайпаларының бір қанаты - хакас мәдениетінде домбыра тектес шертіп тартатын аспап бар. Атауы – хомус. Бұл аспап оларда әлі күнге қолданылып келеді. Біздің домбыраға ұқсас музыкалық аспабын қырғыздар комуз деп атайды. «Қорқыт ата кітабында» аталатын музыкалық аспап – колча кобыз, яғни қолқобыз. Мұны қылқобызбен шатастыруға болмайды. Қылқобыз - XX ғасырдың 30 жылдары төрт ішекті кобыз-прима жасалған кезде, екеуін өзара ажырату үшін қолданылған атау.

Аспаптың туу, қалыптасу кезеңдерінен бейхабар бүгінгі кобызшылар XX ғасырдың аяқ шенінде ғұмыр кешкен Нышан абыздың сарын-сарнауларын ешбір дәлел-айғақсыз Қорқыттың күй мұрасына теліп жүр. Бұл тұстақобызшыларға кінә артудың өзі артық. Қобызшы – музыкалық аспапқаарналған күйлерді дайын нота мәтіні бойынша үйренген маман. Ол музыка зерттеушісі емес, тарихи-теориялық, методологиялық дайындығы жоқ. Күрделі зерттеу жүргізуге кобызшының әлеуеті жете бермейді.

Қорқыт күйлері саналып жүрген Нышан абыз сарындары 1976 жылы Қызылорда қаласында магнитофон таспасына жазылды. Оған Ә.Қоңыратбаев, М.Байділдаев, Е.Тұрсынов, осы жолдар иесі, жергілікті журналистер, т.б. қатысқан болатын. Оның өзі бірнеше күнге созылды. Алғашқыда Нышан ақсақалдың қолында кобызы жоқ болып шықты. Мардан Байділдаев іздестіріп жүріп, кобыз аспабын тауып берді. Байқасақ, ақсақалдың қолы кобыз тартудан шығып кетіпті. Бірер күн жаттығуға кетті. Тек содан кейін барып таспаға жазу жұмысы жүзеге асырылды.

Ұзамай ақсақал бақилық болып кетті. Жалғыз магнитофон жазбасының көшірмесін М.Байділдаев консерваторияда оқып жүрген Мұса Жарқынбеков деген кобызшы жігітке беріп, ол күйтабаққа жаздырды. Кейін жинақ етіп бастырды. Бірақ Қорқыттың авторлығымен жарық көрген «Елім-ай» жинағына енген 11 күйдің барлығы дерлік Нышаннан жазылып алынған ұнтаспаның түпнұсқасына сай келмейтін болып шықты. Қобыз сарындары, күй атаулары, тіпті аңыздары да түпнұсқадан көп алшақтап кеткен. Құрастырушы ұнтаспадағы қысқа сарындарды Ықылас күйлерінің негізгі лейтмотивімен толықтырып, жасанды музыкалық фрагменттер жасаған. Нышан абыз сарнаулары мен сол сарнауларды «толықтырып», Қорқыттың авторлығымен жариялаған М.Жарқынбеков күйлерінің бір-біріне сай келмейті көзге ұрады. Нышан абыз сарнаулары көптен бері YouTube [11, сарын 1,2] жүйесінде тұр, кез келген маман салыстырып тыңдай алады.

Байқап отырсақ, мәселе Қорқыттың жасанды күй мұрасын жасаумен ғана шектелмейді екен. «Нышан айтты» дейтін күй аңыздары тұсындағы олқылықтар бұдан да асқынып кеткен.

Аңыз – фольклортану ғылымының нысаны. Нышан Шәменұлынан жазылып алынған сарнауларға орай айтылатыншағын әңгімелердің Қорқыт аңыздары ретінде жарияланып жүргеніне де біршама уақыт болды. Алғаш «Елім-ай» жинағында жарияланып, жазба әдебиет мүлкіне айналған бұл мәтіндер Қорқыт есіміне қызығушылық артқан сайын түлеп, мазмұн жағынан өзгеру үстінде. Ауызекі жолмен айтылып, фольклорлық оралымға түскен аңыз үлгілері болса әңгіме басқа. Ал жазба әдебиет нысанына өтіп кеткен, тасқа басылған мәтіннің өзгеріске түсуін қалай түсіндік? Бұл прозалық мәтіндердің мазмұнына жаңа сюжеттік элементтер қосылған сайын Нышан абыздан жазып алынған түпнұсқадан алшақтап барады. Сөзіміз дәлелді болу үшін аңыз ретінде ұсынылып жүрген осы мәтіндердің бір-екеуіне ой жүгіртіп көрелік.

«Әуппай». Ең алдымен, таспаның түпнұсқасындағы Нышан абыздың аузымен айтылған әңгімені қаз-қалпында оқып шығайық. Айтушының бір сөзін де өзгертпей, жазбаға қаз-қалпында түсірдік: *«Қорқыт кеулім жай кетіп бара жатып, аллалап дарияның жағасында бір қатын түрікпен баласын қолына алып дарияға шығарғанда, отырғанда әуппайлаған екен. Соны бұл Қорқыт жыры қылған екен»* [11, сарын 1].

Нышан ақсақалдың «Әуппай» сарнауына байланысты өз аузымен айтқаны осы ғана. Бас-аяғы екі ауыз сөздің әдеби-фольклорлық сипаты неде? Одан аңыз жанрына тән мотив, сюжет байқала ма? Күй аңызы ретінде насихатталып жүрген осы мәтіннің оқиға баяндаушылық сипаты қайсы?

Шағын прозалық фольклорға әңгіме, аңыз, эпсана, хикаят жанрларын жатқызып жүрсек, жоғарыдағы мәтін солардың бірде-біріне сай келмейді. Фольклордағы аңыз жанры

мазмұнына қарай жіктеліп, бірде әлем жаратылысы, бірде адамзат баласының тегі, тағы бірде ақырзамантақырыптарын қамтыса, біз талдап отырған мәтінде осы белгілердің бірі де жоқ. Қазақ фольклорындағы Қорқытбейнесіне орай айтылатын басты сарын - өлімнен қашуы да көрініс таппаған. Одан фольклорлық жанр ретінде аңыздың атқаратын негізгі танымдық қызметі - түсінік, баяндау, ғибрат та көрініс таппаған. Сонда мұның қай жері аңыз? Қорқыт күйлерінің аңыздары ретінде насихаттап жүргендер қай түпнұсқаға сүйеніп жүр?

Кенестік дәуірден соң ғылыми танымға қойылатын талаптардың көмескілене түскені жасырын емес. Бізде мамандар аз емес. Бірақ осындай көзге ұрып тұрған жасандылықтар тұсында ғылымды өмірлік мұрат тұтқан мамандардың үндері естіле бермейді. Мұндай жағдайда жарық көріп жүрген рухани мұраларды тұтынып жүрген орындаушыларға сын айтудың өзі артық. Себебі олар ғылым қуып жүрген мамандардың сөзіне сеніп, солардың айтқанымен жүреді.

Нышан ақсақалдан жазылып алынды деп жүрген аңыздың Қорқыттың авторлығымен жарық көрген «Елім-ай» жинағындағы мәтіні өзгешелеу: *«Бұл күйдің де өзіндік сыры бар. Қорқыт қасиетті кілемін төсеп, су бетінде отырғанда Сырдарияның жағасына бала көтерген бір әйел келеді. Өзі арып-ашқан әйелдің емшегінен сүт шықпай, аш бала уанбай жылай береді. Ол дарияның ортасында ағып келе жатқан Қорқыттан көмек күткендей телміре қарап, баласын «әуппай, әуппай» деп жұбатып тұрады. Сонда қолынан келер қауқары, жәрдем берер халі жоқ күйші:*

*Айналайын, балам-ай,  
Жас балаңа алаңдай,  
Аш болсаң да ойыңда,  
Аман сақтау балаңды-ай, -*

*деп тебіреніп, ананың перзентіне деген ыстық махаббатын күйтілімен сөйлеткен екен»* [12; 27-28].

Бір аңыздың екі түрлі басылымын салыстырар болсақ айырмашылықтары аса елеулі.

Мұндағы «қасиетті кілемін төсеп», «арып-ашқан әйелдің емшегінен сүт шықпай, аш бала уанбай жылай береді», «қолынан келер қауқары, жәрдем берер халі жоқ күйші» деген тұстан бастап аяғына дейінгі мәтін түснұсқада жоқ. Бір шумақ өлең де сол қоспаның ішіне кіреді.

Осылайша түпнұсқадағы бір ауыз сөз құрастырушы қаламының ұшымен ұлғайып, аңыз жанрына қарай бейімделген. Фольклор теориясында аңызды прозалық жанр санап жүрсек, бұл мәтінде поэзияға да орын берілген.

Таным теориясында «жалған ақпарат» және «адасу» деген ұғымдар бар. Біз көріп отырған құбылысқа осы екі танымдық категорияның қайсысын қолдануға болар еді? Бұл түпнұсқаны белгілі бір мақсатқа қарай бейімдеп, қасақана бұрмалау ма, әлде құрастырушының қателікке ұрынуы, адасуы ма?

«Әуппай» аңызының жыры мұнымен бітпейді. Жоғарыда біз түпнұсқа мен қоспасы аралас екі мәтінді талдасақ, қобызшы Ә. Қазақбаевтың «Қорқыт ата: аңыздары мен күйлері» атты кітапшасында «Әуппай» аңызының үш нұсқасы тізбектеліп берілген. Алғашқы екеуі Нышандікі, үшіншісі Нышан мен Тай Тілегенов варианттарын қосып жасаған А. Сейдімбеков нұсқасы. Нышан аңызы саналып жүрген мәтіннің солқылдақтығын сезген Ақаң оған Тай Тілегенов «вариантын» қосақтапты.

Ә. Қазақбаев «Әуппайдың» Нышан баяндаған 2-нұсқасы ретінде мынадай мәтін келтірген: *«Қорқыт дүниенің төрт бұрышын аралап, мәңгі өлмес жер іздеп таба алмай, өзінің туып өскен жеріне келіп, Сырдың бетіне кілемін төсеп, қобызын ойнап отыра береді. Қобыз үні сұңқылдап тұрған кезде Қорқытқа ажал батып келе алмапты. Қобыздың үнін естіп дарияның жағасына қолында баласы бар әйел келіп тоқтайды. Өзі арып-ашқан ана баласын қанша емізсе де сүт шықпай, аш бала жылай береді. Дарияның ортасында ағып келе жатқан Қорқыттан жәрдем күткендей телміре қарап, баласын «әуппай, әуппай» деп жұбатып тұрады. Міне, осы көріністі Қорқыт күй арқылы баяндаған»* [13; 66].

Мұнда да Нышаннан жазылып алынған таспада жоқ мәліметтер толып жүр. Оның дені жалпы Қорқыт туралы аңыздардың желісінен алынғаны байқалып тұр. Ә. Қазақбаев Мұса Жарқынбековтің ертеректе жазған мақаласына сілтеме жасаған. Бұл тұста біз М. Жарқынбековтің екі басылымда аңызды екі түрлі вариантта бергенін көреміз. Сонда түпнұсқа біреу де, аңыз екеу болып шығады.

Ә.Қазақбаев «Әуппайдың» 3 - нұсқасын да берген: *«Арқадан іздеп келе жатқан ақсақ қыздан Қорқыт бір перзент көріпті дейді. Бірақ күндіз-түні ажалды аластап, қобызын сарнатқан Қорқыт баласы мен зайыбына көңіл бөле алмайды. Ал, баласы мен зайыбы Сырдың жағасында өмірлерін өткеріп, Қорқыттың тілеуін тілеумен болады. Содан бала есейе бастағанда анасының бағып-қағып, алдандырғанын місе тұтпай, қобыз тартып отырған әкесіне талпынуды шығарады. Ұыздай білегін созып, бұлқына ұмтылып, неше түрлі қылық көрсете бастайды. Бұған Қорқыттың да жүрегі елжіреп, бауыры аяғының астына түскендей күй кешеді. Бірақ, амал жоқ, қобызын тоқтатып, жағалауға шықса, ажал тұзағына ілігетінін біледі. Сонда Қорқыт баласына телміре қарап, көзі көріп тұрса да еміреніп иіскей алмай, бауырына қысып, мауқын баса алмай мұңаяды. Мұңая отырып баласын алдандыра жұбататын «Әуппай-әуппай» деген күй тартады. Осы көріністің куәсіндей болып ұрпақ есінде «Әуппай» күйі сақталған» [14; 265].*

А.Сейдімбектің алғашқы екі нұсқадағы үзік-үзік мәтіндерді жинақтап, тұтас сюжет жасауға талпынғаны көрініп тұр. Сюжетті кеңейту үшін Қорқыт есіміне орай айтылатын Ақсақ қыз есімін де қамтыған. Бірақ мұның фольклорлық сипатынан гөрі қаламгер қиялынан туған әдеби мәтін екенін айтуымыз қажет. Түпнұсқада жоқ сюжеттік желілердің аңыздың мазмұнына кейін енгізілгені көрініп тұр. Сонда Нышан айтпаған, ұнтаспаның түпнұсқасында жоқ, фольклорлық оралымға түспеген әңгіменің сарынын А.Сейдімбек сілтеме жасаған Т.Тілегенов қайдан алмақ?

Қорқыт есіміне байланысты күй аңыздарын қуалаған авторлар мәселеге ғылыми негізде келіп, жанрлық белгілерін саралаудың орнына эмпиристік бағытты ұстанып, күй аңыздарының мазмұнын баяндаудан әріге бара алмаған. Сол себепті шағын әңгімелердің мұртын ұртына жалғай берген. Онымен толыққанды аңыз тудырған деп айту да қиын. Бұл тұста түсіндірме біреу, ал аңыз үшеу болып тұр.

Дәл осындай жолмен жасалған аңыздардың бірі – «Тарғыл тана». Оның Нышан жеткізген нұсқасы мынау: *«Қорқыт Желмаясын мінеді. Желмаясына мінгенде Қорқытқа жан-жағыңа қарама дейді. Алланың әмірімен Желмая айтады, әке Қорқыт, сен қарама. Егер қарамасаң жан-жағыңа Алла тағала, кім біледі, үйді сала ма?! Жоқ, ол жан-жағыңа қарайды. Ей, тақсыр, Алла-тағала енді сені сол жарыққа қарамағанда, Желмаяның үстінде жүргенде, Алла-тағала хақ...» [11].*

Нышан аузымен айтылған бас-аяғы жоқ осы үзінді «Елім-ай» жинағында біраз өзгеріп, құрастырушы тарапынан толықтырылған:

*«Қорқыт 40 жасқа келгенде оған ажалының жақын екендігі жайлы бір құдірет аян береді. Қорқыт жарық дүниені қимай, адам баласы мәңгі жасайтын Жерұйық іздемеуші болып, Желмаясына мініп, жолға шығады. Мұны көрген тәңірі періштелерімен ақылдасып: «Егер бұл адам өлімді ешқашан аузына алмайтын болса, онда мәңгілік өмір сүреді. Жанын олжалағанына тәуба қылса, еркіне жіберейік, қанша өмір сүрсе де, жүре берсін» депті.*

*Бұл сөзді естіген Желмаяға тіл бітіп: «Егер ешбір дүниеге мойын бұрмай, тек қана өмірді ойласаң, мен сені өлімнен алып шығамын» деген екен. Бұдан кейін Қорқыттың көңілі жайланып, өлімді ешқашан ойына алмауға тырысады.*

*Бір күні Қорқыт Желмаясымен ел аралап келе жатып, далада мал бағып жүрген жас баланы ұшыратады. Қорқыттан үркіп бір тарғыл тана табыннан бөлініп тұра қашыпты. Оны қайтарам деп қуа жөнелген баланың аяғына шөгір кіріп, танаға жете алмай, жылап отыра кетеді. Баланы аяған Қорқыт оны өзі қайтармақшы болады. Бірақ қанша құса да, тана жеткізбейді. Әбден ыза болған Қорқыт «өлсем де жетемін!» деп өршелене қуады. Мұны естіген тәңірі тарғыл тананы тасқа айналдырып жібереді. Денесі тасқа айналып, жаны шығарда танаға тіл бітіп:*

*Менің өзім қара едім,*

*Қарадан туған ала едім.*

*Туған жерім – Қазалы,*

*Мына тау болды-ау ажалым, -*

*деп ыңыранады. Тананың жарық дүниемен қоштасардағы осы қиналысын көрген Қорқыт сол жерде қобызын қолына алып «Тарғыл тана» күйін шығарған екен.*

*Сыр бойында Қорқыт бейімі тұрған жерден терістікке қарай жүз шақырымдай жерде Тарғыл деп аталатын тау бар. Бұл жаңағы аңызға қатысты тау. Қорқыт қуғанда тас болып қатып қалған тарғыл тана бірте-бірте тауға айналыпты-мыс» [12; 24].*

Бір түбірден тараған аңыздың екі түрлі нұсқасының пайда болуы арнайы сөз етуді қажет қажет етеді. Біріншіден, мәтіннен тағы да аңызға тән емес поэзия элементі көзге түседі. Аңыз – Аңыз – прозалық жанр, оның мақсаты - оқиғаны биік поэзиялық пафоспен көркемдеу емес, барынша барынша шыншыл етіп баяндау. Осы бір шумақ өлеңдегі «Қазалы» топонимі де оның кенжелігін аңғартып тұр.

Бұл аңыз Ә.Қазақбаев басылымында сәл қысқартылып берілген: *«Қорқыт 40 жасқа келгенде ажалының жақындығы туралы аян келеді. Ол өлімнен қашып, Желмаясына мініп Жерұйық іздемек болады. Сонда тәңір «егер ол өлімді аузына алмаса, мәңгі өмір сүретін болады» дейді. Мұны естіген Желмаясы оны Қорқытқа айтады. Ол өлімді ойына алмауға тырысады.*

*Бірде Қорқыт мал бағып жүрген балаға кез болады. Одан үркіген тарғыл тана табыннан бөлініп қашады. Баланың аяғына тікен кіріп, Қорқыт өзі қуады. Бірақ ол тасқа айналып кетеді. Жаны шығарда тана:*

*Менің өзім қара едім,*

*Қарадан туған ала едім.*

*Туған жерім – Қазалы,*

*Мына тау болды-ау ажалым, - депті» [13; 61-62].*

Күй аңызы ретінде ұсынылған бұл мәтін қайдан алынған? Қорқыт 40 жасқа келгенде аян беруі, Желмаясымен Жерұйықты іздеуі, тәңірдің егер өлімді аузына алмаса мәңгі өмір сүреді дегені, мал бағып жүрген балаға кезігуі, тарғыл тананың қашып кетуі, оны Қорқыттың қуып, тананың тасқа айналуы – барлығы да Нышанда жоқ, кейін қосылған эпизодтар. Олар басқа бір аңыздан алынған секілді. Түпнұсқасы болмаған соң ғылыми айғақ ретінде қабылдануы да екіталай.

Келесі аңыз - «Тазының ұлуы». Бұл алғашқы сарнаулардан өзгешелеу. Мұның поэзиялық мәтіні жоқ, таза дыбыс еліктеушілік бағыттағы сарын. Ысқыш қобыз аспабының ішегімен әрі-бері сырғытылып, тазының ұлығаны суреттеледі. Оны бастамас бұрын Нышан: *«Мынау кешегі тазының асыраған егесісін іздеп, «әттең, жұртта қалдым-ау» деп тазының жылап, ұлығаны»* дейді.

Мәтін түпнұсқамен дәлме-дәл, Нышанның бір сөзін өзгерткеніміз жоқ. Осы бір ауыз сөзде аңыз сюжетіне азық боларлық не бар?

Түпнұсқада «Тазының ұлуы» аталған бұл қысқа әңгіме «Елім-ай» жинағында «Ұшардың ұлуы» болып өзгеріп, аңызға айналып кете барған: *«Бір жесір кемпірдің жалғыз баласы болады. Ол құс салып, ит жүгірткен саятшы екен. Қашқан аңды құтқармайтын «Ұшар» деген тазысы, желмен жарысқан жүйрік аты бар екен. Күндердің күнінде жігіт кенеттен қайтыс болады. Сол кездегі елдің әдет-ғұрпы бойынша өлікті жерлегеннен кейін жұрт қоныс жаңартып, басқа жерге көшеді екен. Жаңа орынға көшіп келгеннен кейін кемпір баласынан қалған көз – тазыны іздесе, ол ұшты-күйлі жоқ болып шығады. Ескі жұртта қалған болар деп, ана бұрынғы қонысына қайтып келсе, айтқандай-ақ, Ұшар иесін қиып кете алмай, мола басында сай-сүйекті сырқырата аспанға қарап ұлып отыр екен. Мұны көрген ана:*

*Жалғызымнан айрылдым,*

*Қанатымнан қайрылдым,*

*Ұшар, Ұшар, кә, кә, - деп аңырайды.*

*Иен далада жалғызының артында қалған ана мен иесінен айрылған тазы – қос мұңдық қосылып күңіренеді. Қорқыттың осы оқиғаға байланысты шығарған күйі «Ұшардың ұлуы» деп аталады» [12; 22].*

Бұл мәтіннен бірнеше өзгешеліктерді көреміз. Біріншіден, түпнұсқадағы тазының ұлуы – ұшардың ұлуына айналған. Нышан абыз қобыз аспабында тазының ұлығанын салса, М.Жарқынбеков оны «Ұшардың ұлуы» деп берген. Шамасы басқа аңызды пайдаланса керек. Бірақ ел ұғымындағы Ұшар – ит емес, құс.

Екіншіден, құс салып, ит жүгірткен жесір кемпірдің жалғыз баласы, оның Ұшар деген тазысы, астындағы аты, қайтыс болуы, сол кездегі әдет бойынша жерлеген соң қоныс жаңарту, тазының иесін қимай ескі қоныста қалып кетуі, оны көрген ананың зары, бірер жол өлең, тазының ұлуы – мұның бәрі де түпнұсқада жоқ. «Елім-ай» жинағын құрастырушы М.Жарқынбеков мұны Нышан айтқан күйдің аңызы ретінде берген.

Аңызды кейінгі бастырушылар осы қиялдан туған сюжетті өзге дереккөздермен толықтырған болып, мәселені одан әрі шиеленістіре түскен. Нышан айтты деген жасанды аңыздардың Арқадағы нұсқасын (Тай Тілегенов) «тапқан» Ақаң шамасы бұл аңыздардың түпнұсқасы жоқ екенін білмеген.

Сонда Нышан айтпаған, ұнтаспада жоқ, фольклорлық айналымға түспеген жасанды аңыздың екінші бір нұсқасының «табылуын» қалай түсінуге болады? Жалған мәліметтің үстіне өтірігі қабаттасып жатқан бұл не құбылыс? Нышан айтпаған, тазының ұлығанына қатысы жоқ қоспалар қайдан алынған? Олардың Нышан жеткізді деп жүрген Қорқыт мұрасына қатысы не?

Жоғарыда сөз болған ұнтаспаның түпнұсқасы мен «Елім-ай» жинағындағы өзгерістерді мына салыстырмалы кестеден көруге болады:

1. «Тазының ұлуы», «Тарғыл тана», «Елім-ай», «Әуппай», «Сарын1», «Сарын2», «Башпай», «Аққу», «Әужар», «Баласынан айрылған әйел», «Токта Әнес», «Сарын3» (Нышаннан жазылып алынған таспа бойынша).

