ISSN 2306-5079
Индекс 75138



ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ҚЫЗДАР ПЕДАГОГИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІНІҢ **ХАБАРШЫСЫ**

ВЕСТНИК КАЗАХСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЖЕНСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

BULLETIN OF KAZAKH NATIONAL WOMEN'S TEACHER TRAINING UNIVERSITY

№3 (83) 2020

Алматы 2020
«Қыздар университеті»



ISSN 2306-5079
Индекс 75138

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 №KZ53VPY00015274 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 тізбесі**не 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)*
Куанышева 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)*
Сулейменова 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 Zelvys, *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 30.09.2020 жылы қол қойылды.
Пішімі 60х48 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 обеспечению качества 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 Нургали Рахимгалиевич***

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

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, заведующая 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 математики КазНацЖенПУ*
Заманбеков Ш.З., *д.э.н., профессор кафедры менеджмента и основ права 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 музыкиКазНацЖенПУ*

© Казахский национальный женский педагогический университет, 2020
Республика Казахстан, г.Алматы, 050000, ул. Айтеке би, 99. Тел. +7 (727) 233-17-67

МАЗМҰНЫ СОДЕРЖАНИЕ

1-бөлім. Жаратылыстану Раздел 1. Естествознание

А.Е. Смихан, Р.Ш. Избасарова
Биология пәнін қазақ этнопедагогикасы негізінде оқыту **7**

Р.У. Альменаева
Мобильді оқыту технологиясын биологиялық білім беруде қолданудың әдістемелік мүмкіндіктері **21**

Қ. Жоя, Қ. Сарқытқан, Е.Д. Исаков
Туризм мамандарын даярлауда "Геоэкология және туризм" пәнін оқуытудың педагогикалық технологиялары **31**

К.Б. Калиева, О.В. Гришаева, Г.С. Жолмуратова
Кенқияқ кенорнының кондициясыз мұнайын дайындау технологиясы **39**

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

Б.Т. Есингельдинов, Н.К. Аширбаев, Д. Рахымбек
Подходы к оцениванию учебных достижений учащихся в условиях дистанционного обучения математике **47**

Д.Б. Тойбазаров, М. Тажиев, М.М. Токанов
Проблемы использования прикладных задач в обучении студентов - математиков **55**

Б.В. Рабинович, А.Н. Зверяченко
Методические особенности применения интерактивных методов при обучении теме «Движение плоскости и его свойства» **64**

Ш. Қали, Р. Солтан
Көбейтудің қарапайым және жылдам тәсілі **73**

Т.М. Сембаев, Ж.К. Нурбекова
Оқу үрдісінде қолданылатын толықтырылған шынайылық қосымшаларын жасақтау орталарына талдау **81**

3-бөлім / Раздел 3. Филология

Ш. Құрманбайұлы, М.Е. Әділов
Абай тіліндегі фонетикалық ескіліктер **90**

Л.Ә. Ибраймова
Тілді оқытудағы сандық трансформациялаудың бес алғышарты **99**

Г.Қ. Жылқыбай
Түркі тілдеріндегі жалғаулықтардың ерекшеліктері **108**

Л.М. Әділбекова, Ж. Ерахметқызы
Жаңартылған білім мазмұны аясында Тұманбай Молдағалиев шығармасын Google Forms және Google Sites бағдарламалары арқылы оқытудың ерекшеліктері **116**

Г.К. Абдрахман, Г. Нарбеккызы
Признаки билингвального художественного текста в дилогии Л.Соловьева **124**

M.Ye. Seitova, N.Ye. Bekmakhanbetova
The Kazakh learners' willingness to communicate in English **132**

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

A.S. Kenebayeva
Gender differences in eco-friendly consumer behaviour: Insights from tourism and hospitality sector of Central Kazakhstan **140**

5-бөлім / Раздел 5. Педагогика – психология

О.И. Ключко, Н.Н. Морозова, Е.В. Самосадова
Нормы мужского и женского поведения русских и туркменских студентов **149**

Қ.Б. Жанадилова, Ә.Е. Жұмабаева
Бастауыш сынып педагогтерінің метақұзыреттілігін қалыптастырудағы оқытудың жаңа тәсілдерін қолдану ерекшеліктері **158**
А.Б. Акпаева, Ф.Б. Кинжибаева
Анализ подготовки студентов к реализации преемственности дошкольного и начального образования **167**
П.К. Искакова, Ж. Әбділәкім
Эмоционалды қарым-қатынас - отбасылық тәрбиенің негізгі факторы ретінде **177**
J.Z. Torybayeva, L.M. Atakhanova, A.N.Zhorabekova
Future teacher-psychologist training for work with deviant behavior pupils **188**

6-бөлім. / Раздел 6.
Өнер және мәдениет Искусство и культура

А.Р. Раимкулова
Симфоническая музыка казахстанских композиторов 20-40 годов XX века в контексте евразийского межкультурного диалога **196**
А.Б. Ахмет, Б.Б. Нөгербек
Әдеби шығарманы экрандаудағы автор ойының көркемдік-идеялық мәні «Балуан Шолақ» фильмі мысалында **209**

Авторлар туралы мәлімет **219**

Сведения об авторах **221**

Authors of the issue **224**

Мақалаларға қойылатын талаптар **227**

Требования к статьям **231**

Requirements for articles **235**

1-бөлім
ЖАРАТЫЛЫСТАНУ

Раздел 1
ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ

Section 1
NATURAL SCIENCES

ҒТАХР 14.35.09

БИОЛОГИЯ ПӘНІН ҚАЗАҚ ЭТНОПЕДАГОГИКАСЫ НЕГІЗІНДЕ ОҚЫТУ

А.Е. Смихан, Р.Ш. Избасарова
Абай атындағы ҚазҰПУ, Алматы қ., Қазақстан
alikeeva.aidana@mail.ru, aseri11@mail.ru

Бұл мақалада биология пәнінде қазақ этнопедагогикасы элементтерін ұтымды пайдалану жолдары, әдіс-тәсілдері туралы жазылған. Жалпы, зерттеу жұмысының мақсаты - қазақ халық педагогикасын кешегі жақсы мен бүгінгі жаңаны өмір талабымен ұштастыра отырып, орта мектептердегі биология пәнін оқытуда этнопедагогика элементтерін тиімді пайдаланудың әдістемесін жасау, оны оқу үрдісінде ұтымды қолданудың мүмкіндіктерін анықтау болып табылады.

Биология пәнін этнопедагогика негізінде оқыту оқушылардың білімге деген ынта-ықыласын арттырады. Биология сабағында және сыныптан тыс жұмыстарда қазақ этнопедагогикасын тиімді пайдалану оқушылардың білімін, біліктілік дағдыларын қалыптастыруға алған білімдерін тереңдетіп кеңейте түсуге, қызығушылығын арттыруға, сонымен қатар, олардың халықтық әдет-ғұрып, салт-дәстүр туралы білімін молайтып, жеке тұлғалық қасиеттерін дұрыс қалыптастыруға ықпал ететінін біздің өз тәжірибемізде қолданып дәлелдеп шыққанымыз туралы толықтай таныса аласыздар. Осыған орай, біз бұл мақалада қазақ этнопедагогика элементтерін қолданып биологияны оқытудың бірнеше әдіс-тәсілдерін қарастырамыз.

Түйін сөздер: *этнопедагогика, қазақ этнопедагогикасы, салт-дәстүр, биология, тәрбие, оқыту.*

Кіріспе

Қазақстан Республикасы егеменді ел болып, өркениетті мемлекеттердің санатына қосылуы жағдайында өзінің қоғамдағы саяси-әлеуметтік, экономикалық, мәдениет пен білім жүйесін әлемдік өркениет үлгісінде дамытуда. Өйткені кайсыбір жана тәуелсіз мемлекеттің болмысында рухани даму үдерісінің өзіндік ерекшеліктері болады. Бұл ерекшеліктер сол мемлекетте мекен ететін халықтардың тұрмыс-тіршілігімен, рухани мәдениетімен, салт-дәстүрлерімен және тарихи даму жолымен айкындалады. Даму жолында жинақталған тәжірибе ұшты-күйлі жоғалып кетпейді, ол ұлттық сана мен халықтық идеяда, мәдени-әлеуметтік жүйеде белгілі бір реттілікте көрініс алады. Міне, осындай ғасырлар қойнауында қорытындыланып қалыптасқан қазақ халқына тән тәрбиенің өнегелі озық дәстүрлерін бүгінгі жаңа ұрпақ тәрбиесінде пайдалану аса маңызды міндеттердің біріне айналып отыр.

Бүгінгі жағдайда қазақ халық педагогикасының озық дәстүрлерін жаңа ұрпақ тәрбиесінде жетекші құрал ретінде пайдалануға барлық негіз бар. Ол үшін педагогика ғылымы деректі туындыларды тірек ете отырып оның мазмұнын, мүмкіндіктерін жан-жақты зерттеп, зерделеуі қажет. Ұлттық тәрбиенің қайнар көзіне, қазақ халық педагогикасы мен дәстүрлеріне кайта оралу заманның жай ғана ағымы емес, бұл - қоғамдық өмір талабынан туындап отырған қажеттілік, өйткені адам баласы ұлттық мәдениеттің, әлеуметтік тұрмыстың дәстүрлі түрлерін танып-білу арқылы оның рухани бастауына терең бойлайды, туған елінің, ұлтының өзіндік ерекшелігін аялап, сақтауға үйренеді, ана тілін меңгеруге талпынады [1; 3,4].

Әлбетте, халық педагогикасын халықсыз, халықтың тыныс-тіршілігінсіз елестету мүмкін емес. Сондықтан халық педагогикасы туындыларында (мақал-мәтелдер, жұмбақ-жаңылтпаштар, ертегілер, аңыз-әңгімелер, эпостық жырлар, айтыстар, ән-күйлер, ұлттық ойындар, салт-дәстүрлер, әдет-ғұрыптар, сәндік-қолданбалы өнер және т.б.) көрініс алған халықтың тәрбие туралы көзқарас-пікірлері мен ақыл-кеңестері ұсынылып отырған еңбекке негіз етіп алынады. Халықтың тәрбие барысында пайдаланған әдіс-тәсілдері мен амал-жолдарынан түсінік беріледі.

Білім беру процесі - күрделі, көп қырлы, шешілуі мектепте жұмыс істейтін мамандардың әдіснамалық сауаттылығына (әдіснамалық мәдениетіне) байланысты болатын көптеген қайшылықтары бар құбылыс [2; 52].

Білім ел халқының сапасын арттырудың негізгі тетігі болып табылады, ал балалық шақтағы білім беру жұмыс күшінің сапасын қалыптастырудың негізі болып табылады. Балалық шақтағы білім жеке деңгейдегі жетістіктер мен бақытқа әсер етіп қана қоймай, сонымен қатар ұлт дамуының

әлеуетті мүмкіндіктерін анықтау үшін жұмыс күшінің сапасын және инновацияларға (Heckman 2011) қабілетін қалыптастырады.

Мәдени капитал теориясы отбасылық мәдени ресурстар мен балалардың білім алу ұмтылыстары мен түсініктерін анықтайды. Мәдени капиталы жеткіліксіз отбасылармен салыстырғанда мәдени капиталы бай ата-аналар мектептердің ережелері туралы көбірек хабардар, мәдени ресурстарды көбірек салады, балалардың білім беру ұмтылысы мен қызығушылығын тәрбиелеуге көп көңіл бөледі, балаларға мектеп бағдарламасында көмектеседі және оларға академиялық ортада (Бурдье және Пассерон 1990) орындауға мүмкіндік береді [3; 13]. (Ли З., Цю, З. «Отбасы шығу тегі балалардың үлгеріміне қалай әсер етеді?» Қазіргі Қытайдың деректері). Қытай социология журналынан алынған мақаладағы деректерді қолдана отырып, білімді елдің болашағы да білімді ұрпақ болмақ, ал барлық тәрбие және білім ең бірінші баланың туып өскен, тәрбиеленген отбасынан бастау алады. Білімді мемлекетте, білімді отбасында дүниеге келген бала ғана бақытты, білімді, болашағы зор болмақ.

Этномәдени білім беру өскелең ұрпақты өзінің және әлемдік мәдениеттің мәдени құндылықтарына баулудың тұтас процесі ретінде қарастырылады, ол тұлғаның этностық мәдени тәжірибені жинақтауын, оның этномәдени бірегейлігін сақтауды, ұлттық сана-сезімді дамытуды, мәдениетаралық төзімділікті тәрбиелеуді қамтамасыз етеді [4; 63].

Қазақ халқы өз ұрпағын бесікке салғаннан бастап, оның ақыл-ойын ойдағыдай қалыптастырып, ойлау-сөйлеу жүйесін дамыту жолында өзіндік әдіс-тәсілдерді шебер пайдаланып отырған. Халқымыз ғылым-білімді дәріптеп, ақыл-ой тәрбиесінің негізі - терең ойлау мен пайымдау екендігін ұрпаққа жан-жақты ұғындырып отырған, әр отбасы өз баласының ойлау жүйесін дамыту үшін санамақтар мен жұмбақтардың, түрлі аңыз-әңгімелер мен тақпақтардың, өсиет сөздердің тәрбиелік мәнін әр кез қатты ескерген. Халқымыздың сан ғасырлық тыныс-тіршілігінің өзіндік ерекшеліктерінен туындаған ұлттық тәлім-тәрбиеге қатысты салт-дәстүр, әдет-ғұрыптары да мол. «Атадан бала тусайшы, ата жолын қусайшы» дегендей, атадан балаға мұра болып келе жатқан жақсы қасиеттерді келер ұрпақтың бойына сіңіріп, ізгілікке тәрбиелеуді арман етіп, «шыншыл, әділетті, иманды болу - сонау ата-бабамыздан келе жатқан дәстүріміз» дейді де, сол дәстүрді бұзғандарға ат-шапан айып тартқызып, кейінгі ұрпақтың ата салтын мықтап ұстауын да талап еткен [5; 37].

Халықтық әдет-ғұрыптар мен салт-дәстүрлер адамдардың өндірістік әрекеті үрдісіндегі тұтынушылығынан туындайды. Адамдардың қоғамдық мінез-құлқындағы тұрақты нормалар мен ұстанымдарды бекіте отырып, олар үлкен танымдық маңызға ие. Дәстүрлер мен әдет-ғұрыптарда сол халықтың ұлттық бейнесі - тұрмысы, халықтың мәдениеті, балаларды және жастарды тәрбиелеудегі жалпы танылған қабылдауы, құралы мен әдісі көрініс табады (Н.С. Сарсенбаев, С.А.Ұзақбаева, К.Ж. Қожахметова) [6; 294].

Мәселені сипаттау

Бүгінгі таңда «Биология» пәні мектеп жүйесінде алдыңғы қатарлы орын алады. Биологияның ерекшелігі - оның объектілері (тірі тіршілік), бір мезгілде және оның субъектілері де болып табылады. Мұндай екіұштылық биологияны жеке және қоғамдық мүддені қамтамасыз ететін, халықтың биологиялық сауаттылығы қарқынды даму дәуірінде және медицинада, ауыл шаруашылығында, қоршаған ортаны қорғауда оның қолданбалы аспектілерін енгізуде әлеуметтік проблема болып отыр.

Биологиялық дайындық өскелең ұрпақтың табиғаттағы адам қызметінің ғылыми принциптерін түсінуін қамтамасыз етеді, экологиялық мәдениеттің негізін қалыптастырады, салауатты өмір салтын қалыптастыруға мүмкіндік береді. Осыған байланысты биологиялық білім беру мазмұнын іріктеу және құрастыру мәселесі - бүгінгі таңда өзекті болып отыр [7; 4].

Адам - дүниедегі ең ақылды жаратылған Биосфера перзенті. Оның қолынан жақсылық та, зұлымдық та келеді. Қолында малы көп болып, не ішейін, не киейін деп ойламаған кезде аңдар мен құстарға, жалпы биосфера компоненттеріне (жерге, суға, өсімдік әлеміне, жануарлар дүниесіне) адамгершілік, қайырымдылық, жақсылық ойлаған. Қазақ елі жайлауы мен малынан айырылып, амалсыздан амалсыз аң, балық аулаудың әр түрлі айла тәсілдерін қолданып күн көрсе де ежелгі әдет және аса бағалы ұлттық дәстүрлерінен ұлы Абайдың «ақырын жүріп анық бас, еңбегін кетпес далаға, ұстаздық еткен жалықпас, үйретуден балаға» деген даналы сөзін басшылыққа алып, қазақ халқы жастарға валеологиялық білім және тәрбие беруден бірде-бір күн жалыққан емес. Бүгінгі әлемдік

аренаға жеткен ғылыми-педагогика халықтық педагогикадан бастау алып, оны ғылыми теориялар мен қағидалар тұрғысынан жан-жақты зерттеп, қарастырып, байытты. Сөйтіп, өз қажетіне жаратты. Осы қажеттіліктен келіп, халықтың эмпирикалық тәжірибесіне негізделген ұрпақ тәрбиелеу тағылымдары — халықтық педагогиканы ой елегінен өткізіп зерттеп, тәрбие мен оқу ісінің өзекті құралы етудің жолдарын және оның шығу, даму кезеңдерін өзіндік ерекшеліктерін, басқа ғылымдармен байланысын зерттейтін педагогиканың ғылыми бір саласы этнопедагогика пайда болды.

Оқушыларды қоршаған орта заттарымен, құбылыстарымен таныстырып, тірі организмдер қызметінің негізгі заңдылықтарымен таныстыруға олар жайында ғылыми ұғымдарын жүйелеп, көз-қарастарын қалыптастыруда орта мектепте оқытылатын биология пәнінің мәні өте зор. Сондықтан да биологияны оқытудың әдіс-тәсілдерін сан-салалы бағытта, жан-жақты қарастыру көзделеді. Биология пәндерін оқыту барысындағы мұғалімнің негізгі міндеті оқушылардың бойына жүйелі түрде, бірізділік пен биологиялық түсініктерді, ғылыми көзқарасты, өздігінен ойлау процесі мен практикалық жұмыстарды орындау икем дағдыларының біртұтастығын үздіксіз дамыту болып табылады.

Сондықтан да, биология пәнінде этнопедагогика элементтерін қолдану арқылы халықтық тәрбие түрлерін оқушы жастардың бойына сіңіріп, білім, білік дағдыларын дамыту, сөйтіп дене еңбегіне де, ой еңбегіне де қабілетті, нарық жағдайында өмір сүруге икемді, жан-жақты жетілген азамат етіп шығару мүмкіндігіміз зор деп ойлаймын. Осы орайда, жан тәрбиесі мен тән тәрбиесін қатар жүргізе отырып, оқушы жастардың қайрат жігерін, ақыл-ойын халықтың өнер туындылары негізінде оқытып тәрбиелеу арқылы іске асырылады.

Биологиядан сабақ беру әдісі көбінесе оқушылардың ақыл-ойының дамуы мен оқытудың өзара байланысы туралы мәселелермен шұғылданады, өйткені оқушылардың рухани жетілуін арнайы зерттейтін жантанулық әдістеме бар. Сабақ беру әдістемесінде оқушыларға оқулықта берілген материалды мұғалімнің қызықты да, тартымды етіп өткізе білуі - оқу-тәрбие мәселесіндегі маңызы зор тиімді шарт. Ал, егер біз биология пәнінде қазақ этнопедагогика элементтерін тиімді пайдаланып отырсақ, осы шартты орындаған болып есептелеміз.

Зерттеу жұмысының мақсаты

Халықтық педагогиканы бүгінгі өмір талабымен ұштастыра отырып, орта мектептердегі биология пәнін оқытуда этнопедагогика элементтерін тиімді пайдаланудың әдістемесін жасау, оны оқу үрдісінде ұтымды қолданудың мүмкіндіктерін анықтау.

Оқыту қызметінің мақсаты - бір ғана міндетті нәтижеге жету емес, ол әрбір оқушының іскерлігі мен мүмкіндігін дамытуға жағдай жасау. Мазмұны бойынша биология сабақтарының арасында морфологиялық, анатомиялық, физиологиялық, экологиялық, жүйелі және басқа да мазмұны бар сабақтарға бөлінеді. Олардың әрқайсысы ерекше, белгілі бір әдістерді, оқыту құралдарын таңдауды талап етеді [8; 4,12].

Біздің зерттеуіміздің мақсатына жету үшін биолог мұғалімдердің күнделікті ұйымдастырған сабақтарына қатысып, оқушылармен әңгімелесіп, бақылау жұмыстарын алуға көңіл бөлдік.

Зерттеуге қойылатын материалдарды іріктегенде алдымен халықтық педагогиканың негізгі элементтері іріктеліп жіктелді. Олар:

а) халықтың қолөнеріне енетін заттар, құралдар;

ә) халық ауыз әдебиеті туындылары (ертегі, жұмбақ, жаңылтпаш, мақал-мәтел);

б) алдыңғы қатарлы ақын-жазушылар поэзиясы.

Мұнда ескере кететін жайт – ақын, жазушылар поэзиясының білімдік, тәрбиелік, дамытушылық маңызы жоғары болғандықтан және халықтың өнері мен әдет-ғұрпының қайнар көзі екенін ескеріп, тақырыптар мазмұнына сәйкестендіріп іріктедік.

Зерттеу барысында халықтық педагогиканың пайдаланудың әдіс-тәсілі де сараланды. Әсіресе, сөз шеберлігі, оның көркемдігі оқушы ойын өрбітіп, тілін дамытуда теңдесі жоқ құрал екенін ескеріп, сөздік әдісті орынды қолдануды көздедік. Сонымен қатар, практикалық және көрнекілік әдістері де тиімді, ұтымды тұстарда қолдандық. Әдебиеттерде көрсетілгендей, оқушылардың ойлау әрекетін арттыру үшін бірнеше міндеттерді шешу зерттеу барысында ескерілді.

Биологияны оқытуда халықтық педагогиканы оқу-тәрбие үрдісіне арқау ету үшін ұлттық тәрбие нұсқауларын жүйелеу міндетін қамтамасыз етуге тырыстық. Халықтың ауыз әдебиет

шығармаларының үлгілерін (ертегі, мақал-мәтел, жұмбақ) зерттеп — талдау және оларды биология пәнін оқытуда пайдаланудың дидактикалық мүмкіндігін анықтап, олардың мазмұнын білімдік, дамытушылық, тәрбиелік мақсаттарын сараладық.

Зерттеу әдістері

Қазіргі таңда ғалымдар әр балаға жеке бағытталған тәсіл керек, бала жеке тұлға, онымен әрқашан санасу керектігін айтады. Ал біздің ата-бабамыз ерте бастан-ақ балаға ерекше көңіл бөліп, өмірлік тәжірибеде ешбір тыйым салусыз-ақ өз қалауынан адамгершілік мақсат-мүддеге сәйкес әдептілікті, мысалдар арқылы дана түрде жеткізіп отырған. Оқушыларды өзінің Отанын, ұлтын, халқын қастерлеп, оған қалтықсыз қызмет етуге тәрбиелеу және адамгершілікке, қайырымдылыққа баулу мақсатында күнделікті оқу-тәрбие жүйесіне халықтық педагогиканы енгізу кең өріс алып келеді. Бұл салада басқа пәндер сияқты, биология сабағының да мол мүмкіндіктері бар.

Биологияны оқыту міндеттері кешенді түрде қарастырылады, білім беру - тәжірибелік міндет, оқушылардың қарапайым биологиялық білім және қолданбалы сипаттағы практикалық білік жүйесін қалыптастыру. Интеллектуалдық жеткіліксіздігі бар оқушыларды биология пәнін оқыту процесінде түзету-дамыту міндеттерін шешу, олардың қоршаған табиғи объектілермен өзара әрекеттесуінің кемшіліктерін түзетуді көздейді. Тәрбие міндеті адамгершілік, еңбек, эстетикалық, этикалық, жыныстық және гигиеналық тәрбие беруді, табиғатқа ұқыпты және жауапты қарауды, тәрбиелеуді, экологиялық мәдениетті дамытуды, биология сабақтарында алынған білім мен іскерлікті пайдалану негізінде белгілі бір өмірлік жағдайларда дұрыс практикалық шешімдерді таңдауға дайындықты көздейді [9; 15].

Біз қай сабақ болмасын, оның үш бірдей дидактикалық мақсатқа сай жүргізілетінін білеміз. Соның ішінде оқушылардың тіл байлығын дамытатын және ойлау қабілетін қалыптастыратын даму аспектісіне баса назар аударуды жөн санаймыз. Тақырыпты оқытуда алғашқы сабақтанан бастап-ақ халықтың салт-дәстүрімен байланыстыру мақсатын бірден алға қойған жөн. Халқымыздың даналығын биология сабақтарында көрсетуге толықтай мүмкіндіктер бар.

Биология пәні тірі организм жайлы ғылым болғандықтан, тіршілік әр уақытта табиғатпен тығыз байланысты. Қазақстандық білім беру және тәрбиелеудің базалық әдіснамалық ережелерінің бірі — қоғам мен табиғаттың өзара байланыс тұжырымдамасы. Өлкетану туралы білім аталған аспектінің өзекті мәселелерін өлкелік білім және өлкетану арқылы жас ұрпақтың көп жылдық әлеуметтік-мәдени тәжірибесі мен этноэкологиялық бейімдеуге сүйене келе қарастырады [10; 3].

Адам қоршаған ортаға бейімделіп қана қоймай, қоршаған ортаны өз қажеттіліктеріне бейімдейді. Адам жасанды ортаны құрды және сол ортада өмір сүруге бейімделген. Бала дүниеге келіп, оған басқа адамдар жасаған осы ортаға түседі. Бала адамдармен қарым-қатынас барысында ғана шынайы адами қасиетке ие бола алады. Әрбір жаңа ұрпақ еңбекке, ойлауға, сөйлеуге қабілетті алдыңғы буын жинақтаған тәжірибені беру негізінде ғана алады [11; 38].

Қарым-қатынастың рөлі білім беру тәжірибесіндегі маңызды элемент болып табылады. Фрейре (1997) ұсынған диалогтық педагогиканы немесе Флеча (2000) болжаған диалогтық оқытуды пайдалана отырып, мектеп отбасы мүшелері үшін диалогтық әдеби жиналыстар (Солер, 2002) ұсына отырып, сыныптағы сабақтарды өзгерте алады. Педагогикалық практиканың бұл түрі белсенді қатысуға және олардың бастамашылары, әсіресе, білім деңгейі төмен отбасылар арасында ықпал етуі мүмкін. Коммуникация сондай-ақ білім беру саласындағы әртүрлі сарапшылармен және мүдделі топтармен ынтымақтастықта маңызды делдал болып табылады [12; 3]. Осы мәліметтерге сүйене отырып, баланы қоғаммен етене араласуына мүмкіндік жасап отыруымыз керек, өйткені бала қоғаммен араласу арқылы дамиды. Жастарға ән айтқызу, күй шерткізу, өлең-жыр жаттату, жаңылтпаш, жұмбақ үйрету немесе теңге алу, жамбы ату, аударыспақ, күрес, т.б. ұлттық ойындарын үйрету тәрбиенің өзекті мәселелері болған. Сондықтан да, этнопедагогикалық элементтерді сабақ барысында да, отбасында да қолдану - өте маңызды. Халықта «Тәрбие басы – тіл, өнер алды - тіл» - деп бекер айтпаса керек. Сөйтіп, сөз арқылы біз экологиялық тәрбие берумен бірге адамгершілік, жауапкершілік, Отанға деген сүйіспеншілік сияқты ізгі қасиеттерге баулимыз. Осы нақыл сөздер арқылы бала тәрбиесін этно тұрғыдан өткіземіз.

Биология сабақтарында этнопедагогика элементтерін қолдану жас тәрбиеленіп жатқан ұрпақтар үшін алға бастайтын жарқын баспалдақтардың бірі болатыны белгілі. Оқушыларды дара тұлға етіп тәрбиелеу үшін, оларға өз ұлтының салт-дәстүрі мен әдет-ғұрпын, рухани

құндылықтарымен сусындата отырып, жан-жақты білім беру керек. Күнделікті сабақ өткізу барысында пәнаралық байланыстарды көрсету керек. Қазақстан жерінде өсетін өсімдіктерден алынған дәрі-дәрмектер мен жануарлардан алынған тұрмыстық заттарды, ауа райын болжау мақсатында қолданылатын мағлұматтарды әрбір сабақта мазмұнына сай байланыстырып қолданудың маңызы зор.

Табиғат – халық педагогикасының маңызды факторларының бірі, ол адамның өмір сүру ортасы ғана емес, сонымен қатар туған жері, Отаны. Отан табиғатында адамға түсініксіз билік бар. Халық педагогикасындағы табиғаттың әртүрлілігі халық тәрбиесінің жаратылыстануымен байланысты. Сондықтан адамзаттың әмбебап қамқорлығы - қоршаған табиғат экологиясы, Мәдениет экологиясы, адам экологиясы, этникалық құрылымдар экологиясы туралы сөз жүргізу әбден заңды [13;30]. Ес білгеннен бастап ата-анасынан, ел ағасынан, үлкендерден өне бойы айтылатын өсиеттермен тәрбиеленген ұрпақ өзі де табиғатқа нұқсан келтірмей, келешек ұрпақтарды да сол тәрбие талабына сай қалыптастырып, алдындағы малы мен айналасындағы табиғаттың игілігін көруге баулиды.

Көптеген мақал-мәтелдер табиғатты қорғауға, аялауға шақырады және де адамның табиғаттың бір жаратылысы ретінде табиғатпен тығыз байланыста екенін көрсетеді, түрлі мақал-мәтелдерді әртүрлі тақырыптарда қолдану арқылы оқушылар арасында сайыс жүргізуге де болады. Мысалы: «Адам мен табиғаттың тілдескені - өмірдің үндескені»; «Адамның табиғатсыз күні жоқ, Табиғаттың оны айтар тілі жоқ». Осы мақалдарды адамзат баласының экожүйеге оң және теріс байланысы жөнінде 6- сыныпта «Адам - экожүйенің бөлігі» атты тақырыпты өткенде пайдалансақ болады. Көшпелі елдің барлық тіршілік болмысы табиғатта және табиғатпен бітене қайнасып отырады. Ұлы далада көшпелі өмір сүруге бейімделген олар өзі мекен еткен кеңістіктің барша қадір қасиетін танып, біліп сол кеңістіктегі құрбыластарды уақытымен зерделеуге, теңдестіруге, пайымдауға машықтанған. Сабақ мазмұнымен байланыстырып, ата-бабамыздың тарихи дамуы барысындағы айналадағы құбылыстар жөніндегі дүние таныммен оқушыларды таныстырып отырған жөн. Ертедегі қазақ халқы қоршаған ортаның бір - бірімен оқшау тұрған заттар мен құрбыластардың ретсіз жиынтығы емес, тұтастай байланысты бірліктегі дүние деп танығандығы жөнінде «Тіршіліктің жер бетінде пайда болуы туралы алғашқы көзқарастар» тақырыбында айтуға болады.

Адамзат баласының даму эволюциясына байланысты дүниетаным деңгейі де өсіп күрделене түседі. Өйткені адамның дүниені тануы табиғат туралы білімдермен жиынтығының сол кездегі өмір сүрген қоғам арасындағы байланысты негізінде өрбиді. Адамның ой - өрісі өзін қоршаған табиғат, ондағы құбылыстар туралы білімдерді неғұрлым толыққан сайын, дүниетанымы да соғұрлым байып тұрақтанғандығын ***«Эволюциялық идеялардың даму тарихы»*** тақырыбы кезінде айтуға болады. Тарихи зерттеулер тас дәуірден бері өмір сүріп келе жатқан қазақ халқының арғы ұрпақтарының малмен, егіншілікпен айналысып, жартылай көшпелі өмір сүргенін тұқым қуалау заңдылықтарының негізін білмей тұрып, оны өз өмірінде пайдаланғандығын, қолдарындағы малдарының сүттісін, еттісін алып қалып сұрыптау жүргізгендігін «Селекция» тақырыптарында айтуға болады.

Ертедегі ата-бабаларымыз табиғатпен біте қайнаса тіршілік етіп, табиғатта жүретін құбылыстарды сезінді, әлі келгенінше пайдаланды. «Ертедегі және осы заманғы алғашқы адамдар» тақырыбында отты ерекше қадірлегендігін, отты қорлауға болмайды деп әртүрлі тыйымдар салғандығын айта өтуге болады, мысалы: «отқа түкіруге болмайды», «оттан аттауға», «отты кесуге» болмайды деп отты қадірлеген, жас нәрестені бесікке саларда бесікті отпен аластау, жас келін үйге алғаш енгенде табалдырықтан отқа табындыру сияқты ырымдар бар екендігін айта кеткен жөн.

Бүгінгі адамзаттың асыл мұраты - бостандық, тыныш өмір сүріп өсіп-өну. Сол үшін де ақ ниетті адамдар озбырлыққа, адамзат баласын жаппай қырып-жоятын қаруға, шапқыншылық соғысқа қарсы күресті өрістетіп отыр. Осының бәрі - азаттық мүддесі. Халықтың адамгершілікті жанашырлық сипаты асыл дәстүрлері, міне, осындай дүниенің түбегейлі мүддесімен астасып жатқанын сеземіз. Сеземіз де осындай қасиетті ойды ұрпақтан-ұрпаққа тұнық, таза қалпында биология пәні арқылы жеткізуге қызмет істеуге тырысамыз. Табиғаттың ләззатты көктемін адам баласының ақынжанды перзенттерінің жырламағаны жоқ деуге болады. Ақын да, жазушы да, ғалым да, композитор мен суретші де табиғат көктемінің сан алуан сырлы сипатын, сұлулығы мен кереметін дәріптеп, анадай аялап, сәбидей мәпелеп, көне тарих жолының басынан бері қарай із қалдырып келе жатқаны баршаға белгілі жағдай.

Ал еңбек, еңбекқорлық туралы қаншама: «Бір тал кессең, он тал ек», «Берген алар, еккен орар». Қазақ халқының мақал–мәтелдері жас ұрпақты, ата–ананы, үлкендерді сыйлауға,

тәрбиелеуге бағытталған. 9-,10- сынып оқушылары үшін ***«Генетика»*** бөлімінен тұқым қуалаушылықты өткенде жеті атасын білуге үйрету керек. «Жеті атасын білмеген – жетесіз», «Әкеге қарап ұл өсер, шешеге қарап қыз өсер», «Ағайын алтау, ана біреу». Осындай этнопедагогикалық элементтерді биология пәнінде өсімдік тақырыбын өткенде пайдалансақ, бұл оқушылардың белсенділігін, қызығушылығын арттыратын, сүйіспеншілік мәні бар әдіс болмақ, этнопедагогика элементтерін қолдану арқылы біз оқушыларға тек ғылыми ғана емес тәрбиелік мәні бар білім береміз.

«Тұқым қуалаушылық пен өзгергіштік заңдылықтарын» оқыған кезде ата - бабаларымыз жеті ата, жеті атаға жетпей қазақта қыз алып, қыз беруге тыйым салғандығын оның негізі дүниеге дені сау ұрпақ келуін қадағалағандығын айтуға болады. Осындай халықтық педагогика элементтерін сабақ барысында пайдаланудың тиімділігі жоғары, ол халқымыздың тыныс-тіршілігінің барлық жақтарын қамти отырып, адамгершілікке, имандылыққа тәрбиелейді. Осы үлгідегі оқытудың әдіс-тәсілдері оқушылардың есте сақтау қабілетін арттырып, оларды жинақылыққа, дәлдікке, шығармашылыққа баулуға көмектеседі деп ойлаймын.

«Жасуша құрамындағы бейорганикалық заттар» тақырыбын өткен кезде тұздардың ағза үшін маңызы зор екендігін айта келіп, қазақ халқы «Тұз - астың атасы» деп, нанмен қатар қастерлеген. Тұзға байланысты көптеген ырымдар бар. «Шыр» етіп дүние есігін ашқан сәбиді тұзға түсіреді. Тұз денені ширатып, өскенде жара шықпауына көмектеседі. Малдың көптеген індеттерін тұзбен, тұз ерітіндісімен емдеген. «Еңбегі - еш, тұзы - сор», «Қызды сөкпе, тұзды төкпе», «Татар дәм - тұзымыз таусылмасын», мақалдарының мағынасы өте зор. «Қыз ауыр ма, тұз ауыр ма» мақалының шығуы жайлы айтуға болады. Сонымен бірге осы тақырыпта су туралы «Су ішкен құдығыңа түкірме», «Су - ырыстың көзі, еңбек - кірістің көзі». «Сұмның ырымы жаман, судың шірігі жаман» тәрбиелік мәні бар, суды үнемдеу жайлы мақалдарды айтуға болады. Міне, халық сол өмір тәжірибесінен дұрыс қорытынды шығармағандықтан «ой шырағым, байқа, ағып жатқан суды тегін деме, судың да сұрауы бар» деген даналық сөз тастаған ұрпағына. Қазақ халқының суды қадірлемеу, қорламау жөнінде де неше түрлі аталы сөздерін естиміз. Тал шыбықты ат қып мініп ойнап жүрген балаларға ата-анасы, үлкендер «суды сабама», «бұлақты лайлама», «көң-қоқырды су басынан аулақ төк», «суды сапырма» деп жасынан үйретеді. Осы сөздерден тегінде су тазалығын сақтауға қаншама мән берілгендігін көреміз.

Қазақ халқының сакральды (қасиетті) ұғымдарының бірі – ***«Өсімдік»*** ұғымы болған. Оған арналған көптеген мақал-мәтелдер бар. Мысалы: «Қыз өссе елдің көркі, гүл өссе жердің көркі» деп ата-бабамыз қыз баланы өте қадірлеп, қыз баланы жайқалған гүлге теңеген, ал гүл әрқашанда жерге көрік беріп, табиғатқа ерекше сұлулық сыйлап тұрған, сондықтан гүлді баптап, жұлмай, керісінше өсіріп, суын құйып тұру керек екендігін біз осы мақалдар арқылы, биология пәнінде өсімдіктердің маңызы жайлы тақырыпты өткенде оқушыларға түсіндіріп отыруымыз керек.

Халқымыз өсімдіктердің пайдасын, қадір-қасиетін жоғары бағалаған, мысалы «Ер - елдің көркі, орман-тоғай - жердің көркі», «Қораңда малың болсын, көшеңде талың болсын», «Жел соқпаса, шөптің басы қозғалмас», «Дәрі шөптен шығады, дана - көптен шығады» деген мақалдар өсімдік атаулының ерекше қасиетті екенін, дәрі атаулының барлығы дерлік шөптен шығатынын, біздің дана қазақ сонау заманнан бері білген. Тамақ, киім, отын, баспана, құрылыс өндіріс материалдары, дәрі-дәрмек бәрін де өсімдіктерден алатыны баршаға белгілі [14;14]. Өсімдіктерді халқымыз көбіне шаруашылыққа пайдаланған, оларды бірі азық қылса, енді бірі дәрі ретінде қолданған. «Өсімдік - жер анамыздың бізге берген ең үлкен сыйы» деп біліңдер, балалар, деп, 6-,7- сыныптар үшін ***«Дәрілік өсімдіктерді»*** өткенде халықтық емдеу тәсілдерін мысалға келтіруге болады. Бұл оқушыларды өзін-өзі күтуге және жол сапарға шыққан кезде өзіне және басқаға алғашқы көмек көрсете алуға үйретеді. Сабақтарда халықтық педагогика элементтерін қолдану оқушылардың теориялық білімдері мен практикалық машықтықтарын нығайтып тереңдетеді.

Жер бетіндегі өсіп тұрған өсімдікке шапағатты көзқарас - халықтың қасиетті сезімі, қазақ халқы ұғымында жер өртеу - үлкен қылмыс. Жер мен оның өсімдігі - заласыз, зардапсыз, пәк әлем. Пісіп тұрған шалғынды өртеу - елге деген орны толмайтын зиян. Сол үшін де данышпан Абай «Атың шықпаса, жер өрте» деген сөзді түйреп, «Жер өртеп шығарған атың құрысын» дейді. Көшпелі қазақ ауылдарындағы үлкендер ертеден-ақ кейінгілерге «Отпен ойнама» ден өсиет айтқан. Қадірлі өсиетпен тәрбиеленген қазақ баласы соғыс өртін ешқашанда тудырған емес. Жан иесі ғана емес, жер бетіне шығып көгеріп тұрған өсімдіктердің де тіршілігі бар. Кесілген ағаштың немесе жұлынған шөптің аққан сөлі – көз жасы сияқты жас ағаштың сынғанын, гүл-бәйшешектің мезгілсіз жұлынғанын көрсе аяныш білдірген. «Көктей солғыр», «өспегір» деп біреуге лағынет айту да осындай ұғымынан

туғаны өзінен-өзі белгілі. Әрине, мұндағы негізгі философиялық мағына - тіршілік еткісі келген дүниеге тиіспе, залал келтірме, зақымдама деген аталы ақыл. Көл-көсір байлықтың тегі - өсімдік дүниесі екенін біздің қазақ халқы жақсы білген. «Көкті жұлма, көктей соларсың» деген нақыл сөзде көк шөпке деген жанашырлық, қамқорлық, философиялық терең мағына жатыр. Бұл нақыл сөз өсімдік қадірін білгендіктен туған. Шынына келетін болсақ, өсіп тұрған «әдемі ағаштың, гүл, жеміс» ағаштарының адам баласына, түрлі жан-жануарларға, жер көркіне келтірер пайдасы сан алуан. Біреуге риза болғанда «көсегең көгерсін», «өркенің өссін» деп, қазақ қандай тамаша жүрекке жылы тиетін тілек айтқан. Халықтын өз туындысымен түсіндіргенде: «Бұтақ жайған ағаш қартаймайды, ұрпақ жайған адам қартаймайды» деген мағынада. Оңтүстікте «Атаңнан мал қалғанша, тал қалсын» деген сөздер бар. Әкесінің егіп кеткен жас шыбығы кейін өсе келе жемісті, саялы баққа айналып ұрпағынан-ұрпағына дәулет болып келе жатқандар да аз емес. Ғасырлар бойы көшіп жүріп малды жайып, бағу биосфера компоненттерін тиімді пайдаланудың дәстүрлі жолдарын туғызды [15;15].

Қазақтың дәстүрлі өсетін өсімдіктерді «жұлма», «өртеме», «таптама», «кеспе» деп ғасырлар бойы қолдағы барды сақтағысы келсе, ендігі ұрпақ өскелең өмірдің бар мүмкіншіліктерін қолдана отырып, табиғатты одан әрі мол да, көрікті, сұлу да берекелі ету үшін шөл даланы құлпырған орман алқаптарына айналдыруда. Міне, осындай ұлттық идеологияны негіздей отырып, оны биология пәнінде әңгіме ретінде немесе баяндау әдісі арқылы қолдануға мүмкіндігіміз зор.

Мектеп бағдарламасына сай «***Құстар» тақырыбы*** өтілгенде Қазақстан аумағын мекендейтін және қызыл кітапқа енгізілген құстар туралы мағлұмат беру сыртқы түріне, түсіне, дауысына қарап құстарды ажырата білуге үйрету. Қазақ тілінде мәнерлеп оқуға, мазмұнын айтуға дағдыландыру, дүниетанымын кеңейту, қазақ халқының салт-дәстүрін құрметтеуге, музыканы сүюге, табиғатқа жанашырлықпен қарауға баулу мақсаттары көзделеді. Қазақ жалпы құс атаулыны аяйды, оларға жанашырлық білдіреді. Тұмсығы тесік құстар, бәрі - табиғаттың азат перзенті. Оның бостандығына, өсіп, көбеюіне қиянат етпеу керек, оларды жәбірлемеу керек деп түсінеді. Балалар ойнап жүріп торғайдың балапанын ұстап алса да, дереу қоя бергізеді. Құстың ұясын бұзбау, жұмыртқасын сындырмау, балапанын жәбірлемеу - егде тартқан адамдардың қашаннан бергі балаларына айтып отыратын өсиеті. Олар мұндай қиянатқа тыйым салып отырды [16;35]. Ілуде бір тентекті көрсе, жағасын ұстап жек көріп кетеді. Өзіңе зияны тимеген, аңға, жәндікке тиіспе деп үйретеді. Табиғатта өз міндетін істемейтін басқа артық ештеңе жоқ, бәрі де адам үшін қызмет істейді. Осы айтылғандардың жастарға тәлім-тәрбие беруде атқаратын рөлі орасан зор. Жазықсыз аң мен құсқа мейірлене қарағаннан әр замандағы махаббат сезімі де біреуден біреуге, «ақсұңқарым», «аққуым», «ақмаралым», «балапаным», «бұлбұлым», «тотым» сияқты теңеулермен айтылып, тарағанында да күмән жоқ. Адамды аңға, құсқа тигізбей, олардың өз бетімен еркін тіршілік етуіне мүмкіндік беру үшін, мысалы: «Аққуды атпа-досыңды сатпа» деп, аққуды қазақ халқы ежелден қастерлеп, бақыттың бастамасы, жақсылықтың жаршысы, пәктіктің, сұлулықтың белгісі деп есептейді әрі киелі құс төресі санап, оған ешуақытта оқ атпайды. Аққудың аталығын «сапар», балапанын «көгілдір», мойнын «сұңғақ» деп дәріптейді. Сәкен Сейфуллиннің «Аққудың айырылысуы», Мұқағали Мақатаевтың «Аққулар ұйықтағанда», Қорқыт атаның, Қожеке Назарұлының, Тоқа Шоңманұлының, Ықылас Дүкенұлының, Нұрғиса Тілендиевтің «Аққу» күйлері, Болат Аюхановтың «Аққу биі» халқымыздың аққуға деген сүйіспеншілігінің белгісі болып есептелінеді. Аспан әлеміндегі шоқжұлдыздың бірі «Аққу жұлдызы» деп аталады. Халқымыздың ауыз әдебиетінде аққуға байланысты даналық ұғымдар, аңыз-әңгімелер, мақал-мәтелдер, теңеулер жиі кездеседі: «Аққу – құстың төресі, жалғыз жатып оттамас», «Сүйіктей аққу мойын», «Аққудай ару» т.б. Аққудың қауырсыны әсемдік үшін пайдаланылады деп, аққуға байланысты қысқаша мәлімет бере кетсек,біз биологиялық біліммен қатар тәрбиелік білім бере отырамыз. Құстар тақырыбын өткенде тағы да: Сауысқан үйдің төбесіне қонып немесе үйге қарап шықылдаса, үйге қонақ келудің нышаны. Алыстан жолаушы келеді, жолаушылар аман-есен оралады деп ырымдайды... «Әлей-әлей, әлей, ақ сөйлей гөр!» деп тілек айтады. Кептерге қарап тас лақтырмайды. Олай істесе тыныштық бұзылады, береке кетеді деп ырымдалады. Қазақ ұғымында үкі – қасиетті құс, үкінің үлпілдек жүні, басы, сирағы және қауырсынын ырымдап, жын-шайтаннан қорғайды деп төсектің басына, бесікке, баскиімге қадайды. Осы этнопедагогикалық ұғымдарды биология пәнінің құстар тақырыбын өткенде, олардың табиғатта, адам өмірінде маңызы, пайдасы жайлы өткенде сабақ барысында пайдалансақ болады.

Биология пәнінде ***сүтқоректілерді*** тиімді пайдалану және қорғау мәселелерін қарастыру кезінде білім алушыларда табиғатты қорғау білімдерін дамыту жалғастырылуда. Осы тақырыптағы оқыту міндеттерімен бірге тәрбиелік және дамытушылық міндеттері де жүзеге асырылады [17;7]. Ол

міндеттерді біз биология пәнінде ұлттық тәлім-тәрбиені қолдану арқылы жүзеге асырсақ болады. Жылан – қазақ елінің және басқа халықтардың ұғымында ең жауыз жәндік. Кейде жайлау үстінде жыланның үйге кіріп кететін жайы да болады. Сонда оның ештеңеге зияны тимесе, бірдеңеден қорқып келген шығар деп, мүсәпір етіп, қиянат жасамай, басына ақ құйып шығарады. «Таспен атқанды аспен ат, өзің мейірімді, жақсы болсаң, өзгеге жақсылық жасасаң, саған да біреу қастық ойламайды» деп, жыланға да адамгершілік, жанашырлықпен қарайды. Бұл ең алдымен, жоғары гуманистік қасиеттен туған дәстүр, халықтың кең пейілдігін, бейбіт өмірді, жан иесінің азаттығын қасиеттеуді өздеріне парыз санап, қаскүнемдікке, қанды қолдыққа, өздерін де, ұрпақтарын да, сол сияқты бүкіл замана атаулыға қиянатқа бастырмауды ниет тұтқанын көрсетеді.

Жануардың қанын босқа төкпеу үшін, адам баласын жыртқыштан, қанқұмарлықтан аяусыздықтан, жаны ашымастықтан, аулақ ету мақсатымен, бұндай жаман әдеттен адам баласы аман алып қалуы үшін, халқымыздың арасына кең тараған аңыздар, дәстүрлер, ертегілер көп. Олардың бәрінің де - ойлап қараған кісіге тамыры терең, мазмұны кең, тәрбиелік мәні зор, үлгі, өсиет алырлық парасаты мол. Халқымыз обал мен сауапты, адалдық пен арамдықты жақсы ажырата біледі және бұл ұғымдар ел санасынан ерекше орын алған.

Табиғат құшағындағы көшпелі елдің тұрмыс-тіршілігі, ішсе асы, кисе киімі, мінсе көлігі, алдындағы малы ғана болды. Мал да - табиғаттың адамға тартқан үлкен сыйы. Оны ысырап етпей, тұрмыс керегіне жаратып пайдалануды, мейлінше өсіруді ежелден төл ісіміз деп санаған. Малды қорлау, жәбірлеу - үлкен қиянат. Кейбір тентектердің мінген атын сабағанын көрсе, ақсақалдар жерлеп, ұрысып тастайды. Тамақ-тұрмыс қажетіне мал сойса, қастерлеп, қадірлеп, жақсы сөздері мен батасын айтып таза, қинамай сояды. Қанжынына дейін кісі аяғы баспайтын таза жерлерге төгіп, көмеді. Бұл дәстүр, біріншіден, хайуанды қорламау болса, екіншіден, тазалықты сақтау, ауыл маңына, ас-суға шыбын-шіркей үймелетпеу — жалпы мәдениет этикасы болып табылады. Аңға, құсқа деген халықтың көзқарасы, оларды жақсы көрушілікті біз күні бүгінге дейін еліміздің өмірінен, тұрмысынан көреміз. Олардың сүйкімділігін, көріктілігін, момындығы мен жәбірсіздігін жақсы көріп, солардай болсын деп перзенттерінің есімін де солардың атымен атаған. Ел ішінен Ақмарал, Құралай, Ботакөз, Бұлғын, Қарлығаш, ал ата-анасы ер жүрек, қайратты азамат болсын деген тілекпен қойған Арыстан, Бүркіт, Қаршыға деген аттарды естігенде тапқырлығына сүйсінеміз.

Қазақстанда аңшылық көне заманнан белгілі және көшпенділер өмірінде оның алатын орны зор. Ұлттық аңшылығымыздың - ит жүгірту, құс салу және шиті мылтықпен ірі аңдарды атып алу секілді бірнеше түрі болған. Аңшылық – күн көріс қана емес, мерекелік дем алу және ер-азаматтардың ептілік қасиетін шыңдап отыратын шеберлік сағаты болып саналған. Аң аулау - ертеден қалыптасқан салт. Әрине, тіршілік, табыс үшін аңшылық құратындар бар. Бірақ аңшылық шын мәнінде сауық, қызық,шынығу, ептілік, серілік, сезімталдық, сергектік, білімпаздық сияқты көптеген қасиеттерді ұштайтын тамаша өнер мектебі десе де болады. Аң аулау дәстүрлері мен тәжірибелері ұрпақтан-ұрпаққа жалғасып, аң аулау шаруашылығы дамыған. Соған байланысты қазақтар арасында аңшылықты жақсы меңгерген мамандар – аңшы (аңды аулаушы) аңкөс (аң аулаудың сырларын жетік меңгерген аңшы), құсбегі (қырандарды түрге, топқа жақсы ажырататын), бүркітші (бүркітті баптай алатын) және қағушы (бүркітшілерге қолғанат болатын) пайда болды. Олар аң аулаудың айла-шарғыларын (ор қазып, ұшпалардан ұшырып, қарға омбылатып аулау, тасқақпанмен, тормен, құмқақпанмен, тұзақпен ұстау, құспен, итпен қуу, түтін, жемтік салу, мұзға отырғызу, т.б.) жетік меңгерген. Тек сақталып қана қоймайң, оның нақты үлгісі аз да болса табиғи түрде өмір сүреді, ең бастысы құсбегілікке қатысты таным-ырым, тыйым, бейнелі сөз, поэтикалық метафора, теңеу қазақтардың санасында берік орын алғандығы сонша, құсбегіліктегі кең тараған түрі - қыранмен аң аулау, бүркіт баптауды бүгінгі әлем ҚАЗАҚТАРДЫҢ ТӨЛ МҰРАСЫ деп түсінетіндігі - игі ұлт үшін мақтаныш. Бүгінгі егемен еліміздің мемлекеттік рәміздерінде бейнеленген қыран құс - соның айқын дәлелі. Сонымен қатар елдің бейресми рәміздерінде барыс, бабыр, бөрі, қабылан сияқты жыртқыштармен әспеттелу сол тамыры терең тарихи сабақтастықтан бастау алған үрдістің жалғасы деуге тұрады. Ұлы Абай да - құсбегілікті жан-тәнімен ұнатқан адам. Бұл өнерден ләззат алған даланың дүл-дүл ұлдары Біржан мен Ақан, Сегіз Сері мен Қанапия бұл өнерді ұлттық ерекшелік деңгейінде жырлады. Саяттың денсаулыққа пайдалы спорттық қасиеттері де бар. Кең сахараның бойын шүйіп, таза ауасында серуен құрып, сәйгүлікпен заулатып қансонарда із қуып, сан қилы қызықты көзбен көргенде шаршағаның сейіліп, жақсы тынығасың. Саят дертке шипа, бойға қуат беретін өнер, әрі спорт деп, биология пәнінде оқушыларды этнопедагогикалық біліммен сусындата отырып сабақ өткізуімізге болады.

Оқушыларды халық дәстүрін ата-кәсібін, табиғат байлығын қорғауға, төрт түлікті қастерлеуге тәрбиелеу мақсатында ***«Төрт түлігіміз түгел болсын»*** деген тақырыпта пікір-сайыс сабағын өткізуге болады. Бұл сабақтарда төрт түлік малдары төлдерінің аталуы, оларды жаю, төрт түлікке байланысты ырымдар туралы мақал-мәтелдер қарастырылады. Мысалы:

1. Малды аяқпен теппейді
2. Жылқыны сатқанда немесе сыйлағанда ноқтасымен бермейді
3. Малдың бірінші сауылымынан жасалған майды асқа қолданбай онымен жақтауды, табалдырықты майлаған
4. Соғымның сүйегін отқа жақпай жинап, босағаның оң жағына көмген
5. Кешкісін қорадан мал бермейді т.б.

Мұндай халықтық тәрбие оқушының ойлау, зерделеу, сөйлеу дағдысын қалыптастырумен бірге, оларды ізгі мінез-құлыққа, биік адамгершілікке, ұлттық дәстүр негізін бойына сіңіруге, ана тілін дамытуға баулиды.

Дүние жүзі халықтарының өздеріне тән ***салт-дәстүр*** ерекшеліктері бар. Дәстүр ұғымына жаңаша көзқараспен қарасақ, онда ол үш нәрсемен сипатталады. Біріншіден, дәстүр дегеніміз - жалпы халықтық мәдениет. Олай деуге себеп – оның өзі әркімнің жеке басының жағдайына байланысты емес, халықтың әлеуметтік, психологиялық, мәдени, толып жатқан басқа да тұрмыстық, дүниетанымдық жағдайына байланысты. Екіншіден, дәстүрдің тағы бір сипаты - тұрақтылығында. Ол оңайлықпен өзгере салмайды, орнықтылығымен ерекшеленеді.Үшіншіден, дәстүр ұрпақтан-ұрпаққа беріледі.