2. «Ұшардың ұлуы», «Тарғыл тана», «Елім-ай, халқым-ай», «Әуппай», «Сарын1», «Сарын2», «Башпай», «Қорқыт», «Қоңыр», «Желмая», «Байлаулы киіктің зары» (М.Жарқынбеков басылымы бойынша).

Нышан таспасында «Қорқыт» деген сарын жоқ. Құрастырушы бірқатар өзге сарын-сарнаулардың атауларын да өзгертіп жіберген. Мақсат - түпнұсқаны өзгертіп, тақырыпты Қорқытқа бейімдеу; Нышан айтқан бірер ауыз сөзден аңыз жасап, Қорқыттың күй аңыздары ретінде ұсыну.

Сонда мұны құрастырушы тарапынан кеткен қателік дейміз бе? Біздің пайымдауымызша, бұл - түпнұсқаны бұрмалау, жасанды мұра жасаудың көрінісі. Ғылым тілімен айтқанда, фальсификация.

«Жасанды мұра жарға жығады» демекші, осындай жағдай «Елім-ай» жинағына енген барлық аңыздардан байқалады. Әрине, бұл тұста олардың бәрін талдап жатуға мүмкіндік болмас. Нышан атынан жарияланған Қорқыт туралы шағын әңгімелерге А.Сейдімбеков арақидік Тай Тілегенов «нұсқасын» қосақтаған болып, түбірі жоқ жасанды сюжеттерді фольклорлық айналымға түскен құбылыс ретінде көрсетуге тырысқан. Бірақ Нышанның орындауында жазылып алынған деп көрсетілген «Ұшардың ұлуы», «Желмая», «Тарғыл тана», «Елім-ай, халқым-ай», «Әуппай», «Сарын» сияқты аңыз сюжеттерінің барлығы дерлік Нышаннан жазылып алынған ұнтаспада жоқ. Оларды Нышан айтпаған, бірақ жинаққа соның атынан өзге мәтіндер енгізіліп, олар Қорқыт есімімен байланыстырылған.

Нышан абыздан жазылып алынған сарын-сарнаулар тұсындағы жасандылықтарды көргенде күй аңыздарына байланысты бұрмалаулар жолда қалады. Мысалы, Нышан абыздан жазылып алынған 13 мақамның ішінде «Ұшардың ұлуы» деген музыкалық сарын жоқ. Бұл атау Қорқыттың авторлығымен жарық көрген «Елім-ай» жинағында ғана кездеседі. Ал кейінгі компиляторлар (қайталап көшірушілер) осы қиялдан туған жасанды сюжетті өзге «нұсқасымен» толықтырған болып, көрікті қыздыра түскен.

Бұл сарынның түпнұсқадағы атауы - «Тазының ұлуы». Ол дыбыс еліктеуге құрылған өте шағын сарын дедік. Бас-аяғы 4-5 музыкалық дыбыстан тұратын, күй дәрежесіне жетпеген, тазының ұлығанын суреттейтін музыкалық фрагмент қана.

Осы барынша қысқа сарын «Елім-ай» жинағында Қорқыттың «Ұшардың ұлуы» атты күйі ретінде жарияланып, көлемі ұлғайтылған. Музыкалық сарыны Нышан орындаған тазының ұлығанын салатын әуеннен мүлде бөлек. Құрастырушы Нышанның сарынын өзге ноталық материалмен алмастырып, орнына Ықылас күйлеріне ұқсас үзінділер берген. Мүлде басқа күйдің музыкалық мәтінін ұсынған. Мұны ғылым тілінде «подлог» деп атайды.

«Елім-ай» жинағындағы «Ұшардың ұлуы» күйінің құрылымы күрделі: А-В-А1-В1–С-А2–А. Нышан жеткізген сарында мұның жұрнағы да жоқ. Сондықтан мұны кейінгі қобыз күйлеріне мүлде жат, жасанды шығарма деп бағалау қажет.

Тағы бір сәйкессіздік. М.Жарқынбеков «Ұшардың ұлуын» Нышан жеткізді десе, Ә.Қазақбаевта Нышанның есімі жоқ. Ол ешбір дәлелсіз, Қорқытты күйдің авторы санап, М.Жарқынбековті сол күйді орындаушы ретінде көрсеткен.

Сонымен, «Ұшардың ұлуы» тұсында мынадай қорытынды жасауға болар еді:

1.Нышан Шәменұлында жалпы «ұшар» деген сөздің кездеспейтіні секілді, «Ұшардың ұлуы» деген қобыз сарыны да жоқ.

2.Нышан орындаған «Тазының ұлуы» өте қысқа, ол күй дәрежесіне жетпеген, дыбыс еліктеушілік сарын. Нышан орындаған дыбыстық-суреттемелік сарын мен М.Жарқынбеков жариялаған «Ұшардың ұлуы» - екі түрлі туындылар.

Осындай көзге ұрып тұрған жасандылығына қарамастан түпнұсқасы жоқ «Ұшардың ұлуы» деген жалған күй жинақтан жинаққа көшіп келеді. Музыка фольклорымен айналысқан автор оған әлемдік деңгейде қойылатын ғылыми талаптармен де жете таныс болуы шарт [15; 56-86].

«Әуспай» сарыны. Мұның да Нышанның орындауындағы сарынымен кітапта жарық көрген нота мәтіні бір-біріне сай келмейді. Нышанда 3/4 өлшемінде болса, кітапта ол 2/4 өлшемінде берілген.М.Жарқынбеков жариялаған мәтінде Нышан нұсқасына тән ямбалық метр жойылған. Осындай көзге ұрып тұрған жасандылық туралы бір маман ауыз ашпай, жасанды мұраның өрісі кеңейіп келеді.

«Тарғыл тана» сарыны туралы да осыны айтамыз. Нышан абыздан жазып алынған ұнтаспаның түпнұсқасында қобызда естілетін бірер дыбыс болмаса музыкалық сарын жоқ есепті. Сонда Нышан ақсақал орындамаған «Тарғыл тана» күйінің музыкалық мақамы қайдан алынған? «Елім-ай» жинағында бұл күй Нышаннан жазылып алынған деп көрсетіліп, орнына басқа музыкалық шығарма берілген. Оның сарыны Ықылас күйлеріне келеді.

Осы айтылғандардың өзі Нышан абыздан жазылып алынған қобыз сарын-сарнауларының қаншалықты бұрмаланып отырғанын толық аңғартады. «Елім-ай» жинағына енген барлық күйлердің жағдайы осындай: түснұсқасы басқа, берілген ноталық мәтіні мүлде бөлек. Олар көбіне Ықылас күйлерінің интонацияларына құрылған.

Ықылас – қазақ музыкасында өзіндік орны, қолтаңбасы бар қобызшы, Арқа дәстүрінің өкілі. Оның бірқатар күйлерін ХХ ғасырдың алғашқы жартысында А.Жұбанов жариялаған [16; 212-218]. Кейін олар толықтырылып қазақ күйлерінің академиялық жинағына енді [17; 171-193]. Солай да болса Ықылас күйлерін одан бір ғасырға жуық кейін өмір сүрген Нышан абыздың төлтума сарындарымен шатастырып жүргендер де жоқ емес. Оның кейбір ғылыми-әдіснамалық мәселелерін бұрын халықаралық басылымдарда сөз еткендіктен бұл тұста қайталап жатпадық.

Ғылым үшін дереккөздік негізі олқы мұраны мәдени оралымға енгізу - өте даулы. Нышан абыз сарындарын Қорқыт жеткізген күй-аңыздар ретінде насихаттап жүргендерге айтарымыз осы. Біз әлі Қорқытты ғылыми негізде танып болғанымыз жоқ. Оның есімі мен музыкалық мұрасына байланысты осы кезге дейін жарық көрген жазбалардың барлығы дерлік герменевтикалық сүзгіден өтуі тиіс.

Тарихи-мәдени таным әдетте бос сөз, құрғақ қауесет, терең тамсану емес, нақты айғақтарға, ғылымға, теориялық ұстанымдарға табан тірейді. Бүгінде ұлттық құндылықтарымызға ерекше ықылас танытылып отырған кезеңде оларды зерттеу ісінде бұрын-соңды орын алған олқылықтарға сын көзімен қарап, түзетіп, дұрыс бағытқа жол салуымыз керек. Ғылым ақиқатқа ғана жұмыс жасауы шарт.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қорқыт ата кітабы (2019) Ауд. М.Жолдасбеков пен Г.Шадиева. Қазақ ұлттық өнер университеті жанындағы Қорқыттану орталығы. Астана. – 687 б.
2. Alimbekov R., Kazakbaev A. (2019) One historical truth in the Korkyt legend. Opción, Issue 35, Regular No.90-2: 161-171
3. Түркістан (2000) Халықаралық энциклопедия. Алматы: Қазақ энциклопедиясы. – 656 б.
4. Қазақстан (2004) Ұлттық энциклопедия. Алматы: Қазақ энциклопедиясы. 6-том. – 696 б.
5. Культура Казахстана (2010) Энциклопедический справочник. Алматы: Аруна. – 656 с.
6. Литература Казахстана (2010) Энциклопедический справочник. Алматы: Аруна. – 528 с.
7. Памятник с арабско-татарской надписью в Башкирии. ЗВОРАО, т.IV, 1859, 283-б.; Записки Восточного отделения Русского археологического общества. Т.IX, с.272.
8. Древности киргизской степи и Оренбургского края (1910) Сост. И.А.Кастанье. Оренбург. С. 186-187.
9. Диваев Ә. (1992) Тарту. Алматы – 200 б.

10. Лерх П. (1876) Археологическая поездка в Туркестанский край в 1867 году. СПб.
11. Нышан. Сарын 1, 2 // Youtube.com
12. Қорқыт (1987) Елім-ай. Құраст. М.Жарқынбеков. Алматы: “Өнер”. – 48 б.
13. Қазақбаев Ә. (2018) Қорқыт ата: аңыздары мен күйлері. Астана. – 165 б.
14. Сейдімбек А. (2002) Қазақтың күй өнері. Алматы. – 478 б.
15. Rink J. (2002) The profession of music // The Cambridge History of Nineteenth Century Music – Cambridge: Cambridge University Press. P.55-86.
16. Жұбанов А. (1942) Қазақ композиторларының өмірі мен творчествосы. Алматы.– 235 б.
17. Қазақ халқының аспап музыкасы (1964) Алматы: Ғылым. – 241 б.

### **Герменевтические проблемы исследования музыкального наследия Коркута**

***Т.А. Коныратбай***

М.Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты, Алматы, Қазақстан  
tynysbekkongyratbay@gmail.com

Основу настоящей статьи составляет музыкально-эпическое наследие, связанное с именем легендарного Коркута. В ней освещаются этапы освоения ветхих по содержанию легенд, анализируются записи и исследования. Вычленяются изменения, которые происходят в связи с вхождением легенд в фольклорный процесс. Подвергаются критическому анализу музыкальные напевы, приписываемые Коркуту. Особое внимание уделено достоверности ранее неизвестных первоисточников, которые начали входить в научный обиход. Вместе с тем определяются художественные особенности и научное значение этих музыкальных напевов.

***Ключевые слова:*** Коркут, Нышан, кобыз, сарын, күй, легенда, жыр.

### **Hermeneutic problems of research of musical heritage of Korkut**

***T.A. Kongyratbay***

M. Auezov Institute of literature and art, Almaty, Kazakhstan  
tynysbekkongyratbay@gmail.com

The basis of this article is the musical and epic heritage associated with the name of the legendary Korkut. It highlights the stages of mastering ancient legends, analyzes records and studies. All those changes that occur in connection with the entry of legends into the folklore process are singled out. The musical tunes attributed to Korkut are studied and critically analyzed. Particular attention is paid to the reliability of previously unknown musical primary sources that began to enter into scientific life. At the same time, the artistic features and scientific significance of these musical tunes are determined.

***Keywords:*** Korkut, Nyshan, kobyz, saryn, kyu, legend, zhyr.

Редакцияға 18.02.2020 түсті.



ҒТАХР 18.49.09

## ҚАЗАҚ ДӘСТҮРЛІ БИ МӘДЕНИЕТІНІҢ ПАЙДА БОЛУЫ МЕН ДАМУЫ

*Б.Д. Тургумбаева, Ә.Б. Шанкибаева*

Т.Қ. Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы, Алматы, Қазақстан  
banu.turgumbaeva@mail.ru, Alia20098@mail.ru

Ұлттық мәдениеттің бір нышаны және қоғамдық, тұлғалық, ұлттық сананың негізін қалайтын құрамдас бөлік ретінде қазақ биінің тарихы тым тереңде. Аңшылық, әскери қимылдар, еңбек дағдыларын бейнелейтін қарапайым пластикалық қозғалыстардан Ұлы Дала халқының мәдениет деңгейін, рухани қажеттілігін анықтайтын, адамның жан дүниесі мен толқынысын суреттейтін көркем-бейнелеуіш құралға айналғанға дейін халық биі дамудың ұзақ жолынан өтті. Бұл мақалада қазақ халқының би өнерінің шығу тарихына шолу жасалады. Би мәдениетінің этномәдени бастауларының ішіндегі негізгісі ретінде халықтық салт-дәстүрлер зерделенеді. Сонымен қатар, бақсылықтың шығармашылықтың көптеген түрлерінің дамуына, оның ішінде қазақ би қимылдарының қалыптасуына тигізген әсері қарастырылады.

*Түйін сөздер:* би өнері, би тарихы, фольклор, халық музыкасы, тәңірлік сенім, шаманизм, рухани мұра.

Ұлы Дала тарихында бала дүниеге келген күннен бастап өмірінің әрбір маңызды кезеңін әнмен әрлеп, күймен көмкеріп, би билеп көңіл көтеру, болып жатқан оқиғаны сазбен ерекше мәнді ету басты орын алады. Қазақтың барлық салт-дәстүрлері, ұлыстың ұлы күні - Наурыз, діни мейрамдар секілді мерекелердің барлығы да ән-бисіз болмаған.

Би қазақ халқының тұрмыстық болмысын, өнер сүйгіштігін жан-жақты аша түседі. Музыкалық фольклорда сахнада өлең айту, би билеу, билеп жүріп ән айту, т.б. сақталған. Халық арасында еңбек маусымын қорытындылауға байланысты мереке өткізу, салтанат құру кең етек алған. Той-думандарда өнерпаздар би арқылы өнер жарысына түсіп, көрермендерге өздерінің бишілік шеберлігін көрсететін болған.

Қазақтың халық билерінің канондық түрі болған жоқ, ол импровизациялық тұрғыда орындалды. Би сайыстарында эмоциялық сипат хореографиялық көріністермен ұштастырылды. Бұл ерекшеліктер «Ұтыс» және «Сылқыма» билерінен көрінеді. Ат үстінде билеу өнерінің де өзіндік ерекшеліктері болды. Ерттеулі аттың үстінде тұрып билеу, атты өзінің ырғақ сазына бағындыру нағыз кәсіби бишінің ғана қолынан келетін.

Би ұлттық өнердің басқа да түрі сияқты халық тұрмысына берік еніп, олардың әдет-ғұрып ерекшелігі мен іс-әрекетін бейнелейтін өнерге айналды.

Би - халқымыздың ежелгі өнерлерінің бірі. Алайда, оны сипаттайтын нақты тарихи деректердің болмауы себепті қазақ биінің пайда болуы туралы пікірлер үнемі талас туғызып келді. Кейде тіпті қазақ халқында бидің бар екендігіне күмәнмен қарайтын ой-пікір айтылды. Қазақ зерттеушілері бұл пікірлердің теріс екенін дәлелдеп шықты.

Археологтардың Алматы облысы Жамбыл ауданындағы «Таңбалы» шатқалынан билеп жүрген адамдардың бейнелері қашалып салынған петроглифтер-тақтатаc, жартастарға салынған суреттер, бейнелерді тапқаны белгілі. Олар сақтар өмір сүрген кезеңге - б.д.д. VII-V ғасырларға сәйкес келеді. Ал Шолақтау деген жерде табылған петроглифте бір топ адамның би билеп, ал қастарында бірнеше адам ішек керілген садақ сияқты иілген аспаптарда күй ойнап отырғаны салынған.

Ал, XIII-XIV ғасырлардың тарихи әдеби жәдігерлерінің бірі - 1303 жылғы «Кодекс куманикус» - «Қыпшақтар сөздігінде» «билеймін» деген сөз бар [1; 114]. Бұл қазақ биінің тарихы өте әріден басталатынын көрсетеді.

Осындай бірлі-жарым мәліметтерден басқа ежелгі дәуірдегі қазақ биінің тарихынан хабар беретін дәлелдердің тым аздығы түрлі таластардың тууына себеп болды. Мысалы, қазақ күйлері мен әндерін жинаушы фольклортанушы А.В.Затаевич 2300-дей музыкалық мұраны жинай отырып, би

музыкасының болатынын теріске шығарды. «Топан» күйіне ескерту сөзін жазған ол осы күйдің өте ырғақты, нағыз биге арналғанын айта келе, былай деп жазады: «...если бы только казахи когда-нибудь плясали... Этот обычай и это искусство им совершенно не свойственны и у них не приняты», - деп кесіп айтады [2; 251]. Тек «250 киргизских инструментальных пьес и напевов» деген кейінгі кітабында би туралы ой қозғап, қазақтар арасында қалмақ биі деген жалғыз бидің бар екендігі, адамдардың оны сирек орындайтынына тоқталады. Осылайша бұған дейін өзінің айтқандарына қайшы келіп, қазақтар арасында ежелгі бидің болғанын және оның кәсіби орындаушылар орындағанын аз да болса мойындайды. А.Затаевичтің былай екіұшты пікір айтуына сол кездегі қазақтар арасында би болмаған деген пікірдің басым болғаны себеп болса керек. Себебі, ол өзі жазып алған күйлердің ішіндегі «Қаражорға», «Былқылдақ», «Ортеке» сияқты би ырғағы айқын байқалатын шығармалардың мазмұнына мән бермей, айналып өтеді. Кейін орыс композиторы С.Прокофьев «Хан Бузай» лирикалық-комикалық операсын жазу барысында А.Затаевичтің жинағын кең қолдана отырып, көптеген халықтық музыкалық шығармалардың биге сәйкес ырғақтығын байқаған. Халық фольклорының ауызша тарағанын ескерсек, музыка өнерімен тікелей байланысты бидің тарихы әріде жатқанын дәлелдеуге болады.

Музыка зерттеушісі, композитор А.Жұбанов «Ғасырлар пернесі» деген еңбегінде би музыкасы ертеден танымал болғандығын және ол көптеген сазгерлерге белгілі болғандығын айтып өтеді. Құрманғазы, Дәулеткерей, Сейтек, Абыл шығармаларының биге арналғанын сөз еткен де осы А.Жұбанов болатын.

А.Жұбанов 1862 жылы жарық көрген Паули Теодордың «Этнографическое описание народов России» атты кітабынан «Дәулеткерейдің киіз үйінде» деген суретті көрген екен [3; 170]. Кейін зерттей келе бұл суретшінің XIX ғасырдың 50-жылдары қазақ жерінде болған суретші Чередеев екенін анықтады. Ол акварель бояуымен салынған суретінің артқы жағына «композитор Дәулеткерей, биші Жанұзақ Жаппасұлы» деп өз қолымен жазу жазыпты. Бұл сурет А.Жұбановтың жоғарыда аталған кітабында жарияланды.

Белгілі фольклортанушы, этнограф Ә.Марғұланның «Казахское народное прикладное искусство» атты 1986 жылы жарық көрген кітабында би тарихына байланысты деректер келтірілді. Бұл кітапта И.Клапроттың 1816 жылы қазақтардың би билеп жатқанын салған суреті берілген. Бұл дерек көздері де би шығармашылығының қазақ жеріндегі тарихы тым әріде екеніне дәлел болады.

Белгілі ғалым Л.П.Сарынова халық биінің тарихы туралы: «Ол дамудың күрделі эволюциялық жолын бастан кешірді. Әрбір қоғамдық формация көзқарастың жаңа түрлерін, қоршаған шындыққа жаңа қарым-қатынас әкелумен, бұл формацияға ерекше, өзіндік және соған тән оның көркемдік қайта жасалу түрлерін тудырып отырды» деп жазды [4; 24].

1846-1848 жылдар аралығында Қазақстанда болған А.Евреинев қазақ даласындағы билер мен халық әзілқойлары туралы қысқаша жазып қалдырған.

Дегенмен, осындай жазба деректер бола тұра, XIX ғасырдың соңындағы этнографиялық жазбаларда қазақ даласында бидің болғандығын теріске шығаратын пікірлер басым бола бастайды. Н.Зеландтың этнологиялық очеркінде және «Народы России» деген живопись альбомында қазақтарда би болмады делінген. Осыны терең зерттеген Л.Сарынованың пікірінше, қазақ жерінің патшалық Ресейдің отарына айналуы, патриархалды-рулық қоғамның күйреуі, ескі әдет-ғұрыптардың жойыла бастауы, орыс мәдениетінің ықпалы халық шығармашылығының түпкілікті өзгеруіне әкелді. Ал Д.Әбіров пен Н.Львов ұлттық би өнерінің қалыптасып дамуына көшпелі өмір және діни тыйым салулар кері әсер етті дейді. Қазақтардың көшпелі өмір сүру салты халық шығармашылығының дамуына тұсау салды дегенге келіспейміз, себебі қазақ халқының барлық шығармашылығы осы көшпелі өмір сүру салтымен тығыз байланысты. Сонымен бірге бізден басқа көшпелі халықтардың бәрінде де би болған. Бұл көшпелі тіршіліктің биге кедергі келтірмейтінін көрсетсе керек.

Құжаттық және әдеби деректер Қазан төңкерісіне дейінгі қазақ даласында бидің кең тарағанын дәлелдей түседі. Көрнекті жазушы М.Әуезовтің «Абай жолы» роман-эпопеясында, академик Ә.Марғұлан, профессор Е.Ысмайловтың зерттеу еңбектерінде бишілік пен әншілікті қатар алып жүрген сал-серілердің өнері туралы жақсы суреттеледі.

1936 жылы Мәскеуде өткен қазақ әдебиеті мен өнерінің онкүндігінде басқа да қазақ билерімен бірге «Қара жорға» биі де орындалған. Бұл туралы Қ.Байсейітов пен

Ғ.Құрманғалиевтердің естеліктері бар. Бұдан сәл ертерек 1934 жылы бұл биді Мәскеу қаласының Үлкен театрының сахнасында Ысқақ Быжыбаев орындаған екен. Би тарихын зерттеуші Дәурен Әбіров өзінің «Қазақ биінің тарихы» атты кітабында: «...60 жастағы Быжыбаев Ысқақ «Қара жорға» биін биледі. Өзі жасаған жорға мүсінін беліне байлап алып, біресе жүйткі шапса, біресе атын кілт тоқтатып, көкпар ойынындағыдай еңкейіп жерден көкпар алғандай қимылдарымен небір көріністерді көрсетті» деп жазады [5; 48].

«Қара жорға» биі Қазақ КСР ән-би ансамблінің репертуарында да болған. Сол кезде оның қойылуына Құрманбек Жандарбеков кеңесшілік жасаған. Балетмейстер Я.Романовский 1949 жылы Моңғолияда тұратын қазақтардың «Қара жорға» биін билегенін көргені туралы жазған. «Қазақ әдебиеті» газетінде журналист Ғалым Тыныбаев өз мақаласында Шоқатай есімді көнекөз қарияның мынадай сөздерін келтіріпті: «Біз билеген «Қара жорға» биі Майлықожа мен Жүсіп қожалардың қалдырған мұрасы екенін бала кезімізде сұңғыла қарттардан естуші едік» [6]. Ақындар Майлықожа Сұлтанқожаұлы мен Жүсіп Шайхыисламұлы өмір сүрген XVII ғасырды еске алсақ, «Қара жорға» биі қазақ арасында бұрыннан тарағанын түсінеміз.

Осындай құнды ақпараттардан би өнерінің қазақта сонау заманнан бері бар екенін білуге болады. Бұрынғы ғасырларда көрші мемлекеттер «жылқылар елі» деп атаған қазақ даласында жан-жануарларға байланысты «Асау ат», «Аю биі», «Бура биі», «Бүркіт биі», «Қоян-бүркіт», «Құр биі», «Құсбегі», «Ортеке», «Тырна биі» атты билер болған. Би де, ән де, күй де – бір-бірінен ажырамайтын біртұтас дүние. Ойын-тойларда, қыз ұзату, келін түсіру, шілдеhana, үлкен астарда қазақ ән-күй, бисіз тарқамаған.

Міне осының бәрі қазақ даласында халық шығармашылығының бір түрі ретінде би өнерінің төл өнер екендігін нақтылай түссе керек.

Қазақ биі қоршаған ортадағы шынайы өмірден алынған формалар мен түрлерге аса бай. Халық тұрмысы ұлттың би дәстүрін, қимылдардың төл қозғалысын, иілгіштік айқындықты, сазды-әуенді суреттерге толы би қимылдарын қалыптастырды. Қазақ халқының би мәдениеті, онда қолданылатын лексика ырғақпен, халық музыкасымен және сәндік-қолданбалы өнермен, ауыз әдебиетімен, салт-дәстүрмен үйлесімділікте дамып отырды.

Сондықтан Қазақстан жерінде би өнерінің дамып, қалыптасуының тарихи алғышарттарын анықтау барысында «салт-дәстүр», «әдет-ғұрып» түсініктеріне тоқталып кеткен жөн. Себебі әрбір халықтың салт-дәстүрі сол ұлттың өмір сүру қағидасына айналып, рухани байлығының негізін қалаған. Қазақ халқында салт-дәстүрлерді сақтау міндетті саналған, сондықтан ол жазылмаған заң секілді үлкен мәнге ие. Ұлттық салт-дәстүр мәңгілік мұра ретінде халықтық өнер түрлері арқылы жалғасын тауып отырды.

Халықтың әлеуметтік және мәдени мұрасының басты бөлігі ретінде ұлттық әдет-ғұрыптар қазақтардың би дәстүрінде де өз көрінісін тауып отырды. Осылайша нақты қоғам дамуында қалыптасқан салттар, әдет-ғұрыптар кез келген ұлттың би өнерінің дамуына ықпал ететін әдіснамалық негіз болып табылады.

Қазақ халқының төл мәдениеті әлеуметтік-тарихи факторлар аясында дамып, беки түсті. Ықылым замандарда адамдардың ым-ишаратпен, қимыл-қозғалыспен өз ойын, сезімін, көңіл-күйін, тілек-арманын, қуанышы мен қорқынышын жеткізгені мәлім. «Позитивті философия» трактатының авторы Огюст Конт кез келген идея, яғни мәдениетті оның тарихынсыз қабылдау мүмкін емес деген болатын [7; 90]. Олай болса, өнердің синкретті түрі ретінде қазақ биі дамудың соқтықпалы-соқпалы үлкен тарихи жолынан өтті дей аламыз.

Тарихи даму жағынан күрделі жолдарды бастан кешірген дәстүрлі мәдениеттің бір түрі - би ежелгі адамдардың өмір сүру дағдысының: соғыс, жауынгерлік, аңшылық, жабайы аңдарды қолға үйретіп асырау, мал бағу, алғашқы жер пайдалану сияқты тіршілігінің нәтижесі іспетті. Өз қолбасшысына құрмет көрсету, жауға аттанып бара жатқанда рухты көтеретін, жеңіске жігерлендіретін әрекеттерді бірдей қайталау әктілері алғашқы би қозғалыстарының бастауы десек, артық емес. Әрине, сол алыс замандардағы ырғақты би үлгілерінің тарихына шолу жасағанда би қимылдарына қоса ән айтылғандығын ұмытпауымыз керек.

Тәңірге, күнге, айға, отқа табыну арқылы тазарту рәсімін жасаушы жауынгерлер қимылының сиқырлық мәні де болды. Олардың айналмалы би қозғалысы күннің айналуы бойынша жүруіне тікелей байланысты. Олар би қимылдары арқылы өз толқынысы мен сезімдерін беру

негізінде бойларына жиналған жағымсыз эмоциялар мен жүйке жүйесіне түскен қысымнан жеңілдеуге мүмкіндік туды.

Ежелгі би қимыл-қозғалыстарының ритуалдық мәні зор болды, онда ай, күн, адамдар, тайпалардың тотемі бейнеленді. Бұл қимыл-қозғалыстар ұрмалы аспаптардың эмоционалдық ырғағымен сүйемелденіп отырды. Анимистикалық дүниетанымның бастапқы даму кезеңінде пайда болған діннің ерте формасы ретінде шамандық үрдіс осыған дәлел болады.

Халқымыздың рухани мәдениетінің тарихында тәңірлік сенім мен шаманизмнің орны ерекше. Ш.Уәлиханов өз еңбектерінде Қазақстан жерінде өмір сүрген көшпелілердің өміріндегі Тәңірге табынушылықтың маңыздылығына ерекше тоқталды. Сонымен бірге тарих зерттеушілері Геродот, С.И.Руденко, К.А.Акишев, А.П.Окладников, А.И.Мартынов және тағы басқалар от-суға, ай-күнге табыну мәселелерін сөз етті.

Қазақтың ескі ұғымында табиғат құбылыстарының әрқайсының өзінің киесі бар деп айқындалады, сол кие мен қарапайым адамдар арасын байланыстыратын шамандар туралы тарихта талай мәліметтер бар. Белгілі академик Ғарифолла Есім өзінің «Хакім Абай» кітабында: «Тәңірге сиыну – сенім емес, дін емес, ол Адам мен табиғаттың арасындағы үйлесімділікті мойындағандық деп тұжырымдаған. «Тәңірді мойындау адам еркін шектемейді. Тәңірге көзқарас өзіне қарама-қарсы түсінікті қажет етпеген. Себебі, тәңір – деген табиғат, ол өмір сүру үшін қажетті жағдай. Тәңір табиғаттың өзінен туған түсінік. Оны табиғаттың синонимі деп те қарауға болады. Адамның табиғатқа табынуы, бір жағынан, натуралистік түсінік болса, екіншіден, өзінен тыс рухты іздеу, оны субъект ретінде қабылдау, дерексіз ойлаудың жемісі», – дейді [8; 29].

Қазақ даласында тараған Тәңірлік діннің ерекшелігі - синтездеушілік қасиетінде, яғни ол өзіне дейінгі діни наным-сенімдерді жоққа шығармай, олардың бәрін жүйелеп отырады. Қазақ халқының рухани мәдениетін зерттеуші В.В.Бартольд: «Ежелгі түркілер дінінің негізі Көкке (Тәңір) және Жерге (жер-суға) сиыну болды», – деп атап өтеді [9; 31].

Қазақ мәдениетіндегі шаманизм ұғымының тарихы тереңде жатыр. Еуропа ғалымдары шаманизмге үлкен қызығушылық танытып, зерттегенмен, оны көп жағдайда экзотикалық құбылыс, архаикалық дүниетаным белгісі ретінде қабылдады. Шаман дініне, шаман роліне шынайы баға бергендер қатарында Ш.Уәлихановты атауға болады. Ол: «Шамандар аспан Тәңірі мен рухтың жердегі қолдаушы адамдары ретінде саналған. Шаман сиқырлық қасиеттермен қоса білікті, талантты, басқалардан мәртебесі жоғары: ол ақын да, сәуегей және емші, сегіз қырлы, бір сырлы адам болған», - деп жазды [10; 87].

Шамандық өнер кез келген адамға берілмейді, ол рухтың қалауымен қонады деген пікір қалыптасқан. Тағы бір ескере кетер жай, шамандық көп жағдайда тұқым қуалайды. Шамандардың көбісінің тегінде, әулетінде, арғы ата-бабаларында бақсылықтың болғаны белгілі. Сондықтан шамандықты жай өнер, таланттылықтың көрінісі емес, сонымен бірге генотиптік сипаттағы өнер деп бағалауға болады. Шаман дінінде қоршаған орта, табиғат - жанды әлем, олардың бәрі жанды деген түсінік қалыптасқан. Адам да табиғаттың бір жанды бөлігі деген ұғымды ұстанады. Қоршаған ортадағы барлық нәрсе бір-бірімен байланыста, күнделікті өмірде осы байланысты іске асырушы - бақсылар болғаны белгілі. Ислам діні тарағанға дейін адамзаттың, ел-жұрттың басына төнген қауіпті сейілтп, жоқ қылуға барынша үлес қосқандар - осы бақсылар. Бақсылар ойыны белгілі бір ауылда, белгілі бір топта жиналып қалған жағымсыз психикалық күштің әсерін азайтып, жеңілдетуге тікелей себепші болған. Ислам діні кіргеннен соң бақсылар ойынының мазмұны теріс мағынаға ие болып, оларды жын-шайтанмен байланысы бар адамдар ретінде қабылдау үстем бола бастады. Енді олар көбіне түсініксіз ауру түрін емдейтіндер санатына қосылып, алғашқы мағыналық түрінен ажыратыла бастады.

Ал тарихқа үңілсек, шамандардың негізгі міндеті - рухтар арқылы өзінің тайпасын, ел-жерін, жан-жағындағы адамдарды жамандықтан, кесірден, жын-шайтаннан, бәле-жаладан, ауру-сырқаудан қорғау болып табылады. Белгілі өнертанушы Т.Ізім: «Шаман бір аяғынан екінші аяғына дене салмағын ауыстыра шайқала басып, дене қимылдарын орындау тәсілін бірте-бірте жігерлендіреді. Ширақ қимылдай секіріп, алуан түрде айналып билей жөнеледі. Сонымен бірге оның қолындағы қобыздың немесе асатаяқтың не болмаса дабылдың да дыбысы күшейе түседі. Бір қимылдар қайта-қайта қайталаанады», - деп жазып, шамандар қасиетінің көпқырлылығына мән береді [11; 17]. Бақсының жындармен тілдесіп, есі кеткенше селкілдеуі, оң-солға шыр айналып, ақ көбікке малынып билеуі туралы көп мәліметтер сақталған. Бақсылардың тағы бір ерекшелігі,

музыкалық аспаптарды (қобыз, асатаяқ, дабыл, даңғыра, кепшік және т.б.) жақсы меңгерген, оларды қастерлеп ұстаған, аспаптардың дыбысы әсерлі болуы үшін түрлі сылдырмақ, қоңыраулар байлап алған. Бақсы қимылының ауру адамға психикалық тұрғыдан әсерінің мол болғандығы туралы А.Левшин жақсы жазып қалдырды. Бақсылар сол заманның өзінде қолындағы музыка аспабының ырғағына, дыбыс күшіне сәйкес дене қимылдарын, қозғалыстарын үйлесімді жасап отырған.

Бақсылардың поэзияны, ән-күйлерді терең білгендігі, шебер қолданғаны өз алдына зерттеуді қажет етеді. Біз зерттеу тақырыбымызға сәйкес бақсы ойыны кезінде қолданған би қимылдарына көбірек мән беріп отырмыз. Бақсылық - синкретті өнер, оның бойында әншілік, күйшілік, бишілік, сыйқыршылық, көз байлаушылық, емшілік, көріпкелдік, акробаттық, гипноздық және тағы басқа өнерлердің тоғысуы көрінеді. Осылайша өнердің кешенді түріне негізделген бақсылық шығармашылықтың көптеген түрлерінің дамуына, оның ішінде қазақ би қимылдарының қалыптасуына өз әсерін тигізді. Жалпы би өнерінің пайда болуы туралы сөз еткенде оны тек әдет-ғұрыппен немесе әлеуметтік жағдайлармен байланыстыру дұрыс емес. «Қазақстан хореографиясының тарихы» атты (авторлары: Т.Қышқашбаев, Ә.Шаңқыбаева, Г.Жұмасейітова, Л.Мамбетова, Ф.Мусина) оқулықта: «Бұл проблеманың ішкі жоспары да аңыз-ертегімен байланысты... Қазақ өнерінде аңыз-әңгіме мен бидің байланысын қарастыру өте қызықты, өйткені олардың негізі қазақ халқының ойлауы мен дүниені қабылдауының ерекшелік белгілері болып табылады», - делінген [12; 18]. Расында да би мен аңыз әңгімелердің ортақ тұстары өте көп, айталық, екеуі де қоршаған ортаны нақты бейне түрінде көрсетеді, екеуінде де хаосты жеңу, тәртіп пен реттілік орнату мәселесі айтылады. Бұл, әрине, жалпы жорамалдар, аңыз-ертегілер мен би қимылдарының байланысы туралы пайымдаулар өз алдына терең зерттеуді қажет етеді.

Шамандардың өнері кешенді, синкретті бола отырып, олардың әрқайсысына жекелік тән деп айта аламыз. Себебі, олардың билері бір-біріне ұқсамайды, қайталанбайтын болған, би қозғалыстары оларға қойылған міндетке (ауруды емдеу, жын қуу, жаңбыр шақыру, аластау және т.б.) байланысты ойын үстінде туып отырған. Тағы бір айта кететін жәйт, бақсылар өз өнерлерін құпияда ұстаған, олардың билерінің өзі суырып салмалыққа ие.

Бақсылық туралы А.Алекторов, А.Диваев, С.Мұқанов, Ә.Марғұлан, Қ.Жұбанов, Ө.Жәнібеков, Л.Сарынова, Б.Абылқасымов, Е.Тұрсынов, Т.Ізім, А.Құлбекова сынды ғалымдардың және басқа да өнертанушылардың еңбектерінде тарихта қалған бақсылардың сырт пішіні салынған суреттер, мүсін бейнелерге сүйене отырып, бақсылық ойын қазақ биінің түп бастауы деген қорытынды жасалған. Л.Сарынованың пікірінше, бақсының қимыл-әрекеті нағыз діндік би үлгісіне жатады. Яғни қазақ халық биінің қалыптасуында бақсылықтың орны зор. Бақсылардың әрбір би қимылы белгілі бір қызметті атқарып, символдық мәнге ие болды. Олардың би әрекеттерінде ым-ишарат, дене қалпы, тұрысы кеңінен қолданылды. Бақсы биі драмаланған, театрландырылған жеке қойылым ретінде қабылданды, олардың би қозғалыстары рухтармен сөйлесу, жоғары әлеммен тілдесу, төменге қайта оралу, кесапаттармен күресу, жауыздарға қарсылық жасауды әрекет арқылы көрсетіп берді.

Бақсылар аң-құстардың тірлігін, олардың қимылдарын тамаша шеберлікпен, өлең сөзбен, үйлесімді би қозғалыстарымен бере отырып, табиғатқа табыну салттарын да ұмытпаған. Олардың сыйқырға толы қимылдарын зерттей келе Ш.Уәлиханов бақсының айналу қозғалысына үлкен мән беріп, қазақ халқындағы «айналайын» сөзінің шығу этимологиясымен байланыстырады. «Айналу – ол адамды қорғау, оның бойындағы бар жамандықты өзіме алып, шығару» ұғымына келеді. Айналмалы қимылдар және шеңбер бойынша жүру бақсының негізгі қимылдарының бірі болып саналады.

Бидегі бастапқы негіз - ол қоғамдық, яғни шығармашылық акт, себебі адам би арқылы көркем бейнесін береді. Қазақ биінің эмоционалдық атмосферасы көркем образ жасауға себеп болады. Белгілі психолог Л.С.Выготский: «Искусство не может возникнуть там, где есть простое и яркое чувство, необходимо еще и творческий акт преодоления этого чувства, его разрешение, победы над ним, и только, когда этот акт являетсялицо, только тогда осуществляется искусство», - деп жазды [13; 125]. Адамның қиялы тұрмыс-тіршілікке, шынайы өмірге байланысты шығармалардың пайда болуына себеп болды. Осы ретте қиял би образдарын жасаудың күрделі шығармашылық, психофизикалық үдерісінде басты орын алатынын атап өткен жөн. Қиялдана отырып, адам өзінің күнделікті қимыл-қозғалысын қоршаған ортадағы әдемілікпен үйлесімділікте өзгертіп биге енгізеді, осылайша өзінің эстетикалық қажеттілігін қанағаттандырады. Би шығармашылығы осылайша

адамның күнделікті тұрмыс-тіршілігінің көрінісі ретінде адами және табиғи қажеттіліктерді қанағаттандырып қана қоймайды, сонымен бірге қарым-қатынастың өзіндік формасы болып табылады.

Синкреттілік би қимылдары - қазіргі хореографияның түп-тамыры болып табылады. Әрине, екеуінің айырмашылығы бар. Би - психиканың эмоционалды өрісінің өнімі болса, хореография - тілдік емес құралдармен, оның ішінде дене қимылдарымен берілген тілдік ойлаудың өнімі. Бидің сөздік-нақты және сюжеттік мазмұнға ие болуы міндетті емес, оның басты мағынасы - образдылығында, ол басқа бейнелеу құралдарымен ауыстырылмайды, себебі би адамның өзін-өзі бейнелеуінің ежелгі түрі болып табылады. Қазақ биін осы ғылыми тұрғыдан белгілі ғалым О.В.Всеволодская-Голушкевич зерделеп берді. Ол өзінің «Баксы ойыны» кітабында қазақтардың дәстүрлі би шығармашылығына сипаттама беріп, оның қалыптасуы мен дамуын анықтады [14; 61].

«Трансгрессияның эстетикалық стратегиясы» атты (авторы S.Huschka) «Dance Research Journal» журналында шыққан мақаласында «Биде ақыл-ой әртүрлі негізде байқалады: рационалды, ерік-жігер түрінде және сезімдік тұрғыда. Платонның пікірінше, жан үш бөліктен тұрады: ақыл-ой, ерік, сезім. Философиялық әдебиеттерге талдау жасау барысында жанның негізін құрайтын құрамдас осы үш бөліктің онтологиясын қарастыру неміс философиясында басым болғанын байқалды. Г.Гегель ақыл-ой болмысын, А.Шопенгауэр - еріктің, ал Ф.Ницше сезім болмысына (күштарлық ең лириканың байланысына) үлкен мән берді. Осылайша онтология мен антропологияның өзара байланысы бар екендігін байқаймыз. Мәдениеттің құбылысы ретінде би осы үш бөліктің үйлесімді байланысынан туған», - делінген [15; 12].

Ғылыми негізделген теорияға сүйенсек, қазақ биінің қалыптасуы қоғамның дамуымен, тарихи дәуір ерекшелігімен, қоғамдық-әлеуметтік құрылыспен бірден-бір байланысты.

Зеттеушілер Т.Ізім мен А.Құлбекованың «Қазақ биін оқытудың теориясы мен әдістемесі» еңбегінде қазақ биінің қалыптасып дамуындағы тарихи кезеңдер былай сараланды:

*бірінші кезең* - б.з.б. VII-V ғасырлар-қазақ ұлысының қалыптасуына дейін (XV-XVI ғ.б.);

- *екінші кезең* - XVI-XVI ғасырдың аяғы мен XVIII ғасырдың басы;
- *үшінші кезең* - XVIII ғасырдың ортасынан XX ғасырдың басына дейін;
- *төртінші кезең* - XX ғасырдың басынан XX ғасырдың 90-жылдарына дейін;
- *бесінші кезең* - XX ғасырдың 90-жылдарынан осы заманға дейін [16; 7].

Қазақ биі тарихын зерттеушілер XV-XVI ғасырлар және XVIII ғасыр ортасына дейінгі аралығында би туралы бізге қалған деректерді ерекше сараптады. Осы кезде қазақ даласын зерттеген орыс саяхатшылары салт-дәстүрлермен бірге бидің де болғандығын өз жазба деректерінде келтірген. Айталық, саяхатшы И.Г.Георги XVIII ғасырдағы қазақ тұрмысын зерттей отырып, халық биінің орнын бағалап берген: «олар бірнеше күн той тойлап, көңіл көтеріп, би билеп, ән айтып әңгіме-дүкен құрумен қатар ат жарыстарын ұйымдастырып, садақ тартады», - деп жазып қалдырған.

XVIII ғасырда қазақтардың Ресейге қосылуына байланысты орыс жазушылары, саяхатшылары қазақ халқының тарихы мен мәдениетін зерттей бастады. Бұл кезде қазақ биі, оның ерекшеліктері мен мазмұны туралы айтарлықтай толық мәліметтер қалдырды. Орыс ғалымдары Н.Кюнер, Н.Бичурин өздерінің осындай құнды мәліметтерін би туралы суреттермен толықтырып отырған.

XVIII ғасырдың ортасынан XX ғасырдың басында тарихта көптеген бишілердің аттары, олардың шығармашылықтары белгілі бола бастады (мысалы, Кемпірбай Бүтембаев, Берікбол Көпенов, Зәрубай Құлсейітов, Шашубай Қошқарбаев және т.б.). Сонымен бірге 1926 жылы Қызылордада драма театрының ашылуы би өнерінің кәсіби түрде дамуының алғышарты болды. 1931 жылы Мәскеуде халық билерінің фестиваліне бишілердің қатысуы, 1933 жылы музыкалық театр (қазіргі Абай атындағы опера және балет театры), 1934 жылы музыкалық мектепте балет бөлімінің ашылуы бидің дамуына зор ықпал етті. Осы кезде театр репертуарына қазақ билерінің енуі де оның тарихын зерттеуге назар аударуға себепші болды.

Кейінірек А.П.Дальгейм, С.Есқалиевтің «Қазақ билері» (1947), А.П.Дальгеймнің «Бес қазақ биі» (1950), Ш.Жиенқұлованың «Қазақ билері» (1955), Ә.Қанапин, Л.Варшавскийдің «Қазақстан өнері» (1958), В.Мессманның «Әндердің тууы» (1958), Д.Әбіров пен Ә.Ысмаиловтың «Қазақтың халық билері» (1961), авторлар ұжымының «Қазақ совет музыкасы туралы очерктер» (1962) және т.б. еңбектер жарық көрді. Бұл халық биін зерттеуге үлес қосты, бірақ аталған зерттеулердің

кейбірінде би фольклоры кейбір тарихи себептерге байланысты жоғалып кеткен деген пікір айтылып, оның пайда болуын театр өнерімен байланыстырды.