Дәстүр - кең мағыналы ұғым. Мысалы: «қазақтың ою-өрнек, сәулет, ән-күй өнерінде тамаша дәстүр сабақтастығы сақталған». Жастарды ұлттық рухта тәрбиелеуде дәстүрдің орны ерекше. Дәстүр - қоғамдық өмірдің сан алуан салаларына да тән. Мұның тек рухани, мәдени жағы ғана емес, сонымен бірге жас ұрпақ - адам тәрбиесіне де үлкен мәні бар екенін ғалымдар дәлелдеп, естен шығармай жастарды дәстүрдің өнегесімен тәрбиелеуді ұсынады. Ұлтымыздың осындай тәлім-тәрбиелік, сезімдік мәніне терең ұғынып, карап, сырын ашатын болсақ, одан көп ғибратты істерге қанық боламыз [18;145,146].

Ал қазақ халқының салт-дәстүрлері тақырыбын өткенде тойларда, шілдехана, тұсаукесер, сүндеттойда берілетін бата түрлерінен алынған үзінділерден балаға, жастарға айтылған нақыл сөздер мен тілектердің мағынасын түсіндіру арқылы қазақ отбасында ежелден бала тәрбиесіне көп көңіл бөлгеніне назар аударған абзал. Оқушыларды тәрбиелеуде отбасында сақталатын салт–дәстүрлердің орны ерекше. Оқушылардың қоршаған ортаны қорғауға саналы көзқарасын дамыту және қалыптастыру үшін мұғалімдерден, олардың осы бағытта белгілі бір іскерліктері мен дағдыларын, сондай-ақ белгілі бір қоғамдық белсенділікті дамытуды талап етеді. Біздің негізгі міндетіміз - биологияны оқыту кезінде оқушылардың ойлау дербестігін және ғылымға деген қызығушылығын дамыту [19; 78,79].

Барлық оқу материалдарын мақсатты және жүйелі түрде кіріктіруде тиімді педагогикалық әдістерді пайдалану қажет болды. Соның бірі этнопедагогикалық элементтері бар ойын техникасы ұтымды болмақ.

Ойын арқылы бала білім алады, ой-өрісін кеңейтеді, еңбектенеді, өмірден мәліметтер алады, мінез-құлқын, ерік-жігерін қалыптастырады. Аса ірі психологтар: «Бала ойын үстінде қандай болса, өскенде еңбек үстінде де сондай болады», - дейді. Сондықтан, ойын адам өмір танымының алғашқы қадамы. Осы қағидаларға сүйене отырып, біз ойынның бала өмірінде қаншалықты маңызды екенін ұғынамыз.

Педагогтар ойындық оқытудың ажырамас бөлігі болып табылады, өйткені олар ойлы балалармен белсенді қарым-қатынас жасайды. Мұны істеу үшін педагогтер жекелеген балалардың білімі мен қабілетін жақсы түсінуі және оқытуды жақсарту үшін мағынасы бар тәсілдермен өз ойлауын кеңейте білуі тиіс [20;33,34]. Осы мәліметтерді басшылыққа ала отырып, баланы ойната білу мен баламен ойнай білудің маңызды іс екенің түсінеміз. Ал, егерде, сол ойындарымызды ұлттық ойындармен ұштастырсақ, ұлттық ойындарымызды дамытсақ, нұр үстіне нұр болар еді.

Мысалы: адам ағзасының тірек-қимыл жүйесін өткен кезде, қазақтың ұлттық ойындарының маңызын айтуға болады (малдас құру, жамбастап отыру, шынтақтап жату сияқты). «Қонақты қарсы алайық» ойынында сәлемдесу, ізет көрсету, өзін-өзі басқара білу т.б. имандылық дәстүрлерін, еңбек дағдыларын игереді. «Санамақ», «Қуыр-қуырмаш», «Ханталапай» тәрізді ұлттық ойындарда баланың ой-өрісін, тілін, қимыл-қозғалысын дамытып, адамдар арасындағы қарым-қатынасты қалыптастырады. Ал бұл ойындардың биология пәніндегі маңызы осы ұлттық ойындар арқылы, балалар өз дене мүшелерін, атап айтсақ тірек-қимыл қызметін атқаратын саусақтарын, олардың қазақи ұлттық атауын танып, оның әрқайсысының өзінің мақсат-міндетін, тереңірек біле түседі. Бұл ойын, алдымен, шабан қимылдайтын бүлдіршіндердің қимылын тездетуге септігін тигізеді, тілін жаттықтырады, есте сақтау қабілетін жетілдіре түседі. Ұяң, жасқаншақ балаларды топтасып жұмыс істеуге дағдыландырады, балалардыың мінез-құлқын шыңдайды. Педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, көптеген халықтық ойындардың дәстүрлі мазмұны қазіргі заманғы балалардың мүдделерін қанағаттандырады және олардың өмірлік сұраныстарына жауап береді [21;39]. Ал, осы ойындарды біз биология пәнінде 8- сыныпта адамның тірек-қимыл жүйесі тақырыбын өткенде сабаққа сәйкестендіріп қолдансақ, ол әдісіміз оқушыларға әрі пайдалы, әрі қызықты, әрі танымды болар еді. Себебі, осы ұлттық ойындар адам ағзасындағы сүйек пен бұлшық еттердің дұрыс қалыптасуына үлкен септігін тигізеді. Дененің дұрыс қалыптасуына және шығуына сүйектің мықтылығының артуына себепкер болады. Тағы бір мысал: егер адама ағзасының құрылысын түсіндіруде де, қазақтың киіз үйін мысалға келтіре отырып, түсіндіруге болады. Бұл тұрғыдан оқушы әрі ағзаның құрылысын, әрі қазақ үйдің құрылысын да меңгереді.

Жұмбақтар ерекшелігі. Оқушыларды тәрбиелеуде аса зор маңызы бар жанрлардың бірі-жұмбақ. Жұмбақ оқушылардың ұшқыр ойын шыныктырады, іс-әрекетке баулиды, ой санасының өсуіне септігін тигізеді, оқушылардың білімпаздығын, алғырлығын, бақылағыштығын, тапқырлығын, дүниетанымдылығын, тағы басқа толып жатқан қасиеттерін дамытуға көмектеседі. Себебі, жұмбақ шешу үшін әуелі ол мектеп оқулығының материалдарын білу керек және қосымша әдебиеттерді көп оқуы керек. Жұмбақты көбіне жаңа сабақты бекіткенде немесе қорытынды сабақтарда пайдаланады. Жұмбақтар кәсіпке байланысты, тіршілік-тірекке тиянақты болатын, адам көңілін аударатын қажетті заттардың бәрін қамтиды. Оқушылар жиналып алып, ойларының жүйріктігі мен тапқырлығын сынға салады. Жұмбақ шешімін тез таба білуге асығады. Жұмбақты тез тапқандары мақтанады.

Биология пәнінде сабақ барысында мұғалім тақырыпқа сәйкес қазақтың сан түрлі жұмбақтарын пайдаланса болады. Мысалы: тәнтану пәні бойынша салауатты өмір салтына байланысты 8-сынып оқушылары арасында «1001 мақал, 101 жұмбақ» сайысын өткізуге әбден болады. Адамның дене мүшесіне байланысты, осындай жұмбақтарды қолдансақ болады, мысалы:

Сәуле артында жүз ине,
Десек сөзді жасырдым.
Тапқыр болсаң, тауып көр,
Құлығымды асырдым. (Кірпік)

Бір таудың алпыс екі саласы бар,
Он екі жанында қаласы бар.
Бау-бақша, түрлі өсімдіктер,
Барлығының билеп тұрған анасы бар.
(адамның 62 тамыры, 12 мүшесі)

Этнопедагогикалық тәрбие мен білім беру тек сабақ кезінде ғана емес, таным-жорық, үйірме мен факультативтік сабақтар, сыныптан тыс тәрбие жұмыстары кезінде де жүргізілуі тиіс.

Зерттеу нәтижелері

Биология сабағында халықтық педагогика элементтерін пайдалану - жас жеткіншектерді ұлтын, елін шексіз сүюге тәрбиелейтін бірден бір құрал, оқу - тәрбие ісіне қазақ халқының этнопедагогикасын сәтті ендіру болып табылады. Қазақ халқының мәдени мұралары адамзат баласының қол жеткізген дана пікірлері мен асыл ойларына, тәжірибелік тұжырымына өте бай. Қазақ халқының табиғат қорғау дәстүрін, ұлттық ойындарын, мақал-мәтелдерін, аңыз - әңгімелерін, ұлттық ұғымдарын, киелі сандарын, ырым - тыйымдарын сабақ барысында сәйкестендіріп пайдалану оқушылардың халқына деген сүйіспеншілігін арттырады. Сабақты үнемі

қалыптасқан бір формада өткізу, әсіресе, жоғары сыныптардағы оқушылардың сабаққа деген белсенділігін, ой – таласын жетілдіруге кері әсерін тигізіп жатуы баршамызға аян. Сабақты өмірмен ұштастырып, қоршаған ортаның әсерімен үнемі байланыстыру – оқыту үрдісінің ең негізгі мақсаты. Баланың бойында ұнамды мінез-құлық пен әдеп, ибалылық, жарасымды талғам мен таңдау қасиетін жүріс-тұрыс, сөйлеу мәдениетін қалыптастыру қажымай, талмай еңбек етуді қажет етеді. Сол себептен де әр биолог мұғалім өз сабағында оқушыларға этнопедагогикалық тәрбие беруді де қаматамсыз еткені жөн.

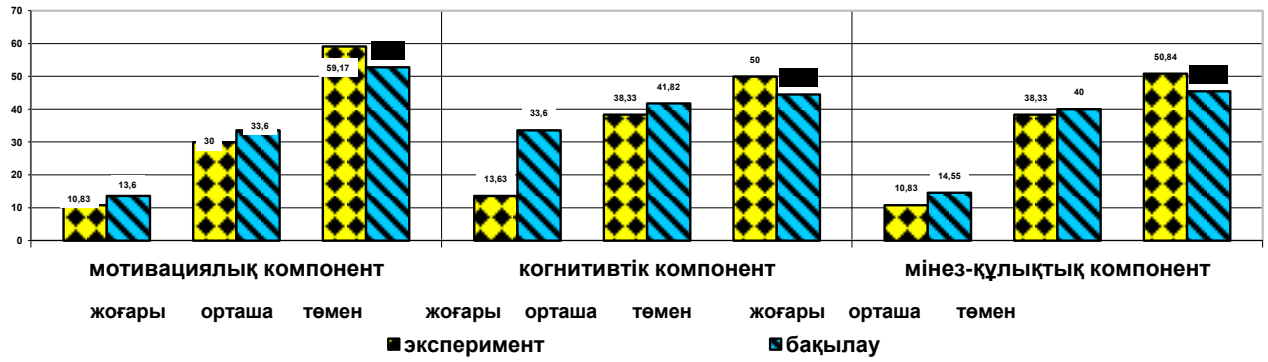
Тәжірибиелік-педагогикалық жұмыс Алматы қаласындағы №136, 55 орта білім беретін мектептерде 2018-2020 оқу жылдарында жүзеге асырылды.

Экспериментке 98 оқушы қатысты. Анықтауыш эксперимент барысында сауалнама көмегімен үш компонент бойынша (мотивациялық, когнитивтік, мінез-құлықтық) оқушылардың бойында қалыптасқан этнопедагогикалық тәрбиенің деңгейін анықтадық.

Сауалнама жауаптарын сараптау, бізге оқушылардың қазақ этнопедагогикасы жайлы, жалпы этнопедагогика туралы субъективті көзқарастары мен білімдері туралы хабардар етті. Оқушылардың жалпы этнопедагогикалық ұғымдар туралы білім деңгейлері қанағаттанарлық болғанымен, биология пәнін қазақ этнопедагогикасы негізінде оқыту жайындағы білім деңгейлерінің төмендігі байқалды.

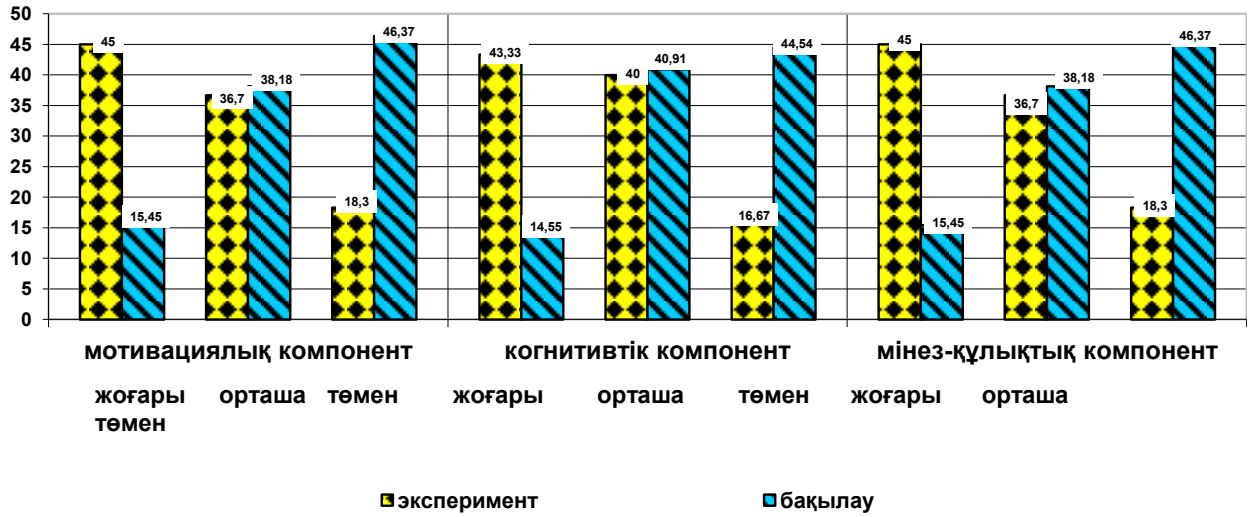
Анықталған жағдайды негізге ала отырып, біз оқушылардың этнопедагогикалық білімін тереңдету мақсатында, қалыптасушы тәжірибе алдында біз эксперименталды және бақылау топтарының оқушыларының алдында этнопедагогикалық тәрбиенің қалыптасу деңгейлері бойынша зерттеу жүргіздік.

Биология пәнін қазақ этнопедагогикасы негізінде оқыту арқылы оқушылар бойында қалыптасқан этнопедагогикалық тәрбие компоненттерін анықтадық (сурет 1).



1- сурет. Оқушылардың этнопедагогикалық білімін анықтайтын компоненттер көрсеткіштері (анықтауыш эксперимент)

Эксперименттік топ оқушыларымен біздің зерттеу болжамымыздың мүмкіндіктерін айқындайтын биология пәнінде арнайы сабақтар мен сабақтан тыс жұмыстар жүргізілсе, ал бақылау топтарында этнопедагогикалық тәрбие қалыптасуының мәнін анықтауға арналған сабақтар өтілді. Тәжірибелік-педагогикалық жұмыстың нәтижелері эксперименталды топ оқушыларға этнопедагогиканың қалыптасу деңгейін әр уақытта жоғарылатуға мүмкіндік беретіні біз қолданған әдістемелер негізінде өзінің жоғары нәтижелігін көрсетті. Оқушыларды қазақ этнопедагогикасы оқыту негізінде этнопедагогикалық тәрбие қалыптастырудың деңгейлері анықталды (1- сурет). Кестеде қазақ этнопедагогикасының негізінде оқушылар бойында қалыптасқан этнопедагогикалық компоненттерінің қалыптасу деңгейлері (эксперименттің соңында) эксперименталды топпен бақылау топтары арасында көп айырмашылық бар екенін көрсетті. Эксперименттің басы (1- сурет) мен соңында (2- сурет) алынған бақылау көрсеткіштерінің нәтижелері тәжірибелік жұмыстың елеулі өзгеріс әкелгенін анықтайды.



2- сурет. Қазақ этнопедагогикасының негізінде оқушылар бойында қалыптасқан этнопедагогикалық компоненттердің даму көрсеткіші

деңгейлер / топтар	жоғары	орташа	төмен
Эксперименттік топ	8,33%	29,17%	62,5%
Бақылау тобы	14,55%	30,91%	54,54

1- кесте. Қазақ этнопедагогикасы негізінде оқушыларға этнопедагогикалық тәрбиені қалыптастыру нәтижелері (анықтаушы эксперимент)

деңгейлер / топтар	жоғары	орташа	төмен
Эксперименттік топ	42,5%	32,5%	25%
Бақылау тобы	15,45%	40%	44,55

2- кесте. Қазақ этнопедагогикасының негізінде студенттерге патриоттық тәрбиені қалыптастырушы эксперимент нәтижелері (қорытынды эксперимент)

Анықтаушы эксперимент нәтижелері бойынша оқушылардың этнопедагогикалық компоненттерінің даму деңгейі эксперименттік топта 8,33 пайыз болса, бақылау тобында 14,55 пайызды құрады. Бұл көрсеткіш эксперимент соңында эксперименттік топта 42,5 пайыз, бақылау тобында 15,45 пайызды көрсетті. Эксперимент басында орташа деңгейі эксперименттік топта 29,17 пайыз болса, соңында 32,5 пайызды құрады. Бақылау тобында эксперимент басында 30,91 пайыз, соңында 40 пайызды көрсетті. Төменгі деңгей бойынша эксперимент басында эксперименттік топта 62,5 пайызды құраса, эксперимент соңында 25 пайызды құрады.

Бақылау тобында эксперимент басында төменгі деңгейі 54,54 пайызды құраса, соңында 44,55 пайызды құрады (2- кесте). Сонымен педагогикалық тәжірибе көрсеткендей, орта білім беретін мектепте биология пәнін қазақ этнопедагогикасы негізінде оқытудың тиімділігінің тұтас педагогикалық процесінің жұмыстық гипотезасы расталды.

Қорытынды

Адам бойында адамгершілік құндылықтар қалыптаспаған болса, оның орнын қандай да бір терең білім толықтыра алмайтынын өмірдің өзі дәлелдеуде. Келешек ұрпақтарымыздың бойында білім мен тәрбие беруде жастайынан имандылық пен ұлттық қасиеттерді дарыта алсақ, сонда ғана ұлттық рухы дамыған, Отанының өсіп - өркендеуіне өз үлесін қоса алатын азаматты шығара аламыз. Сондықтан, ең әуелі ұрпақтарымызды жастайынан ұлттық тәлім-тәрбиеге баулып, өз халқының мәдениеті мен салт-дәстүрін жақсы білетін саналы тұлға тәрбиелеу ісіне аса назар аударуымыз керек. Ендеше, қазіргі кезде жастар арасындағы белең алған келеңсіз жайттарды болдырмаймыз десек, ұлттық тәрбиеге баулитын мәдениет пен салт-дәстүріміздің, әдет-ғұрпымыздың маңыздылығы тереңде жатқанына көзіміз жетеді. Жалпы алғанда, баланы қадір-қасиетін жоймаған өміршең салт-дәстүрлермен, әдет-ғұрыптармен, жыраулық қисса-дастандармен, шешендік нақыл сөздермен, эпостық батырлар жырымен, мақал-мәтелдермен, ұлттық ойындармен тәрбиелеуге де болады. «Мектеп оқушыларының ұлттық құндылықтарына бағдарлану деңгейін анықтай отырып, мектепте оқу процесінде құндылықтық тәрбиенің тиімділігін арттыру жолдарын табу өте маңызды» [22;1234].

Биология сабақтарында этнопедагогика элементтерін қолдану - жас тәрбиеленіп жатқан ұрпақтар үшін алға бастайтын жарқын баспалдақтардың бірі болатыны белгілі. Оқушыларды дара тұлға етіп тәрбиелеу үшін оларға өз ұлтының салт-дәстүрі мен әдет-ғұрпын, рухани құндылықтарымен сусындата отырып, жан-жақты білім беру керек. Күнделікті сабақ өткізу барысында пәнаралық байланыстарды көрсету керек. Қазақстан жерінде өсетін өсімдіктерден алынған дәрі-дәрмектер мен жануарлардан алынған тұрмыстық заттарды, ауа райын болжау мақсатында қолданылатын мағлұматтарды әрбір сабақта мазмұнына сай байланыстырып қолданудың маңызы зор.

Сабақ барысында оқушылардың өздігінен ізденуін қадағалап, білім дағдысын толықтыруға ерекше назар аудару қажет. Осы орайда бүгінгі қазақ мектебінің ең негізгі мақсаты – денсаулығы мықты, зерделі, білімі терең, адамгершілігі мол, туған жері мен тарихының ұлылығын құрметтей білетін жас ұрпақ тәрбиелеу екендігі сөзсіз. Әр тұлға өзін-өзі танып біліп, салт-дәстүрін сақтап, салауатты өмір салтын қалыптастыруы қажет. Осының нәтижесінде болашаққа сенімі мол, терең білімді, жаңа ғасыр талабына сай, жан-жақты дамыған тұлға қалыптасады.

Ендеше, биология сабағына этнопедагогикалық мазмұнды әдістерді қолданып оқытудың тиімділігі мен ерекшелігі ғылыми тұрғыда өте маңызды. Сондай ақ, өскелең ұрпақты салауаттылыққа, адамгершілікке, ұтқырлыққа, әдептілікке тәрбиелеуде алатын орны ерекше екендігін көру қиын емес деп ойлаймын.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Ұзақбаева С. (2013) Қазақ халық педагогикасы. Алматы: “Глобус”
2. Теремов А.В. (2018) Методология исследовательской деятельности в образовании. Москва: МПГУ.
3. Li, Z., Qiu, Z. (2018) How does family background affect children’s educational achievement? Evidence from Contemporary China. Journal of Chinese Sociology, 5, P. 13-34. https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8
4. Акрамова А.С., Бәйнеш Ш.Б., Асанова А.Е. (2019) Историко-культурологический подход в профессиональной подготовке учителей // Вестник КазНПУ им.Абая, серия «Педагогические науки», №4(64). С. 59-66.
5. Оразбекова К.А. (2016) Қазақ отбасы психологиясы. Алматы: Абай атындағы ҚазҰПУ: «Ұлағат» баспасы, 36-38 б.
6. Кастеева З.А., Бәкірова С.Ә. (2019) Қазақ биі – қазақ халқының салт-дәстүрлері мен әдет-ғұрыптарының көрінісі // Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы, №1 (77). 293-299 б.
7. Митина Е.Г., Крыштоп В.А. (2020) Методическая подготовка студентов-биологов: конструирование содержания биологического образования. Мурманск: МАГУ. С. 4-16.
8. Перелович Н.В., Пятунина С.К., Теремов А.В., Петросова Р.А., Богданов Н.А. (2018) Методика обучения биологии. Часть 1. Растения. Бактерии. Грибы и лишайники. Учебно-методическое пособие для студентов. Москва: МПГУ. – 52 с.
9. Чобот Ж.П., Гладкая И.Н., Дубовец О.А., Шарапова И.А. (2018) Методика преподавания биологии: курс лекций. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова. С. 13-17.

10. Ермекбаева А.Т. (2018) Педагогикалық жоғары оқу орындарында биолог-бакалаврларды пәндік және әдістемелік дайындау мазмұны құрылымындағы өлкелік компонент. Философия докторы (PhD) бейіні бойынша доктор ғылыми дәрежесін алу үшін қорғалған диссертация. Алматы.
11. Богданов Н. А. и др.; под ред. А. В. Теремова (2019) Методика обучения биологии. Часть 3. Человек и его здоровье. Учебно-методическое пособие для студентов. Москва: МПГУ. – 92 с.
12. Ojala M. (2010) Developing Multicultural Early Childhood Education in a Finnish Context. International Journal of Child Care and Education Policy. Volume 4, pp.13–22. https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-1-13
13. Иманов А.К. (2015) Мудрые заповеди этнопедагогики. Петропавловск: СКГУ им. М. Козыбаева. С. 30-46.
14. Ғаббасов С. (1995) Халық педагогикасының негіздері. Алматы, 12-16 б.
15. Табылдиев Ә. (2001) Қазақ этнопедагогикасы. Алматы: Санат, 6-50 б.
16. Қазақстан: Ұлттық энциклопедия (1998). Алматы «Қазақ энциклопедиясы» Бас редакциясы, бас редактор Ә. Нысанбаев.
17. Теремов В., Никишов А. И., Пятунина С.К, Перелович Н. В. , Петросова Р.А. , Богданов Н. А. (2018) Методика обучения биологии. Часть 2. Животные. Москва: МПГУ. С. 5-25.
18. Оразбекова К.А. (2017) Иман және инабат. Әдеп және тұрмыс-салт психологиясы "Ана тілі" баспасынан шыққан алғашқы оқулықтың 2 басылымы. Абай атындағы ҚазҰПУ «Ұлағат» баспасы, Алматы, 144-155 б.
19. Холбоева Г.А., Яхшиева М. Ш., Абраимова Н.У (2016) Воспитание экологической безопасности у учащихся. Образование и воспитание. Международный научный журнал. № 2(07). С. 78-79.
20. Grieshaber S. (2015) Departures from Tradition: The Early Years Learning Framework for Australia. ICEP 4, 33–44 https://doi.org/10.1007/2288-6729-4-2-33
21. Васильева Д.Н. (2018) Теория и методика этнокультурного образования в вопросах и ответах. Ч.1: Учебное пособие. Саратов.
22. Jumadullaeva A.A., Konurbaeva S.S., Duanabaeva B.C., Kasymbekov J.A., Danyiarov T.A., Isaev M.S. (2016). Applying the Findings of Scientific and Pedagogical Research in Values Education. International Elektronic Journal of Mathematics Education. P. 1231-1243.

Обучение биологии посредством казахской этнопедагогики

А.Е. Смихан, Р.Ш. Избасарова
КазНПУ имени Абая, г. Алматы Казахстан
alikeeva.aidana@mail.ru, aseri11@mail.ru

В статье описаны пути, методы и приемы рационального использования элементов казахской этнопедагогики в процессе преподавания биологии. Целью исследовательской работы является разработка методики эффективного использования элементов казахской этнопедагогики в преподавании биологии в средних школах в сочетании с позитивным опытом прошлого и современным пониманием казахской народной педагогики, определение возможностей ее рационального использования в учебном процессе. Обучение биологии на основе этнопедагогики повышает мотивацию учащихся к знаниям. Авторы показывают, что на уроках биологии и во внеклассной работе эффективное использование казахской этнопедагогики способствует расширению знаний, умений и навыков учащихся, повышению их интереса, к народным традициям и обычаям, правильному формированию личностных качеств. Описано несколько методов и приемов обучения биологии с использованием элементов казахской этнопедагогики.

Ключевые слова: *этнопедагогика, казахская этнопедагогика, традиция, биология, воспитание, обучение.*

Teaching biology through Kazakh ethnopedagogics

A. E. Smikhan, R. Sh. Izbasarova
KazNPU named after Abai, Almaty Kazakhstan
alikeeva.aidana@mail.ru, aseri11@mail.ru

The article describes the ways, methods and techniques of rational use of elements of Kazakh ethnopedagogics in the process of teaching biology. The purpose of the research is to develop a methodology for the effective use of elements of Kazakh ethnopedagogics in teaching biology in secondary schools, combined with positive past experience and modern understanding of Kazakh folk pedagogy, and to determine the possibilities of its rational use in the educational process. Teaching biology based on ethnopedagogics increases students' motivation to learn. The authors show that the effective use of Kazakh ethnopedagogics in biology lessons and extracurricular activities contributes to the expansion of students' knowledge, skills and abilities, increasing their interest in folk traditions and customs, and the correct formation of personal qualities. Several methods and techniques of teaching biology using elements of Kazakh ethnopedagogics are described.

Keywords: *ethnopedagogics, Kazakh ethnopedagogics, tradition, biology, education*

Редакцияға 16.02.2020 түсті.

ҒТАХР 14.35.09

МОБИЛЬДІ ОҚЫТУ ТЕХНОЛОГИЯСЫН БИОЛОГИЯЛЫҚ БІЛІМ БЕРУДЕ ҚОЛДАНУДЫҢ ӘДІСТЕМЕЛІК МҮМКІНДІКТЕРІ

Р.У. Альменаева
Қорқыт Ата атындағы Қызылорда университеті, Қызылорда қ., Қазақстан
a_raihan@mail.ru

Білім саласында жаңа технологиялардың ықпалы мен үлесі күн санап өсуде, атап айтқанда, қашықтықтан білім беру, онлайн курстар мен тренингтер, бейне конференциялар мен вебинарлар, мобильді оқыту, электрондық және цифрлық білім беру ресурстары, т.б. Солардың бірі – мобильді оқыту технологиялары инновациялық жетістіктердің негізгі құраушыларына айналды. Қазіргі уақытта білім беру жүйесінде мобильді оқыту технологияларын қолдану мәселесі өзекті болып отыр. Мақалада мобильді оқыту технологияларының білім берудегі рөлі мен қолдану тенденциялары, әдістемелік мүмкіндіктері қарастырылған. Сондай-ақ, мобильді оқыту терминіне түсінік беріліп, мобильді технологияларды білім беруде қолдану мәселелері мен оның зерттелу барысы баяндалған. Мобильді қосымшаларға талдау жасай отырып, биология пәнін оқытуда қолданылатын бірнеше қосымшалар ұсынылған.

Түйін сөздер*: ақпараттық технологиялар, мобильді оқыту, мобильді технологиялар мен құрылғылар, мобильді қосымшалар, педагогикалық зерттеулер.*

Кіріспе

Қазақстан Республикасы Үкіметінің «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасында мобильдік инфрақұрылым жүйесін (4G желілерін, болашақта 5G желілерін) жеделдетіп дамытуды жүзеге асыру жоспарланған. Өйткені, бұл инфрақұрылым мобильдік интернетке кеңжолақты қолжетімділікті және тиісті деректерді беру жылдамдығын арттыруды көздейді. Сондай-ақ, «бағдарлама инновациялық экономиканы құру, қоғам мен өндірісті қазіргі заманғы технологиялық әлемнен тысқары қалмайтындай жаңарту секілді өршіл мақсаттарға қол жеткізу үшін бір-бірімен байланысты шаралар кешенін іске асыруды болжамдайды. Осы мақсатқа қол жеткізу бүкіл қоғамның бірігуі мен жұмылдырылуын және қысқа уақыт аралығында серпіліс жасауды талап етеді» деп атап көрсетілген [1].

Цифрлық технологиялар ақпараттық қоғамда білім беруді оңтайландыру мен жеделдету мәселелерін шешуде және оған жеке тұлғаның бейімделуін қамтамасыз етуде маңызды құрал болып табылады. Ақпараттық технологиялар ғасыры аталған XXI ғасырда мобильдік құрылғылар, Интернет, әлеуметтік желілер өмір сүрудің күнделікті қарапайым қажеттілігіне айналды. Нәтижесінде ақпараттық қоғам, сандық орта, интеллектуалды экономика қалыптасып, технологияның қарқынды дамуына мүмкіндік туып отыр. Ақпараттық қоғамда адамның сыни ойлап, әрекетке шығармашылық тұрғыдан қарап, тиімді шешім қабылдай білуі – әрбір маманға қойылатын жаңаша талаптардың бірі болып табылады. Бұл талаптар алдымен, білім саласына тікелей байланысты. Қазіргі таңда елімізде оқытудың әлем бойынша ең жаңа деген әдістері мен технологиялары зерттеліп, білім саласында үздіксіз жаңарту жұмыстары жүргізіліп келеді. Білім берудің мазмұны жаңаруда, соған сәйкес олар технологиялық-педагогикалық тұрғыдан жетілдірілуде. Білім беру саласында дәстүрлі оқыту электронды оқытуға, электронды оқыту мобильді оқытуға ауысты.

Күнделікті әрбір адамның пайдаланатын ақпаратының қаншалықты маңызды екендігін ескерсек, сол ақпаратты алуға, өңдеуге, пайдалануға т.б. қолжетімділікті қамтамасыз ететін жаңа технологиялардың да маңыздылығы соншалықты болмақ.

Негізгі бөлім

Ақпараттық коммуникациялық технология оқу барысында компьютерді пайдалануға, модельдеуге, электрондық оқулықтарды, интерактивті құралдарды қолдануға, интернетте жұмыс істеуге, компьютерлік оқыту бағдарламасына, сандық білім беру ресурстарын қолдануға негізделеді. Ақпараттық әдістемелік материалдар коммуникациялық байланыс құралдарын пайдалану арқылы білім беруді жетілдіруді көздейді [2].

Қашықтықтан білім беру, онлайн курстар мен тренингтер, бейне конференциялар мен дәрістер, вебинарлар, мобильді оқыту, электрондық және цифрлық білім беру ресурстары т.б. трендтер жаңа технологиялардың білім саласындағы күшті ықпалының нәтижесінде қалыптасты. 2000 жылдан бастап, бүкіл әлемде адамдар ұялы байланыс құрылғыларын қолдана бастады, өйткені мұндай құрылғылардың сапалы, жылдам және арзан модельдеріне кез-келген адам оңай қол жеткізе алды. Әсіресе, мобильді оқыту (*m-learning)* технологиялары инновациялық жетістіктердің негізгі құраушыларына айналды және қоғамның барлық салаларын толық қанағаттандыруға мүмкіндік береді. Білім беру жүйесінде осы жаңа технологияларды қолдану мәселесі өзекті болып отыр. Ғылыми ақпараттардың қуатты ағыны, білімнің моральдық тұрғыдан тез ескіруі жоғары білім беру жүйесіне жаңа оқыту технологиясының кеңінен енуіне негізгі себеп болып табылады. Сәйкесінше білім беру стратегиялары мен әдістері, оқыту формалары m-learning оқыту технологияларын енгізуге бағытталуда. Осыған орай, бұл оқыту технологияларын теориялық, әдістемелік және ұйымдастырушылық жағынан зерттеумен қатар, оны білім беру жүйесіне енгізу мәселесін де қарастыру қажет. Бұл, білім беру жүйесін ақпараттандырудың жалғасы, жаңа буыны ретінде қарастырылады.

Мобильді оқыту технологияларын білім саласына енгізу жобаларын жүзеге асыруда түрлі мобильді құрылғылардың: смартфондар, mp3 плеерлер, планшеттер мен дыбысты құралдардың дидактикалық мүмкіндіктері зерттеліп, білім алуға оңтайландырыла бастады. Мұндай оқыту технологиялары ұтқырлығы мен бәсекеге қабілеттілігі ұлттық білім беру жүйесінің жаһандық білім беру кеңістігіне қосылуына септігін тигізеді.

Оқу үдерісінде мынадай мобильді байланыс құралдары қолданылуда:

- телефондар: ұялы телефондар, смартфондар, коммуникаторлар;
- әртүрлі портативті мобильді құрылғылар: MP3/4 плеерлер, нетбук, GPS навигаторлар, электронды ойындарға арналған құрылғылар және т.б.;
- планшеттер, портативті компьютерлер.

Күнделікті өзіміз қолданып жүрген смартфон, планшетті компьютер, нетбук, электронды кітап, смартбук секілді құрылғыларға арналған операциялық жүйелерді Google, Apple, Microsoft компаниялары әзірлеген. Мысалы, Android System операциялық жүйесін Google, iOS-ті Apple, Windows Mobile-ді Microsoft қолданысқа шығарған. Қолданылып жүрген операциялық жүйелердің барлығының да өзіндік ерекшеліктері мен артықшылықтары бар. Ең танымалы деп Android операциялық жүйесін айтуға болады және салыстырмалы түрде ұялы байланыс құралдарына арналған жаңа платформа болып табылады. Android жетілдіруге арналған тегін және ыңғайлы құралдары бар болуының арқасында жылдам түрде кеңінен таралуда. Android платформасы түрлі өндірушілердің көптеген құрылымдарына орнатылған. Android операциялық жүйесі Samsung, LG, Lenovo, Acer өнімдерінің барлығында да қолданылады. Қандай құрылғыны алсаңыз да, желілік технологиялар әлемінде интернетсіз, желілерсіз жұмыс істеу мүмкін емес. Смартфон, планшеттер ең алдымен, шапшаң ақпарат алу, жеткізу, тарату көзі болып табылады. Олардың барлық мүмкіндіктерін тек интернетке қосылу арқылы ғана жүзеге асыруға болады.

Мобильді оқыту деп – білім беру мақсатында оқу үдерісін жеңілдету, қолдау, оңтайландыру және кеңейту үшін әрдайым қол жетімді ыңғайлы ұялы байланыс құрылғылары мен сымсыз технологияларды пайдалануды айтамыз. Яғни, ол - портативті құрылғылар мен технологиялар арқылы жүзеге асырылатын оқыту әрекеті. Мұндай оқыту технологиялары білім беру қызметінде жаңа сапаға қол жеткізуге, кез келген уақытта оқу ақпаратын жылдам алуға, оқытудың жаңа әдістерін пайдалануға, білім алушының өздігінен білім алу қабілетін арттыруға мүмкіндік береді. Жалпы m-learning технологиясын зерттеумен қатар «әрдайым қол жетімділік» және «Интернетке қол жетімділік» ұғымдарын нақтылауға мән беріледі. Интернетке қол жеткізуде ең көп таралған құрал, ол - ұялы телефон болып табылады.

Бүгінгі таңда мобильді технологияларды білім беруде қолдану мәселелерін зерттеу ақпараттық-коммуникациялық технологияларды білім беру саласына енгізуге бағытталған зерттеулердің жалғасы іспеттес. Жоғары оқу орындарында студенттердің болашақ кәсіби іс-әрекетінде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды пайдалану даярлығын қалыптастырудың аспектілері Л.В.Нефедова, А.В.Добудько, Е.Н.Бидайбеков, В.В.Гриншкун, Г.Б.Камалова, Д.Н.Исабаева, Б.Ғ.Бостанов, С.К.Абдибекова, Г.Г.Бегаришева, А.З.Тұрсынбаев, А.Б.Раисова, Л.С.Галкина секілді зерттеушілердің еңбектерінде қарастырылса, мектептегі биологияны оқытуда және жоғары оқу

орындарында биолог-студенттерді дайындауда ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану негіздері О.Г.Петрова, О.И.Беляков, Л.А.Сычева, Л.Н.Орлова, Т.И.Крылова т.б. ғалымдардың еңбектерінде зерттелген.

Ал, мобильді оқыту технологияларын оқыту үдерісінде қолданудың әдістемелік негіздері Д.О.Королева, А.П.Авраменко, М.А.Григорьева, В.А.Маслов, Е.Г.Михалкина, О.В.Жуков, М.Б.Файн, Г.О.Дуйсеева және т.б. зерттеулерінде қарастырылған. Сонымен қатар, бұл жаңа технологияларды қашықтықтан оқыту жүйесінде қолдану мәселелерін В.А.Куклев, О.М.Горева, Ю.Тихомирова зерттеген.

В.А.Куклев [3] ғылыми еңбегінде m-learning концепциясының теориялық-әдіснамалық және әдістемелік негіздемесін жасап, «мобильді оқулық» түсінігіне анықтама беріп, оны жүзеге асырудың технологиясын қарастырды.

M-learning мүмкіндіктері мен перспективалары шетелдік ғалымдардың еңбектерінде жан-жақты зерттелген. Атап айтсақ, түрік ғалымдары Abdulvahap Sonmez, Lütfiye Gocmez, Derya Uygun, Murat Ataizi мақаласында [4] аталған технологияларға қатысты әдебиеттерге шолу жасап, оның зерттелу жағдайы мен даму бағыттарына талдау жасап, олардың электронды оқытудан ерекшелігіне тоқталып, оның артықшылықтары мен қиыншылықтарын атап көрсеткен.

Dimon R., Pettit L., Cheung C., Quinnell R. мақаласында [5] биолог-студенттерге ботаникалық сауаттылықты жоғарылату мақсатында өсімдіктер орналасатын жерлердің онлайн карталарын жасап, кампустағы өсімдіктер туралы білім бере отырып, олардың қоршаған ортаға тигізетін әсері туралы CampusFlora қосымшасын ұсынады. Сонымен қатар Kalana M.H.A., Junaini S.N., & Fauzi A.H. еңбегінде [6] биологияны оқытуға арналған APPLearn, MagicBook қосымшаларына шолу жасалынған.

Matthew L. Bernackia, Jeffrey A. Greenea, Helen Crompton мақаласында [7] жалпы мобильді технологиялар мен оның білім берудегі рөлі мен жетістіктері, Camilleri M.A., Camilleri A.C. мақаласында [8] ұялы байланыс құралдарындағы қосымшалармен оқыту дайындығы қарастырылады.

Педагогикалық және әдістемелік зерттеулерде ақпараттық-коммуникациялық технологияларды қолдану мәселесінің жан-жақты зерттелуіне қарамастан, қазіргі кезде мобильді технологияларды жоғары оқу орнында биология мұғалімдерін даярлау үдерісінде қолдану өзекті мәселе болып қала береді. Бұл аталған технологиялардың орасан зор мүмкіндіктері мен болашақ биология мұғалімдерінің кәсіби құзіреттілігін қалыптастыру мақсатында оларды білім беру тәжірибесінде қолдану үшін ғылыми-әдістемелік негіздеменің жеткіліксіздігі арасындағы қайшылықты шешу қажеттілігіне байланысты туындайды.

Жетекші педагог ғалымдардың пікірлерін негізге алатын болсақ, бұл жаңа технологиялар үнемі шығармашылық ізденіс үстінде жүретін әрбір мұғалімнің дидактикалық-әдістемелік құралына айналуы тиіс.

Бүгінгі таңда оқытудың бұл жаңа түрі туралы көптеген анықтамалар жасалды және жаңа технологиялардың қарқынды дамуына байланысты бұл анықтамалар аз уақыт ішінде өз күшін жоғалтып, жетілдіріліп келеді. Сол себепті әдебиеттерде жиі қолданылатын және қазіргі кездегі көкейтесті болып саналатын төмендегі анықтамаларды қарастырдық.

Технологиялық ерекшелігі мен дидактикалық мүмкіндігіне байланысты «мобильді оқыту» жөнінде ғылыми әдебиеттердің өзінде бірнеше анықтама келтірілген. Мысалы, MoLeNet (www.molenet.org.uk) жобасы «мобильді оқыту» ұғымын оқушының білім алуына оңтайландыру және қолдау көрсету үшін ақпараттармен жұмыс істеуін қанағаттандыратын, оқу әрекеттерінің тиімділігін арттыруға пайдаланылатын портативті, сымсыз, ыңғайлы және қолжетімді құрал деп қарастырады [9].

Мобильді оқыту білім беруде педагогтердің жұмысын жеңілдетуші, мүмкіндіктерін кеңейтуші, білім тереңдігін күшейтуші технология және негізгі оқыту формасына қосымша көмекші құрал ретінде де қарастырылады.

Ғалым Traxler J. «Мобильді оқыту толығымен оқыту үдерісін өзгертеді, материалдардың берілуін, оған қолжетімділігін түрлендіреді және таным түрлері мен менталитеттің жаңа формаларын қалыптастырады» деп тұжырымдайды. Осы ортаны зерттеп жүрген ғалымдар мобильді оқытуды өз уақытында (just-in-time), жеткілікті деңгейде (just enough) және жеке тұлғаға (just-for-me) бағытталып жүріп жатқан үдеріс деп санайды [10].

Viberg O. «Мобильді оқыту - электронды оқыту іс-әрекетінің бөлігі» деп көрсетті. Ерекшелігі, m-learning портативті шағын технология құралдарына қолданылады, ал электронды оқыту барлық

оқыту және оқыту технологияларын, соның ішінде m-learning технологиясын қолданады [11]. Жалпы, мобильді оқыту электронды оқытуға қарағанда тез, әрі шапшаң жүреді және оның контенттері шағын, оқуға ыңғайлы түрде беріледі.

Bransford M., Douglas J. өз зерттеулерінде m-learning мен e-learning айырмашылықтарына тоқталып, мобильді оқытудың ерекшелігі уақыт пен кеңістік бойынша оқытылатын материалға тұрақты қол жетімділікті қамтамасыз ететіндігін және білім алушыға оқу материалы жөнінде толықтай түсінік қалыптастыратындығын (life-long education) атап көрсеткен [12].

Оқытудың педагогикалық жағы С.В.Титованың еңбегінде былай көрсетілген: «...мобильді оқыту – кез келген портативті құрылғылардағы WAP немесе GPRS технологияларын қолдана отырып оқу ақпаратын алу, жіберу және оның көмегімен интернетке кіру, материалдарды іздеу, форумдағы сұрақтарға жауап беру, тест жасау және т.б.» [13; 13].

Біздің пікірімізше, «m-learning» – уақыт пен орынға (мекен-жайға) тәуелсіз, яғни, Интернет желісіне қолжетімді кез келген орында уақыттың кез келген мезетінде мобильді құрылғылар арқылы білім беруді жүзеге асыру үдерісі.

Бұл жаңа оқытудың пайда болу, қалыптасу, білім беру қызметіне енгізілу тенденциясына тоқталатын болсақ, XXI ғасырдың басында, яғни 2000-2001 жылдарда алғаш рет ағылшын тілді ғылыми-педагогикалық әдебиеттерде «мобильді оқыту» («m-learning») туралы жиі айтыла бастады. Уақыт өте келе, біздің еліміздің білім беру жүйесінде ақпараттандыру, жаңа ақпараттық-коммуникациялық технологияларды және электронды оқыту жүйесін жасау, енгізу бағдарламаларын іске асыру кезеңінде «мобильді оқыту» мәселесі талқыланып, тіпті жекелеген педагогтермен қолданысқа енгізіле бастады.Бұл құрылғылардағы оқушыларға қызықты, қолжетімді түрлі оқыту бағдарламалары мен қосымшалары және сенсорлық интерфейспен жабдықталған құрылғылар білім алудың қосымша көзіне айналды.

Білім берудегі ұялы байланыс құрылғылары мен білім беру ресурстарының теория мен практикада қолданылу мәселелері әртүрлі шетелдік ғылыми орталар мен ұйымдарда талқыланып, дамытыла бастады. Мысалы, 2002 жылдан бастап «MLearnCon» халықаралық конференциясы, 2005 жылдан бастап Европада «Мобильді оқыту» (International Conference Mobile Learning), 2007 жылдан бері Англияда «The Mobile Learning Network Project» (MoLeNET – Мобильді оқыту жүйесі) халықаралық конференциясы жүргізілді. Мақсаты – мобильді оқыту технологияларын жасау және тарату, әлем мектептері мен колледждері үшін біртұтас виртуалды оқыту жүйесін жасау болып табылады [14].

Американдық «Mobile Learning Environment Project» (The MoLE – мобильді оқыту ортасы) жобасы осы оқыту технологияларын түрлі пәндерді оқытуға бағыттап, білім беру ресурстарын құрастырып және оны меңгеруге арналған қолданылу әдістемесімен бірге бірыңғай платформа жасап, қолданысқа енгізді.

2010 жылы ЮНЕСКО ұйымы мен ақпараттық технологияларды дамыту институты бірлесе дайындаған «Мобильді оқыту сапалы білім мен әлеуметтік дамуға» бағдарламалық құжатында қазіргі педагогтер мен оқушылардың арасында сұранысқа ие ұялы байланыс құрылғыларын оқыту үдерісіне оңтайландыру жолдарын қарастыру мәселесі қарастырылды.

Оқыту үдерісінде мобильді құрылғыларды қолдану тенденциясы біраз уақыттан бері қалыптасып келеді, атап айтқанда, олар:

- Wi-Fi – байланыс құралы;
- Коммуникатор – бір-бірімен ақпарат алмасу;
- Фотоаппарат – мәтінді суретке түсіру;
- Диктофон – дәріс беретін оқытушының дауысын жазып алу;
- Мобильді браузер – сайттарға қол жеткізу;
- Аудиоплеер – дәрісті дыбыстық қолдаумен тыңдау;
- Секундомер – эксперимент жүргізуде уақытты қадағалау;
- Instagram, Facebook, Вконтакте,т.б. әлеуметтік желілерді қолдану;
- Ms Word, Ms Excel, Power Point офис пакеттерін пайдалану;
- Аударма –мәтінді шетел тіліне аудару, т.б. [15; 18].

M-learning технологияларының портативтілігі, интерактивтілігі, өлшемі жағынан және уақыт пен мерзімге байланысты бірнеше ортақ аспектілері бар. Бұл байланыс құрылғыларының маңыздылығын арттырады. Мобильді оқытудың артықшылықтары:

- Мобильді оқыту сымсыз мобильді технологияны қолдану арқылы жүзеге асырылады, ол кез келген адамға кез келген жерден және кез келген уақытта ақпарат пен оқу материалдарын алуға және таратуға мүмкіндік береді;

- Мобильді құрылғылар білім алушылар үшін өте ыңғайлы және қолжетімді құрал болып табылады. Ақпараттың барлық түріне қол жеткізу оңай. Ол басқа ақпарат құралдарына қарағанда ақпарат пен білім беру тәжірибесіне тезірек қол жеткізе алады;

- Оқытудың үздіксізсіз түрі және тиімді тәжірибесі болып табылады;

- Мүмкіндігі шектеулі адамдар үшін де ыңғайлы оқыту түрі болып табылады;

- Білім алушылар онлайн форумдар мен чаттар арқылы бірлесіп жұмыс жасай алады. Олардың оқытушылармен кез келген уақытта, кез келген жерде пікір алмасуға, ой бөлісуге мүмкіндігі болады;

- Мобильді құрылғылардағы жылдам жауап (QR) кодтарын қолдануға болады. Қосымша ресурстарға, күрделі диаграммалар мен суреттерге сілтемелер, тапсырмаларды шешу студенттерге қол жетімді болуы мүмкін;

- Студенттердің өздігінен білім жетілдіру мақсатында қолдану ыңғайлы және кері байланыс жасау мүмкіндігі бар.

Көптеген артықшылықтарымен қатар мобильді оқытуды білім беруде қолданудың өзінің қиындықтары мен кемшілік жақтары да бар. Оларға мыналарды жатқызуға болады:

- Мобильді оқытуға қатысу үшін міндетті түрде мобильді құрылғы болуы керек. Жаңа технологиялардың жетістіктерін пайдалану үшін ұялы телефонды жиі жаңартып отыру керек. Сонымен қатар, білім алушы интернетке қол жетімді болу керек және мобильді операторыңыздан ай сайынғы ақы төленеді, сондықтан сізге ұзақ уақытты қажет ететін үлкен файлдарды жүктеу қажет болса, ай сайынғы төлемдер өте жоғары болуы мүмкін.

- Экранның өлшемі өте кішкентай, сондықтан оларды ұзақ уақыт қолданғанда адамның көзіне әсер етіп, тез шаршауы мүмкін. Сонымен қатар, экранда бір уақытта көрсетілетін ақпараттың мөлшері өте аз.

- Смартфондар 8-ден 10 сағатқа дейін үздіксіз жұмыс істейді. Тасымалды электр қуаты біткен соң, оны қайта қуаттандырғышқа қосу керек және бұл уақытта оны пайдаланушы адам өз «мобильділігінен» уақытша айырылады.

- Кез келген мобильді құрылғылардың сақтау мүмкіндігі шектеулі, сондықтан үлкен немесе көп файл болса, сіздің құрылғыңыз бәрін сақтай алмауы мүмкін.

- Әлеуметтік жағынан қарасақ, барлық білім алушылардың сәйкесті мобильді құрылғыларды алуға мүмкіндігі бола бермейді. Сонымен қатар, мобильді платформаға байланысты бірыңғай стандарттың болмауы да қиындық тудырады.

Жалпы, мобильді технологиялар бірнеше бағыттар бойынша оқытушылардың дамуы мен біліктілігін арттыру мақсатында кәсіби шеберлікті арттыра алатындығын көрсетті. Атап айтсақ:

- Коммуникация: ұялы байланыс құрылғыларын сымсыз кең жолақты және бейне қоңырау қызметтерімен мысалы, Skype сияқты бірге пайдалануға болады;

- Өзін-өзі бағалау: бейнекамераларды сабақ жазу үшін қолдануға болады, бұл оқытушыларға сабақтың қандай деңгейде сапалы өткізілгені туралы ойлауға мүмкіндік береді;

- Инновация: ұялы байланыс құрылғыларын білім беру бағдарламаларында креативті түрде пайдалануға және жаңа идеяларды көруге деген сенімділікті дамыту үшін қолдануға болады.

Биология күрделі де, қызықты пәндердің бірі, оның оқу мазмұнын дәстүрлі түрде сабақ барысында қолдану кезінде кейбір ұғымдарды түсіну қиын және ол ұғымдарды студенттер көз алдына елестете алмайды. Бағдарлама қосымшаларының 3D визуализациясы студенттерге ғылыммен байланысты объектілерді егжей-тегжейлі бақылап, білуге мүмкіндік береді. Биология оқулықтары көбінде мәтіндермен толығады және оған визуализация жетіспейді. Аталған технологияларды білім беруде қолдану студенттердің оқуға деген қызығушылығын арттырып, көзге көрінбейтін мазмұнды бейнелеуге көмектеседі, тәжірибесін байыта алады. 3D форматында ұсынылған ақпараттың сипаттамалары студенттерге тақырыпты өздігінен үйренуге мүмкіндік беретін нақты өзара әрекеттесуге ықпал етеді.

M-learning-ге қатысу үшін ең алдымен мобильді құрылғы қажет. Қазіргі білім алушылар смартфондарды қолдануға әдеттенген және күн сайын көп уақытын осында жұмсайды. Смартфонның басқа құрылғылардан артықшылығы оның қолжетімділігі және оның көптеген техникалық мүмкіндіктерінің болуы. Атап айтсақ, смартфондағы қосымшалар, интернет желісіндегі әртүрлі контенттер, аудиовизуалды материалдар биолог мамандардың білімін жетілдіру мақсатында өз көмегін тигізеді. Жалпы, мобильді қосымша – белгілі бір тұтынушылар тобына арналып құрастырылып, олардың қандай да бір мәселелері мен қиындығын шешуге бағытталған және ол шағын, сымсыз есептеу құрылғыларында, мысалы, смартфондар мен планшеттерде пайдалану үшін арнайы жасалған қолданбалы бағдарламалық қосымша. Яғни, мобильді қосымша - нақты платформаға орнатылған, белгілі бір әрекеттерді шешуге болатын функционалдығы бар арнайы бағдарлама [16].

Арнайы қосымшалар құрылғылардың қажеттіліктері мен шектеулерін ескере отырып жасалады, сондай-ақ олардың кез келген мамандандырылған мүмкіндіктерін пайдалануға арналған. Әдетте, мұндай қосымшалар шектеулі функциялары бар шағын бағдарламалық қамтамасыздандыру қондырғылары болса да, олар пайдаланушыларға сапалы қызмет пен тәжірибе ұсынуға мүмкіндік береді.

Осыған орай, қосымшаларды жасаудың технологиясы қарқынды дамып, оқытушылар мен студенттерге арналған жүздеген бағдарлама кешенді түрде қолданылып келеді. Солардың ішінде биология пәніне қажетті қосымшаларды смартфоннан App Store немесе Play Market арқылы жүктеп алуымызға болады. Олар: 3D Motion Human Anatomy, Leafsnap, Plants, Human Body, Visual Anatomy, Bacteria interactive 3D, Генетика, Биология, Молекулалық биология, т.б. қосымшалары.

«Генетика» бағдарламасы өте қарапайым, қолдануға ыңғайлы интерфейсімен қамтылған, жылдам іздеу қызметі бар қосымша. Мұнда генетикалық код, генетика тарихы, оның бөлімдері, әдістері, мутация, гендік мутация, генетикалық терминдер тізімі қамтылады. Анықтамалық жеке режимде интернетке қосылмай жұмыс жасай береді. Осы қосымшаға ұқсас «Genetics Dictionary» он мыңнан аса генетикалық сөздерді қамтитын қосымшаны да тегін жүктеп, қолдануға болады. Мұнда да гендер, хромосомалар, гендік мутациялар, онкогендер және т.б. тақырыптар қамтылады.