Қазақтардың дәстүрлі би мәдениеті кәсіби өнердің дамуына ықпал етті. Қазақ билерін алғашқы кәсіби орындаушылар қатарында Шара Жиенқұлованы ерекше атаймыз. Шара Жиенқұлова – қазақтың алғашқы кәсіби бишісі. Ол би өнерін теориялық, тәжірибелік жағынан әрі қарай дамытты, ауқымын, көкжиегін кеңейтті. Шара халықтан көргенінің барлығынан бас-аяғы бар тұтас дүние жасап, жобаға түсірді. Алғаш рет 1965 жылы «Қазақ биін» дербес пән ретінде оқу бағдарламасына енгізген Ш.Жиенқұлова болатын. Ол өз тәжірибесіне сүйене отырып, көптеген қимылдарды, билерді қағаз бетіне түсіріп, теориялық еңбектерін дүниеге әкеліп, қазақ биін кәсіби тұрғыдан оқытуды жолға қойды. Оның репертуарында 40-тан астам би болды, олардың біразы Қазақстанның кәсіби және көркемөнерпаздар ансамбльдерінің репертуарына енді.

Ұлттық хореографияның, рухани мәдениет пен қазақ қоғамының ұлттық санасының қалыптасып дамуына Д.Т.Әбіровтің педагогикалық және балетмейстерлік қызметі әсер етті. Оның «Көктем», «Достық жолымен», «Камбар мен Назым» балеттері кезінде үлкен табысқа ие болды.

Қазақ ұлттық би пластикасының бар байлығынан хабар беретін «Алтынай» (муз. Е.Брусиловский), «Балбырауын» (муз.Құрманғазы), «Ұтыс» биі (муз.М.Төлебаев), «Қара жорға» (халық музыкасы) және тағы басқа билердің тәрбиелік-патриоттық тағылымы мол.

Л.Н.Сарынова «Қазақстан балет өнері» (1976ж.) кітабында қазақ балет өнерінің және бидің дамуына лайықты баға береді. Ол алғашқы қазақ сахналық биі халықтық би фольклоры негізінде құрылып, кәсіби сахнада біржола бекігендігін тілге тиек еткен.

Негізінен осы 50-жылдардан бастап бұрынғы Кеңес Одағының құрамындағы республикалардың халық билерін зерттеу қарқынды жүргізілді. Олардың ішінен Т.Ткаченко «Халық билері» (1954ж.), Т.Устинова «Орыс билері» (1954ж.), О.Князева «Орал билері» (1962ж.), К.Я.Голоизовский «Халық хореографиясындағы орыс билері» (1962ж.), Р.И.Герасимчук «Карпат ауданындағы украин халық билерінің ерекшелігі» (1969ж.), С.М.Гребенщикова «Белорус билері» (1969ж.), Д.Джавришвили «Грузин халық билері» (1958ж.), А.Азимов «Тәжікстанның би өнері» (1957ж.), Л.А.Авдеева «Өзбекстанның би өнері» (1960ж.), Ф.А.Гаскаров «Башқұрт билері» (1958ж.), Л.Н.Грекурова «Осетин билері» (1961ж.), М.Я.Жорницкая «Якутияның халық билері» (1966ж.) және тағы басқа еңбектерді көптеп келтіруге болады.

Қазақ билерінің тарихын зерттеуге Д.Әбіров үлкен үлес қосты. Оның «История казахского танца» кітабы қазақ би фольклорын зерделеуге және сахналық хореографияны насихаттауға арналған көлемді еңбек болып табылады.

Осы 50-жылдардан бастап ұлттық балетмейстерлер қазақтың фольклорлық билерін, оның нағыз ұлттық қимыл-ерекшеліктерін зерттей бастады. Өңделген фольклорлық билер сахналық билермен біріге отырып, қазіргі заманғы қазақ билерінің негізін құрды. Оларды классикалық би ансамблі, эн-би ансамблі, «Гүлдер» эстрадалық жастар ансамблінің бишілер тобы, «Сазген» фольклорлық этнографиялық ансамбль бишілері, «Алтынай» мемлекеттік халық биі ансамблі, т.б. ұжымдар орындады. Сондай-ақ, би өнері көркемөнерпаздар ұжымдарының репертуарынан да кеңінен орын алды.

Ал 60-жылдардан жазып алына бастаған халықтық-фольклорлық билер мен оның шығу тегі ғылыми тұрғыда зерттелді. Солардың негізінде ұлттық хореографтар жаңа шығармалар тудырып, би өнерінің жан-жақты дамуына үлес қосты.

Республикада ұлттық хореография өнерінің дамуына Ш.Жиенқұлова, З.Райбаев, Б.Аюханов, М.Тілеубаев, Ж.Байдаралин, Г.Орымбаева және т.б. сияқты балетмейстерлер ерекше ықпал етті.

Қорыта айтқанда жалпы би, оның ішінде қазақ би шығармашылығының шығу тарихы пайда болуы туралы жете зерттегендер қатарында О.В.Всеволодская-Голушкевич, Д.Т.Әбіровті ерекше атауға болады. Опералық және балеттік спектакльдердің құрамдас бөлігі ретінде қазақ билерінің дамуына белгілі балетмейстерлер А.А.Александров, Ю.П.Ковалев, З.М.Райбаев, Б.Г.Аюханов және тағы басқалары зор үлес қосты. Қазақ биінің дербес хореографиялық пән ретінде қалыптасуы, қазақ биін насихаттау және би үйірмелерінің жұмысын жолға қоюда Д.Т.Әбіров, Ш.Б.Жиенқұлова сынды майталман мамандардың орны ерекше.

Қазақ хореографиялық өнері тарихында көптеген кәсіби орындаушылар мен балетмейстерлер болды, олардың қойылымдары лексикалық тұрғыдан виртуозды болғанымен, халықтық сипатынан ажырап қалды. Мысалы, ғұрыптық билерді билеген кезде онда кәсіби

бишіліктен басқа ештеңені байқауға болмады. Орындаудың техникалық шыңына ұмтылған балетмейстерлер көп жағдайда виртуозды қимылдарға көп мән беріп, оның бастапқы мазмұнынан алшақтап кетті. Бұл жағдай қазақ биінің кәсіби сахнадағы дамуына кері әсер етті, бұл қазақ би пластикасының дәстүрлеріне жат еді. Сондықтан да ежелгі тарихшылардың, зерттеушілердің, этнографтардың, фольклоршылардың зерттеулеріне назар аудару қазақ хореографиясындағы жалғандықты, тым әсірешілдікті жоя бастады. Бұл әсіресе ХХ ғасырдың 70-жылдарында кең өріс алды.

Қазақтардың дәстүрлі өнерінде әр түрлі кезең, дәуір, ұрпақтардың қолтаңбасы қалып отырды. Дәстүрлі мәдениеттің бір түрі ретінде қазақ биі халықтың рухани байлығын жасаудың мәңгілік тірі үдерісі болып табылады, ол ұлттық дәстүрдің тамыры тереңге тартқан тарихына сүйенеді, ал бұл тарих ұрпақтан ұрпаққа беріліп келеді.

Әрине нақты жазылып қалған деректер қолда аз болғандықтан ғасырдан ғасырға, ұрпақтан ұрпаққа орындаушылық өнер арқылы беріліп отырған ұлттық би мәдениетінің тарихы туралы айқын пікір айту қиынға соғатыны сөзсіз. Дегенмен де бишілердің шығармашылық жолы арқылы би өнеріндегі сабақтастықты байқай аламыз.

Қазақ биінің тарихи даму кезеңдерін, бастауларын білу үшін біз қазақ халқының жалпы тарихын терең меңгеруіміз қажет. Сондықтан халық мәдениеті, музыкасы, фольклоры, этнографиясы туралы жан-жақты білім бишінің басты қаруы болуы тиіс. Сонда ғана ұлттық мәдениетпен тығыз байланысты сақтай отырып, би өнерін дамытуға ықпал ететін хореографтар дайындауға болады.

Қорыта келгенде дәстүрлі өнерде әдемілік, сұлулық, ғажайып өмір немесе трагедиялық, комедиялық жағдайлар өз көрінісін табады. Бұл би өнеріне де тән. Қазақ дәстүрлі би мәдениетінің даму феномені образдық ойлаудан образға көшудің тарихи негізімен байланысты. Адамның ішкі жан толқынысы, сезімі қоршаған ортаның бейнесі ретінде образды түрде ұғынылды. Бұл қоғам дамуының әр кезеңінде би өнеріне қуатты импульс беріп, дамытты. Қазақстанның белгілі ғалымдары, этнографтарының ғылыми еңбектерінен белгілі болғандай, әлеуметтік-тарихи жағдайларға және алғашқы би жүйесінің бірізді болмауы себепті ежелгі би түрлерінің барлығы бізге сол күйінде жетпеді. Бірақ халық жадында олардың сюжеттік тақырыптары, оқиғалар хронологиясы, өзіндік тартымдылығы, кейбір қозғалыстардың орындалу тәсілі жетті.

«Қазақ ұлттық мәдениеті мен әдет-ғұрыптары этникалық бірегейліктің философиясы ретінде» мақаласында «Аңшылық, әскери қимылдар, еңбек дағдыларын бейнелейтін қарапайым пластикалық қозғалыстардан Ұлы Дала халқының мәдениет деңгейін, рухани қажеттілігін анықтайтын, адамның жан дүниесі мен толқынысын суреттейтін көркем-бейнелеуіш құралға айналғанға дейін халық биі дамудың ұзақ жолынан өтті. Қимыл-қозғалыстар мен ым-ишарат, қылықтар арқылы біздің ата-бабамыз қоршаған ортадан алған әсерін бере білді. Сондықтан ән салу, жарапазан айту, пантомимдік ойындар ежелгі би өнерімен өзара байланысты. Сол заманғы қоғам дамуында соғыс, жер басып алу, жайылымдарға таласу, малдарды айдап әкету маңызды болғандықтан соғыс қимылдары, жорықтар бейнесі биде көрініс берді. Әскери билердің тәрбиелік маңызы зор болды, ол ұжымдық ерік-жігерді, күшті біріктіріп, адамдарды ерлікке ұмтылдырды. Ол ерлік пен батырлықтың эстетикалық идеясы болып саналды», - делінген [17; 73].

Қазақ билері бір-бірінен күрделі құрылымымен, бейнелеуіш қозғалыстардың әр түрлілігімен ерекшеленіп келеді. Жоғарыда аталған ғалымдардың пікірінше, Қазақстандағы кәсіби би өнерінің қалыптасуына халық арасында көркемөнерпаздардың, дәстүрлі мәдениетті шебер орындаушылардың болуымен түсіндіріледі. Олар өз мазмұны жағынан бірегей, колоритті билердің дамуына ықпал етті.

Қолда бар ғылыми дерек көздеріне қарап дәстүрлі би өнерінің синкретті шығармашылық ретінде пайда болуы мен қалыптасуы туралы осындай тұжырымдар жасауға болады.

#### Пайдаланылған әдебиеттер

1. Әдеби жәдігерлер (2007) 20-томдық. 2 т. Махмұт Қашқари. Түрік сөздігі / пер. с древнетюрк. А. Қ. Егеубай. 2-басылым. Алматы: «Таймас» баспа үйі. - 592 б.
2. Затаевич А.В. (1963) 1000 песен казахского народа. Издание 2-е. М. - 474 с.



3. Жұбанов А. (1975) Ғасырлар пернесі. Алматы: «Жазушы». - 400 б.
4. Сарынова Л.П. (1976) Балетное искусство Казахстана. Алматы: Наука. - 176 с.
5. Әбіров Д. (2006) Қазақ билерінің тарихы. Оқу құралы. Алматы, ИздатМаркет. - 152 б.
6. Тыныбаев Ғ. (2011) Қара жорға- халық биі // Қазақ әдебиеті. 4 наурыз. 7 б.
7. Конт О. (2003) Дух позитивной философии. Слово о положительном мышлении/Пер. с фр. И.А. Шапиро. Ростов н/Д: Феникс. - 256 с.
8. Есім Ғ. (1994) Хакім Абай. Алматы: Атамұра-Қазақстан. - 198 б.
9. Қазақтың музыкалық фольклоры. (1982) Алматы: Ғылым. - 264 б.
10. Уәлиханов Ш. (1985) Таңдамалы. 2-бас. Алматы: Жазушы. - 560 б.
11. Ізім Т. (2008) Уақыт және би өнері. Алматы: Полиграфия Сервис К<sup>0</sup>. - 190 б.
12. Қазақстан хореографиясының тарихы (2005) Оқулық /Авт. Т.Қышқашбаев, Ә.Шаңқыбаева, Л.Мамбетова, Г.Жұмасейітова, Ф.Мусина. Алматы: ИздатМаркет. - 272 б.
13. Выготский Л.В. (1998) Психология искусства. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс». - 480 с.
14. Всеволодская-Голушкевич О.В. (1988) Баксы ойыны. Алматы: Өнер. - 152 б.
15. Huschka S. (2019) Aesthetic Strategies of Trance-gression: The Politics of Bodily Scenes of Ecstasy. Dance Research Journal 51(2): 4–17. <https://doi.org/10.1017/S014976771900041X>
16. Ізім Т.О., Кульбекова А.К. (2012) Қазақ биін оқытудың теориясы мен әдістемесі. Оқулық. Астана: Tengri Ltd. -191 б.
17. Kulbekova A., Tleubayev S., Bakirova G., Kabdusova D., Tleubayeva B., Mambetova G. (2019) Kazakh national culture and ceremonies as a philosophy of ethnic identity. Opcion. Volume 35, Issue 90-2, pp.67-85. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/30557/31609>

### **Возникновение и развитие казахской традиционной танцевальной культуры**

***Б.Д. Тургумбаева, А.Б. Шанкибаева***

Казахская национальная академия искусств имени Т.К.Жургенова, Алматы, Казахстан  
[banu.turgumbaeva@mail.ru](mailto:banu.turgumbaeva@mail.ru), [Alia20098@mail.ru](mailto:Alia20098@mail.ru)

История казахского танца как символа национальной культуры и важного компонента национального самосознания достаточно глубока. От простых пластических движений, отражающих действия охотников, воинов, трудовые навыки, народный танец прошел долгий путь развития до уровня, когда он стал художественно-изобразительным средством, определяющим духовные потребности, уровень культуры народа Великой Степи. В статье представлен исторический обзор истории возникновения танцевального искусства казахского народа. Рассматриваются народные обычаи и традиции как одно из основных этнокультурных начал танцевальной культуры. Дается анализ влияния шаманизма (баксылык) на развитие многих видов творчества, в том числе на формирование казахских танцевальных движений.

**Ключевые слова:** танцевальное искусство, история танца, фольклор, народная музыка, тенгрианство, шаманизм, духовное наследие.

### **Emergence and development of the Kazakh traditional dance culture**

***B.D. Turgumbaeva, A.B. Shankibayeva***

T.K. Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts, Almaty, Kazakhstan  
[banu.turgumbaeva@mail.ru](mailto:banu.turgumbaeva@mail.ru), [Alia20098@mail.ru](mailto:Alia20098@mail.ru)

The history of Kazakh dance as a symbol of national culture and important component of national self-awareness is deep enough. From simple plastic movements that reflect hunting, military movements, labor skills, folk dance has gone a long way in development before it became an artistic and visual means that determines the spiritual needs and level of culture of the people of the great Steppe. This article presents an overview of the history of the dance art of the Kazakh people. Folk customs and traditions are considered as one of the main ethnocultural principles of dance culture. In addition, the author analyzes the influence of shamanism (baksylyk) on the development of many types of creativity, including the formation of Kazakh dance movements.

**Key words:** dance art, dance history, folklore, folk music, Tengrianism, shamanism, spiritual heritage.

ГТАХР 18.45.09

## Ғ.МҮСІРЕПОВТІҢ «АҚАН СЕРІ-АҚТОҚТЫ» ПЬЕСАСЫНЫҢ САХНАЛЫҚ КӨРІНІСІ

*А. Гумаров*

Т.Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы, Алматы, Қазақстан  
[kazah-9393@mail.ru](mailto:kazah-9393@mail.ru)

Мақалада ұлттық классикалық шығармаларымыздың арасында сан буын режиссерлер мен актерлер шеберлігінің қалыптасуына зор ықпал еткен пьесалардың бірі Ғ.Мүсіреповтің «Ақан сері-Ақтоқты» трагедиясының 1942 және 1958 жылдардағы сахналық қойылымдары қарастырылды. Мұнда аталмыш трагедияның сахналық даму эволюциясы анықталып, режиссерлік және актерлік өнердің дамуына тигізген әсері спектакльдерді талдау барысында сараланды. Сол арқылы көрермендердің рухани жан-дүниесі мен эстетикалық талғамының қалыптасуына бұл туындының қаншалықты ықпал еткені анықталды.

*Түйін сөздер:* театр, пьеса, спектакль, режиссер, актер, трактовка, мизансцена.

### Кіріспе

Қазақ әдебиетінің ірі өкілдерінің бірі Ғабит Мүсіреповтің есімі мен шығармасы республика көлемінде ғана емес, бүкіл әлемге жақсы таныс. Зергер суреткер, қарымды прозаик, шебер драматург, публицист, аудармашы, мемлекет қайраткері болып ел есінде қалды. Оқырманын айрықша эстетикалық сезімге бөлейтін көркем туындыларымен қазақ әдебиетінің дамуына зор үлес қосқан Ғ.Мүсіреповтің қаламынан бірнеше пьесалар да жарық көрді. Ойы ұшқыр қаламгердің туындылары - бүгінгі оқырманның да, болашақ ұрпақтардың да ажырамас рухани серігі, қымбат мұрасы болып қала беретіні ақиқат. Өйткені, оның әрбір шығармасы биік өнермен, үздік шеберлікпен жасалған асыл дүниелер екенін барша қауым әлдеқашан бірауыздан мойындаған.

Ғ.Мүсіреповтің шығармашылығы туралы қазақ әдебиеттану ғылымында көптеген ғылыми зерттеу еңбектер жарық көрген. Атап айтқанда: белгілі ғалымдар М.Қаратаевтың «Шеберлік шыңы» [1], Қ.Құттыбаевтың «Шындық пен шығарма» [2], З.Қабдоловтың «Жанр сыры» [3], С.Қирабаевтың «Өрлеу жолында» [4], Н.Ғабдуллиннің «Ғабит Мүсірепов - драматург» [5], т.б. ғалымдардың ғылыми зерттеулерінде терең талданған.

Классикалық шығармалардың өміршеңдігі туралы әлем драматургиясы мен театрын зерттеушілер Punt, E.P., Geertman, S.C.M., Afrooz, A.E., Witte, P.A., Pettit, C.J.[6], Luiz, T.M.[7], Matei-Chesnoiu, M.[8] еңбектерінде де кеңінен қарастырылған.

Қазақ театртану ғылымында да «Ақан сері-Ақтоқты» пьесасының көркемдік ерекшелігі туралы жазылған жұмыстар аз емес. Қазақ театр сахнасына аталмыш трагедия - алғаш рет Ұлы Отан соғысының отты жылдары шығып, содан бері сахнадан түспей қойылып келе жатқан туынды. Бұл пьесаның әр жылдардағы қойылу тарихы туралы көрнекті театртанушы ғалымдардың ғылыми мақалалары бар болғанымен де, олар бір жүйеге түсіріліп, арнайы зерттеу нысанына алынбаған. Сондықтан да бұл мақалада «Ақан сері-Ақтоқты» трагедиясының 1942, 1958 жылдардағы қойылу тарихы қарастырылды. Мұнда аталмыш трагедияның сахналық дамуы анықталып, режиссерлік және актерлік өнердің алға жылжуына тигізген әсері спектакльдерді талдау арқылы сараланды.

### Мәселені сипаттау

Қазақ драматургиясының бірқатар пьесалары тарихи тақырыпқа жазылған. Ғ.Мүсірепов те тарихта болған адамдардың өмірін өзек етіп «Аманкелді», «Ақан сері – Ақтоқты», «Болашаққа аманат», «Қыпшақ қызы Аппақ» драмасын дүниеге әкелді. Бұл туындылар қазақ драматургиясындағы аса елеулі еңбек болып табылады. Осылардың арасында қазақ театрының сахнасына ең көп қойылғаны «Ақан сері–Ақтоқты» трагедиясы. Пьеса алғаш рет 1942 жылдың 10 наурызында Академиялық драма театрының (қазіргі М.Әуезов атындағы академиялық драма театры) сахнасына М.И.Гольдблат режиссурасымен қойылды. Бірақ оның есімі «Қазақ театр тарихында» мүлде айтылмаған екен. Неліктен бұл режиссердің аты-жөні кітапқа енгені туралы белгілі театртанушы Б.Нұрпейіс өз зерттеуінде былай деген: «Мұның себебін қазақ театр тарихын жазуға қатысқан ғалым Б.Құндақбайұлынан сұрағанымызда: «М.И.Гольдблат - өте терең білімді

режиссер болатын. Ол қазақ театрында жұмыс істеген жылдары Ш.Айманов, Ә.Мәмбетов, С.Естемесова, А.Ибрагимовтің режиссерлік өнерлері қалыптасуына көп жәрдемін тигізді. Бірақ өз отаны Израильге кетіп қалуына байланысты оның есімін атауға қатаң тыйым салынды» – деп, өкініш білдірген еді» [9,140б.]. Бұдан кеңестік дәуір идеологиясына байланысты қазақ театр өнерінің өркендеуіне мол үлес қосқан М.И.Гольдблатқа өз Отанына кеткені үшін осыншама әділетсіздік жасалғанын байқау қиын емес.

1942 жылы қойылған спектакль туралы «Қазақ театр тарихының» екінші томында жан-жақты талданған. Онда: «Ф.Мүсіреповтің пьесасына театр ұжымы айқын көзқараспен келді. Ұлт тарихының белгілі дәуірінің тұрмыс-салты, экономикалық қуаты сол қалпында бедерленді. Ал оның әлеуметтік құрылымы өсіп, өркендеу сатысында бейнеленеді. Сахна қаһармандары әлеуметтік күштің қатаң қыспағында қалғандарымен, олардың қарсылығының күші олар ұшыраған жеңілістен әлдеқайда биік боп қалмақ. Өйткені олардың сол қарсылығының өзі - зор жеңіс, қаһармандар рухының жеңісі», - деп, [10,37] спектакльдің көркемдік құндылығын атап өткен. Режиссердің интерпретациясы бойынша Ақан мен Науан хазіреттің өзара тартысы өткір шиеленіске құрылып, ақынның озық идеялары насихатталды. Спектакльде Науан феодалдық моральдің жақтаушысы мен қорғаушысы болып бейнеленді. Белгілі ғалым Ә.Тәжібаев драматургтың нақты тарихи оқиғаларды тура сақтамағаны туралы: «Бірақ ол пьесасында әрі ақын, әрі әнші Ақанды көрсете отырып, негізінде оны дінге қарсы (ескілікке қарсы) күрескер еткен. Сондықтан ол тарихтағы Ақаннан гөрі (барлық болмысы, қайшылықтарымен алынбай) аса көтеріңкі, романтикалық бейнедегі дінмен, дін басшыларымен алысушы, шегінбей, жалтармай, бірыңғай қимылдаушы герой етіп сипаттаған. Ислам дінінің қазақ даласына қаншалықты қуатты болғанын Мүсірепов бір қазақтан кем білмейді. Бірақ ол әдейі осылай алған. Науан қажыны қатал, күшті тіпті хан тұқымы-төрелерді билеуші етіп көрсету арқылы пьесаның драмалық тартысын күшейтуді ойлаған сияқты», - деп [11,104] көрсеткен. Олай болса, режиссер драматург идеясын дөп басып, өзінің ой-тұжырымын трагедия астарын ашуға жұмсаған. Ол Ақан серінің басындағы қайғылы халді, оның бойындағы ақындық қуатты көрсетуді алдыңғы кезекке қойды. Ақын өмір кешкен дәуір тынысын, тамыр соғысын дөп басып, әділетсіздікке қарсы арпалысқан серінің кесек бейнесін тудырды. Режиссер рольде ойнайтын актерлерді қателеспей тура тандап, спектакльдің романтикалық тұрғыда шешті. Мұндағы Ақан мен Ақтоқты бейнелері өздері өмір сүріп отырған қоғамның өктемдігіне қарсы бас көтере алатын дара тұлғалар болып көрінді. Адал махаббат үшін батылдыққа бара білген қос ғашықтық лирикалық көңіл-күйлері мен Ақан серінің шырқап салған әндері бір-бірімен тығыз ұштасып, спектакльдің романтикалық сарынын күшейте түсті.