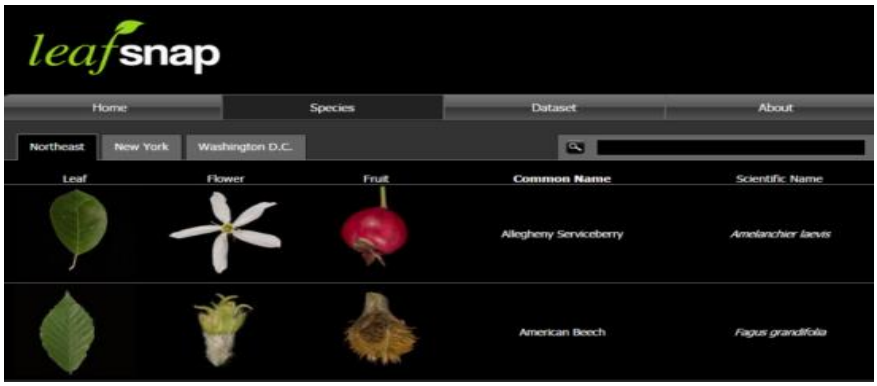
Ал биологияны оқу үдерісінде бірнеше білім беруге бағытталған «Биология – мектеп курсы», «ҰБТ биология», «Биология-репетитор», «Жалпы биологиядан лекциялар», «Молекулалық биология», «Биологиядан тестер» қосымшаларын пайдалануға болады.

«Frog Dissection» жануарларға тәжірибе жасауға арналған керемет қосымша болып табылады (1-сурет). Ол виртуальды бақаның 3D-көрінісін көруге, оған қажетті құралдардың көмегімен эксперимент жасауға және әрбір органды виртуальды зертханалық жағдайда зерттеуге мүмкіндік береді. Мұндай тәжірибелердің көмегімен бірде-бір жануарларға зақым келмейді.



Сурет 1- Frog Dissection қосымшасы

2-суреттегі Leafsnap – өсімдіктерді визуальды цифрлық танудың ерекше қосымшасы. Бұл қосымша 90% өсімдік пен ағаш түрлерін тани алады. Бұл қосымшада бірнеше функциялар бар, мысалы «Шолу» функциясын пайдаланып, әртүрлі ағаштардың жапырақтары, гүлдері немесе жемістерінің суреттерін іздеуге болады. Бұл бағдарламаның жұмыс істеу қағидасы өте қарапайым: ол өсімдік жапырағын суретке түсіре отырып, бағдарламаның жадындағы жапырақтармен салыстыра отырып іздейді. Егер сәйкес келсе, сол өсімдік туралы толық ақпараттар беріледі. Leafsnap қосымшасының «Көршілес түрлер» функциясымен өзіңіздің аймағыңыздағы қай өсімдік түрлерін анықтағанын көре аласыз.

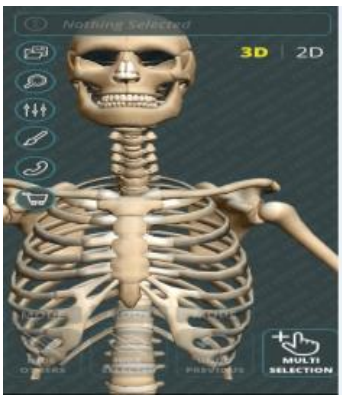


Сурет 2- Leafsnap мобильді қосымшасы

Оқушылар мен студенттерге арналған оқу үдерісінде қолданылып жүрген көптеген анатомиялық атластар мен энциклопедиялар да бар, солардың бірі – «3D Motion Human Anatomy» қосымшасы. Бұл адам денесінің үш өлшемді моделін оқытуда кең пайдаланылатын интерактивті қосымша болып табылады. Мұндағы әрбір модель медициналық дәлдікпен жасалған [17].

«Visual Anatomy – 3D Human» қосымшасы адамның анатомиялық құрылысының 200-ге жуық функциялары мен бейнелерін ұсынатын мобильді қосымша (3-сурет). Ол адам анатомиясын зерттеуде қолданылатын қосымша құрал болып табылады және студенттерге екі өлшемді бейнеге қарағанда визуальды түрде ақпарат беретін, адам денесінің әрбір мүшесіне түсініктеме беретін анатомиялық атлас болып есептеледі. Аталған қосымшаларды App Store немесе Play Market-тен жүктеп алуға болады.





Сурет 3- Visual Anatomy қосымшасын жүктеу

Төмендегі 1-кестеде биология пәнін оқытуда қолданылатын бірнеше мобильді қосымшаларға салыстырмалы талдау жасадық.

№	Мобильді қосымша атауы	Файл өлшемі	Жүктеу саны (тамыз, 2020 ж. мәлімет бойынша)	Бағалануы	Қолжетімділігі	Құрастырушы
1	3D Frog Skeleton	23,71 Мб	> 10 000	4,0	ақылы	Biosphera
2	Leafsnap	17,82 Мб	> 500 000	4,8	ақылы	Appixi
3	Human Anatomy	97,38 Мб	> 500 000	3,1	ақылы	GraphicVision
4	PlantSnap	37,90 Мб	> 10 000 000	3,7	тегін	PlantSnap,Inc
5	Биология-репетитор	4,58 Мб	> 50 000	3,6	тегін	markozApps
6	Молекулярная биология	16,49 Мб	> 10 000	4,5	ақылы	24Hours
7	ҰБТ Биология	2,94 Мб	> 100 000	4,1	тегін	Entapp.kz
8	Генетика	10,20 Мб	> 50 000	4,4	ақылы	24Hours
9	Нормальная анатомия человека	3,68 Мб	> 100 000	4,5	тегін	Фармакоша
10	Biology Master-Biology for You	11,85 Мб	> 50 000	4,3	ақылы	Carlo Terraciano
11	Лекции по общей биологии	1,43 Мб	> 100 000	4,7	тегін	Mashutka
12	Тесты по биологии	8,51 Мб	> 10 000	4,0	тегін	OrifSoft

1-кесте. Биологияны оқытуда қолданылатын мобильді қосымшалар

Біз биологиялық білім беруде қолданылатын бірнеше қосымшаларды атап өттік, оларды оқу үдерісінде пайдаланған өте ыңғайлы. Сондықтан да, бұл технологияларды білім беруде пайдалану студенттер мен оқытушылар үшін қиындық келтіре қоймайды және оқу материалын мобильді нұсқада ұсынған ыңғайлы болып табылады. Аталған қосымшаларды App Store немесе Play Market-тен жүктеп алуға болады.

Қорытынды

Адам өмірінің барлық кезеңінде, сонымен қатар білім беру үдерісінде өтіп жатқан ақпараттық революция оқу үдерісін жаңа әдістермен байытуға бағытталған. Мобильді оқыту технологиялары адамның барлық іс-әрекет саласын қамтиды және олардың мүмкіндіктері күннен күнге дамып келеді. Смартфонға арналған қосымшалар адам өміріндегі көптеген мәселелерді шешуде көмегін тигізе алады. Бұл технологиялардың әлемдік нарықта өсуі, оның қазіргі уақытта көкейтестілігін, маңыздылығын, ыңғайлылығын, тиімділігін көрсетеді. Сондықтан да, бұл құрылғылар арқылы білім беру сұранысын қанағаттандыруға мейлінше дайын болу керек. Бұл, болашақ мамандарға жаңа

технология әлемінде жол табуды жеңілдетеді және негізгі орынға ие болады. Жоғарыда келтірілген талаптарды ескере отырып, оқытудың жаңа технологияларын биологиялық білім беруде қолдануға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы №827 қаулысымен бекітілген «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы.
2. Абильдина С.К., Айдарбекова К.А. (2019) Кәсіби құзіреттілікті қалыптастыруда сандық білім беру ресурстарын пайдалану //Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. №3 (79). - Б.192-199
3. Куклев В.А. (2008) Сущностные характеристики мобильного обучения как педагогической инновации. //Мир науки, культуры, образования. №5(12). С. 204-207.
4. Sönmez A., Göçmez L., Uygun D., Ataizi M. (2018) A Review of current studies of mobile learning. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, *1*(1), 13-27.
5. Dimon R., Pettit L., Cheung C., Quinnell R. (2019) Promoting botanical literacy with a mobile application - CampusFlora - using an interdisciplinary, students-as-partners approach, International Journal for Students as Partners, 3(2). https://doi.org/10.15173/ijsap.v3i2.3671
6. Kalana M.H.A., Junaini S.N., Fauzi A.H. (2020) Mobile augmented reality for biology learning: Review and design recommendations. Journal of Critical Reviews, 7(12), 579–585. https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31838/jcr.07.12.104
7. Bernackia M.L., Greenea J.A., Crompton H. (2020) Mobile technology, learning, and achievement: Advances in understanding and measuring the role of mobile technology in education. *Contemporary Educational Psychology* 60 (2020) 101827
8. Camilleri M.A., Camilleri A.C. (2019) The students' readiness to engage with mobile learning apps. Interactive Technology and Smart Education, Vol. 17 No. 1, pp. 28-38. https://doi.org/10.1108/ITSE-06-2019-0027
9. Закарьянова А.Б. (2016) Мобильді технологиялар білім беру үдерісінде. Қазақстан Республикасының Тәуелсіздігінің 25 жылдығы аясында «Біліктілікті арттыру жүйесіндегі Smart-технологиялар: халықаралық тәжірибе және отандық практика» тақырыбындағы республикалық ғылыми-тәжірибелік конференцияның материалдары. Орал. Б.232-238.
10. Traxler J. (2009) Current State of Mobile Learning //Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. URL: http://www.aupress.ca/index.php/books
11. Viberg O. (2015) Design and use of mobile technology in distance language education: Matching learning practices with technologies-in-practice. Repro: Örebro University.
12. Bransford M., Douglas J. (2000) How People Learn: Brain, mind, experience and school. Washington.
13. Титова С.В. (2012) Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы// Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. С.9–23.
14. Файн М.Б. (2015) Мобильное обучение в образовательном процессе: зарубежный опыт //Современные научные исследования и инновации. №1. Ч.3 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues.
15. Доскажанов Ч.Т., Даненова Г.Т., Коккоз М.М. (2018) Роль мобильных приложений в системе образования // Международный журнал экспериментального образования. №2. С. 17-22. URL: http://www.expeducation.ru/ru/article/view?id=11790 (дата обращения: 12.08.2020).
16. How To Write A Simple Application. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://code.google.com/p/simple/wiki/HowToWriteASimpleApplication
17. 11 приложений для изучения биологии и медицины. Newtonew. [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://newtonew.com/app/11-prilozhenij-dlja-izuchenija-biologii-i-mediciny

Методические возможности применения мобильных обучающих технологий в биологическом образовании

Р.У. Альменаева
Кызылординский университет имени Коркыт Ата, г.Кызылорда, Казахстан
a_raihan@mail.ru

С каждым днем растет влияние новых технологий в сферу образования, в частности, дистанционное обучение, онлайн – конкурсы и тренинги, видеоконференции и вебинары, мобильное обучение, электронные и цифровые образовательные ресурсы и др. Мобильные технологии обучения стали ключевыми составляющими инновационных достижений. В настоящее время является актуальным вопрос использования технологий

мобильного обучения в системе образования. В статье рассмотрена роль и тенденции, методические возможности применения мобильных технологий обучения в образовании. Разъяснены термины мобильного обучения, изложены вопросы применения мобильных технологий в образовании и ход их изучения. В качестве объекта анализа взято несколько мобильныхприложений, используемых в преподавании биологии.

***Ключевые слова**: информационные технологии, мобильное обучение, мобильные технологии и устройства, мобильные приложения, педагогические исследования.*

Methodological possibilities of using mobile educational technologies in biological education

R.U. Almenayeva
Korkyt Ata Kyzylorda University, Kyzylorda, Kazakhstan. *a_raihan@mail.ru*

The impact of new technologies on education is growing every day, in particular, distance learning, online contests and trainings, video conferences and webinars, mobile learning, electronic and digital educational resources, etc. Mobile teaching technologies have become key components of innovative achievements. Currently, the use of mobile learning technologies in the education system is an urgent issue. The article deals with the role and trends, methodological possibilites of using mobile learning technologies in education. The terms of mobile learning are explained, the issues of using mobile technologies in education and the course of their study are outlined. Several mobile applications used in biology teaching are taken as the object of analysis.

***Keywords**: information technologies, mobile training, mobile technologies and devices, mobile applications, pedagogical research.*

Редакцияға 12.08.2020 түсті.

ҒТАХР 39.01.45

ТУРИЗМ МАМАНДАРЫН ДАЯРЛАУДА "ГЕОЭКОЛОГИЯ ЖӘНЕ ТУРИЗМ" ПӘНІН ОҚЫТУДЫҢ ПЕДАГОГИКАЛЫҚ ТЕХНОЛОГИЯЛАРЫ

Қ. Жоя,[1] Қ. Сарқытқан,[2] Е.Д. Исаков[3]
[1,2]Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
[3]Алматы технологиялық университеті, Алматы, Қазақстан
hairat.altai@mail.ru, kaster0102@mail.ru, erlanchik-89@mail.ru

Бұл мақалада, "Туризм" мамандығы студенттерінің геоэкологиялық құзыреттілігін қалыптастыру үшін "Геоэкология және туризм" пәнін оқу кезінде тұлғалық-бағытталған және қызметтік педагогикалық технологиялар қарастырылды. Сондай-ақ, проблемалық оқыту технологияларын қолдану тиімділігі қарастырылып, болашақ кәсіби қызметпен байланысты геоэкологиялық проблемаларға өз көзқарасын білдіре алатын және кәсіптік проблемаларды шешетін құзыретті маманды қалыптастыру мүмкіндіктері ұсынылған. Жеке тұлғаға бағытталған бағдарлы білім беру процесі оқу және дидактикалық материалдарды, оны қолдануға әдістемелік ұсынымдарды, білімді меңгеру барысында студенттің жеке дамуын бақылаудың әдістері қарастырылды. Педагогикалық технологияның мәні нақты қойылған мақсаттарға жетуіне кепілдік беретін оқытушы мен студенттер арасындағы тұрақты кері байланыс екендігі тұжырымдалды. Сондықтан мақсаттардың дұрыс қойылуы педагогикалық технологияның маңызды шарты болып табылады.

Түйін сөздер: *геоэкология, педагогикалық технология, оқу процесі, жеке тұлға, студент, туризм.*

Кіріспе

Педагогикалық процестің басты құрамдас бөлігі оқытушының студенттермен жеке тұлғаға бағытталған өзара іс-қимылы болып табылады. Жаңа білім беру парадигмасы аясында бұл процесте болашақ маманның адамгершілік келбетін қалыптастыруға, тұлғаның рухани дамуы мен тәрбиесіне ерекше мән беріледі. Сондықтан білім берудің педагогикалық технологияларын жетілдіруге арналған негізгі процестер:

- орта деңгейлі студенттен - сараланған және жеке дара оқыту бағдарламаларына;
- білімнің статикалық моделінен-зияткерлік әрекеттердің динамикалық құрылымдалған жүйелеріне;
- есте сақтау функциясынан - күнделікті және кәсіби қызметте меңгерілген материалды пайдалануға мүмкіндік беретін ақыл - ой және шығармашылықты дамытуға;
- оқытудың сыртқы мотивациясынан - ішкі адамгершілікті реттеуге мүмкіндік береді.

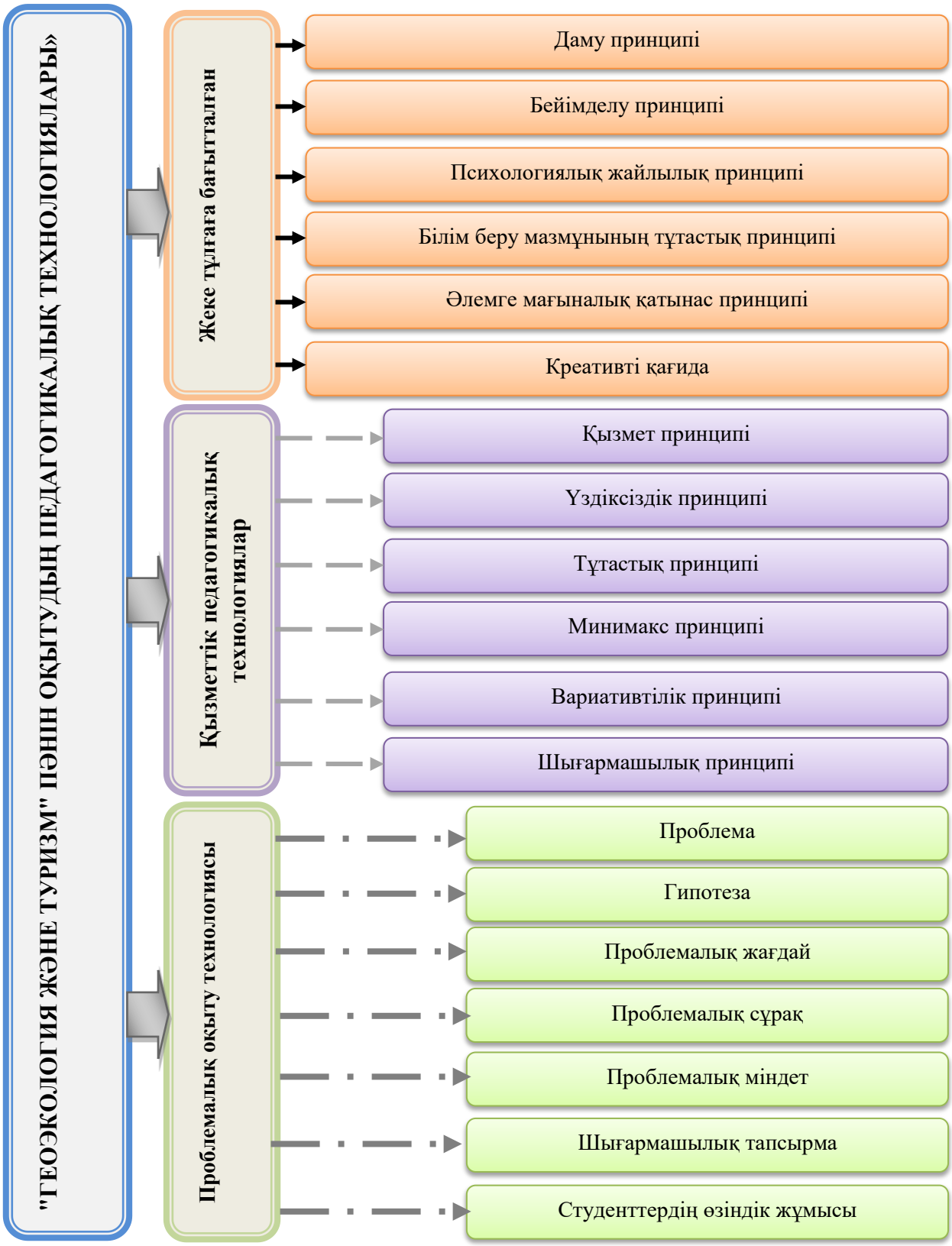
Студенттің тұлғасына бағытталған педагогикалық процесті ұйымдастыру үлгілері вариативті және коррекциялық сипатқа ие. Осындай технологиялардың бірі жеке тұлғаға бағытталған болып табылады, ол субъектіні оқытудың, жеке өсуді қадағалау мен диагностикалаудың басымдығын, ойын үлгілеуін, жағдайлық жобалауды, оқыту міндеттерін өмірлік проблемалардың ағынына қосуды көздейді, сондай-ақ тұлғаны білім беру және әлеуметтік кеңістікте дамытады [1; 126]. Осылайша, студенттердің әлеуметтік-географиялық кеңістіктегі жағдайына және олардың білім беру мақсаттарының жоғары оқу орындары кеңістіктік орналасуымен байланысына орай студенттердің ұтқырлыққа бейімділігі мен бағыттылығы қалыптасады [2; 50].

Зерттеу мақсаты. «Туризм» мамандарын даярлауда "Геоэкология және туризм" пәнін оқытудың педагогикалық технологияларын зерттеу негізінде жоғары оқу орындары студенттерін кәсіби даярлаудағы негізгі құзыреттер мен оның ерекшеліктерін анықтау. Зерттеу міндеттері ретінде кәсіптік білім беру жүйесінде оқыту технологияларының тиімділігі қарастырылып, болашақ кәсіби қызметпен байланысты геоэкологиялық проблемаларға өз көзқарасын білдіре алатын және кәсіптік проблемаларды шешетін құзыретті маманды қалыптастыру міндеттелді.

Зерттеудің теориялық-әдістемелік негіздері.

Жеке тұлғаға бағытталған педагогикалық технологияда студент барлық білім беру процесінің негізгі жұмыс істейтін тұлғасы деп танылады.

Жеке тұлғаға бағытталған - бағдарлы білім беру процесі оқу және дидактикалық материалдарды, оны қолдануға әдістемелік ұсынымдарды, оқу тапсырмаларының белгілі бір түрлерін, білімді меңгеру барысында студенттің жеке дамуын бақылау әдістері мен формаларын әзірлеуді қарастырады [3; 208]. Тек білім берудің субъектілік принципін іске асыруға қабілетті дидактикалық қамтамасыз ету болғанда ғана жеке - бағдарлы процесті құруға болады.



1- сурет. "Геоэкология және туризм" пәнін оқытудың педагогикалық технологиялары
(Дереккөзі: Авторлар құрастырған)

Жеке тұлғаға бағытталған - бағдарлы білім беру процесін дидактикалық қамтамасыз етуді әзірлеуге қойылатын бірінші кезектегі талаптар:

- студенттің субъектілік тәжірибесіне сүйене отырып, мазмұнын анықтайтын оқу материалы, соның ішінде оның алдыңғы оқу тәжірибесінің болуы тиіс;
- оқулықта немесе оқытушымен материалды баяндау тек қана пәндік мазмұнның көлемін кеңейтуге, құрылымдауға, интегралдауға және жинақтауға ғана емес, әрбір студенттің субъектілік тәжірибесін түрлендіруге бағытталуы тиіс;
- студентті шығармашылық білім беру және кәсіби қызметке белсендіру, оның мазмұны мен формалары білім мен іскерлікті меңгеру барысында өзін-өзі дамыту, өздігінен білім алу және өзін-өзі көрсету мүмкіндігін қамтамасыз етуі тиіс;
- студенттің субъектілік тәжірибесін қойылған білімнің ғылыми мазмұнымен келісу және іскерлікті қалыптастыру мүмкіндігінің болуы тиіс;
- бақылау, бағалау және нәтижені, сондай-ақ оқу үдерісін, яғни студенттің оқу материалын меңгеру кезінде болатын өзгерістерді қамтамасыз ету қажет;
- студенттерге кәсіби тапсырмаларды орындау және тапсырмаларды шешу түрлері мен формаларын таңдауға мүмкіндік беретін оқу процесін модельдеу және ұйымдастыру керек;
- білім алу кезінде тұлғалық дамуындағы берілген функцияларды ескере отырып оқу тапсырмаларын орындау тәсілдері туралы, оқу жұмысының жалпылогиялық және кәсіби-спецификалық пәндік тәсілдерін бөлу қажет;
- оқу процесінде студенттердің өз бетінше қолданатын жұмыс істеу тәсілдерін анықтау және бағалау мүмкіндігінің болуы тиіс;
- оқулық немесе оқытушы арқылы студенттерді оқу материалын әзірлеудің ең дұрыс тәсілдерін таңдау және қолдануға бағыттау қажет;
- білім беру процесі студенттің оқуын, рефлексиясын және бағасын қамтамасыз етуі тиіс. Ол үшін бағалау жүйесі (бағалау, балдық-рейтингтік немесе білім мен іскерліктің деңгейі) және оларды сабақта, жеке жұмыста оқу-жаттығуды ұйымдастыру мақсатында пайдалану қажет.

Пәнге дидактикалық материалдарды әзірлей отырып, аудиториялық және аудиториядан тыс тапсырмалардың пәндік мазмұнының объективті күрделілігін, сондай-ақ оларды орындаудың әр түрлі тәсілдерін ескеру өте маңызды [4; 67-69].

Тапсырмалар ережелерді, іс-әрекет алгоритмдерін және тағы басқа баяндау түрінде берілетін жұмыстардың орындалуы мен тәсілдерін сипаттауы тиіс (рационалды әдісті табу, екі тәсілді салыстыру және бағалау).

Тұлғалық-бағдарлы тәсіл сабақты ұйымдастыру және оқу іс-әрекетін қайта қарастыруға мүмкіндік береді. Сабақ шығармашылық қарым-қатынас немесе проблемалық пікірталас түрінде өтуі мүмкін. Артықшылық фронтальды жұмысқа емес, жеке басының дамуына мүмкіндік беретін шағын топтардағы жұмысқа да беріледі [5; 383].

"Геоэкология және туризм" пәнін оқыту кезінде тұлғалық-бағдарлы педагогикалық технологияның жалпы принциптерге сүйенуі маңызды болып табылады:

- даму принципі (студенттің жеке тұлғасының бірыңғай дамуы және оның одан әрі кәсіби өсуге дайындығы; студенттің өзін, ой-өрісін, қабілетін және т.б. барынша жүзеге асыра алатын жағдайлар жасау);
- бейімделу принципі (яғни, курстастардың жеке ерекшеліктеріне барынша бейімделу; "Геоэкология және туризм" пәнін оқуға тән оқытушы мен оқу процесінің ерекшеліктеріне»);
- психологиялық жайлылық принципі (оқу процесінде шығармашылық тапсырмаларды орындауда стресті болдырмау; студенттің шығармашылық белсенділігін, оқу процесінде жайлы атмосфераны ынталандыратын ашық және еркін жағдай жасау);
- білім беру мазмұнының тұтастық принципі (мазмұн құрылымының негізінде пән түсінігі емес, бірыңғай білім беру алаңы болады);

- әлем бейнесінің принципі (тұтастық пен бірлік ұғымын қалыптастыру; өзінің жеке дүниетанымын қалыптастыру);
- әлемге мағыналық қарым-қатынас принципі (бейбітшілік бейнесін жасау және оған қарым-қатынас);
- мәдениетті меңгеру принципі (мәдениетті қалыптастыру – Геоэкологиялық білім берудің басты қағидаларының бірі, мұнда экологиялық мәдениетке ғана емес, сонымен қатар жалпы адамның мәдени-мінез-құлқына да назар аударылады);
- іс-әрекетті оқыту қағидасы (жай әрекет қана емес, сонымен қатар мақсат қоя білу, өзіндік және бөтен іс-әрекеттерге бақылау және баға беру; оқу және танымдық іс-әрекет әдістері мен тәсілдерін жасау; өзін-өзі бақылау және өзін-өзі бағалау іскерліктерін дамыту);
- креативті принцип (шығармашылыққа оқыту; бұрын кездеспеген өздігінен шешім іздеу қажеттілігін қалыптастыру; типтік білім, білік және дағды жиынтығынан тыс шығу қабілеті; дербес шешім қабылдауға ұмтылу).

"Туризм" мамандығы бойынша іс-әрекеттік технологиялар ҚР Мемлекеттік білім беру стандарты негізінде жүзеге асырылады.

Іс-әрекет педагогикасы үшін мынадай оқыту принциптері тән: пән принципі (көрнекіліктің дәстүрлі принципіне қарама-қайшы келеді); іс-әрекет принципі (сана принципіне қарама-қайшы келеді) [6; 21-38].

Іс-әрекет мазмұнын құрастырудың ерекше принциптері мыналар болып табылады: оқыту міндеттері арқылы әсер ету тәсілдерінің жүйесі; жалпы іс-әрекет тәсілін құрастырудың басты құралы ретінде модельдеу; түсініктер жүйесін қарастыру тәсілдері ретінде іздеу және тексеру; модельдік, жобалық міндеттер жүйесі арқылы іс-әрекет және ынтымақтастық тәсілдері [7; 288].

Оқыту қызметі оқу-жаттығудың әмбебап тәсілі ретінде ерекше білім беру технологиясын анықтайды: "жетістік жағдайынан" рефлексивті баға (оқу міндетін қою) арқылы "алшақтық жағдайына" көшу; моделдеу және құрастыру (оқу міндетін шешу кезеңі); "шығу" диагностикалық жұмысқа түзету арқылы "кіру" диагностикалық жұмыстан жылжыту (жеке есептерді шешу кезеңі), тексеру жұмысы, бір оқу міндетінен екіншісіне ауысу (айқындаушы баға); әртүрлі жағдайдағы іс-әрекет тәсілдері мен құралдарды көшіру (жобалық міндеттерді шешу кезеңі)" [8; 1699-1701].

Оқытудың іс-әрекеттік тәсілі негізі психологиялық заңдылық болып табылады, ол кезде оқу мазмұнын меңгеру және студенттің дамуы оған ақпарат беру жолымен емес, өзінің оқу іс-әрекеті процесінде жүзеге асырылады; Білім тек қызметте ғана алынады, ал білім алушының дамуы (дағдылар мен іскерлікті меңгеру) әрқашан өз бетінше орындауға қажетті іс-әрекеттен (оны орындаудың белгілі бір әдістері мен тәсілдерінен) тұрады.

Іс-әрекеттік оқыту технологиясы оқу процесін практикаға бағдарлауға, оны кәсіби қызметке барынша жақындатуға мүмкіндік береді [9; 137].

"Геоэкология және туризм" пәнін оқу барысында осы педагогикалық технологияны қолдана отырып, студенттердің алған білімдерін, іскерліктерін және машықтарын практикалық тапсырмаларды шешуге пайдалану ниетін, ақиқатты талдау және өз көзқарастары мен пікірлерін қалыптастыру қажеттілігін ынталандыру қажет [10; 528-534].

Іс-әрекет тәсілінде тәжірибелік-бағытталған технологияларды қолдану үшін келесі белсенді нысандар мен әдістер қолданылады:

- әртүрлі, жоспарлы, нақты жағдайларды шешу;
- ситуациялық кәсіби есептерді шешу (оқыту процесіне пәнаралық білімді интеграциялауды талап ететін күрделі және типтік емес кәсіби жағдайларды енгізуді ұсыну; әртүрлі вариативті шешім тәсілдерімен жағдайларды қарастыру; қойылған қате әрекеттермен міндеттерді шешу-есептер-кейстер) [11; 161-164];
- кәсіби жағдайларды талдау (командада жұмыс істеу дағдыларын меңгеру, жұмыс беруші өкілдермен белгілі бір кәсіби жағдайларды талдау қажеттілігін қарастырады);
- кәсіби қызметті модельдеу (оқытушының міндеті студентке ақпараттық іздеу моделін құруға көмек көрсету және білім мен іскерлікті қолдану болып табылады);
- іскерлік ойын (бұл әдіс стандарттарды жүзеге асыру үшін өзекті болып табылады, өйткені іскерлік ойын процесінде жалпы және кәсіби құзыреттер қалыптасады).

Практикалық оқытуда іс-әрекет әдісі технологиясын жүзеге асыру бұдан әрі аталған дидактикалық қағидаттар жүйесімен ұсынылады:

- қызмет принципі (студенттің өз бетінше білім алуына негізделген. Бұл ретте білім алушылар өзінің оқу іс-әрекетінің мазмұны мен формаларын ұғынады, оның нормалар жүйесін түсінеді, жалпы мәдени және іс-әрекет сипатындағы табысты қалыптастыруға ықпал ете отырып, оларды жетілдіруге белсенді қатысады);
- үздіксіздік принципі (әртүрлі деңгейдегі оқыту кезеңдері мен сатылары арасындағы байланысты білдіреді);
- тұтастық принципі (студенттерде қоршаған орта туралы жалпылама жүйелі түсінік қалыптастырады);
- вариативтілік принципі (студенттердің нұсқаларды тұрақты таңдау және таңдау жағдайларында дұрыс шешім қабылдау қабілетін қалыптастыруды білдіреді);
- шығармашылық принципі (білім беру үрдісінде студенттердің шығармашылық тәжірибесін алуына баса назар аударылады).

Жоғарыда аталған дидактикалық принциптер жүйесі студенттерде педагогикалық үдерістің негізгі дидактикалық талаптарына сәйкес жалпы мәдени және кәсіби құндылықтарды қалыптастырады: көрнекілік, қол жетімділік, сабақтастық, белсенділік, білімді саналы игеру, ғылымилық және т.б. принципі. Қалыптасқан дидактикалық принциптер үздіксіз білім беру процесін ұйымдастырудың қажетті шарттарының жүйесін көрсетеді [12; 121].

Білім беру мекемелерінің міндеті еңбек нарығында сұранысқа ие кәсіби қызметке дайын тұлғаны тәрбиелеу болып табылады [13; 30]. Тек қана қалыптасқан тұлға ақыл-ойдың икемділігі, стандартты емес және креативті шешімдерге қабілеттілік, мобильділік, ақпараттық, коммуникативтік және экологиялық мәдениет, ымыраға келе білу, келіп түсетін ақпараттың үлкен ағынын шығармашылық қайта өңдеу және оны өзінің кәсіби қызметінде құзыретті пайдалану қабілеті, өзін-өзі дамытуға ұмтылу және т. б. сияқты қасиеттерге ие [14; 13].

Студенттің жоғарыда аталған қасиеттерді дамыту және қол жеткізу мүмкіндігіне проблемалық оқыту технологиясы арқылы қол жеткізуге болады, оның оң әсері ретінде оқу процесінің дамытушылық әлеуетін жандандыру, өзіндік іздеу қызметі, елеулі танымдық деңгейі, субъекті қарым-қатынасы, оқу процесі кезінде барлық студенттердің жеке уәждемесі, практикалық бағыттылығы болады [15; 794-797]. Студенттер алдында проблемалы міндеттерді, күрделі кәсіби жағдайларды үздіксіз қою білім алушының проблемалардан бас тартпауына, оларды шешуге ұмтылуына әкеледі. Проблема - бұл еңсеру, алға жылжуды тоқтатын кедергі.

Проблемалық оқытудың негізгі ұғымдары болып табылады:

- проблема студенттің алған білімінің шеберлігі, дағдылары мен жаңа фактілер немесе құбылыстар арасындағы қарама-қайшылық, түсіну және түсіндірудің мүмкін еместігі. Оқу мәселесін студент оқытушының басшылығымен немесе өз бетінше шешуі керек. Проблеманы шешу үшін білім алушыға келесі әрекеттерді орындау қажет: проблеманы анықтау, оны қалыптастыру, шешім табу [16; 116-119];
- гипотеза - бұл расталмаған, бірақ жоққа шығарылмаған мәселені шешу жолдары бар болжам. Гипотезаны студенттер келесі фразалар түрінде тұжырымдайды: "егер ..., онда...", "болжаймыз...", "мүмкін...", "айталық...", "мүмкін, мүмкін, бұл …»;
- проблемалық жағдай (студент алған білімінің көмегімен жағдайды түсіндіре алмаса, пайда болатын қиындықтардың психологиялық жағдайы проблемалық оқытудың басты бөлігі болуы мүмкін);
- проблемалық сұрақ (ойдың өзіндік түрі және мәселені айту, сондай-ақ түсініктеме немесе жауап талап ететін болжам, өтініш ретінде бөлінеді);
- проблемалық міндет студенттер проблеманының жаңа шешу жолдарын іздеуде, пәнаралық байланыстарды орнатуда өз пікірлерінің дербес болуын талап ететін шығармашылық сипаттағы міндет ретінде қарастырады;
- шығармашылық тапсырма - бұл шешімнің жаңа алгоритмін табу қажет болатын міндет. Шығармашылық есептер жаңа оқу материалын жинақтауға, қайталауға және меңгеруге мүмкіндік береді. Шығармашылық ойлау қабілетін дамытуға, танымдық қызығушылық танытуға, логикалық және абстрактілі ойлауды көрсетуге; топтық және командалық жұмыс дағдыларын қалыптастыруға мүмкіндік береді.
- өзіндік жұмыс - бұл оқытушының тікелей қатысуынсыз орындалатын жұмыс, оның тапсырмасы бойынша берілген уақытта – аудиториялық немесе аудиториядан тыс, сонымен бірге студенттер өз нәтижелерін қандай да бір нысанда көрсете отырып, тапсырмада қойылған

мақсатқа саналы түрде қол жеткізуге ұмтылады).

Ғылыми жаңалығы. Педагогикалық технологияның мәні нақты қойылған мақсаттарға жетуіне кепілдік беретін оқытушы мен студенттер арасындағы тұрақты кері байланыс болып табылады. Сондықтан мақсаттардың дұрыс қойылуы осы педагогикалық технологияның маңызды шарты болып табылады.

Оқытудың жаңа педагогикалық технологиялары оқытушының студенттерге ақпарат жеткізбеуін білдірмейді. Ақпараттың рөлі ғана өзгереді. Ол есте сақтау және меңгеру үшін ғана емес, студенттердің өз шығармашылық өнімін жасау үшін немесе орта ретінде пайдалануы үшін қажет болады (1-кесте).

Кесте 1 - "Геоэкология және туризм" пәнін оқу кезінде педагогикалық технологияларды қолдану

Педагогикалық технология	***Оқу бағдарламасының тақырыбы "Геоэкология және туризм"***	***Формалар мен әдістер***	***Қысқаша сипаттамасы***
Проблемалық оқыту технологиясы	Ластану көздерінің адамға әсері	Пікірталас	Мақсаты әртүрлі көзқарастарды анықтау және салыстыру, даулы мәселені дұрыс шешу
Жеке тұлғаға бағытталған	Қоршаған ортаны ластаудың экологиялық салдары	Эссе	Эссе мақсаты өз бетінше шығармашылық ойлау және өз ойларын жазбаша баяндау дағдыларын дамытудан тұрады. Бұл студентке ойды анық және сауатты тұжырымдауға, ақпаратты құрылымдауға, ғылыми сөйлеу стилін меңгеруге мүмкіндік береді.
Іс-әрекеттік оқыту технологиясы	Экологиялық қауіпсіздіктің негізі ретінде табиғатты ұтымды пайдалану	Практикалық тапсырма	Жұмысты орындау барысында студенттер әртүрлі географиялық ақпарат көздерімен, карталармен, статистикалық мәліметтермен жұмыс істеуге үйренеді.
Іс-әрекеттік оқыту технологиясы	Геоэкологиялық мәселелер және туризм	Баяндама	Құжаттық деректерді таратуға негізделген белгілі бір мәселе бойынша жария, толық, ресми хабарлама
Проблемалық оқыту технологиясы	Туристік инфрақұрылым объектілерінің экологиялық жағдауы	Топтық жұмыс	Студенттердің білімін анықтау және арттыру мақсатында оқытушының студенттермен әңгімесі
Іс-әрекеттік оқыту технологиясы	Экологиялық туризм	Жобаны құру	Жұмыстың бұл түрі студенттерді кәсіби шығармашылық қызметке тартудың ең тиімді формаларының бірі болып табылады.
Іс-әрекеттік оқыту технологиясы	Туризм хартиясы және турист кодексі	Реферат	Бұл оқушының дербес ғылыми-зерттеу жұмысы, онда автор зерттелетін мәселенің мәнін ашып көрсетеді; әртүрлі көзқарастарды, сондай-ақ оған өз көзқарастарын келтіреді
Дереккөзі: Авторлар құрастырған.			

Осылайша, "Туризм" мамандығы студенттерінің геоэкологиялық құзыреттілігін қалыптастыру үшін "Геоэкология және туризм" оқу пәнін оқу кезінде тұлғалық-бағытталған және әрекеттік педагогикалық технологияларды, сондай-ақ проблемалық оқыту технологияларын қолдану тиімді болып табылады. Бұл технологиялар болашақ кәсіби қызметпен байланысты геоэкологиялық проблемаларға өз көзқарасын білдіре алатын, дұрыс шешім таба алатын және кәсіби қолайсыз жағдайдан шыға алатын шығармашылық әлеует таныта алатын құзыретті маманды қалыптастыруға мүмкіндік береді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Есекешова М., Асаубаева А., Данилова Л. (2018) Ғылыми-педагогикалық зерттеу негіздері: оқу құралы. Астана: Фолиант. - 126 б.

2. Haley A. (2017) Defining geographical mobility: Perspectives from higher education. Geoforum. 83. P. 50-59. http://dx.doi.org/10.1016/j.geoforum.2017.04.013

3. Гуслова М.Н. (2013) Инновационные педагогические технологии: учеб. пособие для учреждений СПО. 4-е изд., испр. М.: ИЦ Академия. –208 б.

4. Айснер Л.Ю. (2017) Об использовании интерактивных методов обучения в высшей школе / Л.Ю. Айснер, С.М. Трашкова // Материалы VII международной научно-практической конференции: Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы перспективы. С. 67-69.

5. Хуторской А.В. (2005) Методика личностно-ориентированного обучения. М.: Владос-Пресс. - 383 б.

6. Чепракова Е.М., Фролов А.А. (2015) Педагогическая технология адаптации учащихся к предметному образованию в основной школе. *Образование и наука*. (6):21-38. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2015-6-5

7. Сластенин В.А. (2003) Общая педагогика: учеб. пособие для студ. высш.учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. - В 2ч. - Ч. 1. - М.: ВЛАДОС. - 288 б.

8. Ydyrys A., Srail S., Ydyrys S., Basygarayev Zh., Mautenbaev A., Baidaulet T. (2019) Training Biology in English Language in Kazakhstani Education. Universal Journal of Educational Research 7(8): 1699-1701. http://www.hrpub.org.

9. Қуанбаева Б. (2005) Оқытудың педагогикалық жүйесін технологиялық негізде жетілдірудің дидактикалық шарттары: дисс. пед. ғыл.канд. Алматы. –137 б.

10. Комиссарова Т.С. (2013) Понятие пространственно-экологической компетенции при подготовке специалистов по туризму в учреждениях СПО / Т.С. Комиссарова, Т.А. Нечаева // Наука, техника и высшее образование: Мат. II межд. науч.-практ. конф. Вествуд, Канада. 17 апреля 2013 г. Вествуд. Часть II. С. 528-534

11. Зверева Н.А. (2015) Применение современных педагогических технологий в среднем профессиональном образовании // Мат. II межд. научной конференции: Инновационные педагогические технологии. С. 161-164.

12. Delnoij L.E.C., Dirkx K.J.H., Janssen J.P.W., Martens R.L. (2020) Predicting and resolving non-completion in higher (online) education – A literature review. Educational Research Review. 29. 100313. P. 15 https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100313

13. Petrie P., Boddy J., Cameron C., Wigfall V., Simon A. (2006) Working with children in care: European perspectives. Buckingham: Open University Press. P. 30

14. Шишов С.Е. (2001) Компетентностный подход к образованию как необходимость / С.Е. Шишов, И.И. Агапов // Мир образования - образование в мире. №4. С. 8-19.

15. Митина Н.А. (2014) Современные педагогические технологии как средство интенсификации учебного процесса в высшей школе / Н.А. Митина, Т.Т. Нуржанова // Молодой ученый. No 2. С. 794-797.

16. Нечаева Т.А. (2010) Проблемы подготовки специалистов в сфере туризм // Актуальные проблемы современной педагогики: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. - Новосибирск, ЭНСКЕ. С. 116-119.

Педагогические технологии изучения дисциплины "Геоэкология и туризм" при подготовке специалистов туризма

Қ. Жоя,[1] Қ. Сарқытқан,[2] Е.Д. Исаков[3]

[1,2] Казахский национальный педагогический университет им. Абая, Алматы, Казахстан,

[3]Алматинский технологический университет, Алматы, Казахстан

hairat.altai@mail.ru, kaster0102@mail.ru, erlanchik-89@mail.ru

В статье рассмотрены личностно-ориентированные и служебно-педагогические технологии при

изучении дисциплины "Геоэкология и туризм" для формирования геоэкологической компетентности студентов специальности "Туризм". Показана эффективность применения технологий проблемного обучения, представлена возможность формирования компетентного специалиста, способного выражать свое отношение к геоэкологическим проблемам, связанным с будущей профессиональной деятельностью, и решать профессиональные проблемы. Личностно-ориентированный образовательный процесс рассматривается на основе учебных и дидактических материалов, методических рекомендаций к его применению, методов контроля индивидуального развития студентов при освоении знаний. Цель педагогической технологии заключается в устойчивой обратной связи между преподавателями и студентами, гарантирующей достижение конкретных целей. Поэтому правильная постановка целей является важным условием педагогической технологии.

Ключевые слова: *геоэкология, педагогическая технология, учебный процесс, личность, студент, туризм.*

Pedagogical technologies of studying the discipline "Geoecology and tourism" in the training of tourism specialists

K. Zhoya[1], K. Sarkytkan[2], E. Issakov [3]
[1,2]Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan
[3]Almaty Technological University, Almaty, Kazakhstan
hairat.altai@mail.ru, kaster0102@mail.ru, erlanchik-89@mail.ru

This article discusses the personal-oriented and service-pedagogical technologies in the study of the discipline "Geoecology and tourism" for the formation of geoecological competence of students of the specialty "Tourism". The article also considers the effectiveness of problem-based learning technologies, and presents the possibility of forming a competent specialist who can Express their attitude to geo-environmental problems related to future professional activities and solve professional problems. The personal-oriented educational process is considered on the basis of educational and didactic materials, methodological recommendations for its application, methods of monitoring the individual development of students in the development of knowledge. The goal of pedagogical technology is to provide a stable feedback between teachers and students that guarantees the achievement of specific goals. Therefore, the correct setting of goals is an important condition of pedagogical technology.

Keywords: *geoecology, pedagogical technology, educational process, personality, student, tourism.*

Редакцияға 27.11.2019 түсті.

МРНТИ 61.61.13

КЕНҚИЯҚ КЕНОРНЫНЫҢ КОНДИЦИЯСЫЗ МҰНАЙЫН ДАЙЫНДАУ ТЕХНОЛОГИЯСЫ

К.Б. Калиева[1], О.В. Гришаева[2], Г.С. Жолмуратова[3]

[1]ЖШС «Ақтөбехимкомбинат Кели»,
[2, 3]Қазақ-Орыс Халықаралық университеті, Ақтөбе қ., Қазақстан
kkalieva324@gmail.com; olga_grishaeva@mail.ru; gulzat_honey@mail.ru

Мақалада кондициясыз мұнайды сусыздандыру үшін әртүрлі композициялық сұйықтан мұнайды ажыратқыштардың зертханалық-өнеркәсіптік сынаулардың нәтижелері көрсетілген. Жүргізілген зерттеулердің мақсаты Қазақстан Республикасы Ақтөбе облысы Кенқияқ Надсолевое кенорнының кондициясыз мұнайын сусыздандырудың мұнайды үнемдеу, өндірістік технологияларын әзірлеу болып табылады.

Зертханалық сынаулардың нәтижесінде KLN-3 тобындағы сұйықтан мұнайды ажыратқыштың қолайлы қыздыру температурасы мен концентрациясының мәні анықталды, мұнда кондициясыз мұнайды сұйықтан ажырату үдерісі суды барынша шығару арқылы жүрді. Алынған нәтижелер өнеркәсіптік сынаулармен расталды.

Тауарлы мұнайды шығаруды арттыру, кондициясыз өнімдердің көлемін азайту, өндірістің экологиялық және экономикалық тиімділігімен қамтамасыз ету мақсатында Кенқияқ кенорнында мұнайды дайындау өндірістік үдерісіне KLN-3 сұйықтан мұнайды ажыратқышын пайдаланып, кондициясыз мұнайды сусыздандыру технологиясы енгізілді.

Түйін сөздер: *мұнай кенорны, мұнай өндіру, мұнайды дайындау, кондициясыз мұнай, сұйықтан мұнайды ажыратқыштар.*

Қазіргі таңда мұнай кенорындарының тиімді шығарудың өзекті мәселесі мұнай өндірудің технологиялық үдерістерін қарқындату болып табылады. Ілгерінді технологияларды қолдану шикі мұнайды дайындауда максималды нәтиже алуға мүмкіндік береді.

Мұнайлы қойнауқаттарын сумен қанықтырудың жиі туындайтын мәселесі шикі мұнайды сусыздандыру мен тазартуды қиындататын тұрақты мұнай эмульсияларының жинақталуына байланысты өндіруді және жинауды, сонымен қатар мұнайды дайындау процесінде қиындықтарға әкеледі.

Суды шикі мұнайдан бөлудің әртүрлі физикалық және химиялық әдістері жасалынған. Қолданылатын мұнай өңдеу химиялық әдістері және тазарту қондырғыларының технологиялық жетілдіруі үлкен маңызға ие болды [1; 138].

Лотос жапырақтарына ұқсас құрылымдық беті бар мембраналар болып табылатын, бөлу пленкаларын қолдану арқылы мұнайды деэмульгациялаудың нано-әдісі түпнұсқалы болып табылады. Бұл әдіс су мен мұнайдың бөлуіне 99.6 % қол жеткізуге мүмкіндік береді [2; 381].

Соңғы уақытта кавитация арқылы шикі мұнай көмірсутектері мен мұнай қалдықтарының жарып шығаруына үлкен көңіл бөлінеді [3]. Кавитацияға негізделген ультрадыбыстық немесе гидродинамикалық құралдармен өндірілген технологиялар қолдануы шикі мұнайды қайта шығару мен өңдеу процесінде танымал болды. Кавитация технологиялары тұзсыздандыру сатысында мұнай эмульсияларындағы судың деэмульгация процестерінің тиімділігін арттыруға және шикі мұнайдың тұтқырлығын төмендетуге мүмкіндік береді [4; 493].

Саңырауқұлақ спораларының түрлі эмульсияларды тұрақсыздандыруға қабілеттілігін пайдалану сияқты биотехнологиялық әдістері ерекше қызығушылық тудырады. Теңіз шөгінділерінен оқшауланған *Aspergillus sp.* саңырауқұлақ споралары мұнай-су шекрасында судағы шикі мұнай эмульсияларын ыдырату үшін пайдаланылды. Зерттеулер саңырауқұлақ споларының жоғары гидрофобты қабілетін көрсетті, олар шикі мұнайдан 89.3 % суды сіңіре алады [5; 17].

Эмульсацияның тиімді әдістерінің бірі - бұл тазартылған мұнай құрамындағы судың мөлшерін 0.5 % дейін төмендетуге мүмкіндік беретін химиялық реагент-деэмульгаторларды, төмен температуралы сөндіргіштерді қолдану [6; 1]. Деэмульгаторларға белгілі бір кең орныңда өндірілген мұнайдың сапалары мен қасиеттеріне байланысты оңтайлы концентрациясы мен қыздыру

температурасын ескере отырып қолданылатын беттік белсенді заттар (ББЗ) кіреді [7; 377]. Деэмульгаторларды қолдану да жағымсыз салдарға әкеледі, өйткені химиялық заттар ақпайтын суға түсіп, оны одан әрі ластайды [8; 8]. Дегенмен, химиялық әдістер эмульсация процесін жеделдетуге мүмкіндік береді.

Мұнай эмульсиямен әрекеттескен кезде, беттік-белсенді заттар май-су шекара бөліміне әрекет етеді [9; 181]. Осы әсердің нәтижесінде мұнай құрамындағы табиғи эмульгаторлар мен тұрақтандырғыштар ыдырайды (асфальтендер, нафтендер, парафиндер) және эмульсия құбылысын тудыратын фазааралық адсорбциялық қабатының қасиеттері өзгереді (эмульсияның үлкен бөлшектерін ұсақ бөлшектерге ыдыратуы) [10; 108].

Әлемдік тәжірибелердің және өзіміздің ізденістеріміздің нәтижесінің негізінде біз Қазақстан Республикасы, Ақтөбе облысы, Кенқияқ Надсолевое кенорнының МДҚЦ (мұнайды дайындау және қотару цехы) кондициясыз мұнайын өңдеу мәселелерін зерттедік [11; 48-49].

Кенқияқ кенорны Жарқамыс-Еңбек мұнай-газ қоры аймағының орталық бөлігінде, Ақтөбе қаласынан 250 км оңтүстік-батыста орналасқан. Тұзүсті құрылымы 1958 жылы құрылымдық-кен іздеу бұрғылау кезінде анықталды. Тұзүсті қимасында тоғыз мұнай қабаты анықталды. Мұнай тығыздығы 821-850 кг/м³, барынша жеңіл, 0.24-1.24% күкірттен, 1.53-6.76% парафиндерден, 1.2-8.5% шайырдан тұрады. Қабаттың температурасы 98 ˚С ең жоғарғы мәнге дейін жетеді. Мұнайдың дебиттері тәулігіне 18.4-150 м³ құрайды. Кенорындарында тұзүсті қалыңдықта мұнай кені өңделеді [12; 72-73].

«СНПС-Ақтөбемұнайгаз» АҚ – Қазақстан-Қытай бірлескен кәсіпорны - Кенқияқ кенорнының мұнайын өңдейтін Қазақстанның ірі мұнай өндіру компанияларының бірі. Өндірістің экологиялық және экономикалық тиімділігін арттыру мақсатында шикі мұнайды дайындау барысында пайда болған кондициясыз мұнайды тазалау міндеті қойылды. Берік су-мұнай майғыны ағындық тазалау жүйесінде пайда болып, МДҚЦ резервуарларының түбіне жиналған. Кондициясыз шикі мұнай мен кәріз жүйесінің рекуперленген майы сұйықтықпен араласып, сусыздандыру жүйесінде айналып жүріп, мұнайды дайындау үдерісінің тиімділігін елеулі азайтқан.

Физикалық-химиялық қасиеттері ҚР «Мұнай. Жалпы техникалық жағдайлар» СТ 1347-2005 талаптарына сәйкес келмейтін мұнай кондициясыз деп аталады. Біздің жағдайда бұл - судың массалық құрамы 0,5% астам және хлорлы тұздың массалық құрамы 100 мг/дм³ астам мұнай. Кенқияқ кенорнының МДҚЦ кондициясыз мұнайы қатты ластанған қиын қопарылатын майғындарды қамтиды. Мамандандырылған тазарту жабдығының жоқтығы үлкен көлемдегі кондициясыз мұнайдың жиналу мәселесіне әкеп соқтырды. Жиналған су-мұнай майғынының едәуір көлемі (7000 м³ жуық) МДҚЦ жұмысын қиындатты.

«СНПС-Ақтөбемұнайгаз» АҚ-мен жасалған №2530Р «Кенқияқ Надсолевое кенорнының МДҚЦ кондициясыз мұнай дайындау» келісімшартының негізінде 2018 жылғы маусым-қыркүйек айларында «Актобехимкомбинат Кели» ЖШС (ҚР, Ақтөбе қ.) тиімді сұйықтан мұнайды ажыратқышты әзірлеу мақсатында Кенқияқ кенорнының кондициясыз мұнайына зертханалық зерттеулер жүргізді [13].

2018 ж. маусым-қыркүйекте Кенқияқ кенорнының МДҚЦ кондициясыз мұнайының сусыздандыру және тұзсыздандыру тиімділігіне сұйықтан мұнайды ажыратқыштарды зертханалық сынау жүргізілді. Зертханалық сынау үшін синтетикалық сұйықтан мұнайды ажыратқыштардың 36 нұсқасы таңдалды. Мұнай үлгілері Кенқияқ кенорнының МДҚЦ № 2 және № 10 резервуарларынан алынды. Сұйықтан мұнайды ажыратқыштардың тиімділігі бөтелке тестісі («bottle test») және цилиндр әдісімен скринингке және бағалауға ұшырады [14; 16]. Реагенттердің қасиеттері әртүрлі концентрация (1000, 2000, 3000, 4000 мг/л) және қыздыру температурасы (40, 50, 60 ˚С) кезінде талданды [15; 138]. Кондициясыз мұнайдың бастапқы сынамалары 40% судан тұрды.

Бөтелке әдісін пайдалану кезінде сыйымдылығы 1000 мл межеленген стақанға сусыздандыру үшін 500 мл мұнай үлгісі қосылды. Стақан тұрақты температурада алдын ала қыздырылған су моншасына салынды. 30 минуттан кейін сұйықтан мұнайды ажыратқыш қосылды. Экспозиция бұлғауышпен біркелкі араластыру барысында уақыт есепке алынып жүргізілді.

Цилиндр тестісін жүргізген кезде конус пішінді өлшеу цилиндріне (шыны ыдыс) сусыздандыру үшін 50 немесе 100 мл мұнай сынамасы қосылды. Цилиндр тұрақты температурада алдын ала қыздырылған су моншасына салынды. 30 минуттан кейін сұйықтан мұнайды ажыратқыш қосылды, қоспа 200 мәрте шайқалып, су моншасына салынды.