Расын айту керек, «Ақан сері-Ақтоқты» трагедиясы сахнаға қойылғанға дейін қазақ театр актерлері көптеген ұлттық классикалық және аударма пьесаларда ойнап шеберліктерін шындай түскен болатын. Сондықтан да бұл спектакльдегі кейіпкерлер мінездерін психологиялық тереңдікпен ойнауға орындаушылардың мүмкіндіктері жетті. Ақан ролінде ойнаған Шәкен Айманов өз кейіпкерінің жан-күйі мен асыл мұраттарын ашып көрсетуге көңіл бөлді. Ол сахнадан ақындық шабыт пен психологиялық нақтылықты ұштастырып, Ақанды өз заманының ойлы адамы етіп сомдады. «Аймановтың орындауында Ақан өз заманынан мойынын созып, алға қарай құлаш сермеуші, озық идеяның ұрығын себуші ғана емес. Актер бұл идея Ақанның азатшыл жүрегінің жарып шыққан қылтанақ екеніне ерекше назар аударады. Сонымен бірге Ақанның көркемөнерге жан-тәнімен қызмет етуші, ақынның асқақ шабытын пір тұтушы бірбеткейлігін және жарқырата көрсетеді. Ақан басындағы осы басты қасиетті баса көрсетпесе, оның басқа барлық әрекеттерінің ешқандай мәні болмас еді. Міне, сондықтан да актер бұл бейнені тынбастан ширатумен болды. Оның Ақанды ақын, композитор, әнші ретінде танытатын сценаларды бірнеше рет қайталап, пысықтауына тура келді», - деп, [10,38-39] актердің роль сомдауда дамылсыз іздене бергенін, соның нәтижесінде Ақанның жалын атқан ерекше адам екенін бейнелей алғанын дұрыс бағалаған. Шынымен де, Ақан сері басындағы қайғылы халді, серілік мінезін, ақындық шабытын көрсету актерге үлкен салмақ салғаны даусыз. Кейіпкердің дара болмысын жете түсінген актер ақынның серілік табиғатын естен шығармай, оның сыртқы тартымдылығына, жүріс-тұрысына, сөйлеу мәнеріне мән берді. Сұлулықты сезіне білетін нәзік жүректі серінің Ақтоқтыға деген махаббаты да жан тебіренерлік болды. Ақан бейнесін сомдайтын актерде қандай қасиеттер болу керектігін белгілі театр сыншысы Қажықұмар Қуандықов былайша сипаттаған: «Ақан сері басындағы қайғылы халді, бойдағы өнер қуатын, серілік шалқар мінезін жанымен ұғып, оны шебер ойнау үшін

үлкен талант иесі керек еді. Ақан ролінде ойнайтын әртіске сырт сымбаттылық, жалаң табиғи дарындылық аз, ысылған шебер техника қажет. Біріншіден, ақ өлеңмен жазылған драма жолдарынан өлең екпінінің еркінде кетпей, дауыстың музыкалық ырғағына берілмей, декламацияға бой ұрмай, оған қарасөздік ритм беріп меңгеру үшін-мүлтіксіз дикция, сөйлеу ұсталығы, шешендік керек. Екінші, төгілмелі ұзақ монологтерді қызу темпераментпен мүдіртпей айту үшін-өңтікпейтін кең тыныс, қарлықпайтын икемді күшті дауыс болсын. Үшінші, бір күйден екінші күйге, сезімге күрт ауысу үстіндегі тез тұтанғыш мінез оттылығы қандай керек болса, Ақан басындағы қайшылықтарды, философиялық ойларды дұрыс шешіп, жарқын жеткізу үшін биік ақыл-ой иесі бола білуді де талап етеді. Төртінші, драма тілін, сәтімен табылған сөз, сөйлем орамының ерекшеліктерін түсіну, сөз мәнін бейнелі қалпында сезіну, шырынын сығып беру - ең басты шарт»[12,138 б.]. Осы айтылған талаптардың барлығы да Ш.Аймановтың бойынан табылып, спектакль ойналған сайын Ақан бейнесі тереңдей берді. Ол Ғ.Мүсірепов пьесасындағы ақындық ағынды тұла бойына сіңіріп, жалындай ойнады. Ақан ролі оның актерлік палитрасынан жаңа бояуларды қажет етті. Зерделі актер сазгердің шығармашылығы тек қана ән мен жырдан емес, сонымен бірге, халықпен байланысып жатқанына айрықша мән берді. Сахнада Ақанның әншілігі, серілігі, ойлылығы бір арнада тоғысып, Ш.Аймановтың актерлік шеберлі көпшілікті тәнті етті.

Науан ролін ойнаған Қ.Бадыров өз кейіпкерін қатал, қара күштің иесі етіп сомдады. Қол астындағы халықты құран сөзімен қорқытып, адамдықтан безген арамза адамның кескінін тура келтірді. Айтқанына көніп, айдағанына жүрмеген Ақанның соңынан түсіп, онымен шарпысатын көріністерде барлық айла-тәсілдерге барады. Бастапқыда ел сыйлайтын ақынды жеке басының пайдасына жұмсамақшы болған қулығы жүзеге аспаған соң, Ақан жанын жаралайтын барлық жамандықтарға кіріседі. Актер Науанның сыртқы келбетін де оның әрекеттеріне лайық жасады. Қабағынан қар жауып, жүзі түнеріп жүретін хазіреттің бетіне ешкім тура қарай алмайды. Қолына бишігін бүктеп ұстап, жетім-жесірлердің басына үйіре жөнелетін зұлым етіп бейнеледі. Сондықтан да хазірет Ақанмен жанжалдасатын тұстарда ғана емес, айналасындағы басқа адамдардың тағдырына араласып, өз үстемдігін жүргізе білетін билік иесі болып сомдалды.

Ақтоқты ролінде ойнаған Шолпан Жандарбекова да көп ізденістерге барды. Ол ақылды да, сұлу бойжеткеннің Ақанға деген махаббатын аса бір нәзік сезіммен бере алды. Сүйген адамын аман сақтап қалу мақсатында өзін құрбандыққа шала білген өр мінезді қайсар қыздың бейнесін жасады. Режиссердің трактовкасын дәл түсінген қағілез актриса Ақтоқтыға тән қимыл-қозғалыстарды, қыздың сөйлесу мәнерін эстетикалық әсер қалдырарлықтай етіп бейнеледі. «Ақтоқты ролін жас актриса Ш.Жандарбекова жан ерітер жалынмен ойнады. Оның қаһарманы мүләйім, адал, жүрегінде жастық жалыны лаулаған ерке қыз болып танылды. Өмір тәжірибесі жоқ, үлпілдеп тұрған жас қыз тағдыр тауқыметін қасқайып тұрып қарсы алады. Ақтоқты-Жандарбекова Ақанды жан тәнімен сүйеді, сол сүйіспеншіліктің арқасында ол қоғамға қарсылық білдіріп, неке қию заңына қарсы шығады. Ақтоқты Ақанды аман алып қалу үшін қаймықпастан өлімге бас тігеді, сөйтіп ақынды өзінің халқы үшін сақтап қалуды мақсат етеді», - деп, [10,39] актрисаның жастығына қарамастан өз ролін жоғары деңгейге көтере алғанын әділ бағалаған.

Ақан мен Ақтоқтының өмірге деген құштарлықтары, болашаққа деген сенімдері романтикалық тұрғыда бейнеленіп, көрермендерді ерекше толқыта алды. Бұған Ғ.Мүсірепов драматургиясының поэтикалық қуаты айрықша әсерін тигізді. Кейіпкерлердің жалынды сөздері, әсем киімдері, Ақанның тасқындаған әндері айрықша шабытпен орындалып спектакльдің сәнін келтірді. Бұған Э.Чарномский мен режиссер қиялынан туған декорация да мол ықпал етті.

Спектакльге қатысқан басқа актерлердің ойындары да айрықша серпінмен ойналды. Сырын ішіне бүккен Жалмұқан - Е.Өмірзақов, аңғал да, сенгіш Қоңқай - С.Қожамқұлов, ақкөңіл Мылқау - Қ.Қуанышбаев т.б. актерлер өз кейіпкерлерінің ішкі жан-дүниесін жарқыратып көрсете алды.

Бұл қойылым тарихи пьеса кейіпкерлерін сомдаудағы алғашқы жарқын табыстардың бірі болып театр тарихында қалды.

Аталған театр сахнасына араға біраз жылдар салып «Ақан сері-Ақтоқты» трагедиясы 1958 жылдың 14 сәуірінде КСРО халық артисі Ш.Аймановтың режиссурасымен «Ақын трагедиясы» деген атпен қайта қойылды. Сол жылы Мәскеуде өткен қазақ әдебиеті мен өнері онкүндігінде бұл спектакль Кремль театрының сахнасына қойылды. Негізі осы спектакльге қатысты біраз бағалы пікірлер айтылған.

Белгілі сыншы Евгений Сурков: «Хазіретке қарсы жекпе-жек күреске Ақан шығады. Ақан - адамгершілік жарқын мұраттың адамы. Ол ғасырлар бойы қалыптасып, мызғымас дәстүрге айналған салт-сана ережелеріне күмән келтіріп, аяусыз күреске түседі. Сонда бұл күресуші екі жақ өз жеке бастарының қам-қаракетінен шығындап, зор тарихи маңызы бар моральдық, этикалық мәселелерді көтереді. Пьесаның ең күшті жағы да осында: біріне-бірі бітіспес жау кейіпкерлердің шынайы мінез-құлықтарын білдіретін асқақ сезім, зор құмарлықтар бір-бірімен соқтығысады», - деп [13,36 б.] спектакльдің идеялық мазмұнының дұрыс көрсетілгенін тура бағалаған. Спектакльде ақын мен дінді қалқан етіп ұстаған Науан екеуінің арасындағы қақтығыстың әлеуметтік мәнінің ашылуына режиссердің көп мән беруі, қойылым салмағын көтере түсті.

Спектакль премьерасынан кейін жазылған бірқатар сыни мақалаларда спектакльде дін мен поэзия тартысы бар деген тұжырымдар жасалған. Сыншы Есмағанбет Ысмайылов: «Шығармадағы өзекті идеялық нысана - дін мен поэзияның тартысы. Ән мен күй, ақындық талант шарқ ұрып еркіндік іздейді. «Қара түнек заман ақын, әншінің дарынын жойды, үнін тұншықтырды» деген ақиқатты жазушы поэзия тілімен жеткізіп бейнелейді. Ақын трагедиясының сыры да осында еді», - дегеніне [14,56.] қарап, режиссер автор идеясынан алшақтамағанына көз жеткіземіз. Ол драматург мәтінінің тура мағынасын ашумен қатар, өзінің ой-тұжырымдарымен байытып отырған. Әрбір көріністегі әрекет жеке-жеке оқиғалардың күресіне айналмай, тұтас бір ойдың үздіксіз жалғасындай өрілді. Спектакльдің алғашқы көрінісінде Мәрзияны тірідей жерге көмген Хазіреттің ісінен шошынған Ақан одан біржолата безінеді. Дәл осы сахнадан бастап ақын өмір туралы күрделі ойларға барып, хазіреттен алыстай береді.

1942 жылғы спектакль лирикалы-романтикалық стильде шешілсе, Ш.Айманов спектакльінде реалистік бояу басым болды. Мұнда актерлер алғашқы спектакльмен салыстырғанда ақ өлеңді еркін игеріп, қаһармандардың сөздері табиғилығымен баурады. Сонымен бірге режиссер спектакльге пролог кіргізді. Пролог - спектакльдің композициялық құрылысын жымдастырып, ширата түсті. Спектакль оқиғасы түн қараңғылығымен басталып, рауандап атып келе жатқан таң жарығымен аяқталады. Режиссер мен суретші Голубович пьесаның философиялық мағынасын ашатындай шешім тапқан. Қазақ даласының кеңдігін, әсем табиғатын, ашық аспанын бейнелеген. Қазақтың ұлттық ерекшелігін айқындайтын барлық тұрмыс-салттық дәлдіктер сақталды. Спектакльде ән мен күй, халық ойындарымен келетін көріністеріне режиссер ерекше мән беріп, қойылымның ұлттық бояуын қоюлата түсті. Аталған спектакльді кеңінен талдаған театр сыншысы Қ.Қуандықов: «Режиссер Ш.Айманов актер Ш.Аймановты төгілмелі монологтерді қызу темпераментпен саулата салатын ескі жырау әдетінен өзгертіп, өлең жолдарына қара сөзді ырғақ енгізуге, дауыстың жалаң музыкалық үніне берілмей, кесек сөзді жеңіл декламацияға айналдырмай, сөз ырғағын айтуға үйретті. Сөздің мағынасын іштей сезініп, толғанып айтады. Сөз сырын ашуға көп мән берген актер ойыны енді үнсіз тынып қалатын психологиялық сәттерге бай», - деп [12, 164 б.] актердің қаншалықты өскенін көрсеткен. Ш.Айманов Ақанның хазіретпен ашық айқасқа шығып, оның бетіне тура қарап айтатын сөздерін үлкен салмақпен, ойға шомып жеткізеді. Оның аузынан шығып жатқан әр сөздің қорғасындай ауыр салмағы мықтымен деген Науанның өзін теңселтіп өтеді. Ақанның ақындық табиғатын терең ұққан актердің ойынында жастық жалыннан гөрі өмірге деген көзқарасы әбден қалыптасқан ойлы адамдың бейнесі нанымды ашылды.

Ш.Аймановпен қатар Ақан ролін ойнаған Шахан Мусиннің Ақаны актердің ғана емес, бүкіл театр ұжымы зор табыстарының бірі болды. Ақан ролінде ойнайтын актерлердің барлығына ақ өлеңмен жазылған монологты бір деммен орындау - аса қиындық тудыратыны мәлім. Ш.Мусин шеберлігі де осы монологтарды айтуда айқын көрінді. Ол ақ өлеңді қара сөз ырғағына бағындырып, логикалық паузалар мен дауыс бояуларын әр сәт сайын өзгертіп, сөз астарын терең ашты. Оның Ақаны өнер қуған, өмірге құштар, махаббат бостандығы мен әділет аңсаған адам болып бейнеленді. Ақыл дүниесі көңіл күйімен ұштасып, өз арнасын, берік желісін тапқан Ш.Мусиннің Ақаны соңғы сахнаға дейін өсу қалпынан танбай, актердің мол қарымын танытты.

Режиссерлік талдауда пьесадағы басқа кейіпкерлер де биік деңгейден көрінді. Бұл спектакльде де Ақтоқтыны – Ш.Жандарбекова, З.Шәріпова, Науанды – Қ.Бадыров, Қ.Әділшінов, Қоңқайды - С.Қожамқұлов, Мылқау - Қ.Қуанышбаев, Ы.Ноғайбаев, Жалмұқан - Е.Өмірзақов, М.Сыздықов т.б. актерлердің ойыны ширап, ширғып айрықша екпінмен ойналды.

Ақтоқты ролінде ойнаған Ш.Жандарбекова жас арудың көңіл-күйін, ақынға деген ғашықтық сезімін иланымды өрнектеді. Бірнеше жылдар бойы осы рольде ойнап әбден ысылған актриса жаңа

спектакльде өз бойынан сахнаға жарасты музыкалық, пластикалық қасиет көрсетті. Оның күмістей сыңғырлаған ашық дауысы, сыртқы пішінінің сүйкімділігі Ақтоқтының сұлулығын айшықтай түсті. Бұрынғы қойылымда актриса қыздың балаң ойын басым көрсетсе, бұл жолы қиян-кескі жан күйзелісі мен жалынды махаббатын, өмір мен өнерді бағалайтын парасатын шынайы жеткізді. Ақтоқты - Ш.Жандарбекова орындауында қазақ театрының жарқын белесінің бірі болып қалды.

Осы спектакльде Ақтоқтыны екінші құрамда ойнаған Зәмзәгүл Шәріпова бұл рольге өзіндік көзқараспен келді. Оның ойыны туралы Қалтай Мұхамеджанов: «Ақтоқтыны түсінуде Шәріповада да өзіндік байымдау бар. Көбіне актриса Ақтоқтының жан дүниесіне лирикалық бояуды басым береді. Соның әсерімен оның сәукелесін лақтырудағы буырқанған ашуы да сенімді шықпай жүр. Оның үстіне кейде дұрыс алып келе жатқан сезім шындығынан да тайып кету сезіледі. Әрине, мұның бәрі жас актриса тәжірибесінің жетімсіздігінен, іштей дұрыс ұғынған образдың етек-жеңін жия алмай жүргендігінен. Төселе келе З.Шарипованың Ақтоқтысы да сүйсінерлік еңбек болып шығуына сенім күшті», - деп [15, 330 б.] жазған. Бұдан Ақтоқты бейнесін жасаудың қиындығы анық сезіледі. Актриса бойында сұлу бойжеткенге қажет сыртқы келбет болғанымен де, ішкі көңіл күйді беруде тәжірибесінің аздығы көп кедергі келтірген.

Хазірет ролін бірінші құрамда Қ.Бадыров, екінші құрамда Қ.Әділшінов ойнады. Егер Қ.Бадыровтың ойынында хазіреттің қара күші басым болса, Қ.Әділшіновтің Науанында қара күш пен қатар қатыгездік, зұлымдық пен айла-амалдар астасып жатты. Қарапайым халықты күшпен бағындырып, айтқанын жасатып отырған Науанның бойындағы зорлықшыл, арам пиғылдарын біртіндеп ашты. Сондықтан да оның хазіреті сахнаға шыққан сайын ауыр зіл мен өктемдіктің ызғарын ескізді.

Екі спектакльде де Қоңқай ролін ойнаған С.Қожамқұлов «кішкене адам» тағдырын жасауда қайталанбас шеберлігімен театр тарихында қалды. «Солай болдың Қоңқайым! Төре тұқымына құда болдың, Қоңқай атың құранға да түсті» деп басталатын ұзақ монологты актер бақыт жырындай төгілдіріп айтады. Қоңқайдың қуаныштан паңданып, іріленіп, бұлттан шыққан күндей жарқырап жер-көкке сыймай іштей мақтанғанын ұтымды детальдармен шебер жеткізеді. Иығына жапқан шапанды аялай сипап, пұшпақ бөркін аспанға атып қайта қағып алып шекесіне түсіріп киіп шаттанатын сәттері кейіпкердің қуанышын көрсететін ұтымды шешім болып қалды. Қоңқай - қызын жақсы адамға ұзатып, оның бақытты болуын қалайтын мейірімді әке. Ақанмен қол ұстасып кетіп қалған қызын көрген кезде, оның қуанышы су сепкендей басылып, төбесіне қара бұлт үйіріледі. «Кімге барар бет қалды, Кімді бөгер жайымыз бар?», - деп, өксікке толы дауыспен, жер бауырлап құлайды. Сөйтіп, өмірдің қатаң заңынан туған Қоңқайдың ой-толғамдары арқылы актер оны трагедиялық тұлға етіп көрсете алды. Күштілердің ығына жығылып қорқумен бірге, шарасыздық құрсауына түскен адамның дәрменсіздігі аяныш сезімін тудырды. Қоңқай өмір құрсауын бұзып шыға алмайтын, тар қыспақта мәңгілік бұғауланған қалыпта қала береді. С.Қожамқұловтың күлдіре жүріп, трагедиялық бейне жасаудағы тапқан жаңалықтары бүкіл қазақ театрларына үлгі болып жайылды.

Режиссер Ш.Айманов көпшілік сахналарын бейнелі шешуде ұтымды көріністер тапқан. Мұның бірі - Ақан мен Ақтоқтының кездесетін тұсы. Ақандай серінің ауылға келе жатқанын естігін қыз-жігіттер ғана емес, еңкейген кәріден еңбектеген балаға дейін оны қарсы алуға жиналады. Ақтоқтының жанына еріп шығатын қыздар қызылды-жасылды көйлектер киіп, үкілі камшат бөріктерімен сахнаға ерекше сән берген. Ақан мен Ақтоқтының алғашқы кездесу сахнасы ерекше шаттық пен қуанышқа құрылып, жастардың көңілді әніне ұласады. Бұл арада режиссер махаббат күйін дәріптейтін мүсінді бейнелер жасаған. Көпшілік сахнасындағы кейіпкерлердің киімдерінен бастап, қолдарына ұстаған заттарының барлығы да ұлттық ою-өрнектермен көмкеріліп, тұрмыстық дәлдіктер сақталды. Олардың қимыл-қозғалыстары, сөз саптаулары, ым-ишараттары тұтасымен ұлттық даралықты көрсетуге бағытталды.

«Ақан сері-Ақтоқты» трагедиясындағы ақындық зор шабыт, суреткерлік толғаныс, өмір мағынасы туралы философиялық ойлар М.И.Гольдблат пен Ш.Айманов режиссурасында көркемдік тұтастығын тапты. Қатал тағдыр, айнымас махаббат, ерлік пен серілік туралы жырлаған бұл екі спектакль қазақ театр өнерінің зор табысы болып саналады.

#### **Зерттеудің мақсаты мен міндеті**

Ғ.Мүсіреповтің «Ақан сері-Ақтоқты» пьесасының 1942 және 1958 жылдары қойылған спектакльдері қазақ театр тарихында классикалық шығармаларды сахналаудың жарқын үлгісі

болып қалды. Әсіресе, ақ өлеңмен жазылған пьесаның сахналық дәстүрі қалыптаса қоймаған кезде М.И.Гольдблат пен Ш.Айманов туындының көркемдік көрігін ашуға әртүрлі режиссерлік тәсілдермен келді. Спектакльдердің сол кездегі деңгейін, жетістіктері мен кемшін жақтарын саралап, салмақтап отырудың маңызы зор. Бұл ұлттық театр өнерінің даму жолдары мен көркемдік-идеялық және эстетикалық ықпалын айқындауға септігін тигізеді. «Ақан сері-Ақтоқты» трагедиясының қазақ театрының қалыптасуы мен өркендеуіне қаншалықты ықпал еткенін зерттеу - жұмыстың басты мақсаты болып табылады. Ал, зерттеу жұмысының негізгі міндеті – бастапқы кездерде қойылған осы спектакльдердің актер шеберлігінің ұшталуына әсерін ашу.

#### **Зерттеу нәтижесі**

Қазақ театр өнерінің даму белестерінде ерекше із қалдырған Ғ.Мүсіреповтің «Ақан сері-Ақтоқты» пьесасы - сан буын режиссерлер мен актерлердің бағын ашқан айрықша туындылардың бірі болып саналады. Бұл трагедияны алғаш рет сахна төріне алып шыққан М.И.Гольдблат драматургтың поэтикалық тілін, әдемі сазын жоғалтпай романтикалық спектакль қойды. Араға біраз жылдар салып аталмыш шығарманы Ш.Айманов реалистік бағытта шығарды. Екі спектакльде де трагедияның идеялық-көркемдік мазмұны жан-жақты ашылып, кейіпкерлер бейнесі шынайы жасалды. Осы спектакльдерде Ақан - Ш.Айманов пен Ақтоқты –Ш.Жандарбекова, Қоңқай - С.Қожамқұлов ойындары актерлік өнердегі жаңалық болып, қазақ театр тарихында мәңгі қалды.

#### **Қорытынды**

Бұл мақалада Ғ.Мүсіреповтің қарымды қаламынан туған «Ақан сері-Ақтоқты» трагедиясының 1942 және 1958 жылдары жарық көрген сахналық қойылымдары қарастырылды. Мұнда аталмыш туындының сахналық даму эволюциясы анықталып, режиссерлік және актерлік өнердің дамуына тигізген әсері спектакльдерді талдау барысында сараланды. Сол арқылы көрермендердің рухани жан-дүниесі мен эстетикалық талғамының қалыптасуына бұл туындының қаншалықты ықпал еткені анықталды. Трагедиядағы ақындық зор шабыт пен толғаныстар, философиялық ойлар, махаббат сырлары М.И.Гольдблат пен Ш.Айманов режиссурасында жаңа қырынан ашылды. Екі режиссер де шығарманың көркемдік көрігіне нұқсан келтірмей, кейіпкерлер жан-дүниесінің ашылуына мол ықпал етті. Соның нәтижесінде Ғ.Мүсіреповтің ақ өлеңмен жазылған пьесасының сахнада қойылу тарихы басталып, кейін бүкіл қазақ театрларына үлгі болды. Біріншіден, өлеңмен жазылған драма жолдарын декламацияға салынбай айту қалыптасты. Екіншіден, Ақанның ақындық қыры ғана емес, қарапайым халыққа араша түсе білетін азаматтық келбеті ашылды. Үшіншіден, спектакльдерде суреттеліп отырған заманның тұрмыс-салты, әдет-ғұрпы ұлттық нақышта бейнеленді.

Қорыта келгенде, «Ақан сері-Ақтоқты» спектакльдері М.Әуезов атындағы академиялық драма театрының белесті табысы болып саналады.

#### **Пайдаланған әдебиеттер**

1. Қаратаев М. (1963) Шеберлік шыңы. Алматы, Өнер. – 326 б.
2. Құттыбаев Қ. (1959) Шындық пен шығарма. Алматы, Жазушы. – 219 б.
3. Қабдолов З. (1962) Жанр сыры. Алматы, Өнер. – 418 б.
4. Қирабаев С. (1960) Өрлеу жолында. Алматы, Ғылым. – 325 б.
5. Ғабдуллин Н. (1982) Ғабит Мүсірепов – драматург. Алматы, Өнер. – 328 б.
6. Punt E.P., Geertman S.C.M., Afrooz A.E., Witte P.A., Pettit C.J. (2020) Life is a scene and we are the actors: Assessing the usefulness of planning support theatres for smart city planning. Computers, Environment and Urban Systems. 82.
7. Luiz T.M. (2020) Humor translation in theater | [Tradução de humor no teatro]. Cadernos de Tradução. 40(1).
8. Matei-Chesnoiu M. (2001) Hamlet, or about Death: A Romanian Hamlet directed by Vlad Mugar. Multicultural Shakespeare. 20(1).
9. Нұрпейіс Б.К. (2014) Қазақ театр режиссурасының қалыптасуы мен даму кезеңдері. Алматы, «Дәстүр». – 520 б.
- 10 Қазақ театрының тарихы (1978) Т.ІІ. Алматы: Ғылым. – 432 б.
- 11 Тәжібаев Ә. (1971) Қазақ драматургиясының дамуы мен қалыптасуы. Алматы: Жазушы. – 416 б.

12. Қуандықов Қ. (1969) Тұңғыш ұлт театры. Алматы, Жазушы. – 244 б.
13. Сурков Е. (1959) Трагедия поэта // Театр. № 3.
14. Ысмайылов Е. (1958) Сахнада – «Ақан сері-Ақтоқты» // «Қазақ әдебиеті». 01.05.
15. Мұхамеджанов Қ. (1978) Пьесалар. Өнер жайлы ойлар. Т.ІІ. Алматы, «Жазушы» – 384 б.

### Сценические постановки пьесы Г. Мусрепова «Акан серы – Актоты»

*А. Гумаров*

Казахскоая национальная академия искусств им. Т. К. Жургенова, Алматы Казахстан  
[kazah-9393@mail.ru](mailto:kazah-9393@mail.ru)

В статье рассмотрена одна из трагедий Г. Мусрепова «Акан серы – Актоты», которая занимает особое место среди национальной театральной классики. Эта пьеса в значительной степени способствовала формированию многих поколений режиссеров и актеров. В статье проанализированы театральные постановки трагедии 1942 и 1958 годов. Раскрывается эволюция стадий развития этой трагедии, а ее влияние на развитие режиссуры и актерства выявляется в анализе спектаклей. Таким образом, предпринята попытка определить, в какой степени эта работа способствовала формированию духовного и эстетического вкуса аудитории.

**Ключевые слова:** театр, пьеса, спектакль, режиссер, актер, трактовка, мизансцена.

### Stage verions of G. Musrepov’s play «Akan Sery – Aktoty»

*A. Gumarov*

T. K. Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts, Almaty, Kazakhstan  
[kazah-9393@mail.ru](mailto:kazah-9393@mail.ru)

The article considers one of G. Musrepov’s tragedies “Akan Sery – Actoty” which occupies a special place among the Kazakh national theater classics. This play greatly contributed to the formation of many generations of directors and actors. In the article, the author analyzed theatrical performances of the tragedy of 1942 and 1958. The author reveals the evolution of the stages of development of this tragedy, and its influence on the development of directing and acting is revealed in the analysis of performances. Thus, author made an attempt to determine the extent to which this work contributed to the formation of the spiritual and aesthetic preferences of the audience.

**Keywords:** theater, play, performance, director, actor, interpretation, scene.

Редакцияға 26.04.2020 түсті.



## АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

№2 (82), 2020

- Айтжанова Мира Онланбековна** - б.ғ.к, аға оқытушы, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжай: Қазақстан. Алматы қаласы, Әйтеке би көшесі, 99, e-mail: [Aytzhanovamira09@gmail.com](mailto:Aytzhanovamira09@gmail.com)
- Алдабаева Гульнур Жамбулатовна** - шетел тілінен даярлаудың теориясы мен әдістемесі кафедрасының магистранті, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 100028, Қарағанды қаласы, Университет көшесі, 28, e-mail: [aldabaeva.gulnur@mail.ru](mailto:aldabaeva.gulnur@mail.ru)
- Алпысбаева Қарашаш Бейсенқызы** - ҚР БҒМ ҒК М.Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты. Мекен-жайы: Қазақстан, 050010, Алматы қ., Курмангазы қ., 29, 2- қабат, e-mail: [alpyysbaeva-k@mail.ru](mailto:alpyysbaeva-k@mail.ru)
- Әтейбекова Нурзия Тұрсынжанқызы** - магистр, аға оқытушы, Абылай хан атындағы Қазақ халықаралық қатынастар және әлем тілдері университеті. Мекенжай: Қазақстан, 050022, Алматы, Муратбаев к., 200 e-mail: [nurzyaa@mail.ru](mailto:nurzyaa@mail.ru)
- Әубәкір Аруна Берікқызы** - магистрант, мектеп мұғалімі, Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Мекенжай: Қазақстан. Алматы қаласы, Әйтеке би көшесі, 99, e-mail: [aubakirova.aruna@bk.ru](mailto:aubakirova.aruna@bk.ru)
- Батталова Асыл Тайыржанқызы** – магистр, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: [klmprst@mail.ru](mailto:klmprst@mail.ru)
- Бориева Г.О.** - 6M011300-Биология мамандығының магистранты, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, Түркістан қ., 161200, Бекзат Саттарханов даңғылы, 29.
- Гумаров А.** - Т.Қ. Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясының докторанты. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Панфилов к., 127, e-mail: [kazah-9393@mail.ru](mailto:kazah-9393@mail.ru)
- Дальбергенова Ляззат Елемесовна** - PhD, доцент, оқытушы, Ш.Уалиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті. Мекенжай: Қазақстан, Көкшетау қ., Абай к., 76, e-mail: [ljasatdal@mail.ru](mailto:ljasatdal@mail.ru)
- Джелдыбаева Раушан Базикенқызы** - Абылай хан атындағы Қазақ Халықаралық қатынастар және Әлем тілдері университеті, Шығыстану факультетінің доценті, филол.ғ.к.. Мекенжай: Қазақстан, 050022, Алматы, Муратбаев к., 200.
- Есназар Асель Жаңабергенқызы** - Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, 6D010200-Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі мамандығының докторанты, e-mail: [asel.esnazar@mail.ru](mailto:asel.esnazar@mail.ru)
- Жалалова Акшай Максұтовна** - PhD, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, email: [akshaimzh@gmail.com](mailto:akshaimzh@gmail.com)
- Жапбаров Амангелді** - Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті, педагогика ғылымдарының докторы, профессор, e-mail: [azhapbarov@mail.ru](mailto:azhapbarov@mail.ru)
- Зиядаұлы Бақытжан** - Абылай хан атындағы Қазақ Халықаралық қатынастар және Әлем тілдері университеті, Шығыстану факультетінің доценті филол.ғ.к. Мекенжай: Қазақстан, 050022, Алматы, Муратбаев к., 200, e-mail: [batenke\\_89@mail.ru](mailto:batenke_89@mail.ru)
- Кабдиева Сания Дуйсенхановна** - өнертану кандидаты, профессор, "Театр өнерінің тарихы және теориясы" кафедрасының меңгерушісі, Т.Қ. Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Панфилов к., 127, e-mail: [saniya\\_art@hotmail.co.uk](mailto:saniya_art@hotmail.co.uk)
- Кабышева Мария Олеговна** - 2 курс магистранты, әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, Алматы, 050040, әл-Фараби даңғылы, 71, e-mail: [mariya@kabyшева.com](mailto:mariya@kabyшева.com)
- Кагазбаев Жанбырбай** - шетел тілінен даярлаудың теориясы мен әдістемесі кафедрасының аға оқытушысы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 100028, Қарағанды қ., Университет к., 28, e-mail: [zhan\\_1952@mail.ru](mailto:zhan_1952@mail.ru)

- Какенова Зарина Серикбайқызы** – магистрант, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті. Мекенжай: Қазақстан, 150000, Петропавл қ., Жумабаев к., 114, e-mail: [zarina\\_14\\_96@mail.ru](mailto:zarina_14_96@mail.ru)
- Китибаева Альфия Каныбековна** - шетел тілінен даярлаудың теориясы мен әдістемесі кафедрасының доценті, PhD докторы, Е.А.Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 100028, Қарағанды қаласы, Университет к., 28, e-mail: [tyumik\\_sun@mail.ru](mailto:tyumik_sun@mail.ru)
- Курманова Марал Елтайевна** – докторант, Ш.Уалиханов атындағы Көкшетау мемлекеттік университеті. Мекенжай: Қазақстан, Көкшетау қ., Абай к., 76, e-mail: [maral\\_kurmanova@mail.ru](mailto:maral_kurmanova@mail.ru)
- Қанжігітова Дана Қанатқызы** – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, химия және химиялық технология факультетінің магистранты. Мекен-жайы: *Қазақстан, Алматы,* 050040, әл-Фараби даңғылы, 71, e-mail: [dana\\_97\\_97.kz@list.ru](mailto:dana_97_97.kz@list.ru)
- Қасқатаева Бақыткүл Рахымжанқызы** - педагогика ғылымдарының докторы, доцент, профессор м.а. Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжай: Қазақстан, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: [Kaskataeva@yandex.ru](mailto:Kaskataeva@yandex.ru)
- Қоңыратбай Тынысбек Әуелбекұлы** - ҚР БҒМ ҒК М.Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты музыка бөлімінің меңгерушісі. Мекен-жайы: Қазақстан, 050010, Алматы қ., Курмангазы қ., 29, 2- қабат, e-mail: [tynysbekkongyratbay@gmail.com](mailto:tynysbekkongyratbay@gmail.com)
- Матасова Ирина Николаевна** - шетел филологиясы магистрі, академик Е.А. Бөкетов атындағы Қарағанды мемлекеттік университетінің аударма теориясы мен практикасы кафедрасының аға оқытушысы, Қарағанды. Мекен-жайы: Қазақстан, Қарағанды қ., 100026, Мұқанов к-сі, 1 үй, 9 ҚарМУ корпусы, шетел тілдері факультеті, e-mail: [kafedrataya@mail.ru](mailto:kafedrataya@mail.ru)
- Мещанова Анна Геннадьевна** - 7М01504-химия мамандығының магистранты М.Қозыбаев атындағы СҚМУ. Мекен-жайы: Қазақстан, Петропавл қ, 150010, Букетов к. 65-49; e-mail: [annameshanov@mail.ru](mailto:annameshanov@mail.ru)
- Мурзалинова Алма Жакимовна** - п. ғ. д., профессор, «Өрлеу» біліктілікті арттыру ұлттық орталығы филиалы СҚО бойынша. Мекен-жайы: Қазақстан, Петропавл қ, 150009, Айыртау к. , 17-34; e-mail: [M\\_alma60@mail.ru](mailto:M_alma60@mail.ru)
- Мусирова Жұлдыз** - 6М010500-Дефектология мамандығының 2-курс магистранты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: [musirovazh@bk.ru](mailto:musirovazh@bk.ru)
- Ниязбаева Алмагуль Иембердиевна** - химия ғылымдарының кандидаты, доцент, жалпы және бейорганикалық химия кафедрасының меңгерушісі, әл-Фараби атындағы ҚазҰУ. Мекен-жайы: *Қазақстан, Алматы,* 050040, *әл-Фараби* даңғылы, 71, e-mail: [Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz](mailto:Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz)
- Нурмаханбетова Макпал** - 6М011300-биология мамандығының магистранты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжай: Қазақстан, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: [makenti\\_87@mail.ru](mailto:makenti_87@mail.ru)
- Пак Татьяна Вячеславовна** - медицина ғылымдарының кандидаты, PhD, психология кафедрасының доценті, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 140000, Павлодар қ., Мир к-сі, 60, e-mail: [paktanv@mail.ru](mailto:paktanv@mail.ru)
- Рыскалиева Роза Габдрахимовна** – әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті, химия және химиялық технология факультетінің доценті. Мекен-жайы: *Қазақстан, Алматы,* 050040, *әл-Фараби* даңғылы, 71, e-mail: [roza12\\_11\\_64@mail.ru](mailto:roza12_11_64@mail.ru)
- Садықова Роза Каримовна** - филология ғылымдарының кандидаты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: [rsadykova516@gmail.com](mailto:rsadykova516@gmail.com)
- Салыбекова Нурдана Нуртаевна** - PhD, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, Түркістан қ., 161200, Бекзат Саттарханов даңғылы, 29, e-mail: [karakat\\_84@mail.ru](mailto:karakat_84@mail.ru)
- Сәулембек Гүлмира Рзаханқызы** – PhD, ҚР БҒМ ҒК М.О.Әуезов атындағы Әдебиет және өнер институты және Әл-Фараби атындағы Қазақ ұлттық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 050010, Алматы қ., Курмангазы қ., 29, 2- қабат, e-mail: [gulmira.saulembek@gmail.com](mailto:gulmira.saulembek@gmail.com)

- Сейтметова Айман М.** - биология ғылымдарының кандидаты, доцент м.а., Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, Түркістан қ., 161200, Бекзат Саттарханов даңғылы, 29, e-mail: [aiman.seitmetova@mail.ru](mailto:aiman.seitmetova@mail.ru)
- Секерова Толғанай М** - 6D011300 – биология мамандығының PhD докторанты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан. Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: [tolganai\\_8805@mail.ru](mailto:tolganai_8805@mail.ru)
- Сманова Айгуль Молдалиевна** - т.ғ.к., доцент Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: [aigulsmanova@mail.ru](mailto:aigulsmanova@mail.ru)
- Сүйінжанова Жанар Киікбайқызы** - Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің доценті, ф.ғ.к. Мекен-жайы: Қазақстан, Түркістан қ., 161200, Бекзат Саттарханов даңғылы, 29, e-mail: [zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz](mailto:zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz)
- Тургумбаева Бану Дүйсебаевна** - Т.Қ. Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясының 3 курс PhD докторанты. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Панфилов к., 127, e-mail: [banu.turgumbaeva@mail.ru](mailto:banu.turgumbaeva@mail.ru)
- Уалиева Назым Төлеубековна** - PhD, аға оқытушы М.Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 150000, Петропавл қ., Жұмабаев көшесі, 114, e-mail: [nazym.85.kz@mail.ru](mailto:nazym.85.kz@mail.ru)
- Унгарбаева Гульшат Рамазановна** - 6D011300 - Биология мамандығы бойынша докторант, Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті. Адрес: Қазақстан, 120014, Қызылорда, ул. Әйтеке, 29а, email: [gulshat\\_ungarbaeva@mail.ru](mailto:gulshat_ungarbaeva@mail.ru)
- Шаймарданова Ирада Сарсенбаевна** - педагогика факультетінің магистранты, Павлодар мемлекеттік педагогикалық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 140000, Павлодар қ., Мир к-сі, 60, e-mail: [irada95-95@mail.ru](mailto:irada95-95@mail.ru)
- Шәнкібаева Әлия Бақытжанқызы** - өнертану кандидаты, профессор, Т.Қ.Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Панфилов к., 127, e-mail: [Alia20098@mail.ru](mailto:Alia20098@mail.ru)
- Шмигирилова Ирина Борисовна** - педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, «Математика және информатика» кафедрасының профессоры, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 150000, Петропавл қ., Жұмабаев көшесі, 114, e-mail: [irinankzu@mail.ru](mailto:irinankzu@mail.ru)
- Шубаева Галия Сабыржанқызы** - м.ғ.к., доцент, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: [galiya.shub@mail.ru](mailto:galiya.shub@mail.ru)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ №2(82), 2020

- Айтжанова Мира Онланбековна** - кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры биологии, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99, email: [Aytzhanovamira09@gmail.com](mailto:Aytzhanovamira09@gmail.com)
- Алдабаева Гульнур Жамбулатовна** - магистрант кафедры теории и методики иноязычной подготовки, Карагандинский государственный университет имени академика Е.А.Букетова. Адрес: Казахстан, г. Караганда, e-mail: [aldabaeva.gulnur@mail.ru](mailto:aldabaeva.gulnur@mail.ru)
- Алпысбаева Карашаш Бейсенкызы** - Институт литературы и искусства им. М.Ауэзова КН МОН РК. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050010, ул. Курмангазы, 29, 2 этаж, email: [alpysbaeva-k@mail.ru](mailto:alpysbaeva-k@mail.ru)
- Атейбекова Нурзия Турсынжанкызы** - магистр, старший преподаватель Казахского университета международных отношений и мировых языков им. Абылай хана. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050022, ул. Муратбаева, 200, e-mail: [nurzyaa@mail.ru](mailto:nurzyaa@mail.ru)
- Аубакир Аруна Бериккызы** - магистрант, учительница математики, Казахский Национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99, email: [aubakirova.aruna@bk.ru](mailto:aubakirova.aruna@bk.ru)
- Батталова Асыл Тайыржанкызы** – магистрант специальности 7M01705 - Иностранный язык: два иностранных языка, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99, e-mail: [klmprst@mail.ru](mailto:klmprst@mail.ru)
- Бориева Г.О.** - магистрант специальности 6M011300-Биология, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави. Адрес: Казахстан, г. Туркестан, 161200, пр. Б. Саттарханова, 29.
- Гумаров А.**- докторант Казахской национальной академии искусств им. Т.К. Жургенова. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Панфилова, 127, e-mail: [kazah-9393@mail.ru](mailto:kazah-9393@mail.ru)
- Дальбергенова Ляззат Елемесовна** - PhD, доцент, преподаватель, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова. Адрес: Казахстан, г. Кокшетау, ул. Абая, 76, e-mail: [ljasatdal@mail.ru](mailto:ljasatdal@mail.ru)
- Джелдыбаева Раушан Базикенкызы** - кандидат филологических наук, доцент факультета востоковедения Казахского университета международных отношений и мировых языков им. Абылай хана. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050022, ул. Муратбаева, 200.
- Есназар Асель Жанабегеновна** - докторант специальности 6D010200-Педагогика и методика начального обучения, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет. Адрес: Казахстан, г. Шымкент, 160012, ул. Байтурсынова, 13, e-mail: [asel.esnazar@mail.ru](mailto:asel.esnazar@mail.ru)
- Жалалова Акшай Максutowна** – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой методики преподавания иностранных языков, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99, e-mail: [akshaimzh@gmail.com](mailto:akshaimzh@gmail.com)
- Жапбаров Амангелди** – доктор педагогических наук, профессор, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет. Адрес: Казахстан, г. Шымкент, 160012, ул. Байтурсынова, 13, e-mail: [azhapbarov@mail.ru](mailto:azhapbarov@mail.ru)
- Зиядаулы Бакытжан**— кандидат филологических наук, доцент факультета востоковедения Казахского университета международных отношений и мировых языков им. Абылай хана. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050022, ул. Муратбаева, 200, e-mail: [batenke\\_89@mail.ru](mailto:batenke_89@mail.ru)
- Кабдиева Сания Дуйсенхановна** - кандидат искусствоведения, профессор, заведующая кафедрой «История и теория театрального искусства» Казахской национальной академии искусств им. Т.К. Жургенова. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Панфилова, 127, e-mail: [saniya\\_art@hotmail.co.uk](mailto:saniya_art@hotmail.co.uk)
- Кабышева Мария Олеговна** - магистрант 2 курса Казахского национального университета имени Аль-Фараби. Адрес: Казахстан, 050040, Алматы, ул. Тимирязева, 71, e-mail: [mariya@kabyшева.com](mailto:mariya@kabyшева.com)