Экспозиция жүргізу кезеңінде өлшеу цилиндрінде бөлектенген су мөлшерінің мәні әрбір 30 минут сайын белгіленіп тұрды. Дегидраттану жылдамдығы шикі мұнайдағы судың нақты құрамымен сәйкес есептелді. 24 немесе 48 сағат ішінде температураның төмендеуімен жоғарғы, ортаңғы және төменгі қабаттардағы мұнай үлгілерін алу үшін сорғыш құбырлар арқылы тестіленетін реагенттердің өңделген мұнайдағы тұзы мен суының құрамы бойынша тиімділігі анықталды.

Сұйықтан мұнайды ажыратқыштың сусыздандыру тиімділігіне бағалау сынағы Кенқияқ кенорнының МДҚЦ № 2 резервуарындағы мұнай сынамасына бөтелке әдісімен жүргізілді. Мұнай үлгісі біркелкі араластырылып, шыны ыдысқа 50 мл белгіге дейін құйылды, содан кейін 60 ˚С су моншасына қойылды, 1 л мұнайға 2000 мг есеппен сұйықтан мұнайды ажыратқыш қосылды. Сутексіздендірілген судың мөлшерінің мәні әрбір реагент үшін белгіленіп тұрды. Бөтелке және цилиндр әдістерін пайдалану тиімділігін салыстыру үшін сұйықтан мұнайды ажыратқышты гидратсыздандыру деңгейіне қайта есептеуге қосқаннан кейін бөлінетін судың мөлшерін анықтады (бөлінген судың пайыздық қатынасы (мл) кондициясыз мұнайдың сынамаларындағы судың бастапқы құрамына (мл) қарай).

2018 ж. қыркүйек-қазанда Кенқияқ кенорны МДҚЦ жүйесінің стандартты технологиялық параметрлері және шикі мұнайды гидратсыздандыру кезеңдері бойынша сұйықтан мұнайды ажыратқыштарды далалық сынау жүргізілді. Кенқияқ кенорны МДҚЦ шикі мұнайын тазарту үдерісі кезінде Кенқияқ кенорны МДҚЦ стансасына 28-30 ˚С температурада судың 80 % орташа құрамымен тәулігіне 6500 м³ жуық көлемде сұйықтық келіп түсті. Басты коллекторға тәулік сайын 84 кг сұйықтан мұнайды ажыратқыш қосылып тұрды, содан соң сұйықтық ұзақтығы 18 сағатқа жуық жалғасатын алдын ала гидратсыздану үшін тұндырғыға (көлемі 5000 м³) келіп түсті. 5000-5500 м³ көлемде бөлінген су көтергіш сорғы арқылы жіберілді, одан шыққасын тәулік сайын 135 г сұйықтан мұнайды ажыратқыш қосылып отырды. Үш көлденең резервуарда (әрқайсысының көлемі 70 м³) 66-69 ˚Сқа дейін сұйықтық қыздырылды. Қызғаннан кейін шикі мұнай сусыздандыру үшін көлденең резервуарларға (көлемі 200 м³) келіп түсті, олардан – электрлік гидратсыздандырғыштарға (көлемі 156 м³ және 200 м³), одан кейін судан тазартылған тауарлы мұнай коммерциялық резервуарға (көлемі 2000 м³) келіп түсті.

Ағындық тазарту жүйесінде пайда болған кондициясыз мұнай күн сайын резервуарлардың түбінде 50 м³ көлемде жиналған. Техникалық регламентке сәйкес МДҚЦ бұрғылау алаңынан мұнайды өңдеп, оны ағынды сулардан рекуперлеп қана қоймай, сонымен қатар мұнай резервуарының түбіндегі кондициясыз шикі мұнайды тазартуы тиіс. Зерттеулер жүргізу кезеңінде сыйымдылығы 2000 м³ кондициясыз мұнайды сақтауға арналған № 2 резервуар, сыйымдылығы 5000 м³ жуық өңделген сұйықтық пен қалдықтар үшін қызмет ететін № 10 резервуар толды. Резервуардың түбіндегі кондициясыз шикі мұнай мен кәріз жүйесінің рекуперленген майы – бұл қатты ластанған шикі мұнай немесе көлемі 7000 м³ астам қиын бұзылатын эмульсия. Осы кондициясыз мұнай тікелей сұйықтықпен араласып, сусыздандыру жүйесінде айналып жүрген және оның жұмысының тиімділігін төмендеткен.

Зертханалық сынақтардың нәтижесі бойынша 36 әртүрлі композиялық сұйықтан мұнайды ажыратқыш реагенттерден 2000 мг/л мөлшері және 60 ˚С температура барысында олардың ішінен тек төртеуі ғана оң нәтиже көрсетті. Экспозицияның ең жоғарғы уақыты 15 сағатты құрады, аралық өлшем – 3 сағат. KLF, FP-2, ZG-1 және KLN-3 сұйықтан мұнайды ажыратқыштардың әсерімен гидратсыздандыру нәтижесінде бөлінген судың көлемі сәйкесінше 5.5, 19.0, 19.8 және 23.5 мл құрады. KLN-3 және ZG-1 сұйықтан мұнайды ажыратқыштары ең үздік гидратсыздандыру қасиеттеріне ие болды. Қалған реагенттер алғашқы сынақта оң нәтиже көрсетпеді.

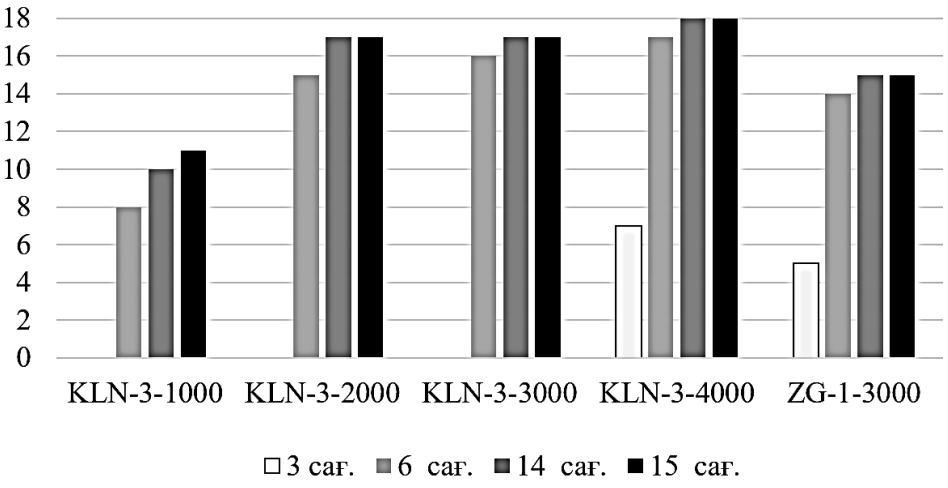
Одан кейінгі сынақтар мұнай сынамасын барынша гидратсыздандыру үшін тиімді реагенттер экспозициясының концентрациясы мен уақыты мәнін нақтылауға бағытталды. Мұнай үлгілері Кенқияқ кенорны МДҚЦ № 2 тұндырғысынан алынды. Бөтелке тестісі әдісімен 60 ˚С су моншасында қыздыру температурасы кезінде әртүрлі контрациялы реагенттердің әсерімен бөлінген судың көлемі анықталды (1 сурет). ZG-1 реагенті үшін 3000 мг/л мөлшері кезінде 15 мл су бөліп, он бес сағаттық экспозиция анағұрлым өнімді болып шықты. KLN-3 реагенті 3000 мг/л концентрациямен 15 сағаттық экспозицияда – 17.5 мл, 4000 мг/л концентрациямен 17.8 мл барынша су шығару көрсетті.

Сыналған реагенттердің арасында KLN-3 реагенті кондициясыз мұнайды барынша сусыздандыру тиімділігіне ие болды. Реагент мөлшерінің ең жоғарғы мәні кезінде анағұрлым анық біркелкі «мұнай-су» шекарасы білінді. Алынған деректер негізінде Кенқияқ кенорны МДҚЦ № 2 резервуарынан мұнайға сұйықтан мұнайды ажыратқыштар қайталама сынағын жүргізу мақсатқа сай

болды. Сынақ жүргізу шарттары: реагенттер концентрациясы – 2000 мг/л, қызу температурасы – 60 ˚С. Зерттеулер нәтижесі KLN-3 реагентінің сусыздандыру эффектіне ие екендігін, соның әсерінен 16.8 мл су бөлінгендігін көрсетті. Тиімділігі бойынша екінші орынға KLN-7, KLN-8, KLN-14 реагенттері шықты, олардың әсерінен гидратсыздандыру нәтижесіне 16.5 мл таза су пайда болды.

Одан әрі 60 ˚С температурада Кенқияқ кенорны МДҚЦ № 2 резервуарының кондициясыз мұнайын әртүрлі эффектілермен сусыздандыратын сұйықтан мұнайды ажыратқыштардың төрт түрі үшін гидратсыздандыру бағасы жүргізілді. Ең жақсы гидратсыздандыру және қоспаларды жою эффектісі бар сұйықтан мұнайды ажыратқыштар таңдап алынды және сұйықтан мұнайды ажыратқыштардың әдісін алдын ала тексеру орындалды. Содан соң «bottle test» әдісін пайдаланып, 1000, 2000 және 3000 мг/л концентратты, 60 ˚С қыздыру температурасында 15 және 24 сағат шыдайтын KLN-7, KLN-8, KLN-14 және KLN-3 сұйықтан мұнайды ажыратқыш реагенттердің сусыздандыру қасиеттеріне бағалау сынақтары жүргізілді.

Ұзақтығы 15 және 25 сағат тұндыру кезінде концентрациясы 3000 мг/л KLN-3 реагенті гидратсыздандыру нәтижесінде бөлінген су көлемінің (17,5 мл) ең жоғарғы мәнімен сипатталды. KLN-14 реагенті сұйықтан мұнайды ажыратқыштың 3000 мг/л концентрациясы кезінде 15 және 25 сағат ішінде бөлінген 17 мл су – сусыздандыру эффектісі бойынша аздап төмен түсті. Сәйкесінше ұзақтығы 15 және 25 сағат тұндыру кезінде бірдей концентрация барысында KLN-7 реагенті гидратсыздандыру нәтижесінде бөлінген су көлемінің (16 және 16.2 мл) ең жоғарғы мәнімен сипатталды. Бөлінген су тазалығы және мөлдірлігімен сипатталғандығын; «мұнай-су» шекарасы анық және біркелкі болғандығын атап өту қажет.



1- сурет. Кенқияқ кенорнындағы KLN-3 және ZG-1 сұйықтан мұнайды ажыратқыштарының (концентрациясы 1000-4000 мг/л) мұнайды гидратсыздандыру нәтижесіне бөлінген судың көлемі (мл)

Күшті су-мұнай эмульсиясының тиімді гидартсыздандырудың ең басты факторларының бірі қыздыру температурасы болып табылады. Сондықтан мұнайды сусыздандыру және тұзсыздандыру үдерісінің «реагент концентрациясы» және «қыздыру температурасы» параметрлерінің оңтайлы арақатынастарын анықтау мақсатында әртүрлі температура жағдайларында (40, 50 және 60 ˚С) сынақтар жүргізілді.

50˚С температура кезінде әртүрлі концентрациялы KLN-3 сұйықтан мұнайды ажыратқышымен «bottle test» әдісі арқылы кондициясыз мұнайдың гидратсыздандырылуын бағалау (1 кесте) реагент концентрациясы 3000 мг/л кезінде 24 сағатта 16.7 мл тұратын бөлінген су көлемінің азғантай төмендеуін және 40˚С дейін температураның түсуі кезінде көрсеткіш мәнінің біршама өсуін (17,0 мл дейін) көрсетті.

1- кесте. KLN-3 сұйықтан мұнайды ажыратқышымен кондициясыз мұнайдың гидратсыздандырылуын бағалау, Кенқияқ кенорны МДҚЦ № 2 резервуары

№	Сұйықтан мұнайды ажырат-қыштарының концентрациясы, мг/л	Қыздыру температурасы, °С	Гидратсызданудан бөлінген су, мл	
			15 сағат	24 сағат
1	1000	50	16	16
2	2000		16.5	16.5
3	3000		16.5	16.7
4	1000	40	16	16
5	2000		16.5	16.5
6	3000		16.5	17

Кенқияқ кенорны МДҚЦ №2 резервуарының кондициясыз мұнайындағы сұйықтан мұнайды ажыратқыштардың сусыздандыру қасиеттерінің цилиндр әдісімен жүргізілген расталған сынақтарының нәтижелері KLN-3 реагентінің белгіленген тиімділігін растады (2 кесте). Сұйықтан мұнайды ажыратқыштардың концентрациясы 3000 мг/л құрады. Гидратсыздандыру нәтижесінде мұнайдың ортаңғы және төменгі қабатында судың жоқтығы байқалды.

2- кесте. Цилиндр әдісімен кондициясыз мұнайдың сұйықтан мұнайды ажыратқыштарына жүргізілген растайтын сынақтардың нәтижелері, Кенқияқ кенорны МДҚЦ № 2 резервуары

№	Реагент	Температура, °С	Мұнай бетіндегі су, %/24 сағат	Ортаңғы қабатындағы су, %/48 сағат	Астыңғы қабаттағы су, %/48 сағат
1	KLN-3	40	0	0	0
2	ZG-1		1.4	0	0
3	KLN-3	50	0	0	0
4	ZG-1		0.9	0	0
5	KLN-3	60	0	0	0
6	ZG-1		0	0	0

Кондициясыз мұнайдың гидратсыздандырылуын бағалау нәтижелеріне сәйкес KLN-3 сұйықтан мұнайды ажыратқышы өзін салыстырмалы тұрақты эффектісі бар реагент ретінде көрсетті және тәжірибелік-өнеркәсіптік сынақтар үшін ұсынылды. Тәжірибелік-өнеркәсіптік сынақтар 2018 ж. қыркүйек-қазанда Кенқияқ кенорны МДҚЦ кондициясыз мұнайына жүргізілді. Алдын ала сынау тестісі ұзақтығы 24 сағат тұндыру кезеңінде KLN-3 сұйықтан мұнайды ажыратқышының 60 ˚С температура және 3000 мг/л концентрация кезінде мұнайды гидратсыздандыруының қанағаттанарлық нәтижесін көрсетті (3 кесте).

3- кесте. Кондициясыз мұнайдағы KLN-3 реагентін сынау нәтижелері, Кенқияқ кенорны МДҚЦ № 4 резервуары

№	Сұйықтан мұнайды ажыратқыштарының концентрациясы, мг/л	Цилиндр әдісі, гидратсыздандыру деңгейі, %	Бөтелке әдісі, гидратсыздандыру деңгейі, %
1	1000	30	35
2	2000	22	80
3	3000	20	90

Осылайша әртүрлі сұйықтан мұнайды ажыратқыштардың сусыздандыру қасиеттеріне жүргізілген мақсатқа бағытталған зерттеулер полиэфирлер, метил спирті және ББЗ (беткі белсенді заттар) тұратын KLN-3 реагенті Кенқияқ кенорны МДҚЦ кондициясыз мұнайын гилратсыздандыру үшін неғұрлым әрекетті болып табылатындығын көрсетті. Кондициясыз мұнайдың 24 сағат ішінде

(реагент концентрациясы – 3000 мг/л, мұнайдың қызу температурасы – 60 ˚С) эмульсация үдерісінің негізгі параметрлерінің оңтайлы мәндерінде KLN-3 реагенті Кенқияқ кенорны МДҚЦ кондициясыз мұнайын дайындау үшін барынша тиімді.

Пайдаланылған әдебиеттер

1 Савельева Н. Н. (2019) Совершенствование технологического оборудования системы сбора и подготовки скважинной продукции // Современные наукоемкие технологии. № 2. С. 138-142. Режим доступа: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37423 (Дата обращения: 16.04.2020).

2 Zhang L., Ying H., Yan Sh., Zhan N., Guo Y., Fang W. (2018) Hyperbranched poly- (amido, amine) demulsifiers with ethylenediamine/1,3-propanediamine as an initiator for oil-in-water emulsions with microdroplets. Fuel. 226:381-388. Available from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0016236118306148 (Accessed 16 April 2020).

3 Sawarkar A. N. (2019) Cavitation induced upgrading of heavy oil and bottom-of-the-barrel: A review. Ultrasonics Sonochemistry. Vol. 58:104690. Available from: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1350417719306170?via%3Dihub (Accessed 16 April 2020).

4 Avvaru B., Venkateswaran N., Uppara P., Iyengar S. B., Katti S. S. (2018) Current knowledge and potential applications of cavitation technologies for the petroleum industry. Ultrasonics Sonochemistry. Vol. 42:493-507. Available from: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29429696 (Accessed 16 April 2020).

5 Vallejo-Cardona1 A. A., Martı´nez-Palou R., Cha´vez-Go´mez B., Garcı´a-Caloca G., Guerra-Camacho J., Cero´n-Camacho R., Reyes-A´vila J., Karamath J. R., Aburto J. (2017) Demulsification of crude oil-in-water emulsions by means of fungal spores. PLoS ONE. 1-17. Available from: http://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC5325188&blobtype=pdf (Accessed 16 April 2020).

6 Patent CN201710755588.5A China. (2017) A kind of super-viscous oil demulsifier and preparation method thereof. Cooperative Patent Classification. Available from: https://patents.google.com/patent/CN102260523B/en (Accessed 16 April 2020).

7 Zolfaghari R., Fakhru'l-Razi A., Chuah A. L., Pendashteh A. (2016) Demulsification techniques of water-in-oil and oil-in-water emulsions in petroleum industry. Separation and Purification Technology. 170(1):377-407. Available from: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1383586616307195?via%3Dihub (Accessed 16 April 2020).

8 DeCola E., Hall A., Popovich M. (2018) Assessment of Demulsification and Separation Technologies for Use in Offshore Oil Recovery Operations. Report to Bureau of Safety and Environmental Enforcement. 58. Available from: https://www.bsee.gov/sites/bsee.gov/ files/research-reports//1088aa.pdf (Accessed 16 April 2020).

9 Мингазов Р.Р., Сладовская О.Ю., Башкирцева Н.Ю., Нефедов В.П., Кулагин А.В. (2011) Испытания композиционного деэмульгатора СТХ-9 на объектах НГДУ «ТАТРИТЭКНЕФТЬ» // Вестник Казанского технологического университета. № 10. С. 181-186. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kompozitsionnyy-deemulgator-dlya-podgotovki-tyazhelyh-vysokovyazkih-neftey (Дата обращения: 16.04.2020).

10 Цыганов Д.Г., Башкирцева Н.Ю., Сладовская О.Ю., Гарифуллина Л.И., Трушин А.Ю. (2016) Исследование поверхностных свойств реагентов, используемых для разрушения устойчивых водонефтяных эмульсий // Вестник Казанского технологического университета. № 4. Т. 19. С. 108-111. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-poverhnostnyh-svoystv-reagentov-ispolzuemyh-dlya-razrusheniya-ustoychivyh-vodoneftyanyh-emulsiy (Дата обращения: 16.04.2020).

11 Сармурзина Р.Г., Карабалин У.С., Акчулаков Б.У., Бойко Г.И., Любченко Н.П., Панова Е.С. (2016) Композиционные реагенты для разрушения сложных водонефтяных эмульсий месторождений Западного Казахстана // Химические технологии и продукты. № 4. С. 45-50. Режим доступа: http://www.neftegazohimiya.ru/soderzhanie/arhiv-nomerov-za-016/neftegazokhimiya-4-2016.html (Дата обращения: 16.04.2020).

12 Надиров Н.К. (2001) Высоковязкие нефти и природные битумы: Характеристика месторождений. Принципы оценки ресурсов. Алматы: Гылым. Т. 5. 337 с. Режим доступа: http://kazneb.kz/bookView/view/?brId=1110808&lang=kk (Дата обращения: 16.04.2020).

14 Мингазов Р.Р., Лужецкий А.В., Сладовская О.Ю., Башкирцева Н.Ю., Рахматуллин Р.Р., Толстогузов В.А. (2011) Композиционный деэмульгатор для подготовки тяжелых высоковязких нефтей // Экспозиция нефть газ. 1/Н (13). С. 16-18. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/kompozitsionnyy-deemulgator-dlya-podgotovki-tyazhelyh-vysokovyazkih-neftey (Дата обращения: 16.04.2020).

13 Патент № 2621675C1 РФ, Бюл. № 16 (2017). Способ разрушения водонефтяных эмульсий / Шуверов В. М., Шипигузов Л. М., Рябов В. Г. Режим доступа: https://yandex.ru/patents/doc/RU2621675C120170607 (Дата обращения: 16.04.2020).

15 Исмайылов Г.Г., Избасаров Е.И., Адыгезалова М.Б., Халилов Р.З. (2017) Исследование влияния реагентов-деэмульгаторов на кинетику обезвоживания реологически сложной нефти // Вестник ПНИПУ. Геология. Нефтегазовое и горное дело. № 2. Т. 16. С.138-147. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vliyaniya-reagentov-deemulgatorov-na-kinetiku-obezvozhivaniya-reologicheski-slozhnoy-nefti (Дата обращения: 16.04.2020).

Технология подготовки некондиционной нефти месторождения Кенкияк

К.Б. Калиева, О.В. Гришаева, Г.С. Жолмуратова
[1]ТОО «Актобехимкомбинат Кели»,
[2, 3]Казахско-Русский Международный университет, г. Актобе, Казахстан
kkalieva324@gmail.com; olga_grishaeva@mail.ru; gulzat_honey@mail.ru

В статье представлены результаты лабораторно-промышленных испытаний различных композиционных деэмульгаторов для обезвоживания некондиционной нефти. Целью проведенных исследований являлась разработка нефтесберегающей производственной технологии обезвоживания некондиционной нефти месторождения Кенкияк Надсолевое Актюбинской области Казахстана.

В результате лабораторных испытаний было определено значение оптимальной температуры нагревания и концентрации деэмульгатора группы KLN-3, при которых процесс деэмульгации некондиционной нефти протекал с максимальным выходом воды. Полученные результаты были подтверждены промышленными испытаниями.

В целях увеличения выхода товарной нефти, снижения объема некондиционной продукции, обеспечения экологической и экономической эффективности производства технология обезвоживания некондиционной нефти с использованием деэмульгатора KLN-3 внедрена в производственный процесс подготовки нефти на месторождении Кенкияк.

Ключевые слова: *нефтяное месторождение, добыча нефти, подготовка нефти, некондиционная нефть, деэмульгаторы.*

Preparation technology of the off spec oil of the Kenkiyak oilfield

K.B. Kaliyeva[1], O.V. Grishayeva[2], G.S. Zholmuratova[3]
[1]LLP «Aktobekhimkombinat Keli»,
[2,3]Kazakh-Russian International University, Aktobe, Kazakhstan
kkalieva324@gmail.com; olga_grishaeva@mail.ru; gulzat_honey@mail.ru

The article presents the results of the laboratory tests conducted on various composite demulsifiers for dehydration of off spec oil. The research aimed to develop oil-saving production technology for dehydration of the off spec oil from the Kenkiyak Nadsolevoye oilfield located in Aktobe region of Kazakhstan.

As a result of the laboratory tests, the value of the optimal heating temperature and the concentration of the demulsifier of the KLN-3 group were determined, which allowed the process of demulsification of the off spec oil to proceed with a maximum water output. The results were confirmed by industrial tests.

In order to increase the yield of marketable oil, reduce the volume of the off spec output, ensure the environmental and economic efficiency of the production, the technology of dehydration of the off spec oil using the KLN-3 demulsifier has been introduced into the production process of oil preparation at the Kenkiyak oilfield.

Keywords: *oilfield, oil production, oil preparation, off spec oil, demulsifiers.*

Редакцияға 26.03.2020 түсті.

2-бөлім / Раздел 2
ФИЗИКА
МАТЕМАТИКА
ИНФОРМАТИКА

Section 2
PHYSICS
MATHEMATICS
COMPUTER SCIENCE

МРНТИ 14.25.09

ОЦЕНИВАНИЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Б.Т. Есингельдинов, Н.К. Аширбаев, Д. Рахымбек
Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауезова, г.Шымкент, Казахстан
yessingeldinov.b@gmail.com

Оценивание является одним из важных компонентов процесса обучения, который дает информацию о продвижении обучающихся в обучении, помогает совершенствовать учебный процесс. Наиболее актуальным становится вопрос оценивания в рамках дистанционного обучения. Существует много различных платформ для дистанционного обучения, которые позволяют осуществить формативное оценивание, однако для суммативного оценивания данные ресурсы являются не всегда уместными. Для проведения суммативного оценивания в дистанционном режиме подходящими являются платформы, которые позволят использовать разнообразные типы заданий, определить время выполнения заданий, автоматически выставить баллы.

В статье проведен анализ литературы по вопросам оценивания, дистанционного обучения, подходам к разработке заданий для процедур оценивания, приведен пример реализации заданий суммативного оценивания на уроках математики через платформу Microsoft Forms.

Ключевые слова: *оценивание, критериальное оценивание, дистанционное обучение, суммативное оценивание, информационно-коммуникационные технологии.*

Введение

Запросы современного общества ставят перед системой образования новые вызовы в образовательных потребностях. Развитие информационных технологий, цифровизация позволяют совершенствовать способы получения образовательных услуг, внедрить дистанционные формы обучения. Дистанционное обучение стремительно развивается в сфере высшего образования, однако и для среднего образования дистанционные формы работы становятся актуальными.

В различных источниках встречаются термины «дистанционное образование» (distance education) и «дистанционное обучение» (distance learning), при этом в одних случаях они используются как синонимы, в других – как разные понятия. Говоря о дистанционном образовании, А.Н.Тихонов определяет этот термин как особые дистанционные технологии, информационно-образовательную среду [1]. Д.Шелл рассматривает дистанционное образование как образование на расстоянии [2]. Е.С. Полат утверждает, что дистанционное обучение – это система обучения, которая основана на взаимодействии учителя с учащимися и учащихся между собой на расстоянии. При этом данная система отражает все компоненты учебного процесса (цели, содержание и средства обучения). Рассматривая образование как систему обучения или результат обучения, а обучение как организованный процесс взаимодействия педагога и обучающегося, можно сделать вывод, что определение Е.С. Полат более применимо для системы образования [3].

Обзор литературы

Оценивание учебных достижений обучающихся является на данный момент одним из актуальных вопросов образования при любой форме обучения. Изучением оценивания в разное время занимались Ш.А. Амонашвили, К.Д. Ушинский, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский и др., рассматривая его с различных аспектов [4; 5; 6; 7].

С точки зрения психологии оценивание рассматривалось как необходимый компонент процесса обучения, стимулирующий и направляющий ученика (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин) [6; 7; 8; 9]. Социальный аспект оценивания рассматривался А.А. Кроником, В.П. Трусовым, P. Black, D. Wiliam [10; 11; 12], которые говорили об оценивании, как о средстве социальной регуляции. Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанский, В.Ф. Шаталов рассматривали оценивание с педагогической точки зрения как оценку формирования знаний, умений и навыков ученика [4]. При этом и педагоги, и психологи по-разному трактуют данное понятие, рассматривая его как процесс или действие, осуществляемое учителем и учеником, или как результат

данного процесса, отождествляя понятия «оценивание» и «оценка/отметка». Несмотря на разные трактовки, многие ученые сходятся во мнении, что оценивание должно основываться на критериях, так как оценка должна быть обоснованной. Отечественные ученые также поднимали вопросы внедрения и реализации системы оценивания, основанной на критериях (А.Е. Сагимбаева, С. Авдарсоль, К.Г. Кожабаев, С.Ж. Зыкрина, А.А. Буркитова, Р.Х. Шакиров и др.) [13; 14; 15].

На современном этапе развития системы образования в Казахстане решение вопроса о системе оценивания осуществляется через поэтапное внедрение системы критериального оценивания, начиная с 2016-2017 учебного года, в рамках внедрения обновленного содержания образования. До 2016 года в стране действовала система оценивания, введенная в 1944 году на основании Постановления Совета народных комиссаров РСФСР №18 [18].

Внедряемая система критериального оценивания нацелена на получение объективной информации о результатах обучения на основе критериев оценивания и предоставление ее всем заинтересованным участникам образовательного процесса для дальнейшего его совершенствования [16; 17]. Методология системы критериального оценивания позволяет выработать новые стандарты и механизмы оценивания, соответствующие требованиям систем оценивания ведущих стран мира. Для получения информации об обучении учащихся школы используются разработанные критерии оценивания, основанные на целях обучения, а также задания, соответствующие установленным критериям оценивания.

Структура системы критериального оценивания подразумевает реализацию формативного оценивания, дающего информацию об усвоении материала на уроке, и суммативного оценивания по итогам изучения материала за определенный период времени. Формативное оценивание не подразумевает выставление баллов, отметок, оно направлено на предоставление обратной связи учащимся об их продвижении в обучении. Суммативное оценивание проводится по итогам изучения раздела, четверти, уровня обучения, направлено на проверку усвоения материала за определенный период. По итогам суммативного оценивания учащимся выставляются баллы, которые формируют оценку обучающегося за четверть, год, итоговую оценку за уровень образования.

В условиях реализации дистанционного обучения контроль и учет учебных достижений обучающихся приобретает значимость, так как сам формат взаимодействия педагога и обучающегося влияет не только на процесс обучения, но и процесс оценивания усвоения материала. Важность результатов оценивания повышается тем, что они дают учителю информацию о пробелах в обучении учащегося, позволяют своевременно внести изменения в процесс обучения. Поэтому результаты, полученные при оценивании, должны быть объективными и достоверными, соответствовать принципам системы критериального оценивания –взаимосвязи обучения и оценивания, объективности, достоверности и валидности [16].

Применение подходов к оцениванию при дистанционном обучении, как и при традиционном обучении в школьном классе, выявило ряд сложностей. Методы и формы оценивания учебных достижений обучающихся требуют изменений, особенно в процессе суммативного оценивания. Ограниченные временные рамки, уровень сложности изучаемого материала, используемые технологии и программное обеспечение для реализации оценивания, разделение педагога и обучающегося в пространстве влияют на качество результатов оценивания, поэтому при проведении процедур оценивания необходимо выбрать способ его реализации: через информационно-коммуникационные технологии, через мессенджеры, использование программного обеспечения.

Казахстанские педагоги Л.К. Жайдакбаева, Т.О. Балыкбаев, Ж.Ж. Жанабаев, К.К. Кабдыкаирова, М.А. Абдуалиева, Г.О. Дуйсеева, Б.Т. Ортаев, Б.Р. Бекмолдаева, К.М. Беркимбаев, Л.А. Шкутина, С.Ж. Зыкрина занимались вопросами внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс. Авторы отмечают, что применение информационно-коммуникационных технологий в процессе критериального оценивания разработаны недостаточно, в частности, в обучении математике [14, 19].

Методология исследования

Современный этап развития интернет-технологий позволяет внедрять в учебный процесс различные образовательные порталы, обучающие онлайн-каналы, платформы и тренажеры (Bilimland.kz, NIS Play, Kahoot.com и др.). Данные интернет-технологии позволяют не только организовать урок, но и проводить оценивание (тесты, упражнения в игровой форме и т.д.). Практика показывает, что эти ресурсы удобны для проведения формативного оценивания, так как позволяют

отработать изучаемый материал, отследить прогресс учащихся, вызвать интерес к изучению предмета, обеспечить дифференцированный подход в обучении и оценивании при охвате большого количества обучаемых. Еще одним наиболее важными для учителя положительными моментом является то, что в большинстве случаев материалы на данных интернет ресурсах уже готовы, и есть возможность автоматической проверки, что позволяет сэкономить время на подготовку к уроку и проверку работ.

Однако для проведения суммативного оценивания данные ресурсы являются не всегда уместными: сложно отследить результат отдельного ученика, не всегда удается проследить ход выполнения задания для выставления баллов, выбрать подходящий тип задания для проверки навыков высокого порядка, творческих навыков, а также нет уверенности в соблюдении академической честности.

Для проведения суммативного оценивания необходимы тестовые оболочки или платформы, которые позволят использовать разнообразные типы заданий, определить время выполнения заданий, автоматически выставить баллы. Чаще всего это такие оболочки, которые предназначены для проведения анкетирования и опросов. Наиболее популярными и доступными тестовыми оболочками для образовательного процесса являются продукты компаний Microsoft и Google, такие как Microsoft Forms и Google Forms. Тестовые оболочки подразумевают самостоятельное составление заданий учителем на данной оболочке с последующим предоставлением учащимся доступа для выполнения. В нашей статье приводится пример использования оболочки Microsoft Forms для проведения суммативного оценивания по математике.

Результаты исследования

Microsoft Forms – продукт компании Microsoft, позволяющий пользователям быстро и легко создавать собственные опросы, тесты, анкеты и др. После создания теста, педагог может предоставить доступ к прохождению тестирования обучающимся с помощью ссылки доступа или QR-кода. Учащиеся смогут ответить на вопросы теста со своего компьютера, используя любой удобный браузер, или с помощью своего мобильного телефона. Ниже представлен краткий пошаговый алгоритм составления теста в Microsoft Forms, на официальном сайте Microsoft расположена подробная информация и инструкция по применению [20].

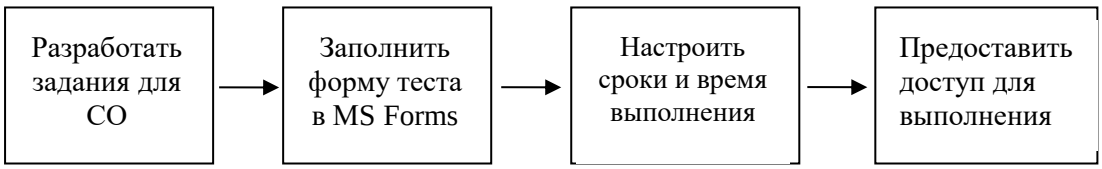


Схема 1. Краткий алгоритм работы с формой MS Forms

Преимущества платформы Microsoft Forms:

1. Математический редактор форм. Чаще всего задания для оценивания по математике содержат математические символы и формы, что вызывает трудности при реализации оценивания в онлайн формате. Microsoft Forms дает возможность использовать математические формулы как в составлении заданий, так и учащимся при внесении ответов на тест.

2. Разнообразие типов заданий. Платформа предоставляет возможность использовать различные типы заданий: тестовые задания с одним или несколькими правильными ответами, задания на ранжирование и составление алгоритмов, задания с кратким ответом, задания с развернутым ответом и др. Использование различных типов заданий позволяет осуществить дифференцированный подход к оцениванию, определить время выполнения оценивания.

3. Встроенные средства анализа. Немаловажным этапом оценивания является проверка работ обучающихся и анализ результатов. Ответы обучающихся автоматически проверяются и обрабатываются с помощью встроенных средств анализа, имеется возможность предоставить обратную связь обучающимся. Результаты ответов учащихся легко экспортируются в Microsoft Excel, что позволяет использовать их в процессе обучения.

Основным недостатком платформы является то, что отправлять ответы могут как зарегистрированные учащиеся, так и незарегистрированные пользователи. Поэтому есть вероятность,

что учащийся может пересылать ссылку другим пользователям. Создание учетных записей для всех учащихся и выбор настройки теста, согласно которой ответы могут загружать только пользователи, имеющие учетную запись, позволит снизить риск нарушения академической честности, но не устранит его.

Как было отмечено выше, результаты оценивания должны быть объективными и достоверными, что напрямую связано с заданиями, используемыми для оценивания. Результативность и эффективность проводимого оценивания напрямую зависят от качества составленных заданий, поэтому процесс разработки заданий является трудоемким, требующим накопления опыта и большой ответственности учителя [20].

Система критериального оценивания особое внимание уделяет именно требованиям к инструментам оценки: критериям оценивания, заданиям, дескрипторам и т.д. Так как они должны дать объективную информацию об учебных достижениях учащимся, которая будет использована для совершенствования учебного процесса. Поэтому подходы к разработке инструментов оценивания и, в частности, заданий, может варьироваться в зависимости от вида оценивания. При формативном оценивании оценивается достижение каждой цели с последующим предоставлением обратной связи. При суммативном оценивании проводится оценка накопленных знаний за определенный период, поэтому задания, используемые для суммативного оценивания, должны помочь учащимся продемонстрировать усвоение материала за определенный период. Такой дифференцированный подход к видам оценивания позволяет анализировать влияние практики оценивания на обучение учащихся [11].

Разработку инструментов оценивания исследовали такие зарубежные и отечественные педагоги, как S.J. Burton, R. Sudweeks, P. Merrill, B. Wood, B. Clay, Н.В. Глинская, О.И. Можаева, А.С. Шилибекова, Д.Б. Зиеденова. Педагоги рассматривают подходы к разработке различных типов заданий, требованиям к их разработке, критерии их проверки, даются рекомендации по определению времени выполнения [20; 21; 22; 23; 24; 25]. Авторами отмечается важность качественно разработанных заданий на объективность и достоверность результатов. Использование заданий разного уровня сложности позволит оценить изученный материал за определенный период не только на уровне знания и понимания, но и навыки применения и навыки высокого порядка (анализ, синтез, оценка).

При составлении заданий суммативного оценивания использовались рекомендации по разработке заданий открытого и закрытого типов, были учтены возможности Microsoft Forms для реализации суммативной работы. Ниже представлены примеры нескольких заданий суммативной работы.

1. Критерий оценивания: определяет алгоритм решения дробно-рациональных неравенств.

Данное задание подразумевает, что учащийся расставит шаги решения дробно-рациональных неравенств с помощью компьютерной мыши.

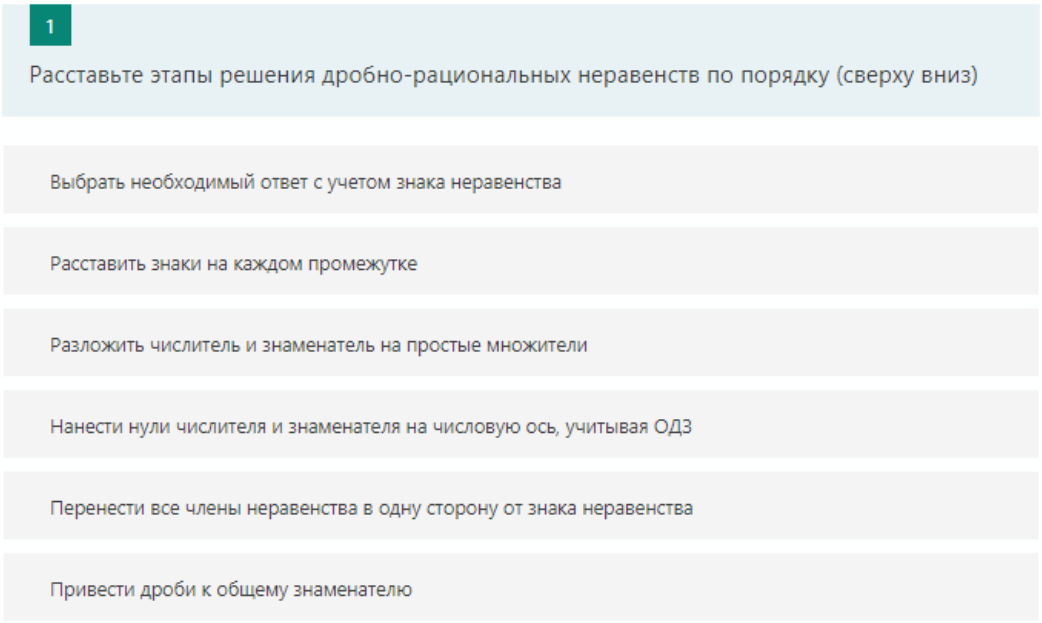


Рисунок 1. Пример задания 1

2. Критерий оценивания: применяет алгоритм для решения дробно-рациональных неравенств.

Для проверки навыка решения дробно-рациональных неравенств предложено задание с развернутым ответом. Учащийся может ввести решение или загрузить фотографию решения.

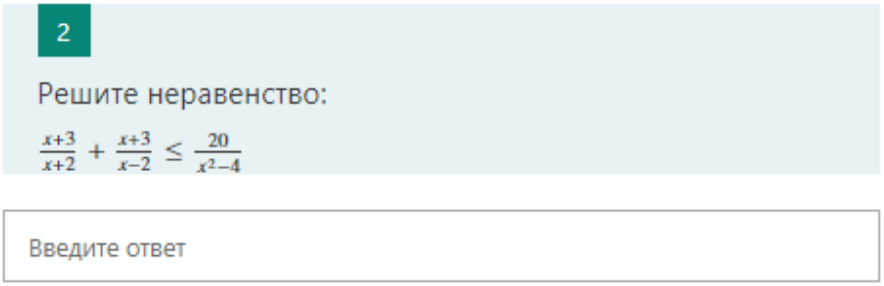


Рисунок 2. Пример задания 2

3. Критерий оценивания: находит решение систем неравенств.

С целью экономии времени для проверки навыка решения систем неравенств учащемуся предложено найти решение системы неравенств, одно из которых решалось в предыдущем задании. Решив второе неравенство, обучающийся сможет найти решение системы. Используется задание с множественным выбором. Для исключения угадывания или подбора ответа предлагается найти наименьшее целое решение системы. В качестве альтернативных ответов в задании предложены варианты, основанные на типичных ошибках учащихся. Например, если обучающийся допустит ошибку в знаках нулей второго неравенства, то соответственно выберет неверный ответ - 5.

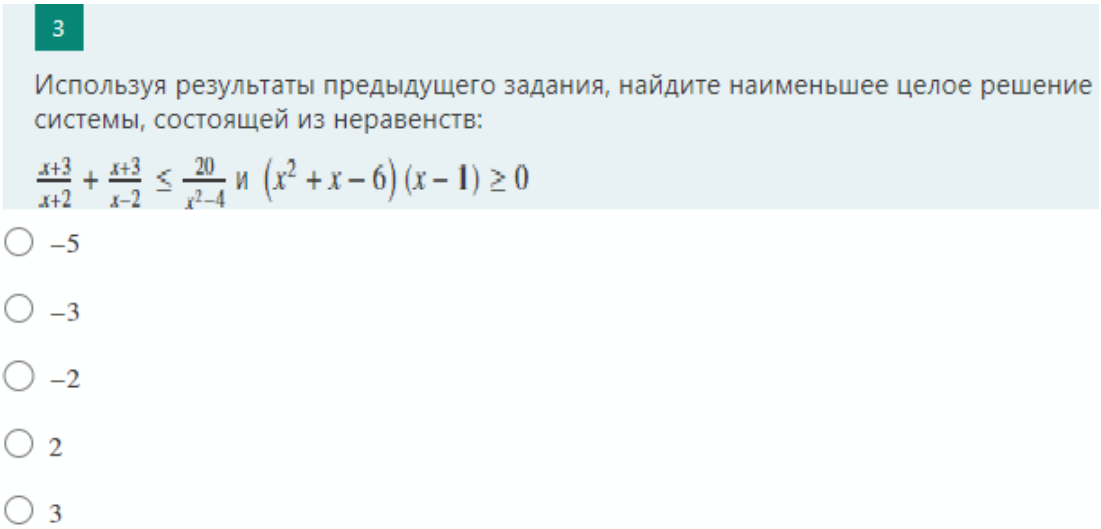


Рисунок 3. Пример задания 3

Приведённые примеры заданий показывают, как может быть реализовано суммативное оценивание на платформе Microsoft Forms. При определении времени выполнения учитывалось время на выполнение задания, время на обзор решения и время на внесение ответов. Время начала и завершения работы настроено заранее. Регистрация обучающихся, ограничение времени на выполнение способствуют минимизации нарушения академической честности, препятствуют списыванию.

По окончании теста платформа Microsoft Forms предоставила результаты учащихся по каждому вопросу, как в общем виде, так и индивидуально по каждому ученику. Пример результатов на задание 1 показан ниже. Индивидуальные результаты учащихся не показаны с целью сохранения конфиденциальности.



Рисунок 4. Пример результатов ответов обучающихся

Заключение

Проведение процедур оценивания в рамках дистанционного обучения возможно при выборе подходящей платформы оценивания, разработке качественных инструментов оценивания, определении времени, однако это трудоемкий процесс для педагога. При соблюдении перечисленных условий педагог получит объективные результаты оценивания, которые помогут совершенствовать процесс обучения.

Вопрос оценивания учебных достижений обучающихся был и остается одной из актуальных проблем в развитии современного образования. Внедрение дистанционного обучения еще больше обострило проблему оценивания, это связано с ограниченными временными рамками, разделение педагога и обучающегося в пространстве, а иногда и во времени, используемыми средствами проведения оценивания, проблемами идентификации личностей обучающихся. Анализ литературы

показывает, что методы и формы оценивания учебных достижений обучающихся нуждаются в проработке и совершенствовании, разработке совершенно новых форм оценивания.

Список литературы

1. Сорокина В.С. (2010) Анализ понятия «Дистанционное образование» // Вестник Череповецкого государственного университета. №2.

2. Shale D.G. (2005) Toward a reconceptualization of distance education // The American journal of distance education. №5.

3. Панарина Н.А. (2004) Дистанционное обучение: к вопросу об основных понятиях // Социологические исследования. № 4. С. 116-121.

4. Амонашвили Ш. (1984). Воспитательная и общеобразовательная функция оценки учения школьников. Педагогика.

5. Ушинский К.Д. (1990) Избранные педагогические сочинения: В 6 тт. -М., 1990. Т.3,6.

6. Ананьев Б.Г. (1935) Психология педагогической оценки. В кн.: Труды Института по изучению мозга им. В.М. Бехтерева, IV. Л. – 146 с.

7. Выготский Л.С. (1996) Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс. – 533 с.

8. Фридман Л.М. (1987) Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. М.: Просвещение. - 224 с.

9. Эльконин Д. Б. (1974) Психология обучения младшего школьника. М.

10. Трусов В. П. (1984) Психология межличностного влияния и оценивания. Л.

11. Кроник А.А. (1983) Установка и эталоны межличностного оценивания // Социальная психология личности. М. – 189 с.

12. Black P., Wiliam D. (1989) Inside the black box. Raising standards through classroom assessment. – London: King's college London school of education.

13. Сагимбаева А.Е., Авдарсоль С., Заславская О.Ю. (2019) Критериальный подход к оцениванию учебных достижений в республике Казахстан // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы».

14. Зыкрина С.Ж., Қожабаев Қ.Ғ. (2019) Білім берудің маңызды компоненті ретінде бағалаудың тарихы және қазіргі жағдайы // Вестник Казахского Национального Женского Педагогического Университета. №3(79).

15. Шакиров Р.Х., Буркитова А.А., Дудкина О.И. (2012) Оценивание учебных достижений учащихся: методическое руководство. Бишкек: «Билим». – 80 с.

16. Руководство по критериальному оцениванию для учителей основной и общей средней школ: Учебно-методическое пособие. (2016) / Под ред. О.И. Можаевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». – 56 с.

17. ОЭСР (2014). Обзор национальной образовательной политики: Среднее образование в Казахстане. Астана.

18. Постановление Совета народных комиссаров РСФСР №18 от 10 января 1944 г. https://ru.wikisource.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%A1%D0%9D%D0%9A_%D0%A0%D0%A1%D0%A4%D0%A1%D0%A0_%D0%BE%D1%82_10.01.1944_%E2%84%96_18

19. Зыкрина С.Ж., Қожабаев Қ.Ғ. (2019) Математика сабағында интернет-технологияларын қолданудағы тиімді кері байланыстың рөлі // Абай атындағы Қазақ ұлттықпедагогикалық университетіХАБАРШЫ«Педагогика ғылымдары» сериясы. №4(64).

20. Справка и обучение по Forms https://support.microsoft.com/ru-ru/forms

21. Шилибекова А.С., Зиеденова Д.Б., Есингельдинов Б.Т., Абсатова М.Б., Мусина Д.С. (2017) Разработка инструментов оценивания учащихся (в рамках обновления содержания образования). Учебно-метод. пособие. Астана: АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы». - 86 с.

22. Burton S., Sudweeks R., Merrill P., Wood B. (1991) How to Prepare Better Multiple-Choice Test Items: Guidelines for University Faculty: https://testing.byu.edu/handbooks/betteritems.pdf

23. Callan G. L., Cleary T. J. (2018). Multidimensional assessment of self-regulated learning with middle school math students. School Psychology Quarterly, 33*(1), 103-111.*

24. Глинская Н.В. (2014) Процесс оценивания как инструмент управления качеством результатов при реализации требований ФГОС // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXVII междунар. науч.-практ. конф. № 2(37). Новосибирск: СибАК.

25. Clay B. (2001) A Short Guide to Writing Effective Test Questions Designed https://www.k-state.edu/ksde/alp/resources/Handout-Module6.pdf

Қашықтықтан оқыту жағдайында математика пәнінен оқушылардың оқу жетістіктерін бағалау

Б.Т. Есингельдинов, Н.К. Аширбаев, Д. Рақымбек
М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті, Шымкент қ., Қазақстан
yessingeldinov.b@gmail.com

Бағалау - оқытудың ең маңызды құрамдас бөлігінің бірі болып табылады. Ол оқушының сабақтағы ілгерілеуі туралы ақпарат береді және оқу үдерісін жетілдіруге көмектеседі. Қазіргі уақытта қашықтықтан оқыту жағдайындағы бағалау - аса өзекті мәселелердің бірі болып отыр. Қалыптастырушы бағалауды жүзеге асыруға мүмкіндік беретін қашықтықтан оқытуға арналған түрлі платформалар бар, дегенмен аталған ресурстар жиынтық бағалауды өткізуге қолайлы бола бермейді. Қашықтықтан оқыту жағдайында жиынтық бағалауды өткізу үшін тапсырмалардың түрлі типтерін қолдануға, тапсырмаларды орындау уақытын анықтауға, автоматты түрде балл қоюға мүмкіндік беретін платформалар ыңғайлы болып табылады. Мақалада бағалауға қатысты әдебиеттерге, қашықтықтан оқытуға, бағалау рәсімдеріне байланысты тапсырмалар құрастырудың тәсілдеріне талдау жасалған, Microsoft Forms платформасы арқылы математика пәнінен сабақтарда жиынтық бағалау тапсырмаларын жүзеге асырудың мысалдары берілген.

Кілт сөздер: *бағалау, критериалды бағалау, қашықтан оқыту, жиынтық бағалау, ақпараттық-коммуникациялық технологиялар.*

Assessment of students' learning achievements of mathematics in the conditions of distance learning

B.T. Yessingeldinov, N.K. Ashirbaev, D. Rakhymbek
South Kazakhstan State University named after M. Auezov, Shymkent, Kazakhstan
yessingeldinov.b@gmail.com

Assessment is one of the important components of learning, which provides information about the progress of students in learning, aids to improve the learning process. The most urgent issue nowadays is the assessment in the framework of distance learning. This article analyses the literature on assessment, distance learning, and approaches to the development of assignments for assessment procedures. There are many different distance learning platforms for formative assessment, but these resources are not always relevant for summative assessment. Platforms, which allow you to use various types of tasks, determine the time for completing tasks, and automatically assign points are more suitable for conducting summative assessment in a process of distance learning. The example of the implementation of summative assessment tasks in Mathematics through the Microsoft Forms platform is given in the article.

Key words: *assessment, criteria-based assessment, distance learning, summative assessment, information and communication technologies.*

Поступила в редакцию 01.08.2020

МРНТИ 14.35.09

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРИКЛАДНЫХ ЗАДАЧ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ - МАТЕМАТИКОВ

Д.Б. Тойбазаров[1], М. Тажиев[2], М.М. Токанов [3]
[1,3] Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова, г. Талдыкорган, Казахстан
[2]Центр развития высшего и среднего специального, профессионального образования при МВССО Республики Узбекистан, г.Ташкент, Узбекистан
toibazarov_darhan@mail.ru

В настоящее время в обучении студентов математике особенно актуальным является показ практического значения этой дисциплины при решении проблем, возникающих в действительности. Цель реалистической математики - увлекательное и полезное обучение с помощью прикладных контекстных задач. Однако перед преподавателями остро стоит проблема подбора и классификации прикладных задач при изучении студентами разделов математического анализа, теории вероятности, математической статистики, алгебры и геометрии. Особенно важно классифицировать задачи с прикладным содержанием по уровню их сложности. В этой работе описываются наиболее эффективные, по мнению авторов, методологические подходы к использованию прикладных задач. Наряду с теоретическими знаниями необходимо формирование у студентов практических умений и навыков по созданию своих прикладных задач.

Ключевые слова: *прикладная направленность обучения, прикладная задача, система задач, программа, профессиональная готовность, средства обучения, будущие учителя.*

По окончании обучения в ВУЗе школа должна получить грамотного, компетентного специалиста, любящего математику, умеющего обучать школьников пользоваться математическим аппаратом для решения разнообразных жизненных и профессиональных задач, а также стремящегося к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию [1; 159].

Важно подготовить такие профессионально подготовленные педагогические кадры, которые способны обеспечить в современных условиях иное качество математического образования. Это неразрывно связано на данном этапе общественного развития с тем, что развитие многих видов деятельности, требует формализовать математические знания, чтобы подготовить будущих профессионалов, умеющих на практике применять полученные математические умения и навыки. Для этого нужно, чтобы учителя математики в школе и преподаватели в ВУЗе обучали своему предмету, с использованием элементов прикладной направленности обучения.

В образовательных стандартах большинства стран особое внимание уделяется важности связей школьной математики с повседневной жизнью. В 70-е годы в Голландии впервые появилась программа под названием «Реалистическая математика», в последующем многие западные страны начали применять в своих образовательных программах эту идею и продолжили разработки в этом направлении. Суть реалистического обучения заключалась в том, что в содержании образования больший уклон делался на ее практическое применение, т.е. смещение математических исследований в сторону прикладных задач (задач с практическим содержанием). В методическом плане учебный процесс в нем был насыщен реальным содержанием.

Целью обучения реалистической математике является преобразование процесса изучения математики в увлекательное и полезное занятие с помощью использования прикладных контекстных задач. Занятия в рамках реалистичной математики начинаются с подбора задач, соответствующих уровню знаний и навыков учащихся. После этого учитель выступает в роли помощника-консультанта, который помогает обучаемым преодолевать трудности, возникшие в процессе решения прикладных задач. Реалистичная математика полностью меняет наше понимание того, что такое учебный материал по математике. Обучение реалистической математике делает образовательную культуру более динамичной, в то же время, не лишая ее образовательной ценности. Таким образом, реалистичная математика является инновационной образовательной технологией, которая

подчеркивает роль математики как сферы человеческой деятельности, тесно связанной с реальными жизненными ситуациями и использующей их как отправную точку обучения [2; 569].

В соответствии с мировыми изменениями в РК осуществляется модернизация системы образования. С 2021 года все школы Казахстана перейдут на обновленное содержание образования, где учителя прошли соответствующее обучение и готовы работать по новым технологиям. В обновленных стандартах образования Республики Казахстан подчеркивается важность применения полученных знаний учащимися в своей будущей профессиональной деятельности.

Но в тоже время образовательные программы ВУЗов республики разработаны без учета обновления содержания среднего образования и не могут обеспечить готовность будущих педагогов, выпускников вузов работать по обновленным учебным программам в организациях образования страны [3; 7]. В настоящее время обучение студентов-математиков методике решения прикладных задач приобретает чрезвычайную актуальность в программе подготовки к работе в условиях обновленного содержания среднего образования.

В РК с 2017 года Единое Национальное тестирование (ЕНТ) проводится в обновленном формате. В тестовые задания добавлен обязательный предмет «Математическая грамотность», в который были включены вопросы логического и прикладного характера, а также задачи содержащие схемы, таблицы и диаграммы. Содержание тестовых заданий ЕНТ [4; 5], направлено для оценки математической грамотности учащихся и соответствует содержанию заданий, используемых в международных сравнительных исследованиях в области образования (PISA, TIMSS и т.д.).

Участие республики в международном исследовании PISA имеет важное значение для развития образования нашей страны. Результаты данных исследований становятся ориентирами для корректировки направлений проводимых реформ и прогнозирования состояния образования в ближайшие годы. По уровню математической грамотности за 2018 г. в исследовании PISA учащиеся РК показали более низкие баллы по сравнению со странами Азии, такими как Китай, Южная Корея, Сингапур и Малайзия. Результаты тестирования PISA являются следствием существования методических проблем при обучении практическим приложениям математики в школах РК. В связи с этим назрела необходимость комплексного обновления системы образования, которая должна соответствовать современным требованиям.

Забелина С.Б. и Пинчук И.А. считают, что «устранение проблем возможно, если уделять должное внимание методической подготовке учителя математики в педагогических вузах, знакомить студентов с методикой практико-ориентированного обучения, формировать у них умения выделять математические закономерности в окружающей действительности, оценивать возможность и необходимость применения математических знаний к решению конкретных реальных проблемных задач, готовить к такой деятельности обучающихся средней школы» [5; 90].

Общеобязательные стандарты образования РК всех уровней образования были изменены в 2018 г., и в соответствии с глобальным трендом в них также был сделан упор на формирование у учащихся умений использовать знания в повседневной жизни. Так в Государственном общеобязательном стандарте основного среднего образования 2018 года, содержание образовательной области "Математика и информатика" должно обеспечить реализацию следующих задач, среди которых:

– Развитие у обучающихся математической культуры и системы математических знаний и умений, необходимых для успешного обучения на следующих уровнях образования, а также решения прикладных задач;

– Овладение базовыми математическими знаниями и умениями, необходимыми для продолжения обучения на уровне общего среднего образования и изучения смежных дисциплин, их применения в повседневной жизни [6].

Н.А.Бушмалева и др. [7; 13] отмечают, что на занятиях по математике в школе редко рассматриваются задачи практического характера и анализируются ситуации из повседневной жизни, в результате чего процесс обучения становится излишне сложным и оторванного от реальной жизни обучающегося, что приводит к потере интереса к изучению предмета и, как следствие, снижается качество знаний.

В настоящее время в обучении студентов математике особенно актуальным является показ ее практического значения при решении проблем, возникающих в действительности. Проблеме прикладной направленности обучения математике в научно-методической литературе постоянно уделяется внимание. В разное время проблемами задач с практическим содержанием (прикладные задачи) в процессе обучении математике в вузе и школе занимались многие ученые-методисты

Казахстана и стран СНГ. Этой проблеме посвящены работы В.А.Далингера, Н.А.Терешина, И.М.Шапиро, М.Тажиева, М.В.Егуповой, А.К.Есимбековой, Р.А.Садвокасовой, А.К.Бекболановой, Е.А.Туякова и других. В работах авторов [8], [9], [10] дано определение прикладной задачи, определение практико-ориентированных задач, описаны требования для таких задач и мотивация обучения.

Одной из причин недостаточного внимания учителей общеобразовательных школ к решению задач прикладного характера является отсутствие соответствующих знаний и умений по данному вопросу. Кроме того, недостаточное количество в курсе математических дисциплин вуза специально подобранных систем задач и упражнений на приложение математики, сравнительно небольшое количество времени, выделенного для решения таких задач, являются предпосылками для формирования отрицательного отношения преподавателей и учителей к решению прикладных задач.

Прикладные задачи по математике используются в школах, колледжах и вузах, а также на итоговых экзаменах. Хотя в общеобязательных стандартах среднего образования Казахстана и выделяется особое внимание прикладному характеру преподавания математики в школе, до настоящего времени в методической литературе не дано единого определения для прикладных задач. В различных книгах и учебных пособиях эти задания называются реалистическими задачами [Х.Купер, 2005], задачами на моделирование [Блум, Б.Ферри, 2009], прикладными задачами [Пальм, 2006], практическими задачами [Фридман, 1977; Шапиро 1990]. В казахстанских учебниках, в контрольно-измерительных материалах, их называют задачами практической направленности или практико-ориентированными. В настоящей работе мы используем термин «прикладные задачи» [Терешин, 1990].

Методы использования системы прикладных задач в обучении студентов - математиков дают возможность формировать у них представление о роли прикладных направленностей и задач в преобразующей деятельности, о соотношение фундаментального и реального и отражения посредством математики явлений, и фактов окружающего нас мира. Одним из ведущих методов прикладной направленности обучения математике считается математическое моделирование. Использование этого метода, как отмечали Н.А.Терешин, Л.М.Фридман [11; 113] и другие, дает возможность показать универсальность математики и унифицировать отображение процессов, разнообразных по своей природе, не только записать их в виде математических выражений, но проверить правильность их решения.

В то же время в теории и методологии обучения математике будущих педагогов нет до настоящего времени целостной концепции, которая позволила бы использовать полностью потенциал прикладных задач, что и определило цель нашего исследования.

Цель данного исследования - выявление современных проблем в обучении студентов - математиков и определение наиболее эффективных методов использования прикладных задач в процессе обучения будущих учителей математики.

Методы исследования

В качестве методологической основы использован системный подход, используемый при анализе различных явлений (Ю.А. Самарин, И.И. Новинский, А.Е. Уемов и другие); психологическая концепция педагогической деятельности (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Н.Ф. Талызина, П.Л. Гальперин и другие).

Использованы для решения поставленных задач по исследуемой проблеме общенаучные методы: сравнение, синтез и анализ; дедукция и индукция; и частные методы: теоретический анализ педагогической, философской, психологической и методической литературы; анализ учебных пособий, учебных программ и задач по математике для педагогических вузов; анализ эмпирических исследований по результатам обучения студентов педвузов; статистический анализ результатов исследования.

Результаты исследования

Результаты основаны на материалах исследования, ранее проведенных по данной теме и на новых материалах, полученных в ходе исследования.

Анализ научных и учебно-методических источников позволил определить проблемы в использования прикладных задач в обучении студентов математиков. Установлено, что формулируется прикладная задача или задача, связанная с практическими приложениями на

естественном математическом языке. При этом на практике не всегда понимается, что прикладные задачи, как и текстовые задачи, традиционно понимаемые в настоящее время всеми, требуют создания математической модели, которая будет адекватна ситуации, предложенной в задании. Студенты, будущие педагоги не всегда различают сюжетные задачи и задачи с прикладным содержанием. Поэтому нами отражены особенности прикладных задач по математике, с практическим приложением на рисунке 1.

В связи с увеличением математических заданий прикладного характера в методической литературе для общеобразовательных школ РК остро встает проблема подбора и классификации прикладных задач, которые могут быть использованы при обучении разделов математического анализа, теории вероятности и математической статистики, алгебры и геометрии. Особенно важно классифицировать задачи по математике с прикладным содержанием по уровню их сложности. При этом в научной и методической литературе много методик, которые описывают прикладные задачи по росту степени сложности. Универсальную типологию, по нашему мнению, предлагает Ю.М.Колягин [12; 27].

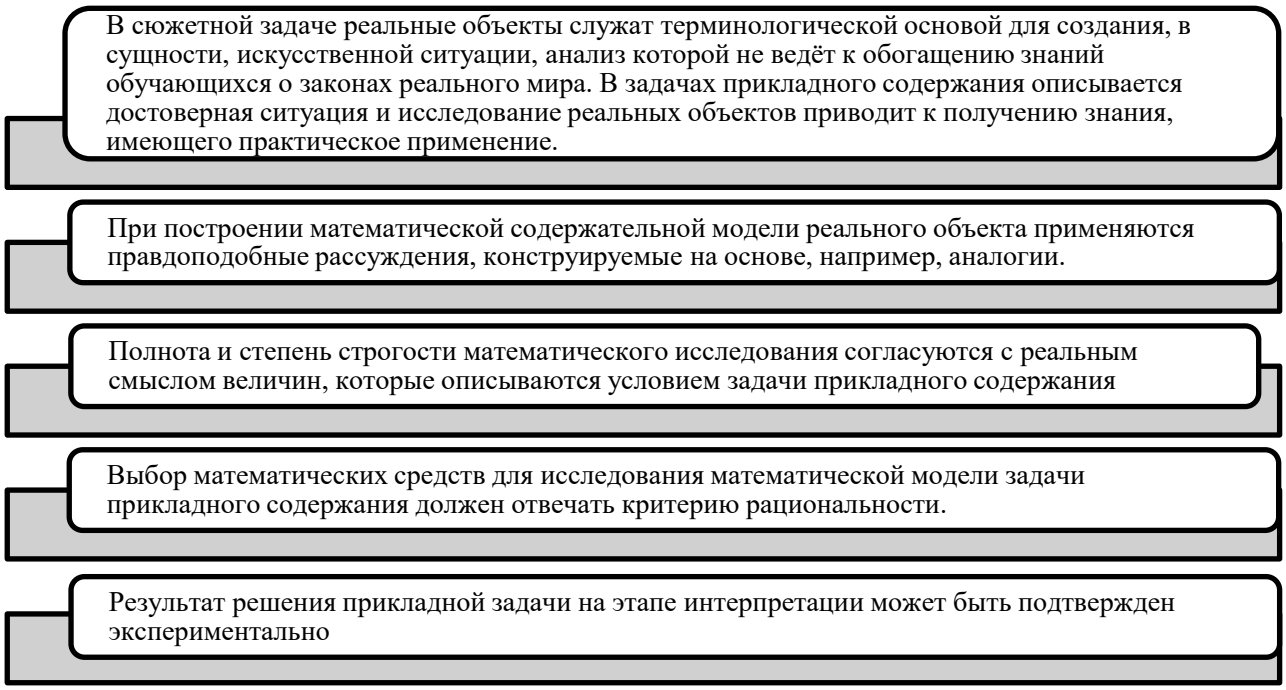


Рисунок 1 – Особенности задач с прикладным содержанием по математике [11].

Универсальная классификация прикладных задач по математике по уровню их сложности, показана на рисунке 2.

1. задачи, в которых соотносимы объекты и отношения между ними, описанные в задаче, с математическими показателями, соответствующим объектам и отношениям, но не имеющие в тексте задачи прямого указания на модель;

- Задача 1. Дамир хочет 31 декабря текущего года взять потребительский кредит на сумму 1200000 тенге. Условия возврата кредита таковы: возрастает долг на 2 % каждый январь по сравнению с концом предыдущего года, с февраля по июнь каждого года необходимо выплатить некоторую часть долга. Сколько тенге нужно платить ежегодно, чтобы кредит был полностью погашен четырьмя равными платежами?

2. учёт реальных условий требуется, так как неоднозначно соотносимы объекты и отношения между ними, отмеченные в задаче, с соответствующими математическими отношениями и объектами;

- Задача 2. На какой широте Земли длина параллели на четверть меньше экватора? (при поиске математического эквивалента понятию «широта» необходимо рассмотреть различные подходы к его определению, которые базируются на представлениях о форме Земли; затем осуществить выбор, каким определением целесообразнее пользоваться, чтобы решить задачу).

3. в задаче не выделены явно объекты и отношения, или неизвестны обучающимся их математические эквиваленты.

- Задача 3. Заказчику было предложено при строительстве дачного коттеджа несколько форм окон с фиксированным периметром. Он выбрал нормандское окно. Окно должно пропускать наибольшее количество света. Какой вариант позволяет добиться этого?

Рисунок 2 - Универсальная классификация прикладных задач по математике по уровню их сложности [12; 28]

Исходя из этого установлено, что связана сложность решения прикладной задачи прежде всего с этапом определения содержания математизации, что позволяет выделять основные типы задач, в зависимости от того насколько сложен подбор к реальным объектам и реальным отношениям нужных математических эквивалентов, исходя из описанной в задаче ситуации.

При решение первой задачи нужно обратить внимание на то, что хорошо известны объекты и отношения, отмеченные в задаче согласно имеющегося жизненного опыта и соотносимы довольно легко с соответствующими математическими понятиями.

При решении второй задачи необходимо рассмотреть в ходе поиска математического эквивалента к такому понятию, как «широта Земли» разные подходы к определению широты, которые основываются на представлениях о геометрической форме нашей планеты. Затем нужно осуществить выбор определения, которым можно пользоваться для решения задачи.

При решении третьей задачи следует определить содержание такого понятия, как «нормандское окно (имеет форму прямоугольника и полукруга, примыкающего к нему)». Самостоятельно определить нужные характеристики для объекта «нормандское окно», которые влияют на прохождение наибольшего количества света, и учесть это условие при решении задачи. Решение данной задачи сводится к поиску таких размеров окна, чтобы его площадь была наибольшей при фиксированном периметре.

Требования относительно усвоения будущими педагогами основных программ обучения по математике предполагают в области подготовки их педагогической деятельности обеспечение готовности к использованию современных технологий и методик для обеспечения качества как учебного, так и воспитательного процесса. Относится к таким методикам, в первую очередь, реализация технологии практико-ориентированного обучения математике в общеобразовательной школе [4]. Эти требования подтверждают, что в РК при подготовке студентов-математиков педагогических специальностей особое внимание должно уделяться применению прикладных задач и методов математического моделирования. Этого требует педагогическая деятельность будущего

учителя математики, в условиях обновлённого образования в современной школе, знаний в соответствии с профильным обучением, с учетом того, что старшая образовательная школа в РК перешла полностью на профильное обучение. Поэтому задаются для каждого профиля (общественно гуманитарного и естественно-математического) свои уровни преподавания, утверждены программы и учебные планы, соответствующие каждому профилю. В прикладной направленности должна быть обеспечена подготовка будущих учителей, чтобы подготовить учащихся к сознательному выбору профессии, так как математика является обязательной учебной дисциплиной во всех профилях. К тому же математика является основным предметом для классов естественно-математического направления. В концепции профильного обучения отмечается, что математика как профильный предмет обеспечивает прикладную и практическую направленность обучения, это достигается посредством интеграции методов познания с целью использования их в разных сферах профессиональной деятельности, определенной профилем обучения [13; 74].

В ЖГУ имени И.Жансугурова было проведено анкетирование среди студентов 4 курса специальности «Математика». В опросе по анкете из 11 вопросов приняли участие 30 студентов. В некоторых вопросах наряду с выбором из предложенных вариантов ответов давалась возможность выразить свое мнение. Ответ предполагает выбор нескольких вариантов. В таблице 1 показано распределение ответов в процентном соотношении.

Таблица 1. Ответы студентов на вопросы анкеты

№	Содержание вопроса	Варианты ответов
1.	Необходимо ли использовать прикладные задачи и методы математического моделирования в учебном процессе?	a) да (70%); b) нет (20%); c) затрудняюсь ответить (10%).
2.	Изучали ли Вы в ВУЗе в цикле математических дисциплин задачи с прикладной направленностью? Если да, то по каким дисциплинам:	a) Математический анализ (44%); b) ТВ и МС (13%); c) Алгебра и геометрия (20%); d) Методика преподавания математики (12%); e)Свой вариант ответа_____ (11%).
3.	Использовал ли Ваш преподаватель примеры, иллюстрирующие применение математики в жизни?	a) да (45%); b) нет (40%); c) затрудняюсь ответить (15%).
4.	Сталкивались ли Вы с трудностями при решении прикладных задач по математическим дисциплинам?	a) да (70%); b) нет (15%); c) затрудняюсь ответить (15%).
5.	Как Вы считаете, может ли решение прикладных задач формировать математическую грамотность обучаемых?	a) да (32%); b) скорее да, чем нет (38%); c) скорее нет, чем да (12%); d) нет (10%); e) затрудняюсь ответить (8%).
6.	Какие, по Вашему мнению, трудности могут возникнуть при решении прикладных задач?	a) Анализ условия и построение математической модели (25%); b) Составление плана решения (50%); c) Оперирование различными величинами (10%); d) Свой вариант ответа_____ (15 %).
7.	По Вашему мнению, достаточно ли количественное содержание задач прикладного характера в курсе вузовской математики?	a) да (15%); b) скорее да, чем нет (15%); c) скорее нет, чем да (20%); d) нет (40%); e) затрудняюсь ответить (10%).
8.	Как вы думаете, что дает Вам прикладная направленность обучения математическим дисциплинам?	a) Углубленное изучение дисциплин математического профиля и их связи с практической деятельностью (35%); b) Умения использовать знания по математике для решения жизненных проблем (17%); c) Подготовка к будущей педагогической деятельности по обновленному содержанию

		(28%); d) другое (20%).
9.	Необходимо ли совершенствовать методическую подготовку студентов –математиков в изучении прикладных разделов математики?	a) да (55%); b) нет (25%); c) затрудняюсь ответить (20%).
10.	По вашему мнению, решение прикладных задач по каким разделам математики развивают у обучаемых логическое мышление и пространственное воображение?	a) Математический анализ (20%); b) ТВ и МС (17%); c) Алгебра и геометрия (35%); d) затрудняюсь ответить (13%); e)Приведите свой пример_____(15%).
11.	Достаточно ли времени уделяется обучению методике решения задач прикладного характера и методу математического моделирования в ВУЗе?	a) да (25%); b) нет (58%); c) затрудняюсь ответить (17%).

Анализ данных анкетирования показывает, что обучение математическим дисциплинам в ВУЗе посредством реализации прикладной направленности, путем включения систем упражнений и задач прикладного характера в процесс обучения, способствует формированию математической грамотности обучаемых, и с этим соглашаются 70% процентов участников эксперимента. Большинство студентов (60%) не удовлетворены количеством решаемых прикладных задач по математическим дисциплинам и считают необходимым совершенствовать (55%) методику подготовки студентов-математиков в обучении прикладных разделов. Большая часть студентов (58%) указывают, что на изучение методики решения прикладных задач и математическому моделированию отведено недостаточно времени, 70% опрошенных соглашаются с необходимостью их использования в учебном процессе. Студенты (44%) отметили, что наибольшее количество задач прикладного характера встречается в дисциплине «математический анализ». Многие студенты (70%) сталкивались с трудностями при решении прикладных задач по математическим дисциплинам, что было связано, прежде всего, со сложностью (50%) составления плана решения, анализом условия и построения математической модели (25%). Важно заметить, что около трети опрошенных студентов (35%) соглашаются с тем, что прикладная направленность обучения дает возможность углубленного изучения математики и связи с практической деятельностью, а также готовит их к будущей педагогической деятельности по обновленному содержанию образования (28%). Около три четверти опрошенных (72%) считают, что решение прикладных задач разделов алгебры и геометрии позволяет развивать у обучаемых навыки пространственного воображения и логического мышления.

Обсуждение результатов

Обсуждение выше проанализированных научных трудов и программных документов, по проблемам совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей математики по прикладным вопросам преподавания математики в высшей педагогической школе и экспериментальное исследование, позволили нам установить несколько противоречий:

– между необходимостью подготовки студентов - математиков к обучению школьников прикладным задачам и методам математического моделирования, что вызвано требованиями современной образовательной программы и отсутствием системы подобной подготовки педагогических ВУЗах;

– между имеющейся потребностью у учителей современных учебно-методических материалов, позволяющих осуществить обучение математике на практико-ориентированной основе для старших профильных классов и их недостаточностью в обеспечении;

– отсутствием единой модели реализации прикладного обучения математике в средней школе.

Педагогические условия формирования готовности студентов - математиков использовать прикладные задачи в своей профессиональной деятельности сводятся к следующему:

– реструктуризация содержания программы подготовки будущих учителей математики в ВУЗах;

– трансформация содержания учебной дисциплины «решение прикладных задач» с учётом особой значимости математического моделирования;

– регулярный мониторинг показателей успешности формирования у будущих учителей математики умения ставить и решать прикладные задачи;

– наличие у преподавателей ВУЗа методики формирования у будущих учителей математики умения ставить и решать прикладные задачи, включающей коррекцию сформированности умения,

базирующейся на анализе ошибок студента и последующем построении индивидуальной образовательной траектории обучения;

– активизация вовлечения студентов в те виды учебной деятельности, которые необходимы для постановки и решения прикладных задач в ходе внеаудиторных занятий и посредством создания квазипрофессиональных ситуаций [14; 75].

Выводы

Таким образом, нами установлено, что посредством использования прикладных задач в процессе обучения будущих учителей математики возможно решить имеющиеся проблемы.

По мнению В.Фирсова, необходимо ориентировать школьный курс математики на прикладную направленность, так как, результат обучения математике состоит в том, чтобы легко и естественно использовать математический аппарат, полученные в школе математические знания, умения и навыки при возникновении у человека необходимости решить конкретную прикладную задачу [15; 2].

Анализ теоретических и практических материалов по теме исследования показал, что использование прикладных задач и методов математического моделирования дает возможность совершенствовать всю методику преподавания математики.

Рекомендуется в процессе методической подготовки будущих учителей к практико-ориентированному обучению математике в школе включать, наряду с теоретическими знаниями, формирование у них практических умений и навыков по созданию своих прикладных задач. Подобные умения и навыки следует формировать на всех этапах обучения:

– на подготовительном - выполнение будущими учителями заданий, которые их подготавливают к созданию своих прикладных задач. На данном этапе также нужно проводить обучение решению задач методом математического моделирования;

– на основном этапе студенты конструируют прикладные задачи, согласно требованиям, предъявляемым к ним;

– на заключительном этапе - проверка созданных студентами прикладных задач в процессе производственной практики в школе и в ходе написания ими выпускных работ.

В конечном итоге, отметим, что обучение студентов-математиков методике решения прикладных задач приобретает чрезвычайную важность в программе их подготовки к работе в условиях обновленного содержания среднего образования и актуализирует поиск новых форм и методов в этой области.

Список литературы

1. Абылкасымова А.Е., Жумагулова З.А. (2016) О некоторых аспектах содержания математического образования в школе и педвузе // Наука и школа. Москва. №1. С. 157-161
2. Laurens T., Batlolona F. A., Batlolona J. R., Leasa M. (2018) How Does Realistic Mathematics Education (RME) Improve Students' Mathematics Cognitive Achievement? Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(2), 569-578. https://doi.org/10.12973/ejmste/76959
3. Шуиншина Ш.М., Альпеисов Е.А., Ахметова Б.С., Туяков Е.А., Адамова М.Е. (2019) Некоторые вопросы модернизации системы образования Казахстана // Современные проблемы науки и образования. №2. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28692 (дата обращения: 10.04.2020).
4. Ахметова К.П. (2017) Математическая грамотность. Часть 1. Алматы: Дайыр Баспа. - 160 с.
5. Забелина С.Б., Пинчук И.А. (2017) Учебные прикладные задачи в методической подготовке учителя математики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. № 2. С. 89–96. DOI: 10.18384/2310-7219-2017-2-89-96
6. ГОСО РК. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604 https://www.enu.kz/downloads/iyun/goso-2018-mag-doc.pdf
7. Bushmeleva N.A., Sakhieva R.G., Konyushenko S.M., Kopylov S.M. (2018). Technology for Teaching Students to Solve Practice-Oriented Optimization Problems in Mathematics. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 14(10), em1605. https://doi.org/10.29333/ejmste/93678
8. Егупова М.В. (2007) Об основных требованиях, предъявляемых к задачам с прикладным содержанием в курсе школьной математики // Наука и школа. Москва. №3. С.33-37.
9. Терешин Н.А. (1990) Прикладная направленность школьного курса математики // Кн. для учителя. – Москва: Просвещение. – 96 с.
10. Бекболганова А.К., Омарбаева Б.К., Кунанбай С. (2015) Сущность прикладной направленности обучения

математике // Евразийский Союз Ученых. №10-4 (19). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-prikladnoy-napravlennosti-obucheniya-matematike (дата обращения: 10.04.2020).
11. Фридман Л.М. (2009) Основы проблемологии. Уч. пособие. М.: Либроком. – 244 с.
12. Колягин Ю.М., Пикан В.В. (1985) О прикладной и практической направленности обучения математике // Математика в школе. №6. С.26-29.
13. Проектирование содержания курсов по выбору для профильной школы (2013) Методическое пособие. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. - 74 с.
14. Тойбазаров Д.Б., Тажиев М., Сеитова С.М. (2019) Решение прикладных задач как средство профессиональной подготовки будущих учителей математики // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. №3 (79). С.69-75.
15. Фирсов В.В. (2006) О прикладной ориентации курса математики // Математика в школе. №6. С. 2-3.

Қолданбалы есептердің болашақ математика мұғалімдерін оқытудағы мәселелері

Д.Б.Тойбазаров[1], М. Тажиев[2], М.М.Токанов[3]
[1,3] І. Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті, Талдықорған қ., Қазақстан,
[2] Өзбекстан Республикасы ЖОАКБМ жанындағы жоғары және арнайы орта кәсіби білім беруді дамыту орталығы, Ташкент қ., Өзбекстан,
toibazarov_darhan@mail.ru

Қазіргі уақытта студенттерге математиканы оқытуда шындықпен туындайтын мәселелерді шешуде оның практикалық маңыздылығын көрсету өте маңызды. Реалистік математиканың мақсаты - қолданбалы контекстік есептер арқылы қызықты және пайдалы оқыту. Алайда, оқытушылар студенттердің математикалық талдау, Ықтималдық теориясы, Математикалық статистика, алгебра және геометрия бөлімдерін оқуы кезінде қолданбалы есептерді таңдау және жіктеу мәселесін өткір қойып отыр. Қолданбалы мазмұны бар математикадағы есептерді олардың күрделілік деңгейіне қарай жіктеу өте маңызды. Авторлар қолданбалы есептерді қолданудың ең тиімді әдіснамалық тәсілдерін сипаттайды. Теориялық біліммен қатар студенттерде өздерінің қолданбалы міндеттерін жасау бойынша практикалық біліктер мен дағдыларды қалыптастыру қажет.

Түйін сөздер: *оқытудың қолданбалы бағыты, қолданбалы есептер, есептер жүйесі, бағдарлама, кәсіби дайындық, оқыту құралдары, болашақ мұғалімдер.*

Problems of using applied tasks in teaching math students

D.B. Toibazarov[1], M. Tazhiev[2], M.M.Tokanov[3]
[1, 3]Zhetysu state university named after I.Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan
[2] Center of development of higher and secondary specialized, vocational education at MHSSE, Tashkent, Uzbekistan
toibazarov_darhan@mail.ru

Currently, in teaching students mathematics, it is especially important to show the practical significance of this discipline in solving problems that arise in reality. The goal of realistic mathematics is fun and useful learning through applied contextual problems. However, teachers face an acute problem of selecting and classifying applied problems when students study the sections of mathematical analysis, probability theory, mathematical statistics, algebra and geometry. It is especially important to classify tasks with applied content by their level of complexity. This paper describes the most effective, according to the authors, methodological approaches to the use of applied problems. Along with theoretical knowledge, it is necessary to develop students' practical skills to create their own applied tasks.

Keywords: *applied orientation of training, applied task, system of tasks, program, professional readiness, training tools, future teachers.*

Поступила в редакцию 07.04.2020

МРНТИ 14.25.09

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ТЕМЕ «ДВИЖЕНИЕ ПЛОСКОСТИ И ЕГО СВОЙСТВА»

Б.В. Рабинович, А.Н. Зверяченко
Северо-Казахстанский государственный университет им М. Козыбаева
г. Петропавловск, Казахстан
bvr130758@mail.ru, ac_1212@mail.ru

Внимание к индивидуальным особенностям каждого учащегося является одним из путей преодоления пассивности школьников и трудностей в обучении геометрии. В статье рассмотрены интерактивные приемы обучения и их особенности при обучении математике. Основой рассматриваемых методов является обучение в малых группах. Приведены примеры применения интерактивных методик при изучении темы «Движение плоскости и его свойства». Эта тема входит в программу обучения средней школы и в программу обучения будущих учителей математики. Как показывает опыт, при изучении преобразований плоскости у обучающихся возникают трудности, связанные с индивидуальным уровнем развития образного мышления. В статье восполняется один из пробелов, существующих в методической литературе, по описанию интерактивных методов обучения геометрии в старших классах основной школы. С целью повышения эффективности обучения предложены задания разных типов.

Ключевые слова: *интерактивное обучение, эффективность обучения, когнитивный стиль, зона ближайшего развития, геометрические задачи.*

Неудовлетворенность результатами образовательного процесса в основной школе во многих странах привела к необходимости реформирования системы образования, в Республике Казахстан в том числе. Поэтому в современном Казахстане идет становление новой системы образования, ориентированной на мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике.

В последние годы система образования в Казахстане претерпевает колоссальные изменения. Новые образовательные реформы направлены на повышение уровня компетенций казахстанских школьников, на развитие их познавательных навыков.

Одним из результативных способов в развитии математической компетентности и преодоления трудностей у обучающихся при изучении математики, исследователи проблем школьного образования видят во всесторонней активизации процесса обучения с учетом индивидуальных особенностей каждого обучающегося.

Проблема активизации образовательного процесса изучается давно. Об активизации процесса обучения говорили многие педагоги и исследователи. Реализация обновленного подхода в образовании возможна лишь при учете индивидуальных особенностей ребенка. Об этом в своих работах упоминали Л.В. Выготский (теория зоны ближайшего развития ребенка), П.Я. Гальперин (теория поэтапного формирования умственных действий), А.А. Леонтьев (психология общения) и другие [1; 236–278]. Реализация данного подхода предполагает соблюдение ряда условий. Из них хочется выделить следующие: вовлечение каждого учащегося в активный познавательный процесс; совместная работа в технологии «сотрудничества» (обучение в малых группах);

Каждый человек по-своему воспринимает, перерабатывает и интерпретирует информацию в зависимости от своих особенностей. В.А. Крутецкий, изучая психологию математических способностей школьников, сделал вывод, что нет детей «абсолютно не способных к математике» [2; 78]. Активизация процесса обучения требует обновления методических средств, которые позволяют достичь положительных результатов и повысить эффективность обучения. Выбор тех или иных методических средств целесообразно проводить с учетом когнитивных стилей обучающихся.

Понятие «когнитивный стиль» было введено Г. Уиткин еще в середине 1950-х гг. Когнитивный стиль – это способ восприятия, переработки, анализа, систематизации и структурирования информации [3; 24]. В некоторых работах указывается, что впервые понятие «когнитивный стиль» было употреблено А. Адлером. В его работах когнитивный стиль трактовался

как особая совокупность процессов, определяющих использование различных исследовательских и познавательных стратегий [4; 24-26]. В дальнейшем Г. Олпорт рассматривает когнитивный стиль как средство и способ достижения цели, т.е. как интегральную систему личности.

Работы А. Адлера и Г. Олпорта дали толчок для смещения траектории в вопросах общей психологии развития и учета индивидуальных психологических отличий. М.А. Холодная в своей работе рассматривала общую проблему становления стилевого подхода, отмечая введение в психологическую науку термина «стиль» [5]. Это позволило констатировать факт наличия индивидуальных отличий каждого индивида, которые более не считались психологическими неточностями.

Когнитивный стиль – это тот механизм, благодаря которому возможна умственная деятельность человека в целом, работа с данными и обучение человека в частности. По мнению ряда ученых, когнитивные стили тесно связаны с интеллектом и являются его составной частью. Сиротюк А.Л. в своей работе рассматривала когнитивный стиль как интегральную систему личности, как способ и средство достижения целей [6; 15]. Э.Х. Галямова в своей статье «Методические особенности организации процесса обучения геометрии с учетом когнитивных стилей проводит анализ происхождения термина «когнитивный стиль» [7], делая при этом упор на развитие именно поленезависимого когнитивного стиля. В данной статье рассматриваются задания с учетом развития множества когнитивных стилей личности в целом.

Природа когнитивных стилей и особенность индивидуализации процесса обучения с их учетом недостаточно исследована в педагогической литературе. Есть свидетельства о связи когнитивных стилей с межполушарной асимметрией, уровнем интеллекта, свойствами темперамента и мотивацией личности. Проявляясь в устойчивых индивидуальных особенностях познавательной деятельности, способов восприятия и мышления, когнитивные стили напрямую влияют на успешность и эффективность обучения [8; 30-38].

С понятием «когнитивный стиль» тесно связано понятие «зоны ближайшего развития», о котором в своих трудах говорил педагог и психолог Л.С. Выготский [9]. Зона ближайшего развития – это понятие, обозначающее расхождение между уровнем существующего развития ребенка (какую задачу обучающийся может решить самостоятельно) и уровнем потенциального развития (какие задачи обучающийся способен решить под руководством педагога или в сотрудничестве со сверстниками) [10; 379].

Проблема активизации познавательной деятельности, развития самостоятельности и творчества обучающихся была и остается одной из актуальных задач педагогики. Современное образование ориентировано на формирование компетенций как готовности и способности человека к деятельности и общению, что предполагает создание дидактических и психологических условий, в которых участник образовательного процесса может проявить не только интеллектуальную и познавательную активность, но и свою индивидуальность, личностную социальную позицию, позволяющую выразить себя как субъект обучения.

В современной педагогической практике используется большое количество методов обучения. Поэтому при подготовке к уроку у учителей часто возникают трудности, так как они не могут выбрать наиболее эффективные методы. В связи с этим возникает потребность в классификации, которая помогает выявить в методах обучения общее и особенное, существенное и случайное и, тем самым, способствует целесообразному и более эффективному их использованию. Одной из таких классификаций является классификация методов обучения по уровню активности учащихся. Согласно этой классификации методы обучения делятся на пассивные, активные и интерактивные.

К пассивным методам обучения относятся методы, при которых учащиеся только слушают и смотрят. К ним относится рассказ, лекция, объяснение, экскурсия, демонстрация, наблюдение.

Активные методы — это методы, позволяющие активизировать учебный процесс, побудить обучаемого к творческому участию в нем, организовать самостоятельную работу учащихся. К ним относятся: лабораторный метод, практический метод, работа с книгой, научно-исследовательская работа.

Задачей активных методов обучения является обеспечение развития и саморазвития личности обучаемого на основе выявления его индивидуальных особенностей и способностей.

Активное обучение предполагает использование такой системы методов, которая направлена главным образом не на изложение преподавателем готовых знаний, их запоминание и

воспроизведение, а на самостоятельное овладение учащимися знаниями и умениями в процессе активной мыслительной и практической деятельности [11, 12, 13].

Выделяют следующие уровни активности:

1) активность воспроизведения – характеризуется стремлением обучаемого, запомнить, воспроизвести знания, овладеть способами применения;

2) активность интерпретации – связана со стремлением обучаемого постичь смысл изучаемого, установить связи, овладевать способами применения знаний измененных условиях;

3) творческая активность – предполагает устремленность обучаемого к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов.

Активные методы обучения позволяют развивать мышление обучаемых; способствуют их вовлечению в решение проблем; не только расширяют и углубляют знания, но усиливая мотивацию обучения, одновременно развивают практические навыки и умения.

Методы активного обучения – это совокупность способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью обучаемых, которые обладают следующими основными признаками:

1. вынужденная активность обучения;
2. самостоятельной выработкой решений обучаемым;
3. высокой степенью вовлечённости обучаемых в учебный процесс;
4. преимущественной направленностью на развитие или приобретения математических умений и навыков;
5. постоянной обработкой связью учащихся и учителя, и контролем за самостоятельной работой обучения.

При использовании исключительно традиционных педагогических технологий добиться желаемых результатов не представляется возможным. С нашей точки зрения, среди разнообразных направлений современных педагогических технологий, в последнее время все больший и больший интерес вызывает технология интерактивного обучения.

Под интерактивным обучением понимается специальная форма организации познавательной и коммуникативной деятельности, в которой обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания, имеют возможность рефлектировать по поводу того, что они знают и думают [14]. Это и определяет первую особенность интерактивного обучения математике: чтобы поддерживать беседу, два ученика между собой должны обладать определенным уровнем знаний и уровнем логического мышления. Поэтому, по всей видимости, нельзя отказаться от применения элементов традиционного обучения по получению, закреплению, актуализации новых знаний.

Именно с последним связано то, что в реальной педагогической практике для обучения математике в чистом виде активные, интерактивные и традиционные методы обучения не применяется. Применяются элементы интерактивного обучения, применяются элементы активного обучения, применяются элементы традиционного обучения. О сочетании методов в своей работе упоминала казахстанский педагог Абылкасымова А.Е.: «Сочетание методов дает такой метод, который характеризуется не одним каким-либо признаком, а целой их совокупностью» [15; 62].

В современной педагогической науке уточняется и формируется понятие «интерактивное обучение» как:

- обучение, которое построено на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта;
- обучение, основанное на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий;
- обучение, которое понимается как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог.

В последнее время возрос интерес педагогов именно к интерактивному обучению. Чем это вызвано?

Одну из причин мы видим в том, что в современном обществе на первый план выходят отношения сотрудничества между субъектами деятельности. Отношения сотрудничества вытесняют отношения подчинения. Таким образом, учитель и учащийся становятся равноправными субъектами образовательного процесса. При этом обучающийся частично берет на себя роль учителя, что повышает его мотивацию к обучению.

Вторая причина возросшего интереса заключается в том, что обновленная программа образования призвана решить проблему мотивации к обучению и пассивности учащихся.

Интерактивные методы всесторонне вовлекают каждого ученика в процесс обучения, решая, таким образом, проблему пассивности и повышая мотивацию.

Среди важнейших из этих компетенций можно отметить следующие:

- учебно-познавательная компетенция – необходимо научиться действовать в рамках согласованных целей и задач;
- коммуникативная компетенция – нужно уметь согласовывать свои действия с действиями партнера (учитывать мнение другого); научиться жить вместе: кооперироваться, идти на компромисс;
- ценностно-смысловая компетенция – следует уметь самостоятельно развиваться, если имеющиеся способности не соответствуют современным требованиям.

Для успешной работы на интерактивном занятии важно соблюдать следующие принципы [16, с.104-111]:

- занятие не должно представлять собой монологическое изложение материала, учащиеся должны работать вместе;
- все ученики равны между собой, несмотря на возраст, опыт, социальный статус;
- каждый ученик имеет право выдвигать собственное мнение по любому вопросу;
- никто из учеников не критикуется (критиковать можно только идею – не личность);
- все, что сказано на занятие – это информация к осмыслению и размышлению.

Таким образом, можно отметить, что благодаря интерактивному обучению:

- ученики лучше понимают и усваивают тему;
- учатся творчески применять знания, решая практические задачи;
- повышается мотивация и вовлеченность учеников в решение обсуждаемых проблем, при этом они становятся активнее;
- растут умения, знания, навыки, деятельность;
- ученики раскрывают свои потенциальные способности, накапливают опыт, осознают все ценности;
- меняется опыт, установки учеников, меняется их понимание об окружающей действительности, так как интерактивные методы обучения являются имитацией интерактивных видов деятельности.

Стоит отметить, что интерактивного обучения, как самостоятельного метода обучения долгое время не существовало. Это связано с тем, что развитие интерактивного обучения происходило спонтанно, и теоретические исследования в этой области значительно отстали от практической деятельности.

Современная педагогика богата целым арсеналом интерактивных методов, среди которых можно выделить следующие: работа в малых группах, метод проектов, метод портфолио и др.

Однако, при обучении математике, организация интерактивного обучения имеет ряд особенностей и свою специфику. Особенно важно учитывать тот факт, что не все учащиеся класса имеют одинаковый уровень математического развития и математической грамотности. Но при интерактивных методах важно, чтобы каждый из учащихся работал в зоне своего ближайшего развития, причем эти зоны участников группы должны пересекаться. Понятно, что при работе в паре, или в тройке, или в четверке человек возможность пересечения зон ближайшего развития выше, чем при работе с большим классом. Поэтому работа в малых группах [17; 52; 17] является одним из основных методов интерактивного обучения. В англоязычной литературе для обозначения этого вида работы используется термин: «collaborative learning» [18].

Как правило, при интерактивных методах обучения в малой группе, дети фактически занимаются численными или геометрическими экспериментами. Чаще всего эти эпизоды урока, отведенные для работы в малых группах, предполагают индуктивный метод изучения материала, т. е. от частного к общему. Причем это общее ученики могут формулировать самостоятельно. При этом необходимость доказательства в общем виде должна возникнуть естественным образом при обсуждении в малых группах, или при помощи наводящих вопросов учителя [19].

Тема: «Преобразования плоскости» входит программу обучения средней школы и одной из ее основных составляющих, является тема «Движение плоскости и его свойства». При ее изучении, конечно, в первую очередь следует ориентироваться на требования к образовательным результатам, которые предъявляются в типовой учебной программе по предмету «Геометрия» для 7-9 классов уровня основного среднего образования [20; 9-10].

Наряду с использованием интерактивных методов, в математических и нематематических классах педагог может добиться различной глубины изучения материала. Например, при проведении заключительного урока по теме «Движения плоскости» в гуманитарных и химико-биологических классах вряд ли имеет смысл решать сложные задачи на применение преобразований плоскости. А в классах с углубленным изучением математики есть смысл рассматривать задачи на доказательство каких-то утверждений с помощью преобразований плоскости.

В связи с этим в данной статье предлагаются различные типы заданий для математических и нематематических классов. Таким образом, каждый педагог может решить сам, какие задачи стоит давать в классе.

В математическом и нематематическом классе может быть предложено следующее задание. Мы рекомендуем его использовать в начале изучения темы «Движение плоскости и его свойства».

Инструкция к выполнению задания. Класс разбивается на группы по 3-4 человека в зависимости от общего количества учащихся. Каждой группе раздается лист с изображением фигур (рисунок 1). При необходимости, фигурки можно вырезать и перемещать.

Формулировка задания. Выясните, какие из следующих фигур получены друг из друга с помощью движения? Какие нет? Почему? При выборе ответа руководствуйтесь определением движения плоскости.

После выполнения задания в малых группах, каждая группа по очереди отвечает на поставленные вопросы.

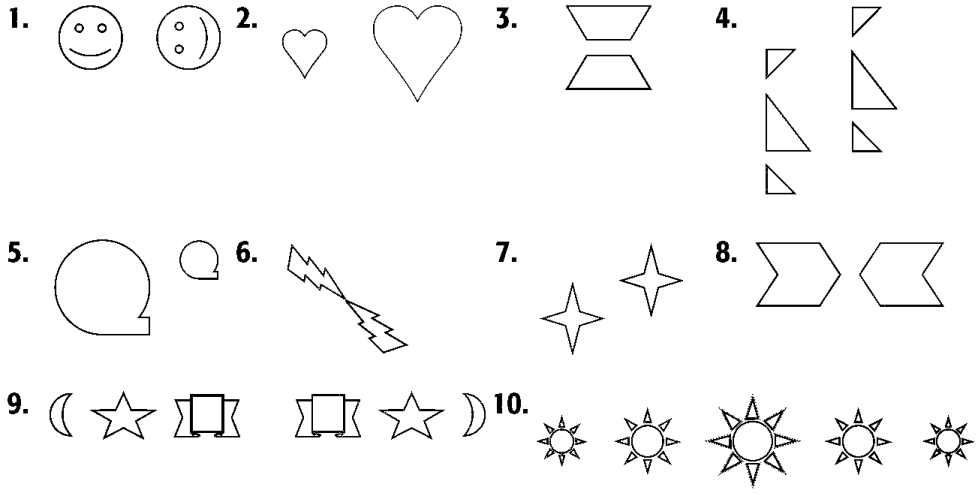


Рисунок 1. Карточка к заданию
Источник: Составлено авторами

На что направлено данное задание? Задание направлено на закрепление самого понятия движения плоскости и его свойств. Так как движение плоскости – это преобразование, сохраняющее расстояние между точками, то учащимся необходимо увидеть изменение или сохранение размеров образа и прообраза фигур. Для выполнения данного задания учащемуся необходимо знать определение движения плоскости и его свойства.

Взаимосвязь с когнитивными стилями. Так как в данном задании необходимо целиком воспринимать объекты под каждым номером; находить различия в данных объектах (а именно отличается ли изображенная фигура от той, которая может быть получена путем движений плоскости); сопоставлять определение движения плоскости с образом, представленным на рисунке. Таким образом, будут формироваться и развиваться такие когнитивные стили, как: поленезависимый, узкий диапазон эквивалентности, гибкий познавательный контроль. Поскольку задание выполняется за ограниченное время, то учащимся необходимо равномерно распределять внимание на все объекты, что способствует формированию сканирующего контроля. Учащиеся, обладающие когнитивной простотой мышления, при выполнении данного задания будут просто определять вид движения. Учащиеся, обладающие когнитивной сложностью мышления, смогут объяснять причинно-следственные связи и пояснять свой ответ.

Взаимосвязь с зоной ближайшего развития. При работе в группе обучающиеся вступают в диалог и дополняют знания друг друга, обсуждая и аргументируя свою позицию.

В нематематических классах интересным может быть урок на составление орнамента.

Задание. Составление орнамента.

Инструкция к выполнению задания. Класс разбивается на группы по 4-5 человек. Формировать группу из большего количества человек не целесообразно, так как не все члены группы будут обеспечены работой, и как следствие, взаимодействия между членами группы не будет. Каждой группе раздается заранее вырезанные заготовки орнамента (рисунок 2), ватман (лист А3), клей, цветная бумага, ножницы, карандаши и маркеры. На выполнение работы отводится 25 минут.

На свое усмотрение группа может использовать все элементы или же выбрать определенные.

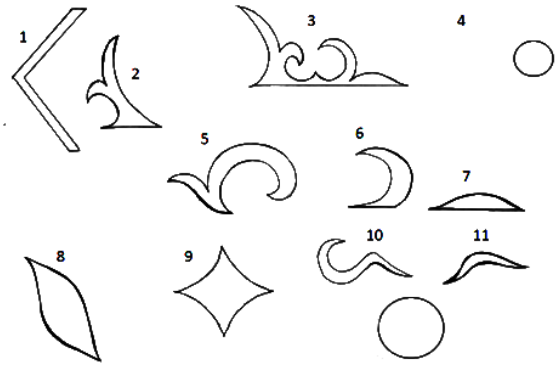


Рисунок 2. Набор элементов для составления орнамента
Источник: Составлено авторами

По завершению работы каждая группа представляет получившийся орнамент у доски, объясняет, с помощью каких преобразований он был составлен. Пример ответа: «К фигуре 1 применялось следующее преобразование и сколько раз».



Рисунок 3. Пример готового орнамента
Источник: Составлено авторами

Примером готового орнамента может служить орнамент на рисунке 3. Пример ответа: «Мы выбрали построение орнамента с помощью центральной симметрии. Центром симметрии является центр листа. Мы выбрали фигуры 6 и 7 и отразили их с помощью осевой симметрии, получилась пика. Затем выбрали элемент 3 и тоже с помощью осевой симметрии получили новый элемент. Соединили эти два элемента линиями и симметрично отразили. А затем с помощью поворота заполнили плоскость листа».

Данное задание демонстрирует степень усвоения конкретных видов движений плоскости. Учащимся необходимо не просто знать определения поворота, осевой и центральной симметрии, параллельного переноса, но и уметь применять это на практике.

В конце такой работы учащимся может быть предложено вывесить свои работы на доску и оценить друг друга. Оценивание может производиться с помощью цветных стикеров, каждая команда оценивает работы других учащихся, отмечая ту, которая понравилась больше всего.

Взаимосвязь с когнитивными стилями. Данное задание подразумевает творческое выполнение, поэтому развивает в учащихся высокую толерантность к нереалистическому опыту, т. е. способность воспринимать по-новому уже знакомые объекты, строить новые комбинации. Так как данное задание не требует смены способа переработки информации, например, переключение с текстовой на графическую информацию, оно будет успешно выполнено учащимися с ригидным и гибким познавательным контролем. Составление целостного орнамента позволит учащимся развивать абстрактную концептуализацию, т. е. способность прогнозировать результат, возможность творчески применить свои знания.

Взаимосвязь с зоной ближайшего развития. При выполнении данного задания учащиеся будут работать в команде, обмениваться взглядами и идеями, а также совместно подбирать аргументы на поставленный в задании вопрос. Такая работа приведет к пересечению зон ближайшего развития, учащиеся в группе будут дополнять знания друг друга.

В классах с углубленным изучением математики учащимся необходимо обучаться более строгому построению доказательств. Поэтому в классах с математическим уклоном приемлемо решение достаточно сложных геометрических задач на применение движений плоскости и различных композиций симметрий, поворотов и параллельных переносов. Поэтому на наш взгляд целесообразно предложить учащимся обсудить следующие задачи на доказательство.

Карточка № 1

Четырехугольник $ABCD$ – ромб, у которого $\angle BDA = 60°$. На сторонах AB и BC отмечены соответственно точки M и N, так что $AM = BN$. Докажите, что треугольник MDN – равносторонний.

Карточка № 2

Докажите, что прямая, содержащая середины двух параллельных хорд окружности, проходит через ее центр.

Карточка № 3

Докажите, что всякая трапеция, вписанная в окружность, является равнобедренной.

Карточка № 4

Две прямые, содержащие точку пересечения диагоналей параллелограмма, пересекают его стороны соответственно в точках M и L, N и K. Докажите, что четырехугольник $MNLK$ – параллелограмм.

Инструкция к проведению задания. Класс разбивается на малые группы по 3-4 человека в каждой. Учителем выделяется группа «экспертов» – хорошо успевающие учащиеся класса. Все группы приступают к обсуждению доказательств. По мере того, как группы заканчивают решение задач, они показывают свои результаты группе «экспертов», которая оценивает решение или отправляет его на доработку. Перед этим учителю стоит удостовериться, что группа «экспертов» правильно решила предложенные задачи.

По окончанию работы группа экспертов по очереди у доски опрашивает одного учащегося от группы и заполняет таблицу. Критерии оценивания учащиеся могут выбрать самостоятельно перед началом работы. По каждому критерию могут выставляться баллы от 1 до 5, где 1 – это плохо, а 5 – это отлично. Затем количество баллов суммируется и высчитывается среднее арифметическое. Данная оценка ставится всем членам группы.

Взаимосвязь с когнитивными стилями. Так как данное задание требует аналитического мышления, оно развивает поленезависимый когнитивный стиль мышления. Так как каждое задание предполагает переключение с построения чертежа на доказательство задачи, данное задание формирует гибкий познавательный контроль. Предложенные задачи будут успешно решены учащимися с высокой толерантностью к нереалистическому опыту, так как такие учащиеся смогут посмотреть на задачу «с другой стороны», найти нестандартные способы решения. Учащиеся, склонные к когнитивной сложности мышления, воспринимают задачу во всей полноте и учитывают все возможные связи, вынося суждение. Школьники с данным когнитивным стилем хорошо справляются с задачами, требующими глубинного анализа и выявления скрытых факторов.

Таблица 1. Составлено авторами

	Группа 1	Группа 2	Группа 3	Группа 4
Оформление задачи				
Доказательство				
Выступление				
Итого				

Таким образом, использование технологии интерактивного обучения помогает:

1. Сформировать у детей навыки групповой работы.
2. Сделать процесс освоения новой темы более осмысленным и глубоким.
3. Подойти к освоению нового материала с учетом индивидуальности каждого ребенка.
4. Выявить возможности индивидуального подхода к теме (в зависимости от того, какие аспекты вызовут затруднения у учащихся при работе в зоне ближайшего развития).
5. Использовать разнообразные методы в обучении, что способствует поддержанию интереса к процессу обучения.

В процессе работы с использованием данного педагогического приема отмечается, что гораздо эффективнее (особенно на начальном этапе обучения) использовать метод обучения в малых группах с применением состязательной стратегии, ведь соревнование всегда пробуждает азарт и особый интерес как у детей, так и у взрослых, и, конечно, помогает активному вовлечению учащихся в процесс урока, где они становятся непосредственными участниками формирования своей ниши знаний.

Параллельно с обучением и воспитанием, применение интерактивных методов обучения в образовательном процессе обеспечивает становление и развитие у обучающихся так называемых универсальных навыков. К ним обычно относят способность принимать решения и умение решать проблемы, коммуникативные умения и качества, умения ясно формулировать сообщения и четко ставить задачи, умение выслушивать и принимать во внимание разные точки зрения и мнения других людей, лидерские умения и качества, умение работать в команде и др. таким образом методы интерактивного обучения формируют у учащихся когнитивную компетентность.

Список литературы

1 Гальперин П.Я. (1966) Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / Сборник статей под ред. Е.В Шороховой. М.: Наука. С. 236 – 278.

2 Крутецкий В.А. (1968) Психология математических способностей. М.: Просвещение, 1968. – 432 с.

3 Witkin H. et al. (1954) Personality through perception. N.Y. – 561 p.

4 Адлер А. (1997) Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. Киев: Наука и жизнь.

5 Холодная М.А. (2002) Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002. – 304 с.

6 Сиротюк А.Л. (2001) Обучение детей с учетом психологии/А.Л. Сиротюк. Практическое руководство для детей и родителей. М.: Сфера, 2001. – 274 с.

7 Kubat U. (2018) Identifying the Individual Differences Among Students During Learning and Teaching Process by Science Teachers. International Journal of Research in Educational and Science, (IJRES), 4(1), 30-38. https://doi.org/10.21890/ijres.369746

8 Галямова Э.Х. (2019) Методические особенности организации процесса обучения геометрии с учетом когнитивных стилей // Преподаватель XXI век. №1-1. С. 153-158. URL: http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/16_0.pdf

9 Котляр И.А. (2002) Зона ближайшего развития как проблема современной психологии. Сообщение 1. // Психологическая наука и образование. Том 7. № 1. С. 42–50.

10 Выготский Л.С. (2004) Психология развития ребенка. М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо. - 512с.

11 Alharbi A. M., Cuihong Y. (2019) Applying Active Learning in Classroom Environment: Implications for Mathematical Achievement. Journal of International Business Research and Marketing, vol. 4, issue 2, pp. 43-51

12 Talbert R., Mor-Avi A. (2019) A space for learning: An analysis of research on active learning spaces. Heliyon. Volume 5, Issue 12. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02967

13 Алексеев А.А., Громова Л.А. (1983) Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления. КПб: Экономическая школа.

14 Ветров Ю.П., Игропуло И.Ф. (2012) Психолого-педагогическая подготовка преподавателей вуза к использованию методов интерактивного обучения // Высшее образование в России. № 5.

15Абылкасымова А.Е. (2013) Теория и методика обучения математике: Дидактико-методические основы обучения математике. Учебное пособие. Алматы: Мектеп.– 224 с.

16 Григальчик Е.К. (2003) Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е.К. Григальчик, И.И. Губаревич, С.В. Петрусов. Минск: БИП-С, 2003. – 182 с.

17Ступина С.Б. (2009) Технологии интерактивного обучения в высшей школе: Учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука». – 52 с.

18 Karagiannopoulou E., Entwistle N. (2019) Students' Learning Characteristics, Perceptions of Small-Group University Teaching, and Understanding Through a "Meeting of Minds". Frontiers in Psychology. 10:444. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00444

19 Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., O'Malley, C. (1996) The evolution of research on collaborative learning. In E. Spada, & P. Reiman (Eds.), Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science (pp. 189-211). Oxford: Elsevier.

20 Типовая учебная программа по предмету «Геометрия» для 7-9 классов уровня основного среднего образования по обновленному содержанию// Приложение 11 к приказу и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от «25» октября 2017 года № 545.

"Жазықтықтың қозғалысы және оның қасиеттері" тақырыбын оқытуда интерактивті әдістерді қолданудың әдістемелік ерекшеліктері

Б.В. Рабинович, А.Н. Зверяченко
М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті, Петропавл қ., Қазақстан
bvr130758@mail.ru, ac_1212@mail.ru

Әрбір оқушының жеке ерекшеліктеріне көңіл аудару - мектеп оқушыларының геометрияны меңгерудегі енжарлығы мен қиындықтарды жеңудегі жолдардың бірі болып табылады. Мақалада білім берудің интерактивті әдістері мен олардың математиканы оқытудағы ерекшеліктері қарастырылған. Қарастырылып отырған әдістердің негізі - шағын топтарда оқыту. Мысал ретінде интерактивті әдістің «Жазықтықтың қозғалысы және оның қасиеттері» тақырыбын оқытуда қолданылуы қарастырылған. Бұл тақырып орта мектептің және болашақ математика мұғалімдерінің білім беру бағдарламасына кіреді. Тәжірибе көрсеткендей, жазықтықта түрлендіруді оқыту барысында оқушыларда, олардың жеке бейнелі ойлау қабілеттеріне байланысты қиындықтар туады. Мақалада негізгі мектептің жоғары сыныптарында геометрияны оқытудағы интерактивті әдістерді сипаттайтын әдістемелік әдебиеттерде кездесетін олқылықтар толықтырылған. Білім берудің тиімділігін арттыру үшін әртүрлі типтегі есептер ұсынылған.