- Кагазбаев Жанбырбай** - старший преподаватель кафедры теории и методики иноязычной подготовки, Карагандинский государственный университет имени академика Е.А.Букетова. Адрес: Казахстан, г. Караганда, ул. Университетская, 28, e-mail: zhan\_1952@mail.ru
- Какенова Зарина Серикбайевна** – магистрант, Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева. Адрес: Казахстан, 150000, г. Петропавловск, ул. Жумабаева, 114, e-mail: [zarina\\_14\\_96@mail.ru](mailto:zarina_14_96@mail.ru)
- Канжигитова Дана Канатовна** – магистрант факультета химии и химической технологии Казахского национального университета имени Аль-Фараби. Адрес: Казахстан, 050040, Алматы, ул. Тимирязева, 71, e-mail: [dana\\_97\\_97.kz@list.ru](mailto:dana_97_97.kz@list.ru)
- Каскатаева Бахыткүль Рахымжановна** - доктор педагогических наук, доцент, и.о. профессора кафедры физики, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99, e-mail: [Kaskataeva@yandex.ru](mailto:Kaskataeva@yandex.ru)
- Китибаева Альфия Каныбековна** - PhD, доцент кафедры теории и методики иноязычной подготовки, Карагандинский государственный университет имени академика Е.А.Букетова. Адрес: Казахстан, г. Караганда, e-mail: tyumik\_sun@mail.ru
- Коныратбай Тынысбек Ауэльбекович** - заведующий отделом музыки Института литературы и искусства им. М.Ауэзова КН МОН РК. Адрес: 050010, г.Алматы, ул. Курмангазы, 29, 2 этаж, email: [tynysbekkonyratbay@gmail.com](mailto:tynysbekkonyratbay@gmail.com)
- Курманова Марал Елтайевна** – докторант, Кокшетауский государственный университет им. Ш. Уалиханова. Адрес: Казахстан, г. Кокшетау, ул. Абая, 76, e-mail: [maral\\_kurmanova@mail.ru](mailto:maral_kurmanova@mail.ru)
- Матасова Ирина Николаевна** - магистр иностранной филологии, старший преподаватель кафедры теории и практики перевода Карагандинский государственный университет имени академика Е.А. Букетова, Караганда. Адрес: Казахстан, г. Караганда, 100026, ул. Муқанова, д.1, 9 корпус КарГУ, факультет иностранных языков, e-mail: [kafedrataya@mail.ru](mailto:kafedrataya@mail.ru), [irina041283@mail.ru](mailto:irina041283@mail.ru)
- Мещанова Анна Геннадьевна** - магистрант специальности 7М01504-Химия, Северо-Казахстанский государственный университет им. М Козыбаева. Адрес: Казахстан, 150000, г. Петропавловск, ул. Жумабаева, 114, email: [annameshanov@mail.ru](mailto:annameshanov@mail.ru)
- Мурзалинова Алма Жакимовна** - доктор педагогических наук, профессор, директор филиала НЦПК «Өрлеу» по СКО. Адрес: 150009, Казахстан, Северо-Казахстанская область, г. Петропавловск, ул. Парковая 57В, email: [M\\_alma60@mail.ru](mailto:M_alma60@mail.ru)
- Мусирова Жулдыз** - магистрант 2 курса специальности 6М010500-Дефектология, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99, e-mail: [musirovazh@bk.ru](mailto:musirovazh@bk.ru)
- Ниязбаева Алмагуль Иембердиевна** - кандидат химических наук, заведующая кафедрой общей и неорганической химии, доцент Казахского национального университета имени Аль-Фараби. Адрес: Казахстан, 050040, Алматы, ул. Тимирязева, 71, e-mail: [Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz](mailto:Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz)
- Нурмаханбетова Макпал** - магистрант по специальности 6М011300–Биология, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99, email: [makenti\\_87@mail.ru](mailto:makenti_87@mail.ru)
- Пак Татьяна Вячеславовна** - кандидат медицинских наук, PhD, доцент кафедры психологии, Павлодарский государственный педагогический университет. Адрес: Казахстан, 140000, г. Павлодар, ул. Мира, 60, e-mail: [paktanv@mail.ru](mailto:paktanv@mail.ru)
- Рыскалиева Роза Габдрахимовна** – доцент факультета химии и химической технологии Казахского национального университета имени аль-Фараби. Адрес: Казахстан, 050040, Алматы, ул. Тимирязева, 71, e-mail: [roza12\\_11\\_64@mail.ru](mailto:roza12_11_64@mail.ru)
- Садыкова Роза Каримовна** – кандидат филологических наук, и.о. ассоциированного профессора кафедры методики преподавания иностранных языков, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99, e-mail: [rsadykova516@gmail.com](mailto:rsadykova516@gmail.com)
- Салыбекова Нурдана Нуртаевна** - PhD, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави. Адрес: Казахстан, г.Туркестан, 161200, пр. Б. Саттарханова, 29, e-mail: [karakat\\_84@mail.ru](mailto:karakat_84@mail.ru)

- Саулембек Гүлмира Рзаханқызы** – PhD, Институт литературы и искусства им. М.Ауэзова КН МОН РК; Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Адрес: 050010, г.Алматы, ул. Курмангазы, 29, 2 этаж, email Мекен-жайы: Қазақстан, 050010, Алматы қ., Курмангазы қ., 29, 2- қабат, e-mail: [gulmira.saulembek@gmail.com](mailto:gulmira.saulembek@gmail.com)
- Сейтметова Айман Мараймовна** - кандидат биологических наук, и.о. доцента, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави. Адрес: Казахстан, г.Туркестан, 161200, пр. Б. Саттарханова, 29, e-mail: [aiman.seitmetova@mail.ru](mailto:aiman.seitmetova@mail.ru)
- Секерова Толганай М** - PhD - докторант по специальности 6D011300–Биология, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, г.Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99, email: [tolganai\\_8805@mail.ru](mailto:tolganai_8805@mail.ru)
- Сманова Айгуль Молдалиевна** - кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99, e-mail: [aigulsmanova@mail.ru](mailto:aigulsmanova@mail.ru)
- Суинжанова Жанар Кикбаевна** - Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясауи. Адрес: Казахстан, г.Туркестан, 161200, пр. Б. Саттарханова, 29, e-mail: [zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz](mailto:zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz)
- Тургумбаева Бану Дуйсебаевна** – докторант 3 курса Казахской национальной академии искусств им. Т.К. Жургенова. Адрес: Казахстан, г.Алматы, 050000, ул. Панфилова, 127, e-mail: [banu.turgumbaeva@mail.ru](mailto:banu.turgumbaeva@mail.ru)
- Уалиева Назым Толеубековна** - PhD, старший преподаватель, Северо-Казахстанский государственный университет им. М Козыбаева. Адрес: Казахстан, 150000, г. Петропавловск, ул. Жумабаева, 114, email: [nazym.85.kz@mail.ru](mailto:nazym.85.kz@mail.ru)
- Унгарбаева Гулшат Рамазановна** - докторант специальности 6D011300-Биология, Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата. Адрес: Казахстан, г. Кызылорда, 120014, ул. Айтеке би, 29а, email: [gulshat\\_ungarbaeva@mail.ru](mailto:gulshat_ungarbaeva@mail.ru)
- Шаймарданова Ирада Сарсенбаевна** - магистрант педагогического факультета, Павлодарский государственный педагогический университет. Адрес: Казахстан, 140000, г. Павлодар, ул. Мира, 60, e-mail: [irada95-95@mail.ru](mailto:irada95-95@mail.ru)
- Шанкибаева Алия Бакытжановна** - кандидат искусствоведения, профессор Казахской национальной академии искусств им. Т.К. Жургенова. Адрес: Казахстан, г.Алматы, 050000, ул. Панфилова, 127, e-mail: [Alia20098@mail.ru](mailto:Alia20098@mail.ru)
- Шмигирилова Ирина Борисовна** - кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры «Математика и информатика», Северо-Казахстанский государственный университет им. М Козыбаева. Адрес: Казахстан, 150000, г. Петропавловск, ул. Жумабаева, 114, e-mail: [irinankzu@mail.ru](mailto:irinankzu@mail.ru)
- Шубаева Галия Сабыржановна** - кандидат медицинских наук, доцент кафедры специальной и социальной педагогики, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99, e-mail: [galiya.shub@mail.ru](mailto:galiya.shub@mail.ru)

**AUTHORS OF ISSUE 2(82), 2020**

- Aitzhanova Mira Onlanbekovna** - candidate of biological sciences, senior lecturer, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi St., 050000, Almaty, Kazakhstan, email: [Aytzhanovamira09@gmail.com](mailto:Aytzhanovamira09@gmail.com)
- Aldabaeva Gulnur Zhambulatovna** - graduate student of the department of the theory and methodology of foreign language training, Ye.A. Buketov Karaganda State University. Address: 28 Universiy St., Karaganda, 100028, Kazakhstan, e-mail: [aldabaeva.gulnur@mail.ru](mailto:aldabaeva.gulnur@mail.ru)
- Alpysbaeva Karashash Beissenkyzy** - M. Auezov Institute of literature and art, CS MES RK. Address: 29 Kurmangazy str., 2nd floor, Almaty, 050010, Kazakhstan, email: [alpysbaeva-k@mail.ru](mailto:alpysbaeva-k@mail.ru)
- Ateibekova Nurziya Tursynzhankyzy** - master, senior teacher of the Kazakh University of international relations and world languages named after Abylai Khan. Address: Kazakhstan, Almaty, 050022, Muratbayev str., 200, e-mail: [nurzyaa@mail.ru](mailto:nurzyaa@mail.ru)
- Aubakir Aruna Berikkyzy** - master student, teacher of mathematics, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi St., 050000, Almaty, Kazakhstan, email: [aubakirova.aruna@bk.ru](mailto:aubakirova.aruna@bk.ru)
- Battalova Assyl Taiyrzhankyzy** - master student in 7M01705 - Foreign language: two foreign languages, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi St., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: [klmprst@mail.ru](mailto:klmprst@mail.ru)
- Boriyeva G.O.** - Master student of 6M011300-Biology, Khoja Ahmed Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: Kazakhstan, Turkestan, 161200, B. Sattarkhanov Ave., 29.
- Dalbergenova Lyazzat Elemesovna** - PhD, associate Professor, lecturer, Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov. Address: 76 Abay street, Kokshetau, Kazakhstan, e-mail: [ljasatdal@mail.ru](mailto:ljasatdal@mail.ru)
- Dzheldybayeva Raushan Bazikenkyzy** - candidate of philological Sciences, associate Professor of the faculty of Oriental studies of the Kazakh University of international relations and world languages named after Abylai Khan. Address: 200 Muratbayev str., Almaty, 050022, Kazakhstan.
- Gumarov A.** - doctoral student of Kazakh National Academy of Arts named after T.K. Zhurgenov. Address: 127 Panfilov str., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: [kazah-9393@mail.ru](mailto:kazah-9393@mail.ru)
- Kabdieva Saniya Duysenkhanovna** - candidate of art history, Professor, head of the Department "History and theory of theatrical art" of the Kazakh National Academy of Arts named after T. K. Zhurgenov. Address: 127 Panfilov str., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: [saniya\\_art@hotmail.co.uk](mailto:saniya_art@hotmail.co.uk)
- Kabysheva Mariya Olegovna** - 2nd year master student, Al-Farabi Kazakh National University. Address: 71 Al-Farabi av., Almaty, 050040, Kazakhstan, e-mail: [mariya@kabysheva.com](mailto:mariya@kabysheva.com)
- Kagazbayev Zhanbyrbay** - senior lecturer of the department of the theory and methodology of foreign language training, Ye.A. Buketov Karaganda State University. Address: 28 University St., Karaganda, 100028, Kazakhstan, e-mail: [zhan\\_1952@mail.ru](mailto:zhan_1952@mail.ru)
- Kakenova Zarina Serikbaevna** – master student, Manash Kozybaev North Kazakhstan State University. Address: 114 Zhumabayev St., Petropavlovsk, 150000, Kazakhstan, e-mail: [zarina\\_14\\_96@mail.ru](mailto:zarina_14_96@mail.ru)
- Kanzhigitova Dana Kanatkyzy** – master student of the faculty of chemistry and chemical technology, Al-Farabi Kazakh National University. Address: 71 Al-Farabi av., Almaty, 050040, Kazakhstan, e-mail: [dana\\_97\\_97.kz@list.ru](mailto:dana_97_97.kz@list.ru)
- Kaskatayeva Bakhytkul Rakhimzhanovna** - Doctor of pedagogical sciences, Associate Professor, acting Professor of the chair of mathematics, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi St., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: [Kaskataeva@yandex.ru](mailto:Kaskataeva@yandex.ru)
- Kitibayeva Alfiya Kanybekovna** - PhD, senior lecturer of the department of the theory and methodology of foreign language training, Ye.A. Buketov Karaganda State University. Address: 28 Universiy St., Karaganda, 100028, Kazakhstan, e-mail: [tyumik\\_sun@mail.ru](mailto:tyumik_sun@mail.ru)
- Kongyratbay Tynysbek Auelbekovich** - head of the music Department of the Institute of literature and art named after M. Auezov CS MES RK. Address: 29 Kurmangazy str., 2nd floor, Almaty, 050010, Kazakhstan, email: [tynysbekkongyratbay@gmail.com](mailto:tynysbekkongyratbay@gmail.com)
- Kurmanova Maral Eltayevna** - doctoral student, Kokshetau State University named after Sh. Ualikhanov. Address: 76 Abay St., Kokshetau, Kazakhstan, e-mail: [maral\\_kurmanova@mail.ru](mailto:maral_kurmanova@mail.ru)

- Matassova Irina Nikolayevna** - Master of foreign philology, senior teacher of the department of theory and practice of translation of E.A. Buketov Karaganda State University, Karaganda. Address: Kazakhstan, Karaganda, 100026, 1, Mukanova str., 9 KarSU building, faculty of foreign languages, e-mail: [kafedrataya@mail.ru](mailto:kafedrataya@mail.ru), [irina041283@mail.ru](mailto:irina041283@mail.ru)
- Mechshanova Anna Gennadiyevna** – Master student of chemistry, M. Kozybayev North Kazakhstan State University. Address: 114 Zhumabayev St., Petropavlovsk, 150000, Kazakhstan, e-mail: [annameshanov@mail.ru](mailto:annameshanov@mail.ru)
- Murzalinova Alma Zhakimovna** - Doctor of pedagogical sciences, Professor, director of the Northern Kazakhstan branch of the Institute for Advanced Studies «Orleu». Address: 57v Parkovaya St., Petropavlovsk, 150009, Kazakhstan, email: [M\\_alma60@mail.ru](mailto:M_alma60@mail.ru)
- Musirova Zhuldyz** – master student in 5B010500-Defectology, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi St., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: [musirovazh@bk.ru](mailto:musirovazh@bk.ru)
- Niyazbaeva Almagul Iemberdiyevna** - Ph.D. (Chemistry), Head of the Department of General and Inorganic Chemistry, Associate Professor, Al-Farabi Kazakh National University. Address: 71 Al-Farabi av., Almaty, 050040, Kazakhstan, e-mail: [Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz](mailto:Almagul.Niyazbaeva@kaznu.kz)
- Nurmakhanbetova Makpal** - Master student in the specialty 6M11300 – Biology, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi St., 050000, Almaty, Kazakhstan, email: [makenti\\_87@mail.ru](mailto:makenti_87@mail.ru)
- Pak Tatyana Vyacheslavovna** - candidate of medical sciences, PhD, associate Professor of the chair of psychology, Pavlodar State Pedagogical University. Address: 60 Mira street, Pavlodar, 140000, Kazakhstan, e-mail: [paktanv@mail.ru](mailto:paktanv@mail.ru)
- Ryskaliyeva Roza Gabdrakhimovna** – associate Professor, department of chemistry and chemical technology, Al-Farabi Kazakh National University. Address: 71 Al-Farabi av., Almaty, 050040, Kazakhstan, e-mail: [roza12\\_11\\_64@mail.ru](mailto:roza12_11_64@mail.ru)
- Sadykova Roza Karimovna** - candidate of philological sciences, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi str., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: [rsadykova516@gmail.com](mailto:rsadykova516@gmail.com)
- Salybekova Nurdana Nurtaevna** - PhD, Khoja Ahmed Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: 29 B. Sattarkhanov Ave., Turkestan, 161200, Kazakhstan, e-mail: [karakat\\_84@mail.ru](mailto:karakat_84@mail.ru)
- Saulembek Gulmira Rzakhankyzy** – PhD, M. Auezov Institute of literature and art, CS MES RK; Al-Farabi Kazakh National University. Address: 29 Kurmangazy str., 2nd floor, Almaty, 050010, Kazakhstan, email: [gulmira.saulembek@gmail.com](mailto:gulmira.saulembek@gmail.com)
- Seitmetova Aiman Maraimovna**- candidate of Biologic Sciences, Associate Professor, Khoja Ahmed Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: 29 B. Sattarkhanov Ave., Turkestan, 161200, Kazakhstan, e-mail: [aiman.seitmetova@mail.ru](mailto:aiman.seitmetova@mail.ru)
- Sekerova Tolganai** - PhD doctoral student in the specialty 6D011300 – Biology, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi St., Almaty, 050000, Kazakhstan, email: [tolganai\\_8805@mail.ru](mailto:tolganai_8805@mail.ru)
- Shaimardanova Irada Sarsenbayevna** - master student of the pedagogical faculty, Pavlodar State Pedagogical University. Address: 60 Mira street, Pavlodar, 140000, Kazakhstan, e-mail: [irada95-95@mail.ru](mailto:irada95-95@mail.ru)
- Shankibaeva Aliya Bakytzhankyzy** - candidate of art history, Professor, of the Kazakh National Academy of Arts named after T. K. Zhurgenov. Address: 127 Panfilov str., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: [Alia20098@mail.ru](mailto:Alia20098@mail.ru)
- Shmigirilova Irina Borisovna** – Candidate of Pedagogics, Professor of the Department «Mathematics and Informatics», M. Kozybaev North Kazakhstan State University. Address: 114 Zhumabayev St., Petropavlovsk, 150000, Kazakhstan, e-mail: [irinankzu@mail.ru](mailto:irinankzu@mail.ru)
- Shubayeva Galiya Sabyrzhanovna** - candidate of medical sciences, Associate professor of the chair of special and social pedagogy, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi St., 050000, Almaty, Kazakhstan, e-mail: [galiya.shub@mail.ru](mailto:galiya.shub@mail.ru)
- Smanova Aigul Moldalievna** - PhD, Associate Professor of the chair of history, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi St., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: [aigulsmanova@mail.ru](mailto:aigulsmanova@mail.ru)



- Suinzhanova Zhanar Kikbaevna** - Khoja Ahmed Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: 29 B.Sattarkhanov Ave., 161200, Turkestan, Kazakhstan, e-mail: [zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz](mailto:zhanar.suinzhanova@ayu.edu.kz)
- Turgumbaeva Banu Duisebaevna** - doctoral student of the Kazakh National Academy of Arts named after T. K. Zhurgenov. Address: 127 Panfilov str., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: [banu.turgumbaeva@mail.ru](mailto:banu.turgumbaeva@mail.ru)
- Ualieva Nazym Toleubekovna** - PhD, senior lecturer, M. Kozybayev North Kazakhstan State University, Address: 114 Zhumabayev St., Petropavlovsk, 150000, Kazakhstan, email: [nazym.85.kz@mail.ru](mailto:nazym.85.kz@mail.ru)
- Ungarbaeva Gulshat Ramazanovna** - doctoral student in 6D011300-Biology, Korkyt Ata Kyzylorda State University. Address: 29a Aiteke bi St., Kyzylorda, 120014, Kazakhstan, email: [gulshat.ungarbaeva@mail.ru](mailto:gulshat.ungarbaeva@mail.ru)
- Yesnazar Assel Zhanabergenkyzy** - doctoral student of the specialty 6D010200 - "Pedagogy and methodology of primary education", South Kazakhstan State Pedagogical University. Address: 13 Baitursynov St., Shymkent, 160012, Kazakhstan, e-mail: [asel.esnazar@mail.ru](mailto:asel.esnazar@mail.ru)
- Zhalalova Akshay Maksutovna** - PhD, head of the chair "Methodology of teaching foreign languages", Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: 99 Aiteke bi St., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: [akshaimzh@gmail.com](mailto:akshaimzh@gmail.com)
- Zhapbarov Amangeldi** – doctor of Pedagogical Sciences, professor, Kazakhstan State Pedagogical University. Address: 13 Baitursynov St., Shymkent, 160012, Kazakhstan, e-mail: [azhapbarov@mail.ru](mailto:azhapbarov@mail.ru)
- Ziyadauly Bakytzhan** - candidate of philological sciences, associate Professor of the faculty of Oriental studies of the Kazakh University of international relations and world languages named after Abylai Khan. Address: 200 Muratbayev str., Almaty, 050022, Kazakhstan, e-mail: [batenke\\_89@mail.ru](mailto:batenke_89@mail.ru)

**"Қазақ Ұлттық Қыздар Педагогикалық Университетінің Хабаршысы"**

ISSN 2306-5079

ғылыми журналда жариялау үшін

**МАҚАЛАЛАРҒА ҚОЙЫЛАТЫН ТАЛАПТАР**

*Журнал ғылыми қызметтің негізгі нәтижелерін жариялау үшін ҚР БҒМ Білім және ғылым саласындағы бақылау комитеті ұсынған басылымдар тізіміне енгізілді. - Тарау. Білім беру, Тармақ. Педагогикалық ғылымдар.*

*(ҚР БҒМ 2018 жылғы 16 мамырдағы № 768 бұйрығы)*

1. Бұрын жарияланбаған, бірегей ғылыми жұмыстар қабылданады.
2. Журнал "Педагогика және психология", "Жаратылыстану", "Физика, математика, информатика", "Тарих, экономика, құқық", "Филология", "Өнер және мәдениет" тараулары бойынша ғылыми-педагогикалық мазмұндағы мақалаларды жариялайды.
3. Жұмыс проблема өзектілігінің сипаттамасын (теориялық және ғылыми-практикалық маңызы, практикада әдістемелер мен технологияларды қолдану) қамтуы тиіс.
4. Сипатталып отырған тақырып бойынша теориялық тәсілдер мен негізгі әдебиеттерді шолудан басқа, мақалада теориялық немесе қолданбалы зерттеулердің нәтижелері ұсынылуы тиіс (ғылыми тәсілді таңдау негіздемесі, ғылыми жаңалығы, мақсат қою, міндеттерді шешу, салыстырмалы зерттеулер, эксперимент).
5. Авторларға мақаланың келесі құрылымын ұстану ұсынылады: кіріспе, проблеманы сипаттау, әдебиетке шолу, зерттеудің мақсаты мен міндеттері, зерттеу әдіснамасы, зерттеу нәтижелері, қорытынды.
6. Әдебиеттер тізімі 15-тен кем болмауы керек.
7. Мақалада Scopus немесе Web of Science базасымен индекстелген 2018-2020 жылдардағы шетелдік авторлардың шет тіліндегі жұмыстарына мазмұнды сілтемелер берілуі тиіс.
8. Барлық мақалалар плагиатқа тексеріледі. Плагиат табылған жағдайда мақала қарастырылмайды, ал оның авторы журналда мақаласын жариялау құқығынан айырылады.
9. Автор өзіне сілтеме жасай беруден аулақ болғаны дұрыс, бұрын жарияланған материалына сілтеме жасамай, мақалаға енгізуге болмайды.
10. Бір мақалаға үш авторға дейін рұқсат етіледі.
11. Журналдың бір нөміріне бір автордан 1 мақала қабылданады, екі немесе үш автор болған жағдайда сол автордың екінші мақаласының жарияланымы редколлегияның қалауы бойынша қабылданады.