Түйін сөздер: *интерактивті оқыту, оқытудың тиімділігі, конгнитивті стиль, жақын арадағы даму аймағы, геометриялық есептер.*

Methodological features of using interactive methods in teaching the topic "Plane motion and its properties"

B.V. Rabinovich, A.N. Zveryachenko
North Kazakhstan State University named after M. Kozybayev, Petropavlovsk, Kazakhstan
bvr130758@mail.ru, ac_1212@mail.ru

Attention to the individual characteristics of each student is one of the ways to overcome the passivity of students and difficulties in learning geometry. The article discusses interactive teaching methods and their features in teaching mathematics. The basis of the considered methods is collaborative learning. Examples of using interactive techniques in the study of the topic "Plane motion" are given. This topic is included in the curriculum of secondary schools and in the curriculum of future teachers of mathematics. As experience shows, when studying transformations of plane, students have difficulties associated with the individual level of development of imaginative thinking. This fills a gap that exists in the methodological literature on the description of interactive methods of teaching geometry in high school. In order to improve the effectiveness of training, various types of tasks are offered.

Keywords: *interactive learning, learning efficiency, cognitive style, zone of immediate development, geometric problems.*

Поступила в редакцию 20.03.2020

ҒТАХР 27.03.45

КӨБЕЙТУДІҢ ҚАРАПАЙЫМ ЖӘНЕ ЖЫЛДАМ ТӘСІЛІ

Қ. Шаяхмет[1], Р. Солтан[2]
[1]Әуезов ауданы № 153 мектеп, Алматы қаласы, Қазақстан
[2]Дарынды балаларға арналған үш тілде оқытатын Әл-Фараби атындағы арнаулы гимназиясы, Алматы обылысы, Қазақстан
raushan090587@gmail.com

Бұл мақалада мектеп оқушылары үшін екі, үш және төрт орынды сандарды көбейтудің оңай, әрі жылдам тәсілі баяндалған. Мектеп қабырғасында сандарды дәстүрлі көбейту әдістерін меңгерген оқушы, осы ұсынылып отырған дәстүрлі емес тәсіл арқылы жылдам көбейтуге үйренеді. Нәтижесінде тез есептеу, ойлау қабілеті дамиды. Ауызша тез есептеуге дағдыланады. Ізденіс жасауға, зерттеу жүргізуге талпыланады.

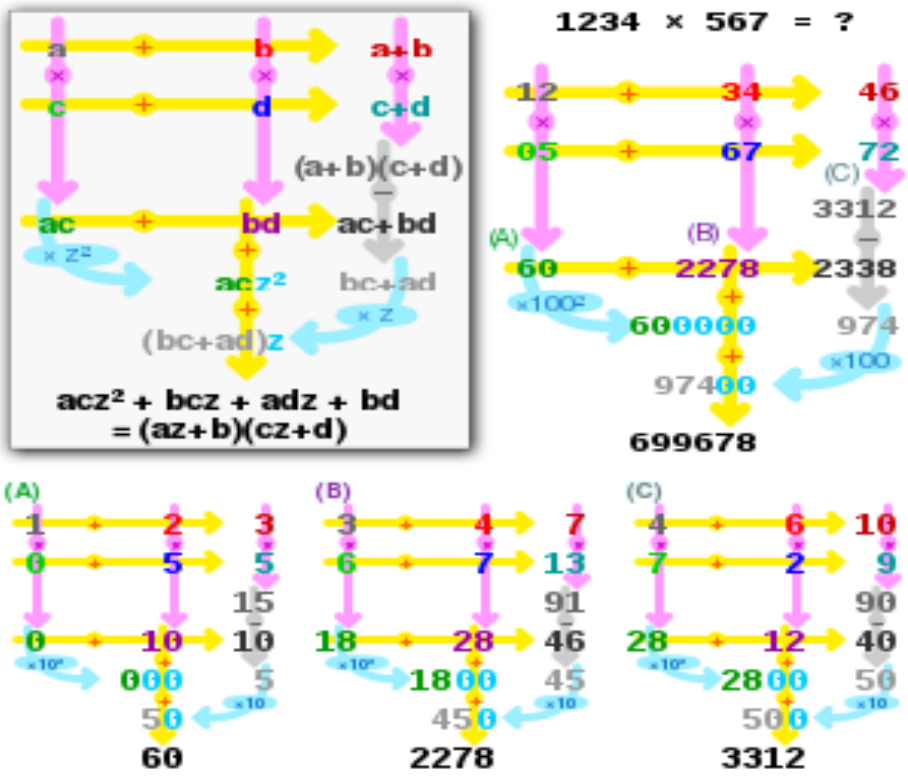
Түйін сөздер: *көбейту, дәстүрлі көбейту, жылдам көбейту, ауызша есеп, көп орынды сандар.*

Әдеби шолу

Мектепте қолданылатын көбейтудің дәстүрлі әдісі мың жылдықтан бері қолданылып келеді. Көбейтудің дәстүрлі әдісінде көбейткіштер мен көбейгіштердің әрбір санын жеке-жеке көбейтіп шығу керек. Екі санда, әр санда N орынды сан болса N^2 (немессе N x N) рет көбейтуді орындау керек болады. Мысалы $N = 3$ болса, біз $3^2 = 9$ рет көбейтуді орындауымыз керек.

1956 жылы, әйгілі Совет математигі Андрей Колмогоров сандарды өзара көбейтудің жаңа әдісін ұсынады. Бұл әдісті қолданып көбейтудің санын сандар саны екі есе артқанда көбейтудің саны төрт есе азаяды [1]. Бірақ Андрей Колмогоровтың бұл әдісі бірнеше жылдан соң қате болып шығады.

1960 жылы Анатолий Карацуба дейтін Рессейдің 23 жасар математик студенті сандарды көбейтудің санын азайтатын жаңа бір әдіс ойлап табады. Бұл әдіс бойынша мысалы 4 орында сандарды өзара көбейткенде, дәстүрлі әдіс бойынша $4^2 = 16$ рет көбейту орындау керек, ал Карацубаның әдісі бойынша тек 9 рет ғана көбейту орындау керек болады. Яғни, бұл әдісті қолданғанда, сандар саны екі орынға артқанда көбейтудің саны 3 есе азаяды. Ал сандар саны мың орынды болса көбейтудің саны 17 есе азаяды [2].



1 – сурет. Карацубаның көбейту әдісі

Бірақ көбейтудің бұл әдістері арнаулы қиын формулалар қолдануды қажет етеді. Оның үстіне мектеп қабырғасында өте үлкен сандармен жұмыс жасау қажетсіз. Сондықтан екі, үш және төрт орынды сандарды көбейтудің тез көбейту әдісін ұсынып отырмыз. Бұл әдіс үлкен орынды (төрт орынды сандан көп) сандарға қолдану қолайсыз болғанымен екі және үш орынды сандар үшін көбейту санын да, уақытын да азайтады [3,4]. Зерттеулерге негізделгенде жылдам көбейту әдісі оқушыларға өзіндік сенім қалыптастырып, тек математика ғана емес басқа салаларды да тез үйренуге септігін тигізеді [5-7]. Мектеп оқушылары 8 - сыныпқа дейін түрлі көбейту тәсілдерін пайдаланғанда оңай жаңылып қалатыны дәлелденген. Олар жәй көбейту әдісін білгенімен, оларды түрлі формулада немесе басқа сабақтарда қолдану барысында қиындықтар туындайтыны анықталған. Rø, K., және Arnesen, K. K. ғалымдар Тедди моделі, Толумин модел сияқты көбейту әдістерін зерттеген. Бұл көбейту әдістері оқушылар мен студенттер үшін өте қолайлы болып табылады. Дегенмен бұл әдістер соңы 5 бен немесе 0 мен аяқталатын сандар болғандықтан бұндай сандарды көбейту де біршама оңай [8-10].

Оқушылардың ойлау қабілетін арттыру және ойша есеп шығару үшін өте тиімді болып табылады. Көбейтудің бұл әдісі тек мектеп оқушыларының ғана емес, көпшілік оқырманға, ата-аналар, ұстаздар, студенттерге де берер көмегі көп. Мұндай әдіс-тәсілдер арқылы оқырмандар жаңа нәрсені алуға, қызығушылығын арттыруға деген сенімінің қалыптасуына мүмкіндік алады.

Зерттеу бөлімі

Жылдам көбейту

Дәстүрлы тәсіл бойынша, көп орынды сан мен көп орынды санды өзара көбейткенде, алдымен көбейткіштің бірлік орнындағы сандарынан бастап, көбейгіштің әрбір орнындағы сандарын жеке-жеке көбейтіп, әрі әр жолы көбейтіндіні алдыға қарай бір орын ілгері жазып алып, одан соң оларды рет тәртібі бойынша өзара қосып, жалпы көбейтіндісін табамыз. Міне, осындай көбейтінділерді бірінің астына бірін қатар-қатар жазып, содан кейін оларды өзара қосып, көбейтіндіні жазу барысын қысқартып, тікелей, орнында тұрған жерінде-ақ соңғы қорытынды көбейтіндіні бірден жаза салуға болатын жанды тәсіл бар ма?

Төменде осы сұраққа жауап ретінде, мұндай тәсілдің табылғанын нақтылы мысалдар арқылы көрсете аламыз. Әуелі екі орынды сан мен екі орынды санды өзара көбейтуден бастайық.

1- мысал. 13 пен 22-ні көбейту керек.

Шешу (дәстүрлі көбейту жолымен)

$$\begin{array}{r} 13 \\ \times\ 22 \\ \hline +\ 26 \\ 26 \\ \hline 286 \end{array}$$

Шешу: тіке жолмен

$$\begin{array}{r} 13 \\ \times\ 22 \\ \hline 286 \end{array}$$

Көбейту барысын сызбамен көрсек, мынадай болады:

1. $\begin{array}{r} 3 \\ \times\ \updownarrow \\ 2 \\ \hline 6 \end{array}$ 2. $\begin{array}{r} 1\quad 3 \\ \times\ \diagup\diagdown \\ 2\quad 2 \\ \hline 8\ 6 \end{array}$ 3. $\begin{array}{r} 1 \\ \times\ \updownarrow \\ 2 \\ \hline 2 \end{array}$

Қорытындысында 286 болады.

2 - мысал. 26-ны 37-ге көбейтуді есептейік.

Шешу: (дәстүрлі көбейту жолымен)

$$\begin{array}{r} 26 \\ \times\ 37 \\ \hline 182 \\ +\ 78 \\ \hline 962 \end{array}$$

Жауабы: 26 ● 37 = 962.

Шешу:(тіке жолмен)

$$\begin{array}{r} 26 \\ \times\ 37 \\ \hline 962 \end{array}$$

Жауабы: 26 ● 37 = 962

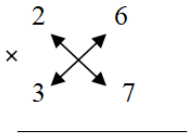
Тіке көбейтіп, көбейтіндіні бірден жаза салудың жалпы барысына тоқталайық.

Бірінші: көбейткіштің (37) бірлік орнындағы цифры (7) мен көбейгіштің (26) бірлік орнындағы цифрын(6) көбейтіп, егер көбейтінді бір орынды сан болса, оны тіккелей жалпы көбейтіндінің бірлік орнына жазамыз. Егер көбейтінді(42) екі орынды сан болса, оның бірлік орнындаған цифрын(2) жалпы көбейтіндінің бірлік орнына жазамыз да, ондық орнындағы цифрын (4) ойда қалдырамыз.

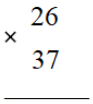
Екінші: көбейткіштің бірлік орнындағы саны(7) мен көбейгіштің ондық орнындағы санын (2) көбейтіп, оған көбейткіштің ондық орнындағы саны(3) мен көбейгіштің бірлік орнындағы санын (6) көбейтіп өзара қосамыз. Егер жоғарғы ретте ойда қалған сан (4) болса, оны да қосамыз. Қосынды бір таңбалы сан болса, оны тікелей жалпы көбейтіндінің ондық орнына жазамыз. Егер қосынды көп орынды сан (36) болса, оның бірлік орнындағы цифрын (6) жалпы көбейтіндінің ондық орнына жазамыз да, қалған орнындағы санды орнын бұзбай ойда қалдырамыз (3) санын (2) көбейтіп, егер жоғарғы ретте ойда қалған сан (3) болса, оны оған қосып, жалпы көбейтіндінің ондық орнының алдына жазамыз (бұл жерде цифр бір орынды да екі орынды да болуы мүмкін).

Көбейту барысын сызбамен көрсек, мынадай болады.

1. $\begin{array}{r} 6 \\ \times\ \updownarrow \\ 7 \\ \hline 42 \end{array}$ $\begin{array}{r} 26 \\ \times\ 37 \\ \hline 2 \end{array}$ 4 ойда

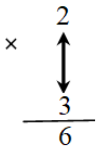
2. 

14+18=32
32+4=36

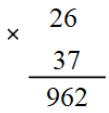


62

3 ойда

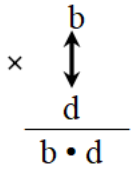
3. 

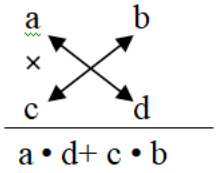
6 + 3 = 9

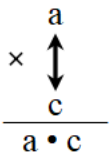


Бұл жердегі 2 ,6, 3, 7 сандарының орнына кез-келген санды қоя беруге болады. Яғни, «a, b, c ,d» деп алсақ, ab x cd болады. Енді

ab мен cd- ны көбейтейік;

1. 

2. 

3. 

формула түрінде жазсақ,

ab • cd= (a • c)100+ (a • d+b • c)10 +(b • d) болады.

Бұл екі орынды цифрды екі орынды цифрға көбейтудің жалпы тәсілі.

Енді осы екі орынды цифрлар ішіндегі ерекше жағдай, яғни өзара көбейтілетін сандардың бірлік орнындағы сандарының қосындысы 10-ға тең, ондық орнындағы сандары бірдей цифр болғандағы қасиетімен танысайық.

Мысалы: 24х 26, 25 х25, 37 х33 , 62 х68 …дай.

Бұндай сандарды өзара көбейтуді, мынадай тәсілмен жүргізуге болады.

Әуелі, өзара көбейтіліп тұрған сандардың бірлік орнындағы сандарын өзара көбейтіп, көбейтіндінің бірлік орнына жазамыз (егер көбейтінді екі орынды сан болса, өзгеріссіз ондық орнын ондық орынға, бірлік орнын бірлік орынға жазамыз). Содан кейін көбейгіштің ондық орнындағы цифрымен, көбейткіштің ондық орнындағы цифрының кез-келген біреуіне 1-ді қосып, өзара көбейтеміз де, шыққан нәтиже санын жалпы көбейтіндінің жүздік орнына (егер көбейтінді екі орынды сан болса, онда рет тәртібі бойынша мыңдық, жүздік орындарға) жазамыз.

3 - мысал: 46 х44-ті көбейтейік.

Бұл жерде, 6+4=10 әрі көбейгіштің де көбейткіштің де ондық орнындағы цифрлары бірдей 4 болып тұр.

1. 4 × 6=24

$$\begin{array}{r} 4 \\ \times \updownarrow \\ 6 \\ \hline 24 \end{array}$$

2. 4 x (4+1=5)=20

$$\begin{array}{r} 4 \\ \times \updownarrow \\ 4+1=5 \\ \hline 20 \end{array}$$

3.

$$\begin{array}{r} 46 \\ \times 44 \\ \hline 2024 \end{array}$$

Сонымен жауабы - 2024.

Бұнда тағы да ескерілетін бір нәрсе - цифрлар өзара көбейтілетін екі орынды сандардың, егер де бірлік орнындағы сандары 1 мен 9 болып келген жағдайда, көбейтіндіні жазғанда, бірлік орында жазылатын 9-дың алдына, яғни жүздік орынға сөзсіз бір 0 (нөл) цифрын қосып жазу керек. Олай болмағанда көбейтінді қате кетеді.

4 - мысал: 81 х 89-ды көбейтейік.

1 × 9=9

$$\begin{array}{r} 1 \\ \times \updownarrow \\ 9 \\ \hline 09 \end{array}$$

8 × (8+1=9)=72

$$\begin{array}{r} 8 \\ \times \updownarrow \\ 8+1=9 \\ \hline 72 \end{array}$$

Сонымен

$$\begin{array}{r} 81 \\ \times 89 \\ \hline 7209 \end{array}$$

Жауабы - 7209.

Демек, 91х99-ды көбейтіңдер десе, бірден орнында тұрған жерінде көбейтіндіні 9009 деп жаза саламыз. Бұндай ерекше сандардың көбейтіндісін жазу тіптен оңайланып кетеді.

Енді үш орынды цифр мен үш орынды цифрларды өзара көбейтіп көрелік.

5 - мысал: 104 х 253-ті есептеңдер.

Жоғарыдағы тәсіл бойынша көбейтудің жалпы барысы:

бірінші: көбейткіштің (253) бірлік орнындағы саны (3)-пен көбейгіштің (104) бірлік орнындағы саны (4)-ті көбейтіп, көбейтінді бір орынды сан болса, онда, оны, тікелей жалпы көбейтіндінің бірлік орны етіп жазамыз; көбейтінді (12) екі орынды сан болса, онда оның бірлік орнындағы санын (2) жалпы көбейтіндінің бірлік орны етіп жазамыз да, ондық орнындағы санды (1) ойда қалдырамыз.

Екінші: көбейткіштің бірлік орнындағы саны 3 пен көбейгіштің ондық орнындағы санын (0) көбейтіп, оған көбейткіштің ондық орнындағы саны (5)-пен көбейгіштің бірлік орнындағы санын (4) көбейтіп қосамыз, егер жоғарғы ретте ойда қалған сан (1) болса, оны тағы қосамыз. Қосынды бір орынды сан болса, онда оны тікелей жалпы көбейтіндінің ондық орны етіп жазамыз; қосынды көп орынды сан (21) болса, онда оның бірлік орнындағы санын (1) жалпы көбейтіндінің ондық орны етіп жазамыз да, қалған орнындағы сандарды орнын бұзбай ойда қалтырамыз (2).

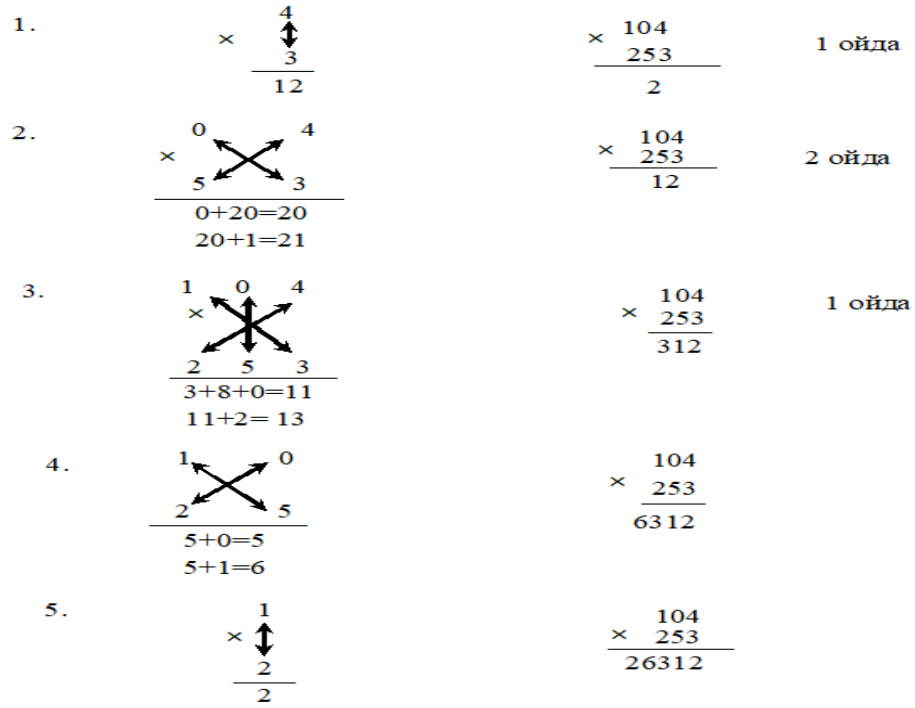
Үшінші: көбейткіштің бірлік орнындағы саны (3)-пен көбейгіштің жүздік орнындағы санын (1) өзара көбейтіп оған көбейткіштің жүздік орнындағы саны (2) мен көбейгіштің бірлік орнындағы санын (4) көбейтіп қосамыз. Сонымен бірге оған тағы көбейткіштің ондық орнындағы саны (5) пен көбейгіштің ондық орнындағы санын (0) көбейтіп қосамыз, егер жоғарғы ретте ойда қалған сан (2) болса, оны тағы да қосамыз. Ең соңғы қосынды бір орынды сан болса, онда оны тікелей жалпы

көбейтіндінің жүздік орны етіп жазамыз; ең соңғы қосынды көп орынды сан болса (13), онда оның бірлік орнындағы санын (3) жалпы көбейтіндінің жүздік орны етіп жазамыз да, қалған орнындағы сандарды орнын бұзбай ойда қалдырамыз(1).

Төртінші: көбейткіштің ондық орнындағы саны 5-пен көбейгіштің жүздік орнындағы санын (1) көбейтіп, оған көбейткіштің жүздік орнындағы саны (2) мен көбейткіштің ондық орнындағы санын (0) көбейтіп қосамыз. Қосынды бір орынды сан (6) болса, онда оны тікелей жалпы көбейтіндінің мыңдық орны етіп жазамыз; қосынды көп орынды сан болса, онда оның бірлік орнындағы санын жалпы көбейтіндінің мыңдық орны етіп жазамыз да, қалған орнындағы сандарды орнын бұзбай ойда қалдырамыз.

Бесінші: көбейткіштің жүздік орнындағы саны (2)-мен көбейгіштің жүздік орнындағы санын (1) өзара көбейтіп, оған жоғарғы ретте ойда қалған сан болса қосып, оны жалпы көбейтіндінің мыңдық орнының алдындағы орындарға жазамыз.

Көбейту барысын басқыштарға бөліп, сызбамен көрсетсек, мынадай болады.



Төрт орынды немесе одан да көп орынды сандардың тікелей көбейтілу жолы жоғарыда таныстырылған тәсілмен бірдей болып, тек өзара көбейтілетін сандардың орын санының артуына байланысты оларды тікелей көбейту жолының басқыштар саны ғана артып отырады.

Егер өзара көбейтілетін екі санның орын сандары өзара тең болмаса, орын саны аз болған санның алдыңғы орындарын нөлмен (0) толықтырып немесе нөл бар деп жорып, келесі санмен формалық жақтан орын сандарын теңестіріп алып, жоғарыдағы көбейтудің тіке жолымен есептей береміз.

Мысалы: 3125х32-ні есептеңдер.

$$\begin{array}{r} 0032 \\ \times\ 3125 \\ \hline 100000 \end{array} \quad \text{немесе} \quad \begin{array}{r} 3125 \\ \times\ 0032 \\ \hline 100000 \end{array}$$

Көбейтудің әртүрлі әдістерін білу оқушылардың ойлау қабілетінің артуына көмектеседі және оларға жаттандылық емес, әр есептің бірнеше жолмен шешуге мүмкін болатынын түсінуге көмектеседі. Бірнеше әдіс арқылы тез көбейту әдісін меңгеру жоғары математикадағы матрицаларды да жылдам шығаруға көмектеседі [11-12]. Зерттеулерге негізделгенде болашақта әртүрлі қиыншылықтан оңай шығуға көмектеседі. Ғалымдардың зерттеуіне негізделгенде әртүрлі жолмен көбейту әдістерін білу 4-7 - сынып оқушылары үшін әртүрлі пішіндердің ауданы мен көлемін оңай таба алатыны және есептемей тұрып-ақ, олар заттардың көлемі мен ауданын шамалай біле алады екен. Болашақта олар құрылыс заттарын немесе басқа да ұқсас заттарға қолдану арқылы есептемей тұрып ақ, дұрыс болжам жасай алатыны дәлелденген [13-15].

Қорытынды

Зерттеу нәтижелеріне сай көбейтудің бұл жылдам әдісі, әсіресе, екі орынды сандарды екі орынды сандармен көбейтуде өте ыңғайлы тәсіл болып екені анықталды. Үш орынды сандарды өзара көбейту де дәстүрлі көбейтуге қарағанда жылдамырақ орындалады. Ал төрт орынды сандардан кейін қиындап кетеді, сол себепті төрт орынды сандардан үлкен сандарды көбейтуде дәстүрлі әдіс көмегіне жүгінген жөн. Көбейтудің бұл әдісі тек мектеп оқушыларының ғана емес, көпшілік оқырманға, ата-аналар, ұстаздар, студенттерге де берер көмегі көп. Мұндай әдіс-тәсілдер арқылы оқырмандар жаңа нәрсені алуға, қызығушылығын арттыруға деген сенімінің қалыптасуына мүмкіндік алады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Колмогоров А.Н. (1962) Материалы Международного конгресса математиков // Доклады Академии Наук СССР. С. 351–356.
2. Карацуба А., Офман Ю. (1969) Умножение многозначных чисел на автоматах // Доклады Академии Наук СССР. Т.145, № 2, С. 271-380
3. Қали Ш. (2019) Қазақша көбейту тәсілі. Алматы:Алматы кітап. – 20 б.
4. Қали Ш. (1997) екі орынды сандарды көбейтудың жылдам әдісі. Шинжиаң жоғары оқу орындары ғылыми журналы. No 2. Б. 37-43.
5. Harvey D., van der Hoeven J., Lecerf G. (2016) Even faster integer multiplication. Journal of Complexity. Vol.36, P. 1–30. doi:10.1016/j.jco.2016.03.001.
6. Hofman A.D., Visser I., Jansen B.R.J., Marsman M., van der Maas H.L.J. (2018) Fast and slow strategies in multiplication . Learning and Individual Differences. Vol.68, P. 30–40. doi:10.1016/j.lindif.2018.09.007
7. Van der Ven S.H.G., Straatemeier M., Jansen B.R.J., Klinkenberg S., van der Maas H.L.J. (2015) Learning multiplication: An integrated analysis of the multiplication ability of primary school children and the difficulty of single digit and multidigit multiplication problems. Learning and Individual Differences. Vol. 43, P. 48–62. doi:10.1016/j.lindif.2015.08.013
8. Harvey D., van der Hoeven J. (2018) On the complexity of integer matrix multiplication. Journal of Symbolic Computation. Vol. 89, P. 1–8. doi:10.1016/j.jsc.2017.11.001.
8. Kaufmann O.T. (2018) Tensions for primary school pupils when working with multiplication tools. Learning . Culture and Social Interaction. Vol. 24. P. 100254 – 100263. doi:10.1016/j.lcsi.2018.11.001
9. Rø K., Arnesen K.K. (2020) The opaque nature of generic examples: The structure of student teachers' arguments in multiplicative reasoning. The Journal of Mathematical Behavior. Vol.58, P. 100755 - 100770. doi:10.1016/j.jmathb.2019.100755.
10. Aucejo M., De Smet O. (2020) A novel algorithm for solving multiplicative mixed-norm regularization problems. Mechanical Systems and Signal Processing. Vol. 144, P. 106887 - 106898 doi:10.1016/j.ymssp.2020.106887.
11. Simon M.A., Kara M., Placa, N. (2018) Promoting reinvention of a multiplication-of-fractions algorithm: A study of the Learning Through Activity research program // The Journal of Mathematical Behavior. Vol. 52, P. 174–187. doi:10.1016/j.jmathb.2018.03.007.
12. Ballard G., Ikenmeyer C., Landsberg J.M., Ryder N. (2018) The geometry of rank decompositions of matrix multiplication II: 3×3 matrices // Journal of Pure and Applied Algebra. Vol. 223(8), P. 3205-3224. doi:10.1016/j.jpaa.2018.10.014.
13. Rotem A., Henik A. (2020) Multiplication facts and number sense in children with mathematics learning disabilities and typical achievers. Cognitive Development. Vol. 54, 100866 – 100877 doi:10.1016/j.cogdev.2020.100866.
14. Larsson K., Pettersson K., Andrews P. (2017) Students' conceptualisations of multiplication as repeated addition or equal groups in relation to multi-digit and decimal numbers. The Journal of Mathematical Behavior. Vol. 48, P. 1–13. doi:10.1016/j.jmathb.2017.07.003.

15. Hord C., Tzur R., Xin Y.P., Si L., Kenney R.H., Woodward J. (2016) Overcoming a 4th grader's challenges with working-memory via constructivist-based pedagogy and strategic scaffolds: Tia's solutions to challenging multiplicative tasks. The Journal of Mathematical Behavior. Vol. 44, P. 13–33. doi:10.1016/j.jmathb.2016.09.002.

Простой и быстрый метод умножения

Ш. Кали[1], Р. Солтан[2]
[1]СШ №135 г.Алматы
[2]Специализированная гимназия для одарённых детей имени Аль - Фараби с обучением на трёх языках, Алматинская область, Казахстан
raushan090587@gmail.com

В статье описан простой и быстрый способ умножения двух-, трех- и четырёхзначных чисел для школьников. Учащиеся, освоившие в школе традиционные методы умножения чисел, научатся быстро умножать этим предложенным нетрадиционным методом. Методика направлена на развитие расчетных и мыслительных способностей. Учащиеся приобретают навык быстрых расчетов в уме. Этот метод, по мнению авторов, побуждает школьников к учебе и исследованиям.

Ключевые слова: *умножение, традиционное умножение, быстрое умножение, мысленный расчет, многозначные числа.*

Simple and fast multiplication method

Sh. Kali, R. Soltan
[1] Secondary school #135, Almaty, Kazakhstan
[2]Specialized Gymnasium for gifted children named after Al Farabi with teaching in three languages, Almaty Oblast, Kazakhstan
raushan090587@gmail.com

The article describes a simple and fast way to multiply two-, three - and four-digit numbers for schoolchildren. Students who have mastered the traditional methods of multiplying numbers at school will learn how to quickly multiply using this non-traditional method. The method is aimed at developing computational and thinking abilities. Students acquire the skill of quick calculations in the mind. This method, according to the authors, encourages students to study and research.

Keywords*: multiplication, traditional multiplication, fast multiplication, mental calculation, multi-digit numbers.*

Редакцияға 19.08.2020 түсті.

ҒТАХР 14.85.35

ОҚУ ҮРДІСІНДЕ ҚОЛДАНЫЛАТЫН ТОЛЫҚТЫРЫЛҒАН ШЫНАЙЫЛЫҚ ҚОСЫМШАЛАРЫН ЖАСАҚТАУ ОРТАЛАРЫНА ТАЛДАУ

Т.М. Сембаев, Ж.К. Нурбекова
Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті, Нұр-Сұлтан қ., Қазақстан
sembaev.talgat@mail.ru

Ұсынылып отырған ғылыми мақалада оқу үрдісінде қолданылатын толықтырылған шынайылық қосымшаларын жасақтау орталарына талдаудың нәтижесі келтірілген. Жоғары танымалдылыққа ие, әрі кең қолданыстағы он үш жасақтау орталары таңдалынып, негізгі үш топқа жіктелген критерийлер бойынша талданған. Бірінші топта типі, қолжетімділігі және жұмыс істейтін операциялық жүйесі жазылған. Екінші топ зерттеу жұмысының негізгі бөлігі болып табылатын трекинг, яғни танып-білу ерекшеліктерін қамтиды. Үшінші топта әр жасақтау ортасының кеңейтілімдері мен толықтырулары баяндалған. Сонымен қатар, толықтырылған шынайылық қосымшаларын оқу үрдісінде пайдаланудың артықшылықтары мен өзектілігіне мән берілген.

Түйін сөздер: *толықтырылған шынайылық, қосымша, жасақтау ортасы, оқу үрдісі, талдау, трекинг, платформа.*

Білім берудің заманауи талаптарын қанағаттандыра алатын бірден-бір шешім – жаңашыл технологияларды қолдану. Инновациялық технологиялардың көп түрлілігін ескерсек, дұрыс таңдау жасау – көзделген мақсатқа жетудің, оқу үрдісін оңтайлы етудің дұрыс шешімі болмақ. Әрине, оқу үрдісі ауқымды әрі күрделі болып келеді, сондықтан әмбебап технология табу оңайға соқпайды. Алайда толықтырылған шынайылық технологиясы оқу үрдісінің көптеген талаптарын қанағаттандыра алатын мүмкіншілігі бар.

Оқу үрдісінің маңызды бөлшегі болып табылатын сабақтың өзі мақсаты мен міндетіне қарай бірнеше түрге ажыратылатынын білеміз. Дәстүрлі сабақтың әр кезеңінде толықтырылған шынайылық технологиясын пайдалануға болады. Жаңа материалды түсіндіру мақсатында демонстрациялау, виртуалды зертханада тәжірибе жасау, бекіту сұрақтарын қойғанда бақылау және бағалау мақсатында толықтырылған шынайылық элементтері үйлесімді әрі нәтижелі болып келеді. Себебі, толықтырылған шынайылық технологиясы, Dunleavy, Dede, Mitchell еңбектерінде көрсетілгендей, «Сыни ойлау, мәселелерді шеше алу және өзара бағынышты ортақ жаттығулар арқылы байланысу іспетті өндеу дағдыларын дамытуға септігін тигізетін, цифрлық және физикалық объектілерді біріктіретін, иммерсивті гибридті оқыту ортасын құрудың бірегей мүмкіндігін береді» деп тұжырымдауға болады [1; 1].

Толықтырылған шынайылық, ағылшынша augmented reality (ары қарай AR) – ағымдағы уақыттағы объектілерге тікелей немесе жанама түрде компьютерлік графиканы, мәтінді, дыбысты, кері байланыс механизмдерін қоюға мүмкіндік беретін жаңа интерактивті технология [2; 1]. Қолданушылар шынайы ортадан айыра алмайтындай жасақталған, шынайы ортаға виртуалды элементтерді бірізділікпен енгізуден тұратын технология. Барлық салалар толықтырылған шынайылықтың артықшылықтарын пайдалана алады, алайда білім беруде қолдану ерекше мүмкіндіктер туғызатыны сөзсіз. Шынайы орта мен виртуалды ортаның қатар үйлесуі – шынайы өмірде мүмкін емес құбылыстарды демонстрациялауға мүмкіндік береді. Толықтырылған шынайылықтың білім берудегі ерекшеліктері - шынайы және виртуалды орталардағы өзара бірқалыпты қарым-қатынасты қолдау; объектілерді манипуляциялау үшін материалды интерфейс метафорасын қолдану; шынайылықтан виртуалдылыққа біртіндеп ауысу [3; 1], [4;1]. Сонымен қатар, толықтырылған шынайылық – оқыту құралы, ал «бірлесіп оқыту» оқыту әдісі ретінде қатар қолданылса, білім алушылар үшін оқыту үрдісі барынша нәтижелі, әрі пайдалы болады [5; 12]. Сұраныстар негізінде оқыту, жағдаяттық оқыту, жобаға негізделген оқыту сияқты әдістермен оқытуда толықтырылған шынайылықты қолданудың өз ерекшеліктері, нәтижелілік деңгейі болады. Бұл оқу үрдісіне арналған AR қосымшаларына арнайы талаптар қоя отырып, оларды жасақтау орталарына талдау жүргізу мақсатын айқындайды.

Ғылыми мақаланың мақсаты – оқу үрдісін жетілдіру үшін қолданылатын толықтырылған шынайылық қосымшаларын жасақтау орталарының ішінен оңтайлысын анықтау.

Зерттеу жұмысының бірнеше міндеттері анықталған болатын:

- AR қосымшаларын жасақтау орталарымен танысу, зерттеу.
- AR қосымшаларын жасақтау орталарын мүмкіндіктері мен ерекшеліктеріне қарай топтастыру.
- AR қосымшаларын жасақтау орталарының оқу үрдісін жетілдіру жолдарын сипаттау.

Толықтырылған шынайылық технологиясының міндеті – қолданушының қоршаған ортамен ақпараттық байланысын кеңейту. Қоршаған ортадағы объектілерге, суреттерге беттестірілген сәйкес объектілер оның ақпараттық сипаттамасын өзгертіп, мазмұнын толықтырады. Соның арқасында, ағымдағы уақыт режимінде шынайы объектілердің ақпараттық көлемі ұлғайып, қолданушы еркін қатынауға мүмкіндік алады.

Технологияның оқу үрдісін жетілдіре түсетін мүмкіндіктері мен артықшылықтары зерттеу жұмысының өзектілігін айқындай түсетіні сөзсіз. Толықтырылған шынайылық технологиясының білім беру саласындағы потенциалы, орны мен мүмкіндіктерінің мол екені байқалуда, себебі адамның жалпы дамуы мен қалыптасуына үлкен әсер ете алады. Сабақ барысында ұсынылатын ақпаратты оқушыларға мультимедиалық контекспен, виртуалды формада жеткізу, олардың үлкен қызығушылығын тудырады. Толықтырылған шынайылық адамның кеңістіктік ойлауын қалыптастыруға үлкен көмек жасайды. Кеңістіктік ойлау түрлі объектілерді немесе өз-өзін қоршаған орта мен кеңістікте орнын физикалық немесе ойша ауыстыруды, оны ұғынуды меңзейді.

Білім берудегі толықтырылған шынайылық тақырыбында жазылған ғылыми зерттеулер мен басылымдарды зерттей келе, оның келесідей артықшылықтары анықталды:

- Шынайылық сезімін қамтамасыз ету
- Нақты тәжірибені ұсыну
- Күрделі қарым-қатынастарды визуализациялау
- Шынайы өмірде жүзеге асыруға келмейтін тәжірибелерді жасау
- Абстрактілі түсініктерді меңгеру
- Қауіпсіз оқыту ортасын ұсыну
- Уақыт пен кеңістікті үнемдеу
- Білім алушылардың қызығушылығын арттыру [6; 3].

Толықтырылған шынайылық жайлы 2018-2022 жылдарға арналған «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасының «Цифрландырудың жаһандық трендтері және халықаралық тәжірибе» бөлімінде айтылғандай виртуалды және толықтырылған шынайылық (VR/AR) технологияларын елімізде игеру әрі дамыту жоғары маңызға ие [7; 6]. Сонымен қатар, Толықтырылған шынайылық технологиясы «Индустрия 4.0» негізгі элементтер қатарына кіреді, Gartner сарапшыларының айтуынша, толықтырылған шынайылық өзінің дамуының «жастық» шағында және алдағы 5-10 жылдан кейін ғана нарықта басымдылыққа ие болады [8; 481]. Осы артықшылықтарын назарға ала отыра, толықтырылған шынайылық (AR) қосымшаларын жасақтау қажеттілігі туындайды.

Қазіргі уақытта, түрлі фреймдер мен плагиндердің көмегімен бейнелерді танып білу және оның кеңістігін үш өлшемді немесе дыбыстық, бейне, мультимедиалық материалдармен кеңейту арқылы AR-қосымшаларын жасақтау орталары жетіп артылады. Алайда, олардың ішінде әдістемелік талаптарды жүзеге асыруға болатын жасақтау орталары санаулы. Сондықтан, оқу үрдісінде қолданылатын ең танымал әрі мүмкіндіктері жоғары AR қосымшаларын жасақтау орталарына талдау жасалынды [9; 8-11], [10; 15], [11; 1436].

AR қосымшаларын жасақтау орталарын зерттеу барысында статискалық бақылау әдісі қолданылған болатын. Ол бірнеше кезеңдерді қамтыды: мәліметтерді жинақтау, ортақ қасиеттеріне қарай және жалпылама көрсеткіштері бойынша топтастыру.

Ең алдымен, жалпы саны 50-ге жуық жасақтау орталарының ішінен, жоғары танымалдылыққа ие әрі жиі қолданыста жүрген он үш AR қосымшаларын жасақтау орталары таңдалып алынды. Олар: ARToolKitX, Augment, HP reveal, BlippAR, CraftAR, EasyAR, Kudan, LayAR, PixLive, Vuforia, Wikitude, XZIMG, ARMedia. Атаулы жасақтау орталары түрлі беделді порталдардың топ бестік, ондық сынды тізімдеріне кіреді. Олар түріне қарай өзара Framework немесе SDK (Software Development Kit) болып ажыратылады.

Framework қолданушының коды арқылы кейін кеңейтілу немесе өзгеріске ұшырау мүмкіндігі бар, жалпы функционалдық қызметін қамтамасыз ететін архитектура болып табылады [11; 1437]. Басқа сөзбен айтқанда, Framework болашақ қосымшаның «қаңқасын» жасауды алға қойып, кейін

жасақтау тобы оны одан әрі толықтырады. Ал, SDK (Software Development Kit) - қосымша құруға арналған құралдар жиынтығы. Ол болашақ қосымшаға түрлі функцияларды қосып, бастапқы кодты қажетті мобильді немесе веб платформаға көшіреді және ол сәйкесінше жұмыс уақытын көбейте түседі. Жасақтау орталарын талдауда Framework немесе SDK деп ажырату бірден оның мүмкіндіктерін бағалауға және қажеттісін таңдауға жағдай жасайды [12; 3].

AR қосымшасын жасақтау ортасына қойылатын келесі талап – әрине, оның қолжетімділігі, яғни лицензиясы. Ол Open source, Free және Commercial деп бөлінеді. Көп жағдайда, жасақтау орталары Free және Commercial лицензияларын қатар ұсынады. Free нұсқасында шектеулі, бірақ жеткілікті мүмкіндіктер пакетін ұсынса, Commercial нұсқасында еш шектеусіз мүмкіндіктерін бекітілген төлем арқылы ұсынады [13; 20]. Жасақтау орталарының ішінде ARToolkitX сынды ашық бастапқы кодымен Open source лицензия түрі бар. Оған жасақтаушылар өздері қосымша функциялар қосып, ортаның дамуына көмектеседі. Лицензия бойынша талдау - қажетті функцияларға қолжетімділікті алдын-ала анықтауға мүмкіндік береді.

AR қосымшаларын жасақтау орталарын талдау барысында оқу үрдісінде қолдану ерекшеліктері мен қажеттіліктерін ескере отыра келесі критерийлер таңдалып алынды. Олар негізгі үш топқа бөлінген.

Бірінші топ, платформалар деп аталады, яғни, қосымшаның операциялық жүйелерде жұмыс істеу мүмкіндігі бойынша ажыратылған. Олар iOS, Android, Windows және MacOS. Таңдалған он үш жасақтау орталарының барлығы iOS, Android операциялық жүйелерінде жұмыс істейтін қосымша жасақтау мүмкіндіктері бар.

Екінші топ, Tracking, яғни таргетті танып-білу мүмкіндіктері бойынша топтастырылған. Атаулы мүмкіндік толықтырылған шынайылықты қолдану үшін фундаменталды технология болып табылады. Олар өзара сенсорлы, визуалды және гибридті болып ажыратылады. Сенсорға негізделген танып-білу түрлі датчиктер (магниттік, акустикалық, инерциялық, оптикалық және механикалық) арқылы іске асырылады. Визуалды танып-білу объектілерге қатысты камераның орналасуы арқылы суреттер мен бейнелерді өңдеуге негізделеді. Қазіргі уақытта осы бағыт кең түрде зерттелу үстінде және компьютерлік танып-білу әдістерін сипаттайды. Гибридті танып-білу жоғарғы екеуін біріктіре отыра, GPS-ті де қамтиды [14; 195].

Оқу үрдісінде мультимедиалық құралдарды қолдану және интерактивті технологияларды пайдалану ерекше маңыздылыққа ие екенін ескерсек, таргеттерді танып-білу түрлерін топтастыру зерттеу жұмысының негізі болып табылады. Ол келесілерден тұрады:

- Мәтінді танып-білу (Text Recognition) - сөзді немесе бірнеше сөздер комбинациясын танып-білу мүмкіндігі.
- Суретті танып-білу (Image Recognition) - жазықтықта орналасқан түрлі форматтардағы суреттерді танып-білу.
- 3D объектілерді танып-білу (3D Object Recognition) - маркер ретінде цилиндрлік, конустық және шынайы үшөлшемді объектілерді қолдану мүмкіндігі.
- Мульти-таргетті танып-білу (Multi-target Recognition) - бірнеше маркерлерді бір уақытта анықтап, бақылай алу мүмкіндігі.
- Геолокацияны танып-білу (Geolocation Recognition) - орналасқан мекен-жайға негізделген танып-білу.
- Маркерсіз танып-білу (Markerless Recognition) - маркерлерді талап етпей танып-білуді іске асыру мүмкіндігі.
- Онлайн таргетті танып-білу (Online Target Recognition) - ағымдағы уақытта интернет арқылы танып-білу.
- Офлайн таргетті танып-білу (Offline Target Recognition) - ағымдағы уақытта автономды түрде интернетсіз танып-білу.
- Бұлтты танып-білу (Cloud recognition) - қосымшада орын алмай, маркерлерді бұлтта сақтау мүмкіндігін беретін функция. Ол танып-білуге болатын маркерлер санын арттырады.
- Бір уақытта локализациялау және карта құру (SLAM simultaneous localization and mapping) [15; 1] - қоршаған ортаны бейнелеп, сол ортадағы өзінің қозғалыстарын бақылауға мүмкіндік береді. Мысалы, AR-қосымша бөлмеде орналасқан түрлі заттардың орнын есте сақтап, сол арқылы виртуалды объектіні қажетті жерде ұстап тұра алады.

Үшінші топ, кеңейтілімдер бойынша талдауды қамтиды. Бұл топқа келесі критерийлер таңдалып алынды:

- AR түзерту платформасы: Толықтырылған шынайылық ресурстарын жөндеуге, құрастыруға, маркерлерді басқаруға мүмкіндік беретін қолдануға дайын веб-платформа мүмкіндігі.
- Smart glass қолдау - «Smart glass» көзілдіріктерімен жұмыс істеу мүмкіндігі.
- Unity қолдау - Unity ортасында жұмыс жасау мүмкіндігі.
- Нұсқаулықта қалай қолдану керектігі жайлы мәтіндік және бейне нұсқаулықтар көрсетілген.

2- кесте. Толықтырылған шынайылық қосымшаларын жасақтау орталарын талдау
[Дереккөзі: Авторлардың құрастыруымен]

№	Атауы	Типі	Лицензиясы	Платформа				Tracking (Танып-білу)									Кеңейтілімі				Сайт
				iOS	Android	Window	MacOS	Мәтінді	Суретті	3D объектілерді	Мульти-таргетті	Геолокацияны	Маркерсіз	Онлайн таргетті	Офлайн таргетті	Бұлтты	SLAM	AR түзерту платформасы	Smart glasses қолдау	Unity қолдау	Нұсқаулық	
1	ARToolKitX	Framework	Open source, Free, Commercial	+	+	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	-	-	-	+	+	+	http://www.artoolkitx.org
2	Augment	SDK	Free, Commercial	+	+	+	+	-	+	-	-	-	-	+	-			+			+	https://www.augment.com
3	HP reveal	SDK	Free, Commercial	+	+			-	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	-	-	+	https://www.hpreveal.com
4	BlippAR	SDK	Free, Commercial	+	+			-	+	-	-	-	-	+	-			+			+	https://www.blippar.com
5	CraftAR	SDK	Free, Commercial	+	+		+	-	+	-	-	-	-	+	+	+		+	-	+	+	https://catchoom.com
6	EasyAR	SDK	Free, Commercial	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+	https://www.easyar.com
7	Kudan	SDK	Free, Commercial	+	+		+	-	+	-	+	-	-	-	+	-	+	-	-	+	+	https://www.kudan.io/sdk

8	LayAR	SDK	Free, Commercial	+	+			-	+	-	-	+	-	+	-	+	+	+	-	-	+	https://www.layar.com
9	PixLive	SDK	Free, Commercial	+	+			+	+	+	-	+	-	+	-	+		+	+	-	+	https://www.vidinoti.com/home/
10	Vuforia	SDK	Free, Commercial	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	https://developer.vuforia.com
11	Wikitude	SDK	Free, Commercial	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	https://www.wikitude.com
12	XZIMG	SDK	Free, Commercial	+	+	+		-	+	-		-	-	+	-	-	-		-	+	+	https://www.xzimg.com
13	ARMedia	SDK	Free, Commercial	+	+			-	+	+		+	-	+	-	-	-	-	+	+	+	http://www.armedia.it/index.php

Толықтырылған шынайылық қосымшаларын жасақтау орталарын талдау нәтижесінде олардың әрқайсысының ерекшеліктері мен артықшылықтары көрсетілді. Жоғарыдағы кестеден байқайтынымыз, таңдаулы он үш жасақтау орталары үш негізгі топқа топтастырылып, жалпы саны 18 параметрлері бойынша зерттелген. Оқу үрдісінде қолдануға ең қолайлы орта ретінде Vuforia және Wikitube ұсынылады, себебі олардың жоғарыда таңдалып алынған критерийлерді барынша қанағаттандырып, мультимедиалық міндеттерді іске асыратын мүмкіндіктері бар. Vuforia 15, ал Wikitube 18 параметрдің барлығын қанағаттандырғандықтан осындай қорытынды жасалынды.

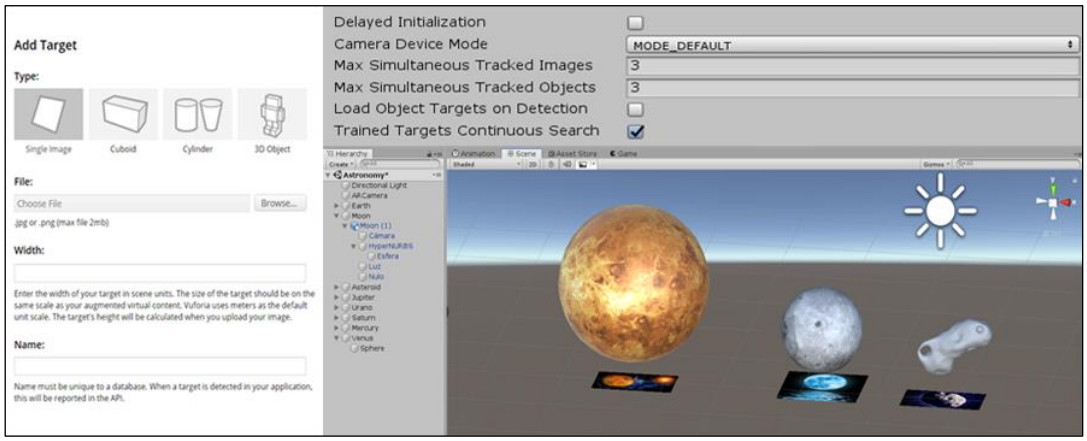
Vuforia – AR-қосымшаларын жасақтауға арналған программалық өнім жиынтығы. Ол түрлі типтегі маркерлерді танып-білудің есептеу алгоритмдерін қолданады. Суретті танып білу, QR-код арқылы танып-білу, тіпті үш өлшемді объектілерді де танып-білу артықшылығы арқылы алдын-ала даярланған 3D-модельдерді проекциялауға жағдай жасайды.

1-суреттегі мысалда android операциялық жүйесіне арналған «Astronomy» қосымшасының жұмысы көрсетілген. Маркер ретінде таңдалған Жер шарының суретіне смартфондағы қосымшаны іске қосып беттестірсе, оның үш өлшемді моделі, Жер шары туралы мәтіндік форматтағы мәлімет пайда болады. Lean Touch-ты қолдану арқылы 3D объектілерді интерактивті ете отыра басқару ендірілген. Масштабтау (scale), айналдыру (rotate), үлкейту (zoom in), кішірейту (zoom out) функцияларын Touch Pad арқылы басқару мүмкіндіктері қолсылған. Қосымша оқу үрдісін жетілдіруге оқу материалдарын виртуалды түрде демонстрациялау арқылы оның сапасын арттыруға жағдай жасайды.



1-сурет. Толықтырылған шынайылық технологиясы
[Дереккөзі: Авторлардың құрастыруымен]

2-суретте, Vuforia арқылы Unity ортасында, жоғарыда айтылған «Astronomy» қосымшасын жасақтау ерекшеліктері - маркер түрлерін (сурет, текше, цилиндр немесе 3D объект) таңдау мүмкіндігі; мультитаргетті қолдау, яғни, санын белгілеу; аспан денелерінің 3D форматындағы объектілерін таңдалған таргеттерге беттестіру барысы көрсетілген.



2-сурет. Таргет түрлері мен мультитаргетті қолдау
[Дереккөзі: Авторлардың құрастыруымен]

Әр объектіні интерактивті ету жолдары қарастырылған. Мысалы, қарапайым батырма көмегімен объектіні айналдыру үшін c sharp тілінде келесі код жазылған:

```
public class RotateObject: MonoBehaviour
{public GameObject objectRotate;
public float rotateSpeed = 50f;
bool rotateStatus = false;
public void Rotasi()
{if (rotateStatus == false) {rotateStatus = true;}
else { rotateStatus = false; }}
void Update()
{if (rotateStatus==true) {objectRotate.transform.Rotate(Vector3.up, rotateSpeed*Time.deltaTime);}}}
```

Зерттеу жұмысының нәтижесінде AR қосымшаларын жасақтау орталарын саралай келе, ол оқу үрдісін жетілдіруге оңтайлы мүмкіндік береді деген болжам жасалды. Себебі, AR объектілерін интерактивті ете отыра, білім алушылардан кері байланыс алуға, демонстрациялау арқылы оқу материалын тереңірек түсіндіруге жол ашады. Unity ортасында Vuforia-мен үйлесімді жұмыс істеу арқылы біз оқу үрдісінде қолданылатын AR-қосымшасын жасақтауда бірнеше артықшылықтарға ие болдық, ешқандай материалдық шығынсыз жасақтау, C sharp программалау тілі арқылы объектілермен қатынас орнату және кез-келген құрылғыға бейімдей отыра қосымша жасақтау. Сонымен қатар, Vuforia және Wikitude толықтырылған шынайылық элементтерімен жылдам әрі интерактивті түрде қатынас жасауды жүзеге асыратын, Unity 3D программасымен үйлесе отыра, .fbx,

.obj, .max, .blend және т.б. кеңейтілімдегі 3D модельдерді біріктіре алатын, оқу үрдісін жетілдіруге бағытталған, ең таңдаулы орталар деп қорытуға болады.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Dunleavy M., Dede C., Mitchell R. (2009) Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning. Journal of Science Education and Technology, 18(1), 7e22. https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10956-008-9119-1
2. Wang Y., Vincenti G., Braman J., Dudley A. (2013) The ARICE Framework: Augmented Reality in Computing Education. International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). Volume 8, Issue 6. https://www.online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/2809/2885
3. Billinghurst M., Duenser A. (2012) Augmented reality in the classroom. Computer 45(7):56–63.. https://doi.org/10.1109/MC.2012.111
4. da Silva M. M.O., João M.X.N., Teixeira, Cavalcante P.S., Teichrieb V. (2019) Perspectives on how to evaluate augmented reality technology tools for education: a systematic review. Journal of the Brazilian Computer Society. 25:3.https://journal-bcs.springeropen.com/track/pdf/10.1186/s13173-019-0084-8
5. Garzóna J., Kinshuk, Baldiris S., Gutiérrez J., Pavón J. (2020) How do pedagogical approaches affect the impact of augmented reality on education? A meta-analysis and research synthesis. Educational Research Review. Volume 31. https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1747938X19303525?token=B343A64A18AEA6FCE40321EA86E59131CCEEFAA18BA7F66B8650A4F1D2061871FB8641867B4B23A0E8575FF46672DF4A
6. Yilmaz R. M. (2016) Augmented Reality Trends in Education between 2016 and 2017 Years. In: State of the Art Virtual Reality and Augmented Reality Knowhow – IntechOpen. https://www.researchgate.net/publication/325339557_Augmented_Reality_Trends_in_Education_between_2016_and_2017_Years
7. Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2017 жылғы 12 желтоқсандағы № 827 Қаулысымен БЕКІТІЛГЕН «Цифрлық Қазақстан» мемлекеттік бағдарламасы «Цифрландырудың жаһандық трендтері және халықаралық тәжірибе» бөлімі, 6- б.
8. Яковлев Б.С., Пустов С.И. (2013) История, особенности и перспективы технологии дополненной реальности // Известия ТулГУ. Технические науки №3. С. 479-484.
9. Jooste D., Rautenbach V., Coetzee S. (2016) Results of an evaluation of augmented reality mobile development frameworks for addresses in augmented reality. Spatial Information Research, 24(3), p.8-11 https://www.researchgate.net/publication/302555565_Results_of_an_evaluation_of_augmented_reality_mobile_development_frameworks_for_addresses_in_augmented_reality
10. Виштяк Н.М., Дорожкин В.А. (2015) Средства разработки мобильных приложений дополненной реальности // Инновации в науке №6 (43). С. 15.
11. Herpich F., Guarese R.L. M., Tarouco L.M.R. (2017) A Comparative Analysis of Augmented Reality Frameworks Aimed at the Development of Educational Applications. Creative Education, 8, pages 1433-1451 https://m.scirp.org/papers/77994
12. Hanafi A., Elaachak L., Bouhorma M. (2019) A comparative Study of Augmented Reality SDKs to Develop an Educational Application in Chemical Field. NISS19: Proceedings of the 2nd International Conference on Networking, Information Systems & Security – March 2019 Article No.: 53, page 3 https://www.researchgate.net/publication/333232503_A_comparative_Study_of_Augmented_Reality_SDKs_to_Develop_an_Educational_Application_in_Chemical_Field
13. Amin D., Govilkar Sh. (2015) Comparative Study of Augmented Reality SDK's. International Journal on Computational Sciences & Applications (IJCSA) Vol.5, No.1. https://www.researchgate.net/publication/276855764_Comparative_Study_of_Augmented_Reality_Sdk%27s
14. Zhou F., Dun H.B.-L., Billinghurst M. (2008) Trends in augmented reality tracking, interaction and display: a review of ten years of ISMAR. 7th IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality 2008, ISMAR 2008; Cambridge; United Kingdom; 15-18 September 2008 – page 195 https://ieeexplore.ieee.org/document/4637362
15. Bardi J. (2019) Augmented Reality SDKs: A Comprehensive Guide» [Internet resource] – 04/25/2019. – URL: https://www.marxentlabs.com/augmented-reality-sdks-comprehensive-guide/ (date: 15.01.2020)

Анализ сред разработки приложений дополненной реальности, используемых в учебном процессе

Т.М. Сембаев, Ж.К. Нурбекова
Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева, г. Нур-Султан, Казахстан
sembaev.talgat@mail.ru

В предлагаемой статье приводятся результаты анализа сред разработки приложении дополненной реальности, используемых в учебном процессе. Было выбрано тринадцать наиболее популярных и широко используемых сред разработки и определены критерии, которые были классифицированы на три основные группы. В первой группе прописаны тип, доступность и функционирующая операционная система. Вторая группа включает в себя трекинг, которая является основной частью исследовательской работы. В третьей группе изложены расширения и дополнения каждой среды разработки. Кроме того, изложены преимущества и актуальность использования приложений дополненной реальности в учебном процессе.

Ключевые слова: *дополненная реальность, приложение, среда разработки, учебный процесс, анализ, трекинг, платформа.*

Analysis of augmented reality application development used in the learning process

T.M. Sembayev, Zh.K. Nurbekova
L.N.Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan
sembaev.talgat@mail.ru

The proposed article presents the results of the analysis of the development environments of augmented reality applications used in the educational process. Thirteen of the most popular and widely used development environments were selected and criteria were defined, which were classified into three main groups. The first group contains the type, availability, and functioning operating system. The second group includes tracking, which is the main part of the research work. The third group contains extensions and extensions for each development environment. In addition, the advantages and relevance of using augmented reality applications in the educational process are outlined.

Keywords: *augmented reality, application, development environment, learning process, analysis, tracking, platform.*

Редакцияға 12.05.2020 түсті.

3-бөлім / Раздел 3
ФИЛОЛОГИЯ

Section 3
PHILOLOGY

ҒТАХР 16.21.37

АБАЙ ТІЛІНДЕГІ ФОНЕТИКАЛЫҚ ЕСКІЛІКТЕР

Ш.Құрманбайұлы, М.Е. Әділов
Абай атындағы ҚазҰПУ
Немат Келімбетов атындағы Түркітану орталығы, Алматы/Қазақстан
sheru_64@mail.ru, marlenadilov88@gmail.com

Мақалада Абай шығармаларындағы бүгінгі әдеби тіліміздің өзгеше қолданыстар мен тілдік ерекшеліктер фонетикалық айырмашылықтар тұрғысынан қарастырылды. Ақын өлеңдері мен қара сөздеріндегі көне түркі тіліне тән фонетикалық формалар тарихи-салыстырмалы әдіспен зерттеліп көрсетілді. Атап айтқанда, Абайдағы «ұғлы, түғры, туғралы, түзік, ұлық», т.б. фонетикалық ескіліктер түркі ескерткіштері мен тілдері деректері негізінде талданды. Олардың ескі қазақ жазба тілі мен қазіргі қазақ тіліне қатыстылығы жайлы тұжырымдар айтылды. Мақаланың қорытынды бөлімінде қазіргі әдеби тілден бөлек ауызекі тілде айтылатын фонетикалық формалардың Абай шығармаларындағы көрінісі талқыланды.

Түйін сөздер: *Абай, Абай тілі, фонетикалық ескіліктер, тілдік ерекшеліктер, түркі тілдері.*

Белгілі ғалым Рабиға Сыздықова ақын-жазушылар шығармаларының тілі оның өз қаламына тән шеберлік тәсілдері мен өзге де тілдік ерекшеліктерін талдау тұрғысынан зерттелу керек дейді [1, 330]. Біз бұл мақаламызда Абайдың жекелеген сөз қолданыс ерекшеліктерін, оның ішінде кейбір ерекше фонетикалық қолданыстары жайында сөз қозғаймыз. Абайдағы ерекше фонетикалық қолданыстар әдеби тілдің қазіргі нормасымен салыстырыла талданады. Абай тіліндегі фонетикалық тұлғаларды талдағанда түркі жазба ескерткіштері мен қазіргі түркі тілдері деректері пайдаланылады.

Абайдағы әдеби тілден өзгеше формалардың қолданылуы, ең бірінші кітаби тілдің, яғни шағатайшаның әсері. Мұны шартты түрде ескі қазақ жазба тіліне (шағатай әдеби тіліне) тән фонетикалық тұлғалар деп атаса болады. Өйткені ортаазиялық түркі әдеби тілі дәстүрінің XIX ғасыр мен XX ғасыр басында үзілмей сақталғанын да есте ұстау қажет. Абайдағы көне тұлғалардың кездесуі ең алдымен осы фактормен байланысты. Көне фонетикалық формалар сонымен қатар морфологиялық, семантикалық параллелизм немесе ұйқас құрау үшін де пайдаланылғаны белгілі.

Ал «фонетикалық ескіліктер» деп те атап көрсеткен себебіміз, біз талдайын деп отырған «ұғлы, тұғры, тұғралы, түзік, ұлық» формалары көне түркі ескерткіштеріне тән. Бұлар қазіргі қазақ тілінде қолданылмаса да жекелеген авторлардың тілі мен ауыз әдебиеті үлгілерінде көне түркі тіліне тән формада сақталған.

Фонетикалық ескіліктер деген ұғымды ғалым Р.Сыздықова енгізген болатын. Ғалым ескіліктердің типтері:

а) «көне сөздер (архаизмдер);

ә) ескірген сөздер (историзмдер);

б) фонетикалық, морфологиялық, орфограммалық ескіліктер» деп көрсетеді [2, 11].

Біз Абайдағы фонетикалық ескіліктерді «Сөз ортасында «г/ғ» дыбысының сақталып жазылуы және «Сөз соңында «к/қ» дыбысының сақталуы» деп ажыратып қарастырдық.

Сөз ортасында «ғ» дыбысының сақталып жазылуы.

Ұғлы «ұлы»:

1. Буынсыз тілің,

Буулы сөзің
Әсерлі адам ***ұғлына.***
Кісінің сөзін
Ұққыш-ақ, өзің,
Қисығын түзеп туғрыға [3, 294].

2. Әрбір ғалым − хаким емес, әрбір хаким − ғалым. Ғалымдарының нақлиясы бірлән мұсылман иман тақлиди кесіп қылады. Хакимдердің ғақлияты бірлән жетсе, иман якини болады. Бұл хакимдерден мұрад − мұсылман хакимдері, болмаса ғайри діннің хакимдері − әғәрше фатлұбни тәжидуни делінсе де, дүниенің һәм адам ***ұғлы*** өмірінің сырына жетсе де, діннің хақ мағрифатына жете алмағандар (38-қара сөз).

3. Ей, жүрегімнің қуаты, перзентлерім! Сіздерге адам ***ұғылының*** мінездері тұғралы біраз сөз жазып ядкар қалдырайын (38-қара сөз).

Қазақ әдеби тілінде *ұл* түрінде жұмсалатын сөзді Абай ескі жазба тіліне сәйкес *ұғыл* (адам ұғлы) фонетикалық вариантында қолданған. Көне түркі тілі мен шағатайшада сөз ортасындағы «ғ» дыбысы қазақ тілінде көп жағдайда түсіп немесе «у»-ға ауысатыны белгілі. Мысалы, көне түркі тіліндегі *уғыл, туғры, ағу, сығыр, ағыр, йағуқ* сөздері қазіргі қазақ тілінде *ұл, тура, у, сиыр, ауыр, жуық* боп өзгерген. Ескі жазбаларда (шағатай ескерткіштерінде) көне түркі тіліндегі фонетикалық құбылыстар сақталған. Сол себепті Абай қолданған шағатай тілінің өзгешеліктерін тілдік тұрғыдан зерттеу маңызды. Мысалы, жоғарыда айтылған Абайдың *ұғыл* формасын көне түркі тіліне тән ерекшелік деп қарастырсақ әбден болады.

Қазақ тіліндегі *ұл* сөзі орхон ескерткіштерінде *оғыл* (Күлтегін), көне ұйғыр жазулы мұраларында *оғул* (Maiytrisimit 8-40), Қарахан дәуірі жазбаларында *оғыл/оғул: Атасы ачығ алымла йисе оғылының тиши қамар* (мақал) «Әкесе ащы алма жесе, ұлының тісі қышиды» (DLT (Divanu lugatit türk) 421/330); орта ғасыр Алтын орда, Хорезм дәуірі мұраларында *оғул* (ME. (Mukkadimetul edeb) 196-7...); қыпшақ ескерткіші Кодекс куманикуста *овул* (CC (Codekc Cumanicus) 60a/22...) түрінде қолданылған.

Қазіргі түрік тілдеріне келсек, түрік (TS (Türkçe sözlük) 1790), түрікмен (ТДС (Түркмен дилиниң сөзлиги) 480); , әзербайжан, ұйғыр (YUTS (Uygurca sözlük) 293), сары ұйғыр тілдерінде *оғул*; өзбек т. *уғил* (УТИЛ (Узбек тилиниң изохли луғати) II 528); қырғыз (KS (Kırgızca sözlük) 788), алтай (РусАС 745) және қарайым т. (КРПС (Караймско русский польский словарь) 423) *уул*; ноғай т. *уыл* (НРС (Ногайско русский словарь) 379), қарақалпақ, татар, башқұрт (БТһ (Башкурт тилиниң һөзлиги) II 468), қарашай-балқар т. (KMTS (Karaçay malkarca sözlük) 417) *ұл/ул;* хакас (ХРС (Хакаско русский словарь) 127) және тува т., гагауз т. (ГРМС (Гагаузко русский молдавский словарь) 351) *оол*; якут т. *уол* (TYS (Türkçe yakutça sözlük) 204) және чуваш т. *ыуыл* вариантарында жұмсалады.

Моңғол тіліндегі «негіз, түп» мағынасындағы уул (МҚС (Моңғолша қазақша сөздік) 521) формасы да осымен байланысты болса керек.

Ұғыл варианты қазақ тіліндегі мақал-мәтелдерде де сақталған:

1. *Ер* ***ұғыл*** *тап, еркеленіп жат* [4, 119].

2. *Жарлының* ***ұғлы*** *болғанша, байдың құлы бол* [4, 174].

3. *Сыйлағанды сыйла, атаң құлы түңілер, сыйламағанды сыйлама, пайғамбар* ***ұғылы*** *түңілер* [4, 299].

Тұғры «тура». Тілімізде *тура* деп жазылатын сөз Абай өлеңінде бір жерде көнеше *тұғры* тұлғасында жұмсалған:

1. Буынсыз тілің,
Буулы сөзің
Әсерлі адам ұғлына.
Кісінің сөзін
Ұққыш-ақ, өзің,
Қисығын түзеп ***тұғрыға*** [3, 294].

Түркі ескерткіштері мен тілдерінде талдап отырған сөзіміз кең таралған:

Көне ұйғыр жазба мұраларында *тоғру* «тура, дұрыс» (EUTS (Eski uygurca sözlük) 243).

Диуани лұғатит түркте *тоғру* «қылыш, қанжар немесе пышақтың сабына салынатын ұшы» (DLT 212/182).

Мәмлүк қыпшақ ескерткіштерінде *тоғру* «дұрыс, тура» (КırTS (Kırçak sözlüğü) 279)

Шағатай жазбаларынан Лутфи диуанында *тоғры* «тура» (LD 614).

Анадолы түрік жазба жәдігерлерінде *тоғры/доғры/тоғру/торғу* «дұрыс» (YeniTS (Tarama sözlüğü) 208).

Қырғыз т. *туура* «тура» (КиргРС II 273); қарақалпақ т. *тууры;туура/дууры* «сол мағ.» (КкРС 180; 658); ноғай т.. *тувра* «сол мағ» (НРС 364); қарашай-балқар т. *туру* «тура, ашық, нақты; ақ көңіл, адал» (KMTS 409); құмық т. *тура* «сол» (KumTS (Kumukça sözlük) 344); қарайым т. *доғры* «шын, рас, тура, дұрыс» (КРПС 179); қырым татарлары т. *доғру* «түзу, тура, алға; дұрыс, шын» (КТРС 371); башқұрт т. *тоғро* «ақ көңіл, ақ жүрет, ақ ниетті адам»; *тура* «тура» (BTS (Başkurtça sözlük) 621; 645); татар т. *тура* «тура, дұрыс» (ТатРС 352); татар кітаби тілінде *туғры* «түзу, тура»:

Алып та бирим қус билейзик,
Кийисиң син икі қулыңа,

Бехитлі бала ***туғры*** *киле,*

Жанлары тыныч урынға «Алып та берейін қос білезік, тағасың екі қолыңа, бақытты бала тура келер, жандары тыныш орынға» [5, 31].

Ұйғыр т. *тоғри* «тура, дұрыс» (YUTS 416); өзбек т. *тоғри* «сол мағ.» (УТИЛ II 261).

Түрікмен т. *доғры* «дұрыс, тура» (TTS 166); түрік т. *doğru* «сол мағ.» (ТҚС (Түрікше қазақша сөздік) 160); гагауз т. *доору* «сол мағ.» (ГРМС 156).

Тува т. *доора* «төтесінен, көлденең, бұра, кесе» [6, 143]; хакас т. *тоғыр* «қарсы бет, арғы жақ» (ХРС 229); алтай т. *туура* «жанынан, қасынан; ені, кеңдігі» [7, 382]; якут т. *туора* «көлденең, құлаштап, жанынан» (ЯРС 403).

Сонымен, *тура* сөзінің көне формасында жұмсалуы көбіне қарлұқ (өзбек, ұйғыр) және оғыз (түрікмен, түрік) тілдерінде байқалады. Абайдағы *тұғры* болса, шағатай әдеби тілінің элементі болуы мүмкін. Шағатай тілінің қазіргі мұрагерлері өзбек пен ұйғыр тілдерінде көнеше келуі және татар, башқұрт тілдері сөздіктерінде аталған форманың кітаби деп берілуі − сөзіміздің дәлелі.

Тұғралы «туралы»: Әдеби тілде *туралы* деп айтылатын сөз, қара сөзде *туғралы* деп көнеше жұмсалған:

Ей, жүрегімнің қуаты, перзентлерім! Сіздерге адам ұғылының мінездері ***тұғралы*** біраз сөз жазып ядкар қалдырайын (38-қара сөз).

Абайдағы *туғралы* деген фонетикалық форма *ұғыл* сияқты мысалдар қатарына жатқызылады. Көне түркі жазба ескерткіштерінде *туғралы* түріндегі сөз қазіргі қазақ тілінде *туралы* фонетикалық вариантында жұмсалады. Абай қара сөздерінде шағатай тілінің дыбыстық заңына сәйкес *тұғралы* деген нұсқада қолданылған.

Бұл форма қазірі түркі тілдерінде кең таралмаған, шағатай тілінің заңды жалғасы деп саналатын қарлұқ тілдерінде ғана көнеше айтылады. Мысалы:

Ұйғыр т. *тоғрулуқ* «туралы» (YUTS 416); өзбек тілінде *тоғрида* «туралы» (УТИЛ II 261).

Қырғыз бен қарақалпақ тілдерінде *у* дыбысының ұзын дауысты болып жазылуы оның ертеректе «ғ»-дан келгенін көрсетеді:

Қырғыз т. *тууралу/тууралуу* «туралы, жайында» (KS 766); қарақалпақ т. *тууралы* «сол мағ.» (КкРС 658).

Татар, башқұрт тілдерінде оның «турысында» деген нұсқасы өрбіген:

Татар т. *турысында* «туралы» (ТатРС 352); башқұрт т. *тураһында* «сол мағ.» (BTS 645).

Сөз соңында «к/қ» дыбысының сақталуы.

Көне түркі тілінде «сөз соңындағы «ғ/г» дыбыстары» сақталатыны аян. Мысалы, *улуғ, торуғ, сүңгүг, сарығ, кичиг, елиг, арығ,* т.б. Ал сөз соңындағы «г/ғ»-лар ескі қазақ жазба тілінде (шағатай т.) «к/қ» дыбыстарына ауысты. Мысалы, *улуқ, торуқ, сүңгүк, сарық, кичик, едик, арық,* т.б. Қазіргі қазақ тілінде болса, сөз соңындағы «ғ» немесе «қ» дыбыстары жазылмайды. Жоғарыдағы сөздер қазақ әдеби тілінде *ұлы, торы, сүңгі, сары, кіші, елі, ару* боп жұмсалады. Десек те, әдеби тіліміздегі *ыстық* (негізі, *ыссы* болу керек), *құдық* (*құйы* (төбесіне құй қазу), *ұлық* (ұлы), *ұрық* (ру) т.б. сөздерде көне вариантында сақталған. Сондай мысалдарға Абайдағы «түзік» тұлғасын жатқызамыз.

Түзік «түзу».

Абай шығармаларында кейбір сөздердің соңында «к/ғ»-лардың сақталғандығын көруге болады. Мысалы, қазіргі тілімізде *түзу* тұлғасында жұмсалатын сөз қара сөзде *түзік* болып қолданылған:

Тамам жұртқа бұзық болма, ***түзік*** бол деп жарлық шашып, жол салады екен. ***Түзікті*** бейіске шығарамын деп, бұзықты тозаққа саламын деп айта тұра, пендесінің біреуін жақсылыққа мейілдендіріп, біреуін жаманшылыққа мейілдендіріп, өзі құдайлық құдіретімен біреуін жақсылыққа бұрып, біреуін жаманшылыққа бұрып жіберіп тұрады екен (28-қара сөз).

Р.Сыздықова «Тамам жұртқа бұзық болма, түзік бол» дегенде *түзу* орнына *түзікті* Абай тұлғалық параллелизм (бұзық – түзік) жасау үшін пайдаланған дейді [8, 143]. Сонда *түзік* шағатай тілінің әсері емес, *бұзық* сөзіне ұйқас үшін таңдалған тұлға деп тұжырымдайды.

Түзік формасы Шал ақында да кездеседі:

Бұл дүниенің мысалы
Ұшып өткен құспен тең.
Өмірде көрген жақсылық
Ұйықтап өткен түспен тең.
Атадан мирас ақылың,

Түзік айтқан мақұлың
Ләзім болған іспен тең.
Үлкеннен көрген зорлығың,
Ойлап тұрсаң, бозбала,
Дұшпаннан көрген күшпен тең (Шал ақын).

Дүзу «түзу, дұрыс».

Әдеби тілдегі *түзу,* көне ескерткіштердегі *түзік* сөзін Абай «Біраз сөз қазақтың түбі қайдан шыққаны туралы» атты мақаласында ***дүзу*** түрінде де береді:

Сондағы билеген хандары, билері бұларды ешбір ***дүзу*** харекетке түсіндірмей дәйім барымтамен мал қумақ, ауыл шаппақ, бірде бұл ел, бірде ол елмен жауласпақ, қырыспақпен күні кешіп, еш шаруа, өнерге үйрене алмай, өздері кедей болған һәм өспеген [3, 493].

Көне түркі тіліндегі «т»-мен басталатын сөздер оғыз тілдерінде «д»-ға ауысатыны белгілі. Оны XI ғасырдың өзінде Махмут Қашқари айтқан болатын, ол «түріктердің «т» дегенін оғыздар «д» деп айтатынын ескеріп, «түріктер түйені *тевей* десе, оғыздар *девей* деп айтады» деп жазған [9, 273]. Ал қыпшақ тілдерінде сөз басындағы «т»-лар «д»-ға ауыса бермейді. Көне түркі тіліндегі «т»-мен басталған сөздер қазақ тілінде сол қалпында өзгермей айтылады (төл сөздерде). Мысалы, *тағ-тау, талуй-талай, теңри-тәңір, тейен-тиын, тиңла-тыңда, тириг-тірі, торуғ-торы*. Алайда *дейді, дауыс, дейін, дыбыс, диірмен, дала, делқұлы, деп, дегенмен, дей тұрғанмен, доңыз, доғару, дүлей* (соңғы *дүлей* сөзі түркі тілдерінде *түлей* және *дүлей* деген формаларында жарыспалы қолданылады [10, 124]) деген түбі түркі сөздердің кейбірінде сөз басында «д»-ға ауысқан. Абай да бір мысалында *түзу* сөзінің орнына *дүзу* вариантын пайдаланған.

Ұлұқ/ұлық «үлкен, жасы үлкен; ұлы (бек, әмір, сұлтан, мырза, басшы, төре, ұлық мағынасында емес)».

Көне түркі жазба ескерткіштерінде *ұлуғ* деп айтылатын сөз қазақ әдеби тілінде *ұлы* деп жұмсалады. Қазақ тіліндегі *ұлық* деген варианты «төре, әмір, әкім, бек» мағынада әрі көне қазақ жазба тілінде (шағатай) қолданылған (ҚТТС 858). Ал Абайда *ұлығ* сөзі бастапқы мағынасында жұмсалған:

1. Естілер де ісіне қуанбай жүр,
«Ел азды» деп надандар мұқаймай жүр.
Ала жылан, аш бақа күпілдектер
Кісі екен деп ***ұлықтан*** ұялмай жүр [11, 9].

1961 жылғы жинақта бұл шумақтағы *ұлық* сөзі үлкен деп алмастырылып берілген: *Кісі екен деп ұлықтан ұялмай жүр* [3, 81].

2. Жә, біз өзіміздің бойымыздағы сегіз зәрра аттас сипатымызды ол аллатағаланың сегіз ***ұлығ*** сипатынан бас бұрғызып, өзге жолға салмақ бірлән біздің атымыз мүслім бола ала ма? Болмаса керек (38-қара сөз).

3. Ол – рахмет сипаты, сегіз сипаттың ішінде жазылмаса да аллатағаланың Рахман, Рахим, Ғафур, Уадуд, Хафиз, Сәттар, Разақ, Нафиғ, Уәкил, Латиф деген есімдеріне бинағән бір ***ұлығы*** сипатынан есептеуге жарайды (38-қара сөз).

Ұлық сөзі бастапқы мәнінде мақал-мәтелдерде де сақталған:

1. Ұлық болсаң, кішік бол (ФС (Фразеологиялық сөздік) 731).
2. Ұлдан туғанның ұлығы жоқ, қыздан туғанның қиығы жоқ [4, 125].
3. Ханнан бала ұлық, баладан ана ұлық [4, 428].

Ұлығ сөзі түркі жазба ескерткіштерінен бастап бүгінге дейін кең таралған ұғымдардың бірі:

Орхон жазбаларында *улуғ* «үлкен, ұлы» (Күлтегін 28...).

Диуани лұғатит түркте *улуғ* «ұлы, үлкен, орасан»: *Кичик улуғқа турушмас, қырғуй соңқурқа қарышмас* «Кіші үлкенмен тұрыспас, қырғидың сұңқармен ісі болмас»; *Улуғны улуғласа қут булур* «Ұлын ұлықтаса құт болар» (DLT 37/24...).

Қазіргі түрік тілдерінен *ұлық/ұлығ* деген тұлғасында тек қарлұқ және сібір тілдерінде сақталған:

Ұйғыр т. *улуғ* «ұлы» (YUTS 436); өзбек т. *улуғ* «сол мағ.» (УТИЛ II 273).

Хакас т. *улуғ* «үлкен, ірі, биік, қария, қарт» (HTS (Hakasça sözlük) 546); сары ұйғыр т. *улуғ* «сол мағ.» [12, 129]; тува т. *улуғ* «сол мағ.» [6, 284].

Қыпшақ және оғыз тілдерінде *ұлы* нұсқасында кең таралған. Ал Абайда шағатай әдеби тіліндегідей көне формасы мен мағынасында жұмсалған.

Қорыта келгенде, Абай тілінде көне түркі тіліне тән қолданыстар жиі кездеседі. Әдеби тілден өзгеше формалардың қолданылуы, ең бірінші, кітаби тілдің, яғни шағатайшаның әсері деп білеміз. Ақын көне түркі тілінің негізгі фонетикалық ерекшеліктерін біліп, оны ұтымды қолдана білген. Өлеңдерінде көбіне ұйқас құрау, буын құру үшін пайдаланса, қара сөздерінде әдейі ескі қазақ жазба тілі үлгісінше қолданған.

Ұлы ақын тілінде шағатай тілінен бөлек қазіргі қазақ тіліне тән фонетикалық өзгешеліктер де жоқ емес. Қазіргі күні ауызекі тілде, говорларда айтылатын нұсқалар Абай тілінде кездеседі. Ақын шығармаларындағы қазақ әдеби тілінен өзгешелеу қолданылған фонетикалық формаларға төменде келтірілген мысалдарды жатқызуға болады. Қарамен белгіленгендер Абай тіліндені формалар болса, жақша ішіндегілер әдеби тілдегі нұсқалары:

Айлану (әдеби тілде *айналу*):

Мұмин болсаң, әуелі иманды бол,
Бендеге иман өзі ашады жол,
Шыр *айлан* да, таза ойла бір иманды,
Мұнафиқ намаз қылмап па, мағлұм ғой ол (Абай 298).

Р.Сыздық әдеби тілдегі *айнал-* деп қолданылатын етістік ауыз әдебиеті өлеңдерінде, ескі жырларда көбіне *айлан-* деген көне вариантта кездесетінін жазады [2, 107].

Юлдашев *айлан-* етістігінің түркі тілдерінің барлығында дерлік *айлан-* боп жұмсалатындығын айтып, тек қазақ тілінде *айнал-* боп айтылатындығын ескереді [13, 311].

Орта ғасыр жазба мұралары деректеріне жүгінсек, *айлан-* нұсқасының көнерек екендігін аңғарамыз.

Ашап-ішу *(асап ішу):*

Ашап-ішуге малдың тапшылығы да, ағайынның араздығы да − әртүрлі бәлеге, ұрлық, зорлық, қулық, сұмдық секілді нәрселерге үйірлендіруге себеп болатұғын нәрсе (25-қара сөз).

Ашау *(асау):*

«Ең семізін ілейін
Қызық қылып *ашарға*», −
Деді-дағы, аралап,
Жабысты келіп қошқарға (Абай 396).

Р.Сыздық осындағы *ашау* қолданысын көнеден келе жатқан жалғастық деп табады:

«Ашау сөзі бірқатар түркі тілдерінде «тамақ жеу, тамақтану» мағынасын білдіретіні сияқты, ертеде қазақ тілінде де осы мәнде қолданылып келген болу керек. Абайда ол реликт (қалдық) ретінде көрінеді» [1, 140].

Расында, *ашау* етістігінің екі рет қолданылуы сәйкестік емес. Бұған қарап, бұл форманы Абайдың әдейі қолданғанын немесе сол кездегі халық тіліне тән форма екенін аңғарамыз. Жалпы екі дауыстының ортасындағы «с» дыбысының ауызекі тілде «ш» боп айтылуы бек мүмкін.

Өзге түркі тілдерінде *ашады* деп айтылатын сөз тек қазақ тілінде *асады* деп айтылатынын да ескерген жөн.

Беркіну *(бекіну):*

Жігерлен, сілкін,
Қайраттан, *беркін*.
Деп насихат бергенде (Абай 137).

Берік сөзімен байланысты *бекін-* етістігі (ЭСТЯ II 116-120) Абай тілінде *беркін-* деген көне формасында жұмсалған. Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде *беркі-* «беку, шыныгу, төзу» етістігі көнерген сөз деп берілген (ҚТТС 127).

Досшар *(дос-жар):*

Ағайынын, *досшарын*
Жиып алып үйіне,
Жылады шағып мұң-зарын.
Болыстық қыл деп күйіне (Абай 391).

Мұнда тілдегі *дос-жар, дос-жаран* деген актив нұсқасының орнына ілгерінді ықпал нәтижесінде өзгерген *досшар* деген ауызекі тілде айтылатын варианты пайдаланылған.

Ештеме *(ештеңе):*

Надан қуанар, арсаңдар,
Таңырқап тұра қалсаңдар.

Татымды *ештеме* болмас,

Адамсып босқа талтаңдар (Абай 132).

Орфографиялық ережеге сай *ештеңе* деп жазылатын сөз, ауызекі тілде *ештеме* деп айтылады. Абайда *ештеме* деп айтылуы бойынша берілгенге ұқсайды.

Инану *(сену, илану):*

Пайғамбарымыз арқылы жіберген жарлығына, білдіргеніне мойын сұнып, *инанмақ* (13-қара сөз).

Әдеби тілде белсенді жұмсалатын *сену, нану* етістіктерінің орнына Абай *илану* формасын жиі пайдаланалады. Ал оның *инану* деген варианты болса, бір-ақ рет келген.

Кезегендік *(кезбелік).* Тілде *кезбелік* (кезбелікке салынды) деп айтылатын туынды сөз Абай қара сөзінде *кезегендік* (*кезегендікке салынды*) вариантында жұмсалған:

Дүниелік керек болса, адал еңбекке салынып алған кісі ондай жүрісті иттей қорлық көрмей ме? Өзінің кәсібін тастап, *кезегендікке* салына ма? (42-қара сөз).

Қары *(кәрі):*

Құрбыдай қош тұттым

Жасың мен *қарыңды*

Жоқтамай ұмыттым

Ақыл мен нәріңді [11, 29].

Қазақ әдеби тілінде *кәрі* деген жіңішке түрінде қолданылатын сөз 1907 жылғы Мүрсейіт бастырған жинақта *қары* вариантында жазылған. Түркі тілдерінің түгелінде *кәрі* сөзі жуан тұлғасында жұмсалады, қазақ тілінде ғана жіңішке вариантқа ауысқан. Тіпті қазақ тіліне ең жақын деген қарақалпақ және қырғыз тілдерінде *қары* формасы жұмсалады. Көне ескерткіштерге келсек, онда да тек жуан нұсқасы бар. Соған қарағанда Абайда келген варианты көне боп саналады.

Нағып *(неғып):*

Айтшы, аға, *нағып* жеңілдік

Мәскеуде емес тегіндік (Абай 337).

Тілде *неғып* деп жазылып жүрген сөз *не қылып* сөз тіркесінен қысқарып өзгергені белгілі. Ал Абайдағы *нағып* тұлғасы болса, *не қылып* тіркесінің ең соңғы өзгерген формасы болса керек: *не қылып > не ғылып >не қып > неғып > нағып*. Тіліміздегі сингармонизм заңының күштілігі *неғып-тың* кейінді ықпал нәтижесінде *нағып* болып айтылуына алып келетіні анық. Абайда осылайша айтылуы күйінде хатқа түскен.

Нажағай *(найзағай):*

Дүрілдеген *нажағай,*

Бұрқыраған жауынның

Ашылмағы бар ма басынан

Бағы қайтқан қауымның? (Абай 357).

Қазақ тіліндегі *найзағай* сөзі Абайдың бір өлеңінде *нажағай* түрінде қолданылған. Бүгінгі тіліміздегі *найзағай* формасы Абай шығармаларында кездесе бермейді, бұл мағынада *нажағай* және *жай* ұғымдары қолданылған.

Ойнасшы *(ойнасшыл/ойнасқор):*

Ақыл керек, іс керек, мінез керек,

Ер ұялар іс қылмас қатын зерек.

Салақ, олақ, *ойнасшы*, керім-кербез,

Жыртаң-тыртаң қызылдан шығады ерек (Абай 87).

Тілде «ойнасқа бейім, артық жүріске берілген, көлденең жүрісі көп» деген мағынада *ойнасшыл, ойнасқор* (ҚТТС 626) деген тұлғалары актив. Ал Абай тілінде «-шы» қосымшалы формада қолданылған.

Олуда *(болуда) құдрет олуда* – «күші, қуаты болуда»:

Алланы бар дедік, бір дедік, ғылым құдыреті сипаты бірлән сипаттадық. Бұл бірлік, барлық ғылым, *құдрет олуда* боларлық нәрселер ме? (38-қара сөз).

Қазақ және басқа қыпшақ тілдеріндегі *болу* етістігі оғыз тілдерінде *олмак* деп айтылады. Абай *болуда* дегеннің орнына *олуда* деп оғыз тілдеріне тән тұлғада қолданған. Сөз басындағы «б» дауыссызының түсіріліп айтылуы шағатай әдеби тілінде де бар. Абай осы тілдегі нұсқасын пайдаланған болса керек.

Сыр жалаңаш *(тыр жалаңаш):*

Қайғысыз жатып, қарны тоқ,
Ұйқысы қанып тұрды бай.
Сыр жалаңаш, түк те жоқ,
Лапкесі, үйі айнадай (Абай 390).

Тілімізде *тыр жалаңаш* деп айтылатын сөз тіркесін Абай «Қазаға ұрынған қара шекпен» атты аудармасында *сыр жалаңаш* деп қолданған. «с/ш»-лардың «т»-ға немесс «т»-лардың «с/ш»-ға ауысу құбылысы тілде бар: *таяз=саяз; түр=сүр, тышқан=сычқан, отау=ошақ, тошала=шошала, титтей=шиттей, дейін=шейін* т.б. Осы фонетикалық құбылыс негізінде *тыр жалаңаш* тіркесі *сыр жалаңаш* деп айтылса керек.

Мұнымен бірге бұл тіркес татар мен башқұртшада *сыр йалангач* (БТҺ II 265) түрінде жұмсалатыны аян. Абай татар, башқұртша вариантын қолданды деген пікірді де жоққа шығара алмаймыз.

Турасында *(туралы):*

Тәтеңіз білімнің қайнар бұлағын үйренгенің *турасында* бек қуанып жатыр (Абай 498).

Әдеби тілде *туралы* деп жұмсалатын шылау Абай тілінде *турасында* деген туынды вариантында қолданылған. Ақын тіліндегі және қазақ тілінде айтылатын *турасында* формасы түркі тілдерінен тек татар мен башқұртшада қолданылады: татар т. *турысында* «туралы» (ТатРС 352); башқұрт т. *тураһында* «сол маң.» (BTS 645).

Ұжымақ *(жұмақ):*

Ханым сен, қарашың мен, басы байлы,
Ханы жақсы болса, қарашысы жасымайды.
Жаманға жақсы қолы *ұжымақтай*,
Әлханжан бері таста насыбайды (Абай 434).

Қазақ тілінде *жұмақ* түрінде қолданылып жүрген сөз Абай тілінде *ұжымақ* фонетикалық вариантында қолданылған. Көне түркі жазба ескерткіштеріндегі *ужмақ/учмақ* сөзі қазақ тілінде метатеза құбылысы негізінде *жұмақ* боп ауысқаны белгілі. Десек те, *ұжмақ* деген көне варианты да тілде кездеседі, бірақ *жұмақ* сияқты белсенді келмейді. Көне ескерткіштердегі *учмақ* «жұмақ» сөзі *ұшу (ауыс. қайтыс болу)* етістігімен байланысты деген пікір де жоқ емес.

Ұсап *(ұқсап):*

Жөнді, жөнсіз,
Сөз теңеусіз,
Бас пен аяқ бір есеп .
Ұрысса орыс,
Елге болыс
Үйден үрген итке *ұсап* [11, 23].

Ұқсап дегенде «қ» дауыссызын түсіріп айту татар фольклорында да бар (әдеби тілде *охшау*):

Аппақ итіп кіршең йақсаң
Битің койаш ашамай
Бу иллерде чиберлер күп

Бірсі сиңа *ошамай* «Аппақ етіп, опа жақсаң, бетіңді күн алмас. Бұл елде сұлулар көп, біреуі саған ұсамас».

Биік тауның башында
Байлар аты тышаулы.
Қазанда йуқ, Мескеуде йуқ

Син матурға *учаулы* «Биік таудың басында, байлар аты тұсаулы. Қазанда жоқ, Мәскеуде жоқ, сен сұлуға ұқсаулы» [5, 45; 55].

Шүйінші *(сүйінші):*

Үйі мәз боп, қой сойды
Шүйіншіге шапқанға.
Әуре қылды, салды ойды
Үйдегі тыныш жатқанға (Абай 133).

Ақын қазақ тілінде *сүйінші* деп жұмсалатын сөзді, ауызекі тіліне сәйкес бір рет *шүйінші* деп қолданған. *Сүйінші* дегенде кейінді ықпал нәтижесінде сөздің соңындағы «ш» дыбысының әсерінен сөздің басындағы «с» дауыссызы «ш» боп айтылып, *шүйінші* сияқты естіледі. Бұған ұқсас жағдай

тысқары деген сөз де көрші дыбыстар мен сөздердің әсерінен «Шыққан қыз шиден тысқары» деген мақалда *тышқары* деп айтылады.

Ылай *(лай)/***ылайлау** *(лайлау):*

Малға сат, пайдаға сат қылығыңды,
Ылайла ылай оймен тұнығыңды,
Сонда өмірден алдамшы бола алмассың ,
Ол білдірмей ұрламақ қызығыңды (Абай 263).

Қазіргі қазақ тілінде *лай* немесе *лайла-* деп жазылып жүрген сөз, Абай тілінде айтылуы бойынша жазылғанға ұқсайды. Өйткені қазақ тілінде «л, р» әріптерінен басталып жазылатын сөздердің (лай, лақ, лайық, лас, рай, рақмет, разы, рас, рет) алдында айтылуда дауысты дауысты дыбыс қосылады (ылай, ылақ, ылайық, ылас, ырай, ырақмет, ыразы, ырас, ірет).

Абай қара сөздерін қолжазбадан оқығанымызда онда «р» немесе «л» дауыссызымен басталатын сөзді кездестірмедік, барлығында «ы» немесе «і» дыбысы қосылып жазылған. Мысалы, «Ей қайрат, сенің айтқанұңның бәрі де *ырас*. Ол айтқандарұңнан басқа да көп өнерлеріңнің бары *ырас*, сенсіз болмайтұғұны да *ырас*».

Жоғарыда келтірген мысалдардың барлығы Абайда бір немесе екі рет қолданылған нұсқалар. Бұл мысалдардың түгелі Абай шығармаларының 1961 жылғы бір томдық толық жинағы мен 1909 жылғы араб жазулы нұсқаларынан алынды. Қазіргі қазақ тілінен өзгешеленетін қолданыстар түпнұсқа мәтінмен де салыстырылып қаралды.

Біз келтірген фонетикалық формалар ішінде *бұлыт/бұлұт* (бұлт), *есіту (есту), сықылды* (секілді), *тұл бой (тұла бой), тәңрі (тәңір)* деген сөздер Абайдың шығармаларында көбіне осы варианттарында кездеседі. Осылардың ішінде *айлану, беркіну, бұлыт, есіту, инану, қары, тәңрі, ұжымақ* деген нұсқалар көне, бастапқы формалар боп саналады. Көне түркі ескерткіштерінде осы тұлғаларында жұмсалса, қазіргі қазақ тілінде фонетикалық өзгерістерге ұшыраған. Абайда болса, көне түркі тіліндегідей варианттарында кездеседі. Жоғарыда келтірген мысалдардың ішінде *ашау (асап жеу), досшар, ештеме, нағып, ұсап, ылай,* т.б. сөздері − ауызекі тілдің элементтері. Абайдың кейбір өлеңдерінде кейбір сөздер ауызекі тілге сәйкес жазылғаны белгілі.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Сыздықова Р. (2014) Абай шығармаларының тілі. Алматы: «Ел-шежіре». – 384 бет.
2. Сыздық Р. (2009) Қазақ тіліндегі ескіліктер мен жаңалықтар. Алматы: Арыс. – 272 бет.
3. Абай Құнанбаев шығармаларының бір томдық толық жинағы (1961). Алматы: Қазақтың мемлекеттік көркем әдебиет баспасы. − 696 бет.
4. Бабалар сөзі (2005). 66-69 т. Астана: Фолиант.
5. Kunos I. (2013) Kazan Tatar Manileri (çev. Kaçalin M.). Ankara: TDK Yay. – 140 s.
6. Ölmez M. (2007) Tuvacanın Sözvarlığı Eski Türkçe ve Moğolca Denkleriyle. Wiesbaden. − 516 s.
7. Вербицкий В. (1884) Словарь алтайского и аладагского наречий тюркского языка. Казань: 1884. − 494 с.
8. Сыздықова Р. (1968) Абай шығармаларының тілі. Алматы: Ғылым баспасы. – 336 б.
9. Gulsevin G. (2016) What Kind of Oghuz Dialects Were Spoken in the 11th Century? BILIG, pp.269-300, KIŞ 2016 / SAYI 76. http://bilig.yesevi.edu.tr/shw_artcl-791.html
10. Adilov M. (2019) On some Mongolian words preserved in Kazakh idioms. Turkbilig. V.38. P.119-142.
11. Абай (1909). Санкт-Петербург: Восточная печать. – 120 бет.
12. Малов С. (1957) Язык желтых уйгуров, словарь и грамматика. Алматы: Наука. – 196 с.
13. Юлдашев А.А. (1961). Глаголы чувственного восприятия в тюркских языках. Историческое развитие лексики тюркских языков. Москва: Наука.

Фонетические архаизмы в произведениях Абая

Ш. Курманбайулы, М.Е. Адилов
Тюркологический центр им. Немата Келимбетова, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Алматы, Казахстан
sheru_64@mail.ru, marlenadilov88@gmail.com

В статье проанализированы основные языковые особенности творчества Абая с фонетических точек зрения. Историко-сравнительным методом были изучены фонетические формы в произведениях поэта, характерные для древнетюркского языка. На фоне фонетических особенностей рассмотрены такие примеры, как «уғлы, туғры, туғралы, түзік, ұлық» и др. Эти фонетические архаизмы проанализированы на основе данных тюркских памятников и языков. Сделаны выводы об их причастности к чагатайскому и казахскому языкам. В заключительной части статьи обсуждается отражение фонетических вариантов, произносимых только на устном языке, в произведениях Абая.

Ключевые слова: *Абай, язык Абая, фонетические особенности, фонетические архаизмы, тюркские языки.*

Phonetic archaisms in the works of Abay

Sh. Kurmanbaiuly, M.E. Adilov
Nemat Kelimbetov Turkological center,
Abai Kazakh National Pedagogical University, Dostyk ave., 13, Almaty, Kazakhstan.
sheru_64@mail.ru, marlenadilov88@gmail.com

The article analyzes the main language features of Abay's creativity from phonetic points of view. Historical and comparative methods were used to study the phonetic forms in the poet's works that are characteristic of the ancient Turkic language. On the background of the phonetic features were considered such examples as «ugly, tugry, tugraly, tuzik, ulyk», etc. These phonetic archaisms were analyzed on the basis of data from Turkic monuments and languages. Conclusions are made about their involvement in the Chagatai and Kazakh languages. In the final part of the article, we discuss the reflection of phonetic variants, pronounced only in the oral language, in the works of Abay.

Keywords: *Abay, Abay language, phonetic features, linguistic characteristics, Turkic languages.*

Редакцияға 17.08.2020 түсті.

ҒТАХР 16.01.45

ТІЛДІ ОҚЫТУДАҒЫ САНДЫҚ ТРАНСФОРМАЦИЯЛАУДЫҢ БЕС АЛҒЫШАРТЫ

Л.Ә. Ибраймова
Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан,
liraibraymova@gmail.com

Мақалада онлайн оқыту жүйесіне сәйкестендіріп, тілді оқытудағы сандық трансформациялаудың бес түрлі алғы шарты көрсетілді. Біріншісі, оқытушының тұлғалық өсуі, соған сәйкес дайындығы. Екіншісі – интернет ресурстарды меңгеру. Онда тиімді ресурстар туралы айтылды. Үшінші, халықаралық тілдердің бірін меңгеру қажеттілігі және негізгі себептері ашып көрсетілді. Төртінші, оқыту әдістерін онлайн жүйеге ыңғайлау мен оның басқа да мүмкіндіктері, бесінші онлайн оқытудағы бағалау жүйесі талданды.

Түйін сөздер: *сандық ресурстар, тілді трансформациялау, бағалау өлшемдері, идеология, ақпараттық іздеу, тіл.*

Тілдің трансформациялануы – адамзат өмірінің өзгеруі мен дамуына орай болатын заңды құбылыс. Трансформация – «қайта өзгеру», «жаңару» сөздеріне сәйкес келеді. Тілдің трансформациялануы мәселесін кеңірек түсіну үшін тілдің тарихи үдерісіне ішінара тоқталсақ, тілдің дамуы мен зерттеу объектісі қоғамның дамуына сәйкес үнемі жаңарып, өзгеріп отырғандығын көреміз. Қоғамда саяси жағдайлар мен саяси идеологиялар, экономикалық жай-күйіне т.б. орай болған барлық жағдаяттар тіл білімінде көрініс тапқан. Өйткені қоғам мен тіл қатар дамиды. Көне заманнан бастап, қазіргі уақытқа дейінгі тіл тарихында түрлі мектептер мен ағымдар пайда болып, тіпті қоғамдық іс-шаралармен біте қайнасты.

Тіл білімі даму прогресінен өте келе, қазір адамның ішкі менталдық табиғаты мен ойлау механизмдеріне ойысты. Тілді танымдық тұрғыдан зерттейтін сала – когнитивтік лингвистка бастапқы кезде нейролингвистиканың зерттеу нысандарының бірі болып, кейін өз алдына дербес тіл білімінің саласына айналды. Қазақ тіл білімінде тілдік зерттеулер танымдық деңгейге көтеріліп, оны меңгерту жолдарын ұлттық ерекшелігі, менталдық сипаты, ұлттық құндылықтары арқылы табуда. Мемлекеттік тілді меңгертуде ұлттық құндылықтарды негізге ала отырып оқытуды көздейтін тұжырымдар көп.

Когнитивтік лингвистиканың ішінен бөлініп шыққан сала – лингвомәдениеттану. Бұл салада да қомақты еңбектер жазылу үстінде. Айталық, «Орсіоn» басылымында жарық көрген қазақстандық авторлардың еңбегінде «Тілдің символдық жүйе ретінде адамға тән ұлттық ерекшеліктерді анықтайтындығы және тілдегі ұлттық құндылықтар» туралы айтылып [1; 608], фитонимдер мен өсімдік концептосферасын талдаған.

Психолингистикадан когнитивтік лингвистика мен нейролингвистика, когнитивтік лингвистикадан лингвомәдениеттану бөлініп шыққан. Тіл адамның сөйлеу құралы болғандықтан, барлық саламен тығыз байланысты болатындығы түсінікті. Сондықтан оның гуманитарлық және жаратылыстану ғылымдарымен ұштасуы – заңдылық. Жоғарыда айтып өткеніміздей қоғамда идеология ғана емес, экономика, саясат, технология өзгерсе, тілге әсер етпей қоймайды. Мысалы, жасанды интеллект пайда болғанда, соған сәйкес компьютерлік лингвистика ғылымға келді. Ал енді жақын уақытта Рональд М.Каплан математика – компьютерлік лингвистика – психологияны ұштастырып «компютерлік психолингвистика» деген жаңа саланы ұсынып отыр [2; 607-626].

Күн сайын даму үдерісіндегі жасанды интеллект адамның шынайылығын, эмоциясы мен психологиясын тануға ұмтылуда. Алғаш машиналар пайда болған кезде, ғалымдар олардың ешқашан эмоцияны алмастыра алмайтындығы туралы айтатын. Енді бұл тұжырымды да теріске шығаратын уақыт жақын қалғандай.

Шындығында, адамзат жасанды интеллектіні ойлап тауып, өмірге есептеуіш машиналарды, қазіргі компьютерлік құрылғыларды жасап шығарғалы бері өткен ғасырлармен салыстырғанда басқа ғылым салаларымен қоса тіл біліміне де көптеген өзгерістер әкелді. Лингвистика машина тілінде сөйлеуге көшті. Ақпараттардың көлемі ұлғайғандықтан оны жылдам қабылдау және есте сақтау бүгінгі күннің негізгі проблемалары болып саналады.

Тіл үйренгісі келетін адамға қазір барлық жағдай жасалған. Интернеттен грамматикалық сауат ашуға арналған өткен ғасырдікінен бастап соңғы жылдары баспадан шыққан оқулықтардың электронды нұсқасын оңай жүктеп алуға болады. Одан бөлек түрлі сайттар мен платформалар жұмыс істеп тұр. Мысалы, Қазақстан Республикасының тұңғыш президетінің қоры, Самрұқ Қазына және Samsung компаниясы қолдауымен жасалған Soyle.kz, «Bala.soyle.kz» порталдары, тіл мәселесімен айналысатын Kaz-tili.kz, Emle.kz, Tilalemi.kz, Tilmedia.kz, Тіл-құрал, Qujat.kz тағы басқалары.

Қазіргі жағдайда жаппай тілді меңгерту мақсатында онлайн курстар жүргізу мемлекет тарапынан қолдау табуда. Оны Қазақстан Республикасы Мәдениет және спорт министрлігі Тіл саясаты комитеті Ш.Шаяхметов атындағы «Тіл-Қазына» ұлттық ғылыми-практикалық орталығының қолдауымен республикадағы Тіл оқыту орталықтары қазақ тілін және басқа да тілдерді қашықтан оқытуды қолға алып, тіл үйренгісі келетіндерге арнап Қазақстанның түкпір-түкпірінен 98 орталық ашқандығынан көреміз.

Қазақстан Республикасындағы тіл саясатын іске асырудың 2020-2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасы құрылып, 2019 жылы 31 желтоқсанда № 1045 қаулысында бекіді. Бағдарламаның міндеттерінің ішінде бірінші кезекте қазақ тілін латындандыру, ұлттық корпусын жасау, тілдің БАҚ, әлеуметтік желі, халықаралық коммуникацияда қолданылуын жетілдіру және т.б. бар [3]. Осы бағдарламаға сәйкес қазақ тілінің қолданысын халықаралық дәрежеге жеткізіп, «ақпараттандыру және коммуникация саласындағы қазақ тілінің қолданылуын жетілдіруге» нысанды түрде жұмыс жасау аса өзекті. Себебі, сандық технология өркендегендіктен, білім беру жүйесі де көп өзгерістерге ұшырады. Кез келген субъектінің интернет ресурстарды біліп қана қоймай, олардың сапасына қарай таңдап жұмыс жасай алуы қажеттігі туды. Сонымен қатар әлемдегі пандемия жағдайы бүкіл адамзатты оффлайннан онлайнға ауысуға мәжбүр етті. Барлық нәрсенің жақсы да, жаман жағы да болатыны сияқты онлайн оқыту жүйесінің де өзіндік кемшіліктері көрінді.

Ең бірінші, үлкен кемшілігі – тұлға әлеуметтік ортаға бейімделе алмай қалады. Бұл өз кезегінде эмоционалдық жұтаңдыққа әкеліп, көппен бірлесе алу қабілетінен айырады. Көпшілік ортада өзін қалай ұстауы, эмоционалды мінез-құлқын реттей алуы тек тәжірибеде, ұжымның бір мүшесі болған кезде ғана жүзеге асады. Онлайн дәрістерге офлайн дәріске қатысқандағыдай жауапкершілікпен қарамай, дайындықсыз бейқамдыққа салыну да орын алған.

Екінші кемшілігі – тілді «шұбарлайтын» сленгтердің көбеюі. Әлеуметтік желінің дамуымен байланысты жаңа сөздер: «аватар», «комментарий»» «платформа», «профиль», «бан», «айфон», «смартфон» т.б. Бұны қолданыста «коммент», «ава», «банға кету», «банға түсу», «жайфон» деп, сленгтер қатары түзілуде. Тілдік өзгерістер лексикалық та, синтаксистік деңгейде де болады. Мемлекеттік тілді дамыту институтының сайтында жарияланып, «қазақ тілінің интернет кеңістігінде бейімделуіне» байланысты жазылған мақалада «интернет тіліне байланысты «Intil» жобасын ұсынуда [4]. Тіл үнемі өзгеріп, қоғаммен бірге дамитындықтан, тілге жаңа сөздердің қатары (неологизмдер) қосылып отырады. Күнделікті тілдік қолданысқа еніп кеткен, бәріне түсінікті, сонымен бірге ол халықаралық термин сөз болса, онда өзгертусіз, дәл сол қалпында қолдануды керек етеді. Алайда барынша тілдің табиғи түпнұсқасына нұқсан келтірмейтін «интернет тілін» жасау маңызды.

Үшінші кемшілігі – орфографиялық сауатсыздық. Еліміздің пандемия кезінде онлайн білім берудегі жасалған тәжірибесі алғашында WhatsApp және Telegram желісі арқылы өткен болатын. Өйткені халық басқа платформаларды пайдалануды білмеді немесе құрылғылары ол бағдарламалармен жұмыс жасауға күші жетпеді. WhatsApp пен Instagram, Telegram әлеуметтік желілерін пайдаланушылардың саны жыл сайын күрт өсуде. Facebook желісі арқылы да түрлі ақпараттар жылдам тарайтын болған. Халықтың психологиясына әсер ету үшін немесе жалған/ақиқат ақпараттарды таратқанда ең оңай құрал болды. Мұндай ақпараттардың көпшілігі орфографиялық сауатсыз жазылады. Жиі көрінген қате адамның санасында жатталып, қалыпты нәрсеге айналуы мүмкін. Яғни, қабылдаушы солай жазылуы тиіс деген бейсаналы шешім шығарып, әдеби тілдің жазу нормаларын сақтамай, ережеден ауытқиды. Бұл проблеманың шешімін оңай табуға болады. Егер тура сол әлеуметтік желілер арқылы сауат ашатын контенттер дайындап, тегін тарататын болса, грамматикалық сауатсыздықтың біраз алдын алар еді.

Төртінші кемшілігі – ыңғайсыздық. Интернет жүйесінің әлсіз жұмыс жасауынан ауылдық жерлерде байланыс орнату қиын. Интернет жылдамдығының төмендігінен әлеуметтік желілер мен платформалардың жұмысы нашарлайды. Мысалы, сөйлеушінің даусы жоғалады, шуылмен анық

естілмейді. Артық дыбыстар, анық шықпаған дауыстар толыққанды қарым-қатынас жасауға кедергі келтіреді.

Сөйлеу тілін ауызша және жазбаша тіл деп екіге бөлетінбіз. Ауызша тілді қазіргі уақытта бетпе-бет, оффлайн қарым-қатынастағы диалог ретінде қарайтын болдық. Ал жазбаша тіл онлайн сипатқа ие. Ондағы эмоциялар «смайлдар» арқылы жеткізіледі. Бірақ аудио-дыбыстық хабарламаларды қосқанда дыбыстық бояуларды жеткізуге болады. Сонымен қатар ұнамаған дауыстық хабарламаны өшіріп тастап, қайталап жазу мүмкіндігі бар.

Виртуалды қарым-қатынаста сөйлесушілер әлдеқайда өздерін еркін ұстайды. Сыртқы қауіп-қатерлер, қорқынышты сезінбеген соң, ойын еркін айта алуы мүмкін. Бұдан салыстырмалы түрде қарым-қатынас оңтайлана түседі. Әлеуметтік желілерде қарым-қатынас жасап, ұзақ уақыттардан соң бетпе-бет кісінің және топ алдында сөйлей алу қабілеті төмендейді деген болжамымыз бар. Өйткені виртуалды емес, шынайы адамның бет-жүзін, түрін, көргендегі қабылдау басқаша. Үйінен, өзін қауіпсіз сезінетін бөлмесінен шыққан соң, бөтен ортадағы атмосфера кері әсер етеді.