**Техникалық талаптар**

1. Мәтін Microsoft Word редакторында теріледі, шрифт Times New Roman, өлшемі 11 пт, интервал 1, жиегі – барлық жағынан 2 см.
2. **Мақала көлемі** (мақала атауын, авторлар туралы мәліметтерді, аннотацияларды, тірек сөздерді, әдебиеттер тізімін есептегенде) – 3000 сөзден кем емес және 5000 сөзден артық емес. "Жаратылыстану", "Физика, математика, информатика" тарауларына қабылданатын мақалалар үшін – 1500-ден 5000 сөзге дейін.
3. Мақаланың 1-ші бетінің жоғарғы сол жақ бұрышында **ҒТАХР** - ғылыми-техникалық ақпараттың халықаралық рубрикаторы көрсетіледі. ҒТАХР [www.gnti.ru](http://www.gnti.ru) сайтынан анықтауға болады.
4. **Мақала атауы** БАС ӘРІПТЕРМЕН жазылады.
5. **Авторлар туралы мәлімет:** әр автордың аты-жөні, әкесінің аты, тегі, ұйымның атауы, қала, ел, email .
6. Аннотация мәселенің, зерттеудің мақсаттары, әдістері мен негізгі нәтижелерінің қысқаша және айқын сипаттамасын беретін 5-6 сөйлемнен тұруы тиіс.
7. Саны 5-тен 8-ге дейінгі **түйін сөздер** сипатталатын тақырып үшін мағыналық маңыздылық дәрежесі бойынша келтіріледі. Түйін сөздер зат есім, жалқы есім, географиялық атаулар, сөз тіркестері болуы мүмкін. Сын есім, сөйлемдер түйін сөз бола алмайды.
8. **Аббревиатуралар мен қысқартуларды**, жалпыға белгілі деп танылғандарынан басқаларын, мәтінде бірінші рет қолданылған кезде ашып жазу керек.
9. Келтірілген **сурет, график, кестелердің** саны бестен аспау керек. Әрбір сурет, график, кестеге сілтеме жасалуы тиіс (Сілтеме: [stat.gov.kz](http://stat.gov.kz) немесе сілтеме: автормен жасалған).
10. **Формулалар мен таңбалар** Microsoft Equation және Microsoft Word форматында орындалады, нөмірленеді, мәтінде оларға сілтемелер беріледі.
11. **Әдебиеттер тізімінде** тек мәтінде сілтеме жасалған дереккөздер болуы тиіс. Дереккөздердің нөмірленуі – мәтінде қолданылуына қарай. Әдебиеттер тізіміндегі деректер келесідей ресімделеді:

Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>

Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.
12. **Дереккөздерге сілтемелер** тік жақшаның ішінде беріледі, онда сілтеме берілген дереккөз нөмірі мен беті көрсетіледі: [1;15]. Рецензияланбайтын басылымдарға, бейғылыми сипаттағы басылымдарға сілтеме жасамаған дұрыс.

13. Әдебиеттер тізімінен кейін түйін сөздер келтірілген екі аннотация беріледі: егер мақала қазақ тілінде жазылған болса, орыс және ағылшын тілдерінде аннотация беріледі; егер мақала орыс тілінде болса - қазақ және ағылшын тілдерінде аннотация беріледі, егер мақала ағылшын тілінде болса - қазақ және орыс тілдерінде аннотация беріледі.

14. Аннотация алдында мақаланың атауы, автор/лар туралы мәлімет (аты-жөні, әкесінің аты, тегі, ұйымның атауы, қаласы, елі, email) беріледі.

15. Мақала соңында 3 тілде (орыс, қазақ, ағылшын) автор/лар туралы мәлімет беріледі: тегі, аты, әкесінің аты (толық), ғылыми дәрежесі, ғылыми атағы (егер бар болса), лауазымы, ұйымның атауы толық. Мекен-жайы: ел, қала, индекс, көше, үй; email.

16. Мақала мәтіні грамматика, стилистика және пунктуацияға мұқият тексерілуі тиіс. Техникалық талаптарға сәйкес келмейтін мақалалар пысықтау үшін қайтарылады.

### Мақалаларды қабылдау және қарау мерзімі

Шығарылым	Мақаланы қабылдау мерзімі	Мақаланы қарау мерзімі	Шығу мерзімі
№ 1	1 ақпанға дейін	20 наурызға дейін	30 наурыз
№ 2	1 мамырға дейін	20 маусымға дейін	30 маусым
№ 3	1 қыркүйекке дейін	20 қыркүйекке дейін	30 қыркүйек
№ 4	1 қарашаға дейін	20 желтоқсанға дейін	30 желтоқсан

Мақалалар мына электронды поштаға жіберілісін: [vestnik@kazmkpu.kz](mailto:vestnik@kazmkpu.kz)

### Редакциялау және рецензиялау тәртібі

1. Мақаланы алғандығы туралы хабарлама авторларға мақала келіп түскеннен кейін 3 күн ішінде жіберіледі.

2. Мақаланы өңдеудің орташа мерзімі 1 айдан 3 айға дейін.

3. Редакцияға келіп түскен әрбір мақала бойынша авторларға журнал редакторы қол қойған түсініктеме жіберіледі. Түсініктемеде мақалаға жалпы баға беріледі, түсініктеме мақаланың техникалық ресімделуі, мазмұны, мазмұндау логикасы, дереккөздері және т. б. бойынша ескертулерді қамтиды.

4. Алынған пікірге жауап ретінде авторлар мәтінге тиісті түзетулер енгізеді және мақаланың пысықталған нұсқасын қайта жібереді.

5. Редколлегия авторларға мақала талаптарға толық сәйкес келгенге дейін түсініктеме жіберіп отырады. Егер редакция алқасының ұсынымдарын авторлар орындамаса, редактор хат жазысуды тоқтату құқығын өзіне қалдырады.

6. Авторларға түзетулерді мақаланың редактор жіберген нұсқасына енгізу ұсынылады.

7. Мақала мәтінін толық талаптарға сәйкес келтіргеннен кейін редколлегия мақаланы екі жақты анонимді рецензиялауға (double-blind review) жібереді, ол ішкі және сыртқы болуы мүмкін. Ішкі

рецензиялауға редколлегия және журнал редакциялық кеңесінің мүшелері, сыртқы пікірге – мақала тақырыбына жақын ғылыми қызығушылығы бар тәуелсіз сарапшылар тартылады.

8. Рецензентке мақала мәтіні (авторлар туралы деректерсіз) және рецензия формасы жіберіледі.

9. Рецензиялау мерзімі рецензенттің мүмкіндіктеріне байланысты, бірақ мақаланы алған сәттен бастап 1 айдан аспауы керек. Рецензияны алмаған жағдайда мақала басқа сарапшыға рецензиялауға жіберіледі.

10. Әрбір мақалаға кемінде екі тәуелсіз рецензия алынуы тиіс.

**Мақаланы жариялау құны** -7500 теңге. Шетелдік авторлардан (Қазақстан азаматтары емес) жарияланым үшін төлем алынбайды.

Мақаланы баспаға қабылдау туралы редакциядан деректемелерді көрсете отырып, жазбаша хабарлама алғанға дейін **төлем жүргізбеуді** өтінеміз.

#### **Журналдың авторлық данасы**

Баспаханадан журналдың тиісті нөмірі шыққаннан кейін автор 1 авторлық данасын қағаз түрінде тегін алады.

Басқа қалалардан келген авторларға редакцияның журналды пошта арқылы жіберуіне мүмкіндігі жоқ. Автордың сұрауы бойынша экспресс-поштамен жіберу алушының есебінен жүзеге асырылады.

#### **Редакцияның мекенжайы:**

Қазақстан Республикасы, Алматы қ., 050000, Әйтеке би к-сі, 99.

ҚазҰҚПУ-дың бас оқу ғимараты, 122 каб.

Тел.: +7 (727) 237-00-18

<http://vestnik.kazmkpu.kz/index.php?lang=kz>

## ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

для публикации в научном журнале  
«Вестник Казахского Национального Женского Педагогического Университета»  
ISSN 2306-5079

*Журнал включен в Перечень изданий, рекомендуемых Комитетом по контролю в сфере образования и науки МОН РК для публикации основных результатов научной деятельности.*  
*Раздел. Образование, подраздел Педагогические науки*

*(Приказ №768 МОН РК от 16 мая 2018 года)*

1. Принимаются ранее не опубликованные, оригинальные научные работы.
2. Журнал публикует статьи научно-педагогического содержания по следующим разделам: «Педагогика и психология», «Естествознание», «Физика, математика, информатика», «История, экономика, право», «Филология», «Искусство и культура».
3. Работа должна содержать описание актуальности проблемы (теоретическое и научно-практическое значение, применение на практике методик и технологий).
4. Помимо обзора теоретических подходов и основной литературы по описываемой теме, статья должна представлять результаты собственного теоретического или прикладного исследования (обоснование выбора научного подхода, научная новизна, постановка цели, решение задач, сравнительные исследования, эксперимент).
5. Авторам рекомендуется придерживаться следующей структуры статьи: введение, описание проблемы, обзор литературы, цель и задачи исследования, методология исследования, результаты исследования, заключение.
6. Список литературы должен содержать не менее 15 источников.
7. В статье должны даваться содержательные ссылки на работы зарубежных авторов на иностранном языке 2018-2020 годов, индексируемые базами Scopus или Web of Science.
8. Все статьи проверяются на плагиат. В случае обнаружения плагиата статья отклоняется от рассмотрения, а ее автору будет отказано в дальнейших публикациях в журнале.
9. Авторы должны избегать избыточного самоцитирования, а также включения в статью собственного ранее опубликованного материала без оформления соответствующих ссылок.
10. Допускается от одного до трех авторов на одну статью.
11. В один номер журнала принимается не более 1 статьи от одного автора, в случае двойного или тройного соавторства публикация второй статьи того же автора - по усмотрению редколлегии.

### Технические требования

1. Текст набирается в редакторе Microsoft Word, шрифт Times New Roman, размер 11 пт, интервал 1, поля – везде 2 см.
2. **Объем статьи** – не менее 3000 слов и не более 5000 слов (без учета названия статьи, сведений об авторах, аннотаций, ключевых слов, списка литературы). Для статей в разделы «Естествознание», «Физика, математика, информатика» – от 1500 до 5000 слов.
3. В верхнем левом углу на 1-ой странице статьи указывается **МРНТИ** - международный рубрикатор научно-технической информации. МРНТИ определяется на сайте [www.grnti.ru](http://www.grnti.ru)
4. **Название статьи** пишется ЗАГЛАВНЫМИ буквами.
5. **Данные об авторах:** инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email каждого соавтора.
6. **Аннотация** должна содержать 5-6 предложений, дающих краткое и ясное описание проблемы, цели, методов и основных результатов проведенного исследования.
7. **Ключевые слова** в количестве от 5 до 8 приводятся по степени смысловой важности для описываемой темы. Ключевыми словами могут быть существительные, имена собственные,

географические названия, словосочетания. Не могут быть ключевыми словами прилагательные, предложения.

8. **Аббревиатуры и сокращения**, за исключением заведомо общеизвестных, должны быть расшифрованы при первом употреблении в тексте.
9. Количество приводимых **рисунков, графиков, таблиц** в статье не более пяти. Каждый рисунок, график, таблица сопровождаются указанием источника (Источник: [stat.gov.kz](http://stat.gov.kz) или Источник: составлено автором).
10. **Формулы и символы** выполняются в формате Microsoft Equation и Microsoft Word, нумеруются, в тексте даются ссылки на них.
11. **Список литературы** должен содержать только те источники, на которые даются ссылки в тексте. Нумерация источников – по мере появления в тексте. Источники в списке литературы оформляются следующим образом:

Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>

Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.

12. **Ссылки на источники** указываются в тексте в прямых скобках с указанием номера источника и страницы, на которую дается ссылка: [1;15]. Ссылки на нелицензируемые издания, издания ненаучного характера не желательны.
13. После списка литературы даются **две аннотации** с ключевыми словами: если статья написана на казахском языке, даются аннотации на русском и английском языках; если статья на русском языке - аннотации на казахском и английском языках, если статья на английском языке - аннотации на казахском и русском языках.
14. Перед аннотацией дается название статьи, данные об авторе/ах (инициал имени, инициал отчества, фамилия, название организации, город, страна, email).
15. В конце статьи приводятся на 3 языках (русском, казахском, английском) **Сведения об авторе/ах**: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание (если есть), должность, название организации полностью. Адрес: страна, город, индекс, улица, дом; email.
16. Текст статьи должен быть тщательно проверен на грамматику, стилистику и пунктуацию. Статьи, не соответствующие техническим требованиям, возвращаются на доработку.

#### Сроки приема и рассмотрения статей

Выпуск	Срок принятия статей	Срок рассмотрения статей	Дата публикации
№ 1	до 1 февраля	до 20 марта	30 марта
№ 2	до 1 мая	до 20 июня	30 июня
№ 3	до 1 сентября	до 20 сентября	30 сентября
№ 4	до 1 ноября	до 20 декабря	30 декабря

Статьи направлять на адрес: [vestnik@kazmkpu.kz](mailto:vestnik@kazmkpu.kz)

#### Порядок редактирования и рецензирования

1. Сообщение о получении статьи отправляется авторам в срок до 3 дней после получения.

2. Средний срок обработки статьи составляет от 1 до 3 месяцев.
3. По каждой полученной редакцией статье авторам направляется комментарий, подписанный редактором журнала. Комментарий содержит общую оценку статьи, замечания по техническому оформлению, содержанию, логике изложения, источникам и т.д.
4. В ответ на полученный комментарий, авторы вносят соответствующие исправления в текст и направляют доработанную версию статьи.
5. Редколлегия направляет авторам комментарии до приведения статьи в полное соответствие с требованиями. В случае, если рекомендации редколлегии не выполняются авторами, редактор оставляет за собой право прекратить переписку.
6. Авторам настоятельно рекомендуется вносить правки в ту версию статьи, которую направляет редактор.
7. После приведения текста статьи в полное соответствие с требованиями, редколлегия направляет статью на двойное анонимное рецензирование (double-blind review), которое может быть как внутренним, так и внешним. К внутреннему рецензированию привлекаются члены редколлегии и редакционного совета журнала, к внешнему – независимые эксперты, чья область научных интересов близка тематике статьи.
8. Рецензенту направляется текст статьи (без данных об авторах) и форма рецензии.
9. Срок рецензирования зависит от возможностей рецензента, но не должна превышать 1 месяц с момента получения статьи. При неполучении рецензии статья направляется на рецензирование другому эксперту.
10. На каждую статью должно быть получено не менее двух независимых рецензий.

**Стоимость за публикацию** статьи - 7500 тенге. С зарубежных авторов (не-граждан Казахстана) оплата за публикацию не взимается.

Просьба **не производить оплату** до получения письменного сообщения от редакции о приеме статьи в печать, с указанием реквизитов.

#### **Авторский экземпляр журнала**

После выхода из типографии соответствующего номера журнала, автор получает бесплатно 1 авторский экземпляр в бумажной форме.

Редакция не имеет возможности осуществлять почтовую рассылку иногородним авторам. По запросу автора, почтовая экспресс-рассылка осуществляется редакцией за счет получателя.

#### *Адрес редакции:*

Республика Казахстан, г. Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99.

Главный учебный корпус КазНацЖенПУ, каб. 122

Тел.: +7 (727) 237-00-18

<http://vestnik.kazmkpu.kz/index.php?lang=ru>



**"Bulletin of the Kazakh National Women's Teacher Training University"**

ISSN 2306-5079

**REQUIREMENTS FOR ARTICLES**

*The journal is included in the List of editions recommended by Committee for control in education and science of RK for publication of major scientific results. Section. Education, Pedagogical Sciences subsection*

*(Order No. 768 of the MES of the Republic of Kazakhstan dated May 16, 2018)*

1. Previously unpublished, original scientific papers are accepted.
2. The journal publishes articles of scientific and pedagogical content in the following sections: "Pedagogy and psychology", "Natural Science", "Physics, Mathematics, Computer science", "History, Economics, Law", "Philology", "Art and Culture".
3. The Paper should contain a description of the relevance of the problem (theoretical and scientific-practical significance, practical application of methods and technologies).
4. In addition to the review of theoretical approaches and the main literature on the described topic, the article should present the results of its own theoretical or applied research (justification of the choice of scientific approach, scientific novelty, goal setting, problem solving, comparative research, experiment).
5. Authors are recommended to adhere to the following structure of the article: introduction, description of the problem, literature review, purpose and objectives of the study, research methodology, research results, conclusion.
6. The list of references should contain at least 15 sources.
7. The article should contain meaningful links to the works of foreign authors published in 2018-2020, indexed by Scopus or Web of Science databases.
8. All articles are checked for plagiarism. If plagiarism is detected, the article is rejected from consideration, and its author will be refused further publications in the journal.
9. Authors should avoid excessive self-citation, as well as including their own previously published material in the article without making appropriate references.
10. It is allowed from one to three authors per article.
11. No more than 1 article from one author is accepted in one issue of the journal. In case of double or triple co-authorship, the publication of a second article by the same author is at the discretion of the editorial Board.

**Technical requirements**

1. The Text is typed in the Microsoft Word, Times New Roman font, size 11 PT, interval 1, margins-everywhere 2 cm.
2. The volume of article – not less than 3,000 words and not more than 5,000 words (excluding title, information about authors, abstracts, keywords, references). For articles in the sections "Natural Science", "Physics, Mathematics, Computer science" - from 1,500 to 5,000 words.
3. In the upper-left corner on the 1st page of the article is indicated IRSTI - international rubricator of scientific and technical information. IRSTI is determined on the site [www.grnti.ru](http://www.grnti.ru)
4. The title of the article should be written in CAPITAL letters.
5. Data about the authors: first name, middle name, last name, organization name, city, country, email of each co-author.
6. The abstract should contain 5-6 sentences that give a brief and clear description of the problem, purpose, methods and main results of the research.
7. Keywords in the number from 5 to 8 are given according to the degree of semantic importance for the described topic. Keywords can be nouns, proper names, geographical names, and phrases. Keywords can not be adjectives or sentences.
8. Abbreviations and abbreviations, with the exception of well-known abbreviations, must be deciphered when first used in the text.

9. The number of the given illustrations, diagrams, tables not more than five. Each figure, graph, and table is accompanied by an indication of the source (Source: stat.gov.kz or Source: compiled by the author).
10. Formulas and symbols are executed in Microsoft Equation and Microsoft Word format, numbered, and links to them are given in the text.
11. The list of references should contain only those sources to which reference is made in the text. Sources are numbered as they appear in the text. Sources in the list of references are arranged as follows:

Fink L.D. (2016) Five High Impact Teaching Practices. Collected Essays on Learning and Teaching (CELT). Vol. IX. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104478.pdf>

Нисская А.С., Савина Е.В. (2018) Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. № 3. С.4-11.

Әбдиев К.С., Амзеева Б.Ш. (2019) Ұлттық мониторинг нәтижелерін түсіндіру мәселелері // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 4 (80), 223-230 б.

12. References to sources are indicated in the text in straight brackets with the number of the source and the page to which the link is given: [1;15]. Links to non-reviewed or non-scientific publications are not desirable.
13. After the list of references are given two annotations with keywords: if the article is written in Kazakh language, are given annotations in Russian and English; if the article in Russian - abstract in Kazakh and English, if the article in English - abstract in Kazakh and Russian languages.
14. Before the abstract is given the title of the article, information about the author (first name, patronymic, last name, organization name, city, country, email).
15. At the end of the article full is given information about the author in 3 languages (Russian, Kazakh, English) author/s: surname, name, patronymic (fully), academic degree, academic title (if any), title, name of the organization completely. Work address: country, city, zip code, street, house; email.
16. The text of the article should be thoroughly checked for grammar, style and punctuation. Articles that do not meet the technical requirements are returned for revision.

### Terms of acceptance and review of articles

Issue	Deadline for accepting articles	Deadline for reviewing articles	Publication date
No 1	February 1	March 20	March 30
No. 2	May 1	June 20	June 30
No. 3	September 1	September 20	September 30
No. 4	November 1	December 20	December 30

Articles should be sent to the following address: **vestnik@kazmkpu.kz**

### The procedure of editing and review

1. Notification of receipt of the article is sent to the authors within 3 days after receipt.
2. Average processing time of the article is from 1 to 3 months.
3. For each article received by the editorial Board, the authors are sent a comment signed by the editor of the journal. The comment contains a General assessment of the article, comments on the technical design, content, presentation logic, sources, etc.
4. In response to the received comment, the authors make appropriate corrections to the text and send a revised version of the article.
5. The editorial Board sends comments to the authors before bringing the article into full compliance with the requirements. If the recommendations of the editorial Board are not implemented by the authors, the editor reserves the right to terminate the correspondence.
6. Authors are strongly encouraged to make edits to the version of the article that the editor sends.

7. After bringing the text of the article in full compliance with the requirements, the editorial Board sends the article for a double-blind review, which can be both internal and external. Internal review involves members of the editorial Board, external review involves independent experts whose research interests are close to the subject of the article.

8. The reviewer is sent the text of the article (without information about authors) and the review form.

9. The review period depends on the capabilities of the reviewer, but should not exceed 1 month from the date of receipt of the article. If the review is not received, the article is sent for review to another expert.

10. Each article must receive at least two independent double-blind peer reviews.

**The cost for publishing** an article is 7500 KZT. For foreign authors (non-citizens of Kazakhstan) publication is free.

#### **Courtesy copy**

After leaving the printing house of the corresponding issue of the journal, the author receives 1 courtesy copy in paper form free of charge.

The editorial Board does not have the ability to send mail to nonresident authors. At the request of the author, Express mail is sent by the editorial office at the expense of the recipient.

#### **Our address:**

99 Aiteke bi St., 99, office 122,

Almaty, 050000,

Republic of Kazakhstan

Tel.: +7 (727) 237 00 18

web-site: <http://vestnik.kazmkpu.kz/index.php?lang=en>

**ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ  
УНИВЕРСИТЕТІ ХАБАРШЫСЫ**

**ВЕСТНИК  
КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**BULLETIN  
OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S TEACHER TRAINING  
UNIVERSITY**

**№2 (82) 2020**

<http://vestnik.kazmkpu.kz>  
email: [vestnik@kazmkpu.kz](mailto:vestnik@kazmkpu.kz)

**Беттеуші** Гультяхра Джексембиева  
**Көркемдеуші редакторы** Нурболат Пошанов  
**Техникалық редактор** Жалғас Мәсәлім

30.06.2020 ж. қол қойылды. Пішімі 60x84 1/16  
Компьютерлік терілім.  
Әріп түрі «Times New Roman»  
Шартты баспа табағы 15,81  
Таралымы 300 дана  
Тапсырыс № 42

«Қыздар университеті» баспасы.  
050000, Алматы, Гоголь көшесі, 116 үй