Қалай болғанда да онлайн білімнің мүмкіндіктерін тиімді пайдаланып, оффлайнға көшкен кезде екеуін қатар алып жүруге дайын болу керектігі түсінікті болып тұр. Сонымен бірге тіл білімінің жекелеген салаларын онлайн жүйеге трансформациялау үшін және аталған кемшіліктерді жою үшін бес алғышартын көрсетеміз:

1. Бірінші алғышарт – тұлғалық өсу. Онлайн оқытуда жеке даму басты нысанда. Бұрынғыдай көппен біріге жүріп, білім алушының іс-әрекеттерінің кейбірі бақылаусыз қалса, енді күнделікті белсенділігі, жауапкершілігі, ізденісі т.т. барлығы анық көрініп тұрады. Жауапкершілік ең біріші ұстаздың өз бойында қалыптасып, оны білім алушыдан талап еткен кезде ғана оқыту нәтиже береді. Өз бетімен іздену, жеке-дара зерттеу, талдау жұмыстарын жүргізіп, қорытынды жасай алуға бейімделу керек. Өйткені интернетте ереже немесе бақылау болмайды.

2. Интернет ресурстарды меңгеру. Онлайн оқытудың шешуші құралы – интернет ресурстар. Барлық әлеуметтік желілердің мүмкіндігін және платформалардың қызметін пайдалану үшін барлық оқу орындарында компьютерлік сауаттылықты арттыру қарқынды түрде жүргізілді.

А.О.Бекалаева интернеттегі түрлі ақпараттар мен ресурстарды былайша жіктеп көрсетеді:

- электронды почталар (e-mail);
- телеконференциялар (usenet);
- видеоконференциялар;
- интернет қолданушы жеке ақпараттарын жариялап, өз парақшасын (homepage) ашып, оны Webсерверге қою мүмкіндігі бар,
- ақпараттық ресурстарға қолжетімділік:
- анықтамалық каталогтар (Yahoo!, InfoSeek/UltraSmart, LookSmart, Galaxy);
- іздестіру жүйелері (Alta Vista, HotBob, Open Text, WebCrawler, Excite);
- жүйеде сөйлесу (chat) [5; 311].

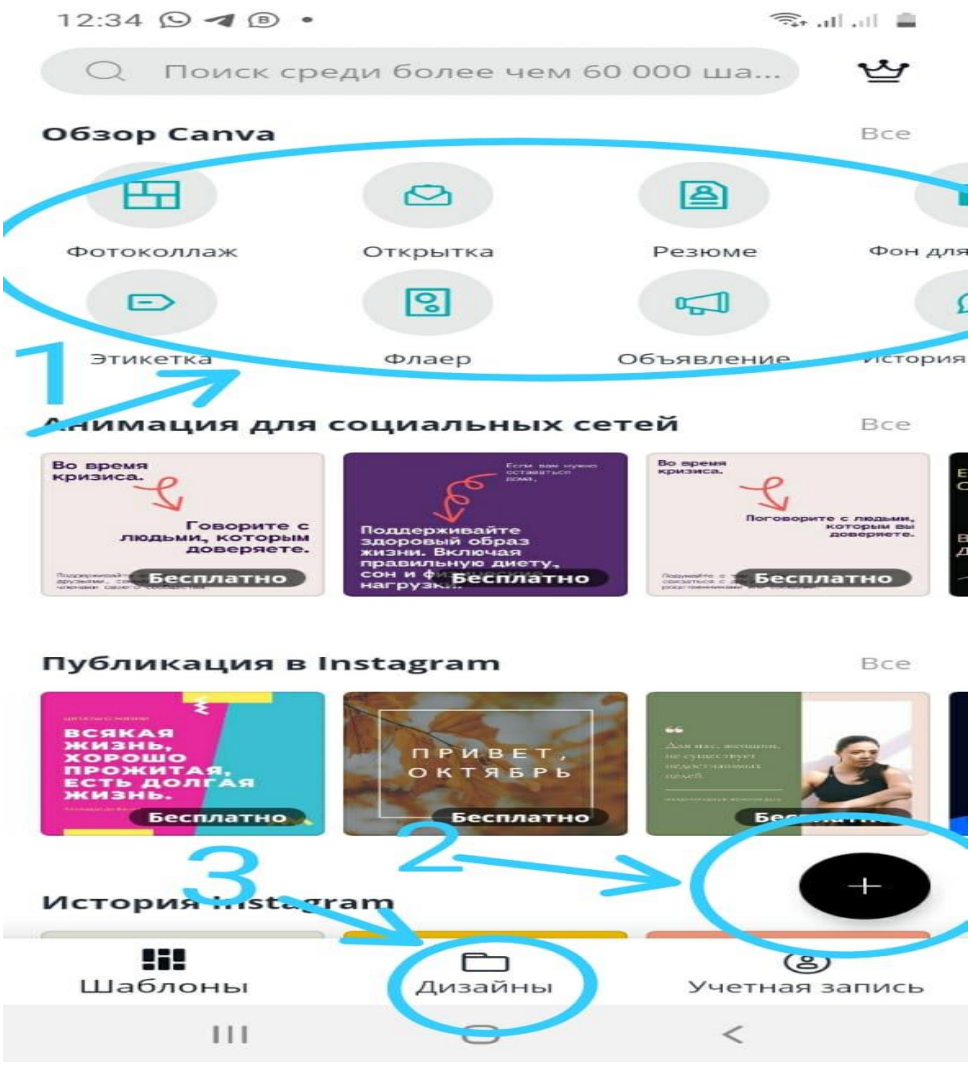
Ғылымның өркендегенін көрсететін жетістіктердің бірі осы – чат-боттар. Чат-боттарды құру үшін лингвистердің көмегі аса қажет. Сол себепті бұл компьютерлік лингвистиканың бір тармағы ретінде алынады. XiaoIce бағдарламасын қытай елінің ғалымдары ойлап тапқан. Ол қазіргі Ресей федерациясының бағдарлама жасаушыларының өндіріп шығарған, бізге таныс «Алиса» ботына ұқсас. «Алисадан» гөрі «XiaoIce» бірнеше тілге аударылған және эмоциялық әлеуеті жоғары. Өйткені авторлардың жазуы бойынша, XiaoIce адамның сезім-күйін динамикалық танып, ұзақ сөйлесу кезінде сөйлесушінің ниетін түсініп, жауап қайтарады. Ең алғаш жасалған 2014 жылдан бастап XiaoIce 660 миллион белсенді қолданушылармен сөйлесіп, ұзақ уақыттарға қарым-қатынас орнатқан. Үлкен масштабты журналдардың талдауы бойынша XiaoIce 23-ке тең болатын CPS-тің орташа көрсеткішіне жеткен. Бұл басқа чат-боттарға қарағанда әлдеқайда жоғары, тіпті адамның әңгімесінен де көп [6; 53].

Г.Н. Нұрманова «Learning Apps» – тапсырма құрастырудың бірнеше жолын ұсынатын, оқытуда түрлі интерактивті модульдерді қамтитын компьютерлік бағдарлама. Өз тәжірибемізде қазақ тілін шетелдік студенттерге үйрету барысында аталған бағдарламаны әр сөйлеу әрекетіне негіздей отырып қолданып жүрміз», – дейді [7; 57]. Автор «Kahoot – сурет, видео немесе тек сұрақ түрінде тест тапсырмаларын құрастыруға арналған бағдарлама. Қазақ тілі сабақтарында да белсенділік танытып, білім алушылардың қызығушылығы мен белсенділігін арттыруда тиімді сервистің жиі қолданыстағы тапсырмасы – дұрыс жауапты таңдау, яғни Quiz. Бұл құрылымда берілген сұраққа дұрыс жауапты таңдау мүмкіндігі болады. Одан бөлек Jumble құрылымы да қазақ тілін оқытуда қызықты әрі тиімді. Бұл құрылым бойынша тіл үйренуші сөзді дұрыс құрастыру, сөйлемді ретімен қою немесе ойды,

ақпаратты ретімен қою т.б сынды тапсырмаларды орындау арқылы орфографиялық нормаларды есте сақтау, сөйлем құрылымын жадында түю дағдыларын қалыптастыратындығын айтады» [7; 61]. Қашықтан оқыту басталғалы бері барлық ұстаздар өз күш-жігерлерін аянбай ізденіп, медиа ресурстарды барынша тиімді пайдаланып жатқаны олардың баспаға жариялаған мақалаларынан байқаймыз. «Медиа-ресурстарды қолдану арқылы оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру» тақырыбында жазылған А.Н.Азимбаева мен А.М.Жалалованың мақалаларында да «learning.apps», «Kahoot», «Activinspire», «Dojo class» бағдарламалары туралы талданады. Бұл бағдарламаларды ойын әдісіне тиімді қолданып жатқанын тәжірибе жүзінде істеп көргендігінен, яғни теория жүзінде емес, практика жүзінде сынағандығын көреміз [8; 115]. «Zoom», «Google Meet» платформаларынан басқа «ClassPoint» бағдарламасы бар. Бұл бейнеконференция өткізуге арналған бағдарламаның мүмкіндігі шектеулі. 12 адамға дейін ғана бейнесін көрсетіп, тек 4 адамға дейін бір мезгілде сөйлеуіне болады. Zoom-ның тегін тарифы 30 минуттан аспайды. Өз кезегінде бұл да дәрістің үзілуіне себепкер болады. Google Meet-те уақытқа шектеу жоқ. Адам саны туралы да нақты жазылмаған.

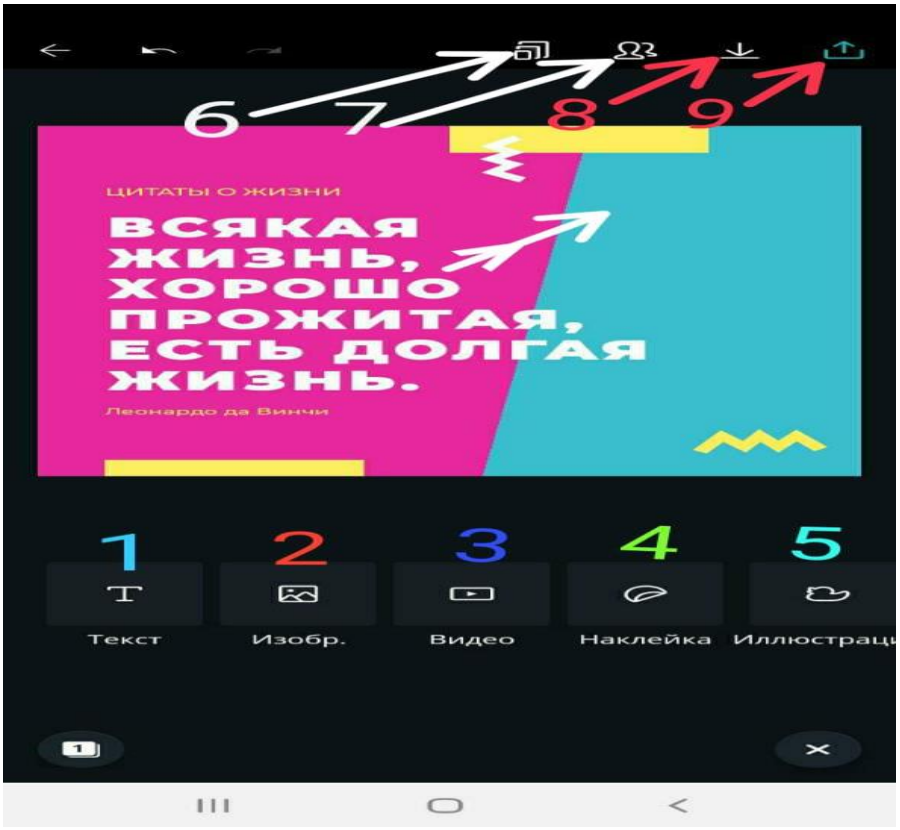
«Google Disk» – білім алушының жұмыстарын жинақтап, тексеріп отыруға және өзі де тапсырмаларын алдын ала салып қоюға болатын, құрылғының жадысын толтырмайтын керемет құрал. Мысалы, оқытушы өзінің дискісінен ортақ бума ашып, соған барлық студент немесе оқушыға өз жұмыстарын жүктеп қоюды талап етуіне болады.

Білім алушыларға түрлі слайдтар, флаерлер, чек-листер т.б. тапсырмалар дайындау үшін оңтайлы ресурс – «Canva» бағдарламасы. Төменде бағдарламаға қысқаша сипаттама жасап өтеміз:



1 – сурет. «Canva» бағдарламасының негізі беті. [Дереккөз: автор құрастырған]

Суретте «1» санымен көрсетілген бағдарламаның ұсынатын қызмет түрлеріне шолу; «2» – «+» батырмасын баса отырып, жұмысты бастау; 3 – «Дизайны» батырмасында алдыңғы жасаған жұмыстар сақталып тұрады. «Шаблондар» – бағдарламаның тарапынан ұсынған дайын мәзірі.



2 – сурет. «Canva» бағдарламасында жұмыс жасау үдерісі [Дереккөз: автор құрастырған]

«+» батырмасын басқаннан кейін 2 - суретте көрсетілген бетке келіп түсеміз. Бағдарламаның дайын суреттерін немесе жеке суреттерді жүктеп алып, ары қарай өңдеу жүреді. 1. мәтін жазу және өңдеу, өшіру. 2. суреттің үстіне сурет әкеліп қосуға болады. 3. бейне жазбалар қосу. 4. «наклейкалар», түрлі тақырыптағы кішігірім суретшелер; 5. мұнда анимациялық тиімділікті беретін бейнелер бар. 6. объектіні көбейту; 7. дайын болған жұмысты көбейту; 8,9. жүктеу қызметін атқарады. «Canva» бағдарламасын ұялы телефоннан да, компьютерден де ашып жұмыс жасауға болады. Егер «Google» немесе «Facebook» аккаунттарының бірі арқылы тіркелген болсаңыз, дәл сол аккаунтпен компьютерден ашқан дұрыс. Сонда жұмыс өнімділігі артып, бір құрылғыдан жасаған жұмысты екінші құрылғыдан жалғастыра беруге болады.

Шындығында түрлі платформалар мен бағдарламалар өте көп. Оларды тестілеуден өткізіп, ұнамдысын пайдалану ғана қалды. Біз Google-дың өнімдерін пайдалануға кеңес береміз. Оның 300-ден аса өнімдері мен қызметтері бар.

3) Үшінші алғышарт - халықаралық тілдердің бірін меңгеру. Негізгі тіл – ағылшын тілі. Халықаралық дәрежедегі тілдердің кемінде біреуін меңгеруге мәжбүрлілік артты. Халықаралық дәрежедегі алты тіл, ағылшын, араб, испан, қытай, орыс, француз тілдері түрлі дүниежүзілік ұйымдардың бас қосуында, конференцияларда ресми тіл ретінде саналады. Тілдің қолданылу аясы мен қажеттілігі болса ғана «халықаралық тіл» мәртебесін ұстап тұра алады. Әлемде 400 млн адамның ана тілі, 300 млн адамның екінші тілі болған ағылшын тілі ғаламдық тілге айналды. Оның бірнеше себебі бар. Ең біріншісі – халықаралық сауда-саттық тілі болуы. XVII ғасырда ағылшындар теңіз арқылы кішігірім құрлықтар мен аралдарды жаулай бастады. Солтүстік Америка, Африка, Азия, Австралия мен Үндістанды жаулай отырып, дүние жүзінің түкпір-түкпіріне ене бастады. Кімнің алтыны көп болса, сауда-саттық кезінде соның тілі басымдылық көрсетті. Жергілікті халық «күн көру үшін» ағылшын тілін білуге мәжбүр болды. Ағылшын тілінің ықпалынан түрлі жасанды тілдер де пайда болды.

Екінші себеп – ағылшындардың жаппай Америкаға жер ауып барғаны. Ол жерде басқа ұлттар да болғандықтан, олардың басын біріктіріп, ынтымақта өмір сүру мақсатында ағылшын тілі алдыңғы қатарға шықты. Барлық штаттарда тек ағылшын тілінде оқытып, басқа тілдерге тыйым салынды.

Үшінші себеп – экономикалық жаулау. Валютасын қақтығыс-соғыстар арқылы басқа елдің экономикасына енгізуді айтпағанда, бүкіл елдің нарығын тауар, өнімдерімен толтырды.

Төртінші себеп – компьютер мен интернеттің пайда болуы. Барлық бағдарламаның тілі (HTML) ағылшын тілінде жазылады. Кейбір интернет ресурстардың тілі де ағылшынша. Демек ол – ғылым мен техниканың тілі. Техника тіліне ілесу үшін, ағылшын тілін меңгеру қажеттілігі тууда.

Бесінші себеп – өмір сүру салты. Мұнда кино, музыка, тағамдар, киім кию, мінез-құлық тағы басқа сана-сезімге әсер ететін, адамның өмір сүру формалары жатады.

Профессор Б.Хасанұлы социолингвист ғалым ретінде ағылшын тілінің ғаламдық тілге айналғандығын теориялық тұрғыдан дәлелдеп берген болатын. Ол мемлекеттік тілді дамыту туралы көзқарастар мен тұжырымдар айтып, тіл саясатының жүзеге аспау себептерін үнемі талқылап отырады. 2004 жылғы конференцияда Тіл комитетін құру керектігін де нақтылап түсіндірген еді [9; 17]. Жоғарыда атап көрсеткен төртінші себепті, компьютерлік бағдарламалардың ағылшын тілінде жазылатындығын ескерсек, ағылшын тілін білу сандық трансформациялаудың негізгі алғышарты болатындығын білдіреді.

4) Оқыту әдістерін өзгерту. Онлайн оқытудың синхронды және асинхронды түрлеріне ыңғайластырылып білім беру үдерісі жүріп жатыр. Зерттеуші С.Ә.Қалқабаева өз мақаласында «оқытудың қай түрі, қай әдісі болсын білімді меңгеруде білім алушының салыстыру, талдау, жинақтау, жалпылау, қорыту, ой түю сияқты ақыл-ой жұмысының пәрменділігін көтеруге, кәсіби-теориялық білімін толықтыруға, іздену-зерттеушілік құлшынысын арттыруға, шығармашылық ойлауын, сыни көзқарасын дамытуға бағытталып, білім беруші мен білім алушының педагогикалық ынтымақтастығына құрылуы тиіс» деген тұжырымына толықтай келісеміз [10; 297]. Онлайн жүйеде оқытудың принциптері, ғылымилық, жүйелілік, көрнекілік, саналық пен белсенділік принципі, теория мен практиканы байланыстыру принципі және әрбір оқушының психикалық ерекшелігін ескеру принциптерін ұштастыру оқытушының кәсіби құзыреттілігіне қарай жүзеге асады. Бұл принциптерден басқа оқытудың стратегиялары Р.Мухпулова, Г.Мустафаева, А.Базылгаламова-лардың авторлығымен жарияланған мақалада былай жіктеледі: 1) еске сақтау стратегиясы (семантикалық бейнелер мен кілт сөздер арқылы). Тіл меңгеруде сөздік қорды тез көбейтіп, білім алушының интеллектісін анықтауға көмектеседі; 2) когнитивтік стратегия (жаңа сөздің мағынасын түсініп, сөздер мен фразаларды аударып, түсініп салыстыру жатады); 3) компенсация стратегиясы (тыңдап және оқыған кезінде түсінгенін ауызша аудару); 4) метакогнитвті стратегия (оқытуды жүйелеу және мониторинг жасау, бұл – оқушының өзін-өзі бағалауы мен жоспарлауды қамтитын жүйе); 5) аффективті стратегия - түрлі жағдаяттарда білім алушының жақсы көңіл-күйде болуына көмектесу (тест кезінде, жақсы нәтиже көрсетуге ұмтылу сәтіндегі қызбалану) [11; 162].

Т.Джейсон және тағы басқа авторлардың «Онлайн интерактив» журналына жариялаған мақалаларында екі оқытушының Тандем сабағы айтарлықтай жемісті болатындығын, онлайн жағдайда студент пен оқытушының «оқытушы-оқытушы» деңгейінде жұмыс жасаудағы артықшылықтары туралы айтады. Ол артықшылық – оқытушы өз шәкіртін болашақтағы кәсіби мансабына алдын ала дайындайтығында [12].

Онлайн оқытудың тиімділігінің бірі – оқыту аудиториясын кеңейтіп, масштабтау мүмкіндігі. Нысандағы аудиторияның кез келгенін таңдай отырып тілді меңгертуге интернет ресурстардың әлеуеті жеткілікті. Атап айтар болсақ, қазіргі уақытта YouTube бейне хостингі, TikTok, Instagram, Facebook желілері арқылы толыққанды контенттер жүктеп, тікелей эфирлер жасап, байланыс орнату мүмкіндігі зор. Онлайн оқытудың аудиториясы өте кең. Жасы, жынысы, тілі, ұлты әртүрлі аудиторияның нысанын дұрыс таңдау арқылы оқыту материалдарын құрастыра аламыз. Әсіресе, экономикада нені құндылық ретінде көрсетеміз, әлемдік деңгейге қандай брендпен таныламыз деген сұрақтар көп қойылады. Сол себепті Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті Филология институты Қазақ тіл білімінің теориясы мен әдістемесі кафедрасының профессорлары бірігіп, ғылыми жоба ұсындық. Жобада сандық ресурстар арқылы тілді меңгертуде ұлттық ерекшелігімізді, барынша дәстүрімізді дәріптеу негізгі мүдде етіп алынды.

Р.Ә. Шаханова «Қазақ тілі сабақтарында осындай орыс тілді студенттің қабылдауына жеңіл, қызықты, әрі танымдық мәні жоғары, ұлттық құндылықтардан бастау алған мәтіндерді оқыту арқылы ұлттық рухы жоғары, көкірегі ояу азамат тұлғасын қалыптастырып, дамытуға болады деп ойлаймыз»

деген тұжырым айтады [13; 61]. Ұлттық құндылықтар ретінде көбіне мақал-мәтелдер, сөз орамдары, салт-дәстүрлер, ақын-жырауар тілі т.б. негізінде оқыту басымырақ. Алайда нәтиже көрсеткендей, ұлттық құндылықтарды тікелей дәріптегеннен гөрі жанама түрде немесе жасырын дәріптеу тиімдірек. Ол тілді дәстүрлі оқыту әдістемесі немесе салт-дәстүрді жарнамалау емес. Нейролингвистикалық бағдарламалау мен нейромаркетингтік болжамдар негізінде түрлі контенттер дайындауды керек етеді. Реципиенттер керексіз деген ақпаратты есіне сақтауға ұмтылмайды. Қандай ақпарат пайдалы деп санаса ғана еске сақтауға тырысып, соған сай әрекет жасайды. Оны мына көзқараспен дәлелдеуге болады: «Ақпаратты белсенді немесе енжар қабылдау реципиенттің қызығушылығы мен қажеттілігіне тәуелді. Егер ақпаратқа деген қызығушылығы да, қажеттілігі де болмаса реципиенттің қабылдау үдерісі өз деңгейінде жүзеге аспауы мүмкін» [14; 99]. Жасырын түрде адамның бейсаналы ойлауына әсер ету – әлемдік маркетингте және НЛБ-да (нейролингвистикалық бағдарламалау) қолданылатын ең танымал әрі нәтижелі әдіс. Бір тақырыптағы ақпаратты бірнеше рет қабылдаған соң, жадының ұзақ мерзімді бөлігі жұмыс жасап, қысқа мерзімді жадыдан ұзақ мерзімді жадының қорына өтеді.

Оқылым, жазылым, айтылым, тыңдалым, сонымен қатар ғалым Ф.Оразбаеваның ұсынуы бойынша сөйлесімді (орысшадан аударғанда «говорение») қосқанда, сөйлеу әрекетінің осы бес түрі - бүкіл әдіс-тәсілдердің қайнар көзі [15; 29]. Бұрынғы және қазіргі білім жүйесі осы сөйлеу әрекетінің түрлерін негізге алып оқытады. Өзге тілді аудиторияға қазақ тілін онлайн оқытатын курстардың барлығы дерлік осы әдісті ұстанады. Ендігі уақытта жаңаша форматқа ауысып, сандық ресурстардың көмегімен нейролингвистика әдістеріне көшу қажеттігі туды. Бұл өз кезегінде өзге тілді, оның ішінде шетелдік аудиторияға басқа бағытта жұмыс жасайтындығымызды көрсетеді.

Әлеуметтік желілерге анализ жасап көргенімізде көбіне көңіл көтеретін, жеңіл, миға күші түсірмейтін контенттердің қаралым саны көп болады. Ондай контенттердің қатарына танымал адамның жеке өмірі, тамақ, табиғат, әзіл-оспақ, ерекше оқиғалар жатқызылады. Ал арнайы білім беру мақсатында түсірілген контенттердің қаралымы аз. Сондықтан тікелей үйрету, білім видео контенттерінен бас тартып, тіл меңгерту үшін жанама, астыртын білім беру арқылы көрушінің талғамына сай құру қажеттілігі туындауда.

Бейнеконтенттердің алдын ала дайындалып қоюы жоғарыдағы интернет желісінің тартпай қалған кездегі және артық шуыл мен дыбыстан дұрыс есті алмаған ақпаратына қолжетімділік тудырады. Әлемдегі ең үлкен бейнехостинг YouTube-ке бейнедәрісті салып қойып, оның қолжетімділігін қажетінше ауыстырып отыра аламыз.

Дауысты анық жеткізетін, ақпаратты қысқа әрі нұсқа жеткізетін тәсілдерге аудиокітап, подкасттар жатады. Бұларды әсіресе тіл үйреткенде көп көмегі тиеді. Тыңдалым әрекетінде пайдалану үрдіс болып келеді. П.С.Құдабаева мен Т.С.Сатыбалдиевалар жариялаған мақаласында подкаст құрудың жолдары мен әдістерін, пайдалы жақтарын талдап береді [16; 121].

5) Сандық оқытуға көшуде басты назарда ұстайтын бесінші қадам – білімді бағалау өлшемдерін жүйелеу. Онлайн оқытуға ауысқан кезде білімді бағалау ең негізгі проблемалардың бірі болды. Өйткені елімізде жаңартылған білім бағдарламасы бойынша соңғы уақытта критериалды бағалау жүйесіне көшкен еді. Білімді критериалды бағалау қалыптастырушы және жиынтық деп екіге бөлініп, жиынтық бағалау бөлім бойынша, тоқсандық және білім деңгейі бойынша бағалауға жіктеледі.

Онлайн форматқа ауысқан кезде ЖОО-да балдық бағалау болғандықтан аса қиындықтар туа қоймады. Ал орта білім беру мекемелері уақытша 10 балдық шкаламен бағалауға ауысты. Бұрын қалыптастырушы бағалауда балл қойылмаса, енді оқушының білімі күнделікті бағаланып отыратын болды. 1-3 балл – «нашар», 4,5 балл – «қанағаттанарлық», 6,7 балл – «жақсы», 8-10 балл – «өте жақсы» дегенді білдіреді. Тарқатып айтқанда:

1 балл – тапсырмаларды 10% - ға дейін орындады, қателіктер жіберді, сабақта пассивті, мұғаліммен кері байланыс нәтижелері бойынша қорытынды жасамайды, тапсырмаларды орындау кезінде дербестік танытпайды, өткен материалды білмейді;

2 балл – 20% - ға дейін оқу тапсырмаларын орындады, қателіктер жіберді, сабақта енжар, мұғаліммен кері байланыс нәтижелері бойынша әрдайым тиісті қорытынды жасай бермейді, тапсырмаларды орындау кезінде дербестік танытпайды;

3 балл – тапсырмалар 30%-ға дейін орындалып, қателіктер жіберді, қателіктерін түзетуге тырысады, сабақта кейде белсенділік танытады, оқу тапсырмаларын орындау кезінде мұғалімнің/ата-ананың/құрдастарының қолдауын қажет етеді;

4 балл - оқу тапсырмаларын 40%-ға дейін орындады, қателіктер жіберді, қателерді түзету кезінде көмек қажет, әрдайым белсенді бола бермейді, кейде тапсырмаларды орындау кезінде дербестік танытады;

5 балл – тапсырмаларды 50%-ға дейін орындады, бес қате жіберді, мұғалімнің көмегі қажет, сабақта әрдайым белсенді бола бермейді, кейде мүмкін болатын тапсырмаларды орындау кезінде дербестік танытады;

6 балл - оқу тапсырмаларын 60% -ға дейін орындады, 4 қате жіберді, мұғалімнің көмегі қажет, сабақта ынталы, орташа күрделі тапсырмаларды өз бетінше орындай алады;

7 балл – 70%- ға дейін оқу тапсырмаларын орындады, 3 қате жіберді, қателіктерді уақытында жойды, сабақта белсенді, тапсырмаларды орындау кезінде дербестік танытады;

8 балл – оқу тапсырмаларын 80%-ға дейін орындады, 12 елеусіз қателіктер жіберді, мұғалімнің түсініктемелері негізінде өз қателіктерін түзетеді, Белсенді, өз бетінше жұмыс жасайды;

9 балл – оқу тапсырмаларын 90%-ға дейін орындады, тапсырмаларды орындау кезінде шамалы дәлсіздіктерге жол берді, қателермен жұмыс істейді, Белсенді, өз бетінше жұмыс жасайды;

10 балл – оқу тапсырмаларын 100% орындады, қателіктер жібермеді, белсенді, дербес жұмыс жасай алады, өз жауаптарын түсіндіре алады, негіздей алады.

Батыстың тәжірибесі бойынша онлайн курстарды бағалау «Rasch Measurement» өлшемімен жасалады. Бұл туралы кейінгі мақалаларымызда толығырақ айтатын боламыз.

Тілдің трансформациялануын қалыпты жағдай ретінде танып, оның мүмкіндіктері мен табиғи тілге тигізетін нұқсандарының алдын алу міндетіміз. Ол үшін жоғарыдағы алғы шарттарға сүйене отырып, интернет реурстарды меңгеріп, синхронды оқытуға лайық әдістерді дұрыс таңдап, жауапкершілікті, құзыретті маман болуымыз қажет.

Мемлекеттік деңгейде БАҚ тілін, жарнамалар мен интернет ресурстардың тілін бақылап, сленгтер мен жаргондардың қолданылуына шектеу жасау керек.

Қорыта айтқанда, жоғарыда санамалап көрсетілген, онлайн оқытудың алғышарты болатын негізгі бес қадамды толық меңгерсе, білім беру үдерісі жеңілдеп, керісінше жаңа мүмкіндіктер пайда болады. Өйткені компьютерлік бағдарламалар оқу үдерісінде ақпараттарды тез алмасуға, уақыт үнемділігі мен ақпаратқа қолжетімділікті арттырды. Қазіргі жағдайды пайдалана отырып, әлемдік білім нарығына қосылуға ұмтылу керек. Біздің жағдайда тілді меңгерту аясын кеңейтіп, интернет ресурстардың арқасында оқытудың жаңа әдістеріне көшу заман талабы болып тұр.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Shormakova A., Ibraymova L., Shormakova A., Nurzhanova B., Daurenbekova L. (2019). Nominations of the plant world lingo-cultural aspect. Opción, Año 35, Regular No.89: 607-623 ISSN 1012-1587/ISSNe: 2477-9385

2. Kaplan R.M. (2019) Computational Psycholinguistics. Computational linguistics. 45(4)

3. Қазақстан Республикасындағы тіл саясатын іске асырудың 2020 - 2025 жылдарға арналған мемлекеттік бағдарламасын бекіту туралы Қазақстан Республикасы Үкіметінің 2019 жылғы 31 желтоқсандағы № 1045 қаулысы http://adilet.zan.kz/kaz/docs/P1900001045

4. Слямбеков Қ. Қазақ тілінің интернет кеңістігіне бейімделуі – Intil. https://mtdi.kz/e/til_sayasaty/id/164/q/2#

5. Бекалаева А. О. (2011) Инновационные технологии в обучении английскому языку // Вестник КазНУ. Серия филологическая. №2(132).

6. Zhou L., Gao J., Li D., Shum H.-Y. (2020) The Design and Implementation of XiaoIce, an Empathetic Social Chatbot. Computational Linguistics. 46(1) P.53-93. https://doi.org/10.1162/coli_a_00368

7. Нұрманова Г.Н. (2019) Қазақ тілі сабақтарында ақпараттық-коммуникациялық технологиялар арқылы тапсырмаларды түрлендіру жолдары // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 2 (78)

8. Азимбаева А.Н., Жалалова А.М. (2020) Медиа-ресурстарды қолдану арқылы оқушылардың коммуникативтік құзыреттілігін қалыптастыру // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 1(81)

9. Хасанұлы Б. (2004) Мемлекеттік тілді дамытудың бірден-бір кепілі – білікті басқару, ол үшін тіл комитетін құру // Мәдениет аралық қатысым мен қазақ, орыс филологиясының өзекті мәселелері: Қазақстандағы Ресей жылы мен Қазақ мемлекеттік қыздар педагогикалық институтының 60 жылдық мерейтойына арналған Халықаралық ғылыми-практикалық конф. материалдары. ҚазМемҚызПИ. – 1 Т. – Алматы. - 904 б.

10. Қалқабаева С.Ә. (2009) Әдебиеттану пәндерінде ОБСӨЖ бен СӨЖ-ді ұйымдастырудың тиімді жолдары // Вестник КазНУ. Серия филологическая. № 7-8, 123-124 бб.

11. Mukhpulova R., Mustafaeva G., Bazilgalamova A. (2019) Implementation of the clil method together with learning strategies in teaching a foreign language for natural sciences students // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 3 (79)

12. Jason T. Abbitt, Sarah J. Watt, William J. Boone. A (2018) Comparison of Independent and Collaborative Instructional Models in a Blended Graduate Teacher Education Program. Journal of Interactive Online Learning. 16(1)

13. Шаханова Р.Ә. (2011) Техникалық ЖОО қазақ тілін ұлттық құндылықтар арқылы меңгерту // Халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференция еңбектері. 1-бөлім. Алматы: Қ.И. Сәтбаев атындағы ҚазҰТУ - 362 б.

14. Ибраймова Л. (2010) Сөйлесім синтаксисінің лингвистикалық-функционалдық табиғаты. Филолол. ғылымд. канд. ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған дисс. Алматы. – 134 б.

15. Оразбаева Ф. (2000) Тілдік қатынас: теориясы және әдістемесі. Алматы: Ы.Алтынсарин атындағы Қазақтың білім академиясының Республикалық баспа кабинеті. – 208 б.

16 Kudabayeva P.A., Satybaldieva T.S. (2020) Podcasts in audiovisual training // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 1(81).

Пять предпосылок цифровой трансформации в преподавании языка

Л.А. Ибраймова
Казахский национальный женский педагогический университет
liraibraymova@gmail.com

В статье отражены пять предпосылок цифровой трансформации в преподавании языка в соответствии с системой онлайн обучения. Во-первых - личностный рост преподавателя, его соответствующая подготовка. Во-вторых - овладение интернет-ресурсами, выбор эффективных ресурсов. В-третьих, раскрыта необходимость овладения одним из международных языков и основные причины этого. В четвертой предпосылке анализируется подстраивание методов обучения под онлайн систему и их другие возможности, в пятой - система оценивания в онлайн обучении.

Ключевые слова: *цифровые ресурсы, языковая трансформация, оценочные измерения, идеология, информативный поиск, язык.*

Five prerequisites of the digital transformation in language teaching

L.A. Ibraymova
Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan
liraibraymova@gmail.com

The article reflects five prerequisites for the digital transformation of language teaching in accordance with the online learning system. First, the personal growth of the teacher, his appropriate training. The second is the mastery of Internet resources and selection of effective resources. Third, the need to master one of the international languages and the main reasons were revealed. The fourth premise analyzes of the adaptation of teaching methods to the online system and their other capabilities, and the fifth one analyzes the assessment system in online learning.

Keywords: *digital resources, language transformation, evaluative measurements, ideology, informative search, language.*

Редакцияға 14.09.2019 түсті.

ҒТАХР 16.01.11

ТҮРКІ ТІЛДЕРІНДЕГІ ЖАЛҒАУЛЫҚТАРДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Г.Қ. Жылқыбай
Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан
zerek24@mail.ru

Түркі тілдеріндегі шылауларды бір сөз табы ретінде қарағанымызбен (үшеуіне шылау деп ат беруінің себебі: олардың үшеуі де бір сөздің шылауында келуіне байланысты айтылған болу керек), олардың үшеуінің қызметтерінің арасында үлкен айырмашылықтар бар. Ол лексикалық мағынасы жағынан да, грамматикалық қызметі жағынан да айқын көрінеді. Мұның өзі шылау түрлерінің бір-бірімен жеткілікті деңгейде салыстырыла зерттелуін қажет етеді.Мақалада алғаш рет жалғаулықтардың қызметі әрбір түркітілдерінен алынған арнайы мысалдармен дәйектеліп, түркі тілдеріндегі жалғаулықтар жүйелі түрде жинақталып беріледі. Сонымен бірге қазіргі түркі тілдеріндегі жалғаулықтарға тән басты ерекшеліктер көрсетіледі.

Түйін сөздер: *жалғаулықтар, түркі тілдері, жалғаулықтардың ерекшеліктері, грамматикалық еңбектер, семантикалық мағына.*

Сөздердің грамматикалық орны мен қызметі жағынан түрліше топтары бары белгілі. Алғаш рет көне гректер тарапынан сөздер қызметі мен мағыналарына қарай есім және етістік болып екіге ажыратылса, заманның дамуымен қатар тіл білімінің және тіл білімі салаларында пайда болған сөздердің басқа да қызметтерінің болатынын анықтаған, сондай-ақ жіктеулер жасалып, сөз топтарының саны артқан. Ал қазіргі жалпы тіл білімнің теориясына орай сөз түрлері дербес мағынасы бар есімдер және етістіктер мен дербес мағынасы жоқ, тек грамматикалық қызметтегі тұлғалар ретінде саналатын көмекші сөздер болып жіктеледі. Соның ішінде грамматикалық тұрғыдан басқа сөздерге, сөз топтарына ұқсамайтын көмекші сөздердің мәселесі туралы тіл білімінде аз айтылды дей алмаймыз. Мәселе жүздеген еңбектерге арқау болып, ондаған ғалымның арнайы зерттеу нысанына айналып, ғылыми-теориялық бағыттары да қалыптасқан деуге толық негіз бар. Қазақ тіл білімінде түркологиялық бағытта жазылған М.Оразовтың арнайы еңбегінде түркі тілдеріндегі көмекші сөздер қызметі мен ерекшелігі турасында салыстырмалы түрде жақсы қарастырылған. Соған қарамастан, түркі тілдерінің әрбір жеке тобына жататын әдеби тілі қалыптасқан тілдердің барлығына тоқталу ешбір еңбекте мақсат етілмеген сыңайлы. Ал түркі тілдеріндегі шылауларға байланысты салыстырмалы түрде талданған еңбек тіпті тапшы. Шылаулар көмекшілік қызмет атқаратын сөздер қатарында болғанымен, жеке сөз табы ретінде арнайы қарастырылуы да қажет. Әсіресе, түркология түркі тілдерінің дәл қазіргі кезеңдегі ерекшеліктерімен ұқсастық-ортақтық белгілерін дәл әрі нақты саралайтын салыстырмалы грамматикаға қандай зәру болса, шылауларға негізделген толыққанды бір еңбекке де мұқтаж.

Қазіргі таңда төрт топқа жіктелетін түркі тілдерінің саны отызға жетіп жығылатыны белгілі. Олардың арасында туыс тіл деп айтса сенбестей басқаларынан дараланған кейбір тілдерде бар. Жалпы алғанда екі түрлі тіл деуге келмейтін тілдерді де көреміз. Айталық, қарақалпақ, қырғыз және ноғай тілін өзге түркі тілдерімен салыстырғанда ұқсастығының үлес салмағы әлдеқайда жоғары екенін байқау қиын емес. Сонда да болса, тіл үнемі даму үстіндегі құбылыс болғандықтан осы туыстас тілдердің күніміздегі сөздік қорындағы кейбір сөздер мен формалар ортақ саналмай жатады. Мысалы, қазіргі қырғыз тілінде қолданылатын чалыш, сөрей, дейре, қарата т.б. қарақалпақ тіліндегі қиби, шекем, лекин, бағда, гә шылаулары қазақ тілінде қолданылмайды[1; 675]. Сондықтан шылаулар туралы тек бір тілдің аясындағы қолданысына қарап тұжырым айтқаннан гөрі кең көлемде қарастырған абзал деп ойлаймыз. Демек қазіргі түркі тілдеріндегі барлық шылауларды бір еңбекте топтаудың да, оларды салыстыра, әрі тарихи тұрғыдан талдаудың да кезегі күтіп тұрған тәрізді. Осы мақсатта біздің қадамымыз алғашқылардың бірі болады десек те қателеспейміз.

Біздің де қолымыздағы толық деп саналған материалдар негізінде ғана жазған ғылыми жұмысымызда түркі тілдеріндегі шылаулар толық қамтылды дей алмаймыз. Түркі тілінің тарихи және қазіргі диалектілерінде кең орын алған шылаулар арасынан нақты мысалдар арқылы тақырыпты ашу көзделді [2; 124]. Кейбір тұстарда ғана басқа түркі тілдерін мысалға алғанымызбен,

жүйелі түрде қыпшақ тілдерінен қазақ, қырғыз, қарақалпақ, татар, башқұрт, қарлұқ тілдерінен өзбек, ұйғыр, оғыз тілдерінен түрік, азербайжан, түркімен тілдерін негізге алдық. Яғни, жұмысымызда орын алған шылаулардың біршамасына байланысты өзіміз қарастырған түркі тілдердің мәтіндерден де дәлелдер келтіруді жөн санадық.

Қазақ тіліндегі грамматикалық еңбектері бойынша жалғаулықтарға жекелей алғанда лексикалық мағыналары жоқ немесе дерексізденген, соған қарамастан өзіндік семантикалық мағыналарға және абстарктілі грамматикалық мағыналарға ие сөз түрі ретінде анықтама беруге болады. Толықтыра түссек, А.Ысқақов*: Жалғаулықтар өзара тең бірыңғай сөздердің, бірыңғай сөз тіркестерінің және бірыңғай сөйлемдердің араларындағы әр қилы қатынастарды білдіреді,* - десе [3; 363], ал «Қазақ грамматикасы» атты оқулықта: *Қазіргі қазақ тіліндегі жалғаулықтар – лексикалық мағынасы жоқ, сөз бен сөзді, сөйлем мен сөйлемді әртүрлі ыңғайда (мағыналық қатынаста) салаластыра байланыстыратын сөздер*, - делінген [4; 557].

Салыстырып қарағанда біз қарастырып отырған түркі тілдерінің грамматикалық еңбектерінде болсын, басқа да оқулықтар да немесе сөздіктер де болсын қазақ тіліндегі түсініктемелермен тамырлас екенін көреміз:

Қырғыз тілінде: Сөз бенен сөзді немесе сөйлем менен сөйлемді өзара бір біріменен байланыстырушы сөз түрін *байламта* дейміз [5; 363-371].

Қарақалпақ тілінде: *Дәнекерлер* сөз бенен сөздің, сөз топтарының, сондай-ақ сөйлемнің бірыңғай мүшелері менен құрмалас сөйлемдердің құрамындағы жай сөйлемдердің араларын байланыстыру үшін қолданылатын сөз формаларының бір түрі болып табылады [6; 360].

Башқұрт тілінде: *Теркәүес*деп жеке сөйлемдер немесе сөздер арасындағы сыртқы байланыстарды көрсету үшін қолданылатын өзгермейтін морфологиялық категорияны айтады. Бұл сыртқы байланыстар ыңғайластыру, қарсылықты, себептік-салдарлық т.б. формаларда болуы мүмкін[7; 116].

Қазан татарлары тілінде: *Теркегеч,* сөйлем мүшелерін, сондай-ақ, құрмалас сөйлем құрамындағы жеке сөйлемдерді бір-біріне байланыстыратын сөз түрі [8; 312].

Ұйғыр тілінде: Сөйлеу барысында сөз бенен сөзді, сөйлем менен сөйлемді бір-біріне байланыстыру үшін қолданылатын көмекші сөздер *бағлиғучилар* деп аталады. [9,260].

Өзбек тілінде: Сөйлемнің бірыңғай мүшелерін, құрмалас сөйлем құрамындағы жай сөйлемдерді бір-біріне байланыстыру үшін қызмет ететін сөздер *боғловчиларды* көрсетеді [10,385].

Түрік тілінде: Түрікшеде өте ерекше орны бар *баылачлар* - сөздерді, сөз тіркестерін, сөйлемдерді және кейде бөлімдерді грамматикалық және мағына жағынан бір-біріне тіркестіретін және атқаратын қызметтерімен, тіркескен сөздер арасында әртүрлі мағына байланыстарын құратын грамматикалық тұлғалар [11; 1091].

Әзербайжан тілінде: *Бағлајычылар* - сөйлемдерді немесе сөйлем мүшелерін бір-біріне тіркестіру үшін қолданылатын сөздер [12; 85].

Түркімен тілінде: *Баглайжылар* сөйлемде екі сөзді немесе екі сөйлемді бір-бірімен тіркестіруге қызмет етеді [13; 275].

Қазақ тіліндегі жалғаулықтарға *мен// бен// пен, және, тағы, әрі, да// де// та// те, әм, әлде, біресе, я, бірде, яки, не, немесе, болмаса, не болмаса, құй, мейлі, бірақ, алайда, әйтсе де, әйткенмен, сүйтсе де, сонда да, дегенмен, әйтпесе, әйткенде, әйтпегенде, себебі, өйткені, сондықтан, сол үшін, сол себепті, егер, егер де, алда-жалда, онда, яғни, демек, ал, ендеше, ал ендеше, олай болса, кейде* [3; 363-371] т.б. сөздер жатса, біз қарастырып отырған түркі тілдерінің жалғаулық шылауларының басым көпшілігінің ортақтығы байқалады. Соған қарамастан дыбыстық ерекшеліктері ғана бар жалғаулықтар, түркі тілдерінен тыс басқа тілдерден енген (араб, парсы, орыс, грек, неміс) жалғаулықтар және жеке әдеби тіл ретінде төл сөз саналатын жалғаулықтар да ұшырасады. Сонымен:

Қырғыз тілінде: *да* (да, де, та, те), *дагы* (тағы), *менен* (мен, пен, бен), *жана* (және), *же* (немесе), *бирок* (бірақ), *анткени* (өйткені), *себеби* (өйткені), *демек* (яғни, демек), *эле* т.б. [14; 223].

Қарақалпақ тілінде: *я* (немесе, я, не), *ямаса* (немесе, я, не), *болмаса* (немесе, я, не), *хәм* (және), *және, да// де, та// те, егер, егер де, ал, лекин* (бірақ), *гә* (не), *гәхи* (бірде, кейде), *гейде// гәде* (кейде, бірде), *базда* (кейде), *биресе* (бірде, бірсесе), *әри, себеби, нәтийжеде, бирақ, өйткени, биресе, неге десең, сол себепли* (сондықтан), *соңлықтан* (сондықтан), *сол// соның ушын* (сондықтан), *соның арқасында* (сондықтан), *соның нәтийжесинде* (сондықтан), *соның салдарынан* (сондықтан), *соның ақыбетинде* (сондықтан) т.б. [6; 361-383].

Башқұрт тілінде: *һәм* (және, әрі)*, тағы* (тағы)*, ә* (ал), *ләкин* (бірақ)*, әммә* (бірақ), *түгел* (түгіл), *йәки* (немесе), *йә-йә* (немесе)*, ни-ни* (немесе)*, сөнки* (өйткені)*, хатта* (тіпті), *шулай ук* (тағы да)*, ахыры* (себебі), *бит, ки, әгәр* (егер)*, әгәр зә* (егер де)*, гәрсә, хатая* (ең болмағанда) [7; 127-128], *вә* (және), *мынан* (мен), *тик* (тек), *шулайза* (бірақ), *фәқәт*(бірақ), *юқһа* (немесе),*берсә* (немесе), *йәиһә* (немесе), *бер* (немесе), *әллә* (немесе), *бәлки* (бәлкім), *шуға күрә* (сондықтан), *әйтерһең* (сондықтан)*, әйтерһең дә* (сондықтан да), *тимәк* (қазақ, татар, ағыл) тілінде: *чөнки* (өйткені), *әгәр* (егер), *ки*, *гәрчә*, *ягьни* (яғни), *һәм* (және), *да* (да// де, та//те), *янә* (және), *ни-ни* (немесе), *ләкин* (бәлкім), *ә// а* (бірақ), *бәлки* (бәлкім), *әммә* (бірақ), *тик* (бірақ), *башкача* (сонымен бірге), *аеруча* (сонымен бірге), *бигрәк тә* (бірақ та) т.б. [15; 381], *да//де, та//те, билен* (мен), *ем* (және), *йе* (немесе), *йе пулмаса* (не болмаса), *пир* (немесе), *ный* (немесе), *қуш* (немесе), *кимиси* (кейбірі), *түгил* (түгіл), *елле* (немесе), *ешет* (егер), *қетте* (тіпті), *йе быса* (әйтпесе), *мегер* (егер) т.б. [16; 98].

Ұйғыр тілінде: *вә* (және), *һәм* (және), *вә-һәм* (және де), *билан* (мен// пен// бен), *йәнәяна* (және), *-дә* (да// де// та// те), *-му// -ма, йә* (немесе), *яки* (немесе), *ха* (мейлі), *бирдә* (бірде), *гайида* (мейлі), *мәйли* (мейлі), *бир дәм* (және), *сәвәви* (өйткені), *чүнки* (өйткені), *шуңлашқа* (сондықтан), *шуның нәтижисидә* (сондықтан), *шуның үчүн* (сондықтан), *әгәр// әгәрдә// әгәрки// әкәрким навада// әкәрким мабада* (егер де)*, амма* (бірақ), лекин (бірақ), *амма-лекин* (бірақ), бирақ (бірақ), *бирақта* (бірақ), *шундими* (бірақ), *шундақболсима* (бірақ), *ялғуз* (тек, бірақ), *пәқәт* (бірақ), *дегенбилән* (бірақ, дегенменен), *болмиса* (бірақ), *бәлки* (бәлкім), *йәни* (яғни), *жүмлидин* (яғни), *болупму* (яғни), *хусусән* (яғни), *демәк* (демек, яғни), *һәмма// һәммаки* (тіпті) т.б. [9; 260-267].

Өзбек тілінде: *ва* (және), *билан* (және), *ё* (немесе), *ёки* (немесе), *ёһуд* (немесе), *дам...дам* (бірде), *гохо...гохо* (бірде), *гохидә... гохидә* (бірде), *һәм...һәм* (әрі), *хоһ...хоһ* (мейлі), *аммо* (бірақ), *әммо-лекин* (бірақ), *негаки* (өйткені), *баъзан* (кейде, бірде), *шунинг учун* (сондықтан), *токи* (өйткені), *агар* (егер), *башарти* (егер), *гуё* (егер), *фақат* (бірақ), *холбуки* (әйтсе де), *нақотки* (бірақ), *хатто* (тіпті), *чунки* (өйткені), *ахир* (тіпті), *модомики* (бәлкім), *демак* (яғни, демек), *ehтимал* (бәлкім), *яғни* т.б.[10; 185-186]

Түрік тілінде: *адэта, акси халде, аксине, акси тактирде, амма// ама// амма ки, асы, амма вэлакин, бahусус, билакис, билхасса, бинаэнлэйх, биттаби, эсасен, факат, филhакика, галиба, гайри, hакикатен, hасылы, hamma, hүласа, hусусийле, улла// улле, лакин, мадем, маhаза, мамафих, мэсэла, ниhайет, табий, вакыа, вэ, велакин, велев, велhасыл, яни, зahир, затен, зира, бари, чүнкү, е:ер* (егер), *герчи,гү, hем...hем, hэргиз, hич, hош, ки, каh...каh, мэ:ер// мэ:ер ки, я...я, бэлки// бэлким, билмэм ки, джаным// джаным сенде, демек ки, hич олмазса, hич шүnhесиз, hич йокса, ихтимал ки, улла ки, мадем ки, мэ:ер ки, мэ:ерсэ, насыл ки, насылса, не варки, не язык ки, олаки, олмая ки, өйлэ ки, садеджэ, санки, шөйле ким, шу кадар ки, шу вар ки, шүnhесиз, я...вэя, я...яhут, йок джаным, зира ки, зира ким, ачыкчасы,анджак, анлашылан, аркасындан, айрыджа, бак, бакалым, бакарсын, бакын, бэрэкэт версин, бесбелли, бырак, билэ, билэмэдим, билмэм, билсэн, бир...бир, бир дэ, бөйлэджэ, бөйлэликлэ, бунунла бэрабэр, бунунла бирликтэ, да, даhасы, даhи, дэйил ми, дейилсэ, дэркэн, дийэджейим, доурусу, доурусунуистэрсэн, долайсыйла, гэрэк... гэрэк, hания, hеле, илэ, исэ, истэр...истэр, кысаджа, кысаджасы, насыл, насылса, нэ дэмек, нэ...нэ, нэденсе, не гэзер, нэрэдэ, нэрдэ, нэрдейсе, нитэким, олса олса, ойса, өнджэликлэ, өзэлликлэ, өзэтлэ, пэк гюзэл, сакын, сакын ола, сонунда, сөз гэлими, сөз гэлиши, шимди, шимди бакыныз, шимдилик, шимдийсе, шөйлэ, шөйлэ дурсун, тэк, узатмаялым, үстэлик, үстэлик дэ, үстүнэ үслүк, варсын, ялныз, ялныззжа, йэтмэмиш, йинэ, йинэ дэ, йок, варса... йокса, йокса* [11; 1092-1093].

Әзербайжан тілінде: *ве* (және), *хем// хем де* (және), *ја* (немесе), *каh* (кейде), *әкәр* (егер), *анчаг* (бірақ), *амма* (бірақ), *дәхи* (тағы), *мәсәлән* (мысалы), *ки,јә'ни* (яғни), *һәмма* (тіпті), *нә-нә* (не... не), *зира* (өйткені), *чүнки* (өйткені), *нәинки* (тек, бірақ), *һәмчинин* (да// де// та// те, және), *һәркаh* (егер), *јахуд* (немесе), *һабәлә* (осылайша), *һәрчәнд* (немесе), *вә һәм* (және де), *вә нә* (немесе), *вә ја* (немесе), *вә јахуд* (немесе), *вә һәмчинин* (және де), *вә һәрчәнд* (немесе), *мадам ки* (егер де, сондықтан), *һәрчәнд ки* (немесе), *һәм дә* (және де), *каh да* (кейде), *вә јаинки, јаинкидә, вәја ки, вә һәмдә, вәнә дә, вәнәинки, вә јада, вә јахуд да, вә каh да, вә һәбелә дә, вә һәмчининдә, вә ја ки, вә һәм дә ки, вә јадә ки, вә нәдә ки, вә һәмчининдә ки, она көрә, буна көрә, онун үчүн, бунун үчүн, она көрә ки, буна көрә ки, она көрә дә, буна көрә дә, ондан өтрү ки, онун үчүн ки, бунун үчүн ки, онун үчүн дә, бунун үчүн дә, она көрәдир ки, буна көрәдир ки,*

онун үчүндүр ки, бунун үчүндүр ки, лакин буна бахмјараг, анчаг буна бахмјараг, ама буна бахмјараг, фәгәт буна бахмјараг, лакин бунунла белә, анчаг бунунла белә, амма бунунла белә, одур ки, будур ки [17; 168-169],

Түркімен тілінде: *хем// хем де* (және), *ве* (және), *вели// велин* (және), *ягни* (яғни), *эмма* (бірақ), *йөңе* (бірақ), *ёгсам* (әйтпесе), *болса* (ал), *болмаса* (әйтпесе), *гайтам* (),*я* (немесе), *я-да* (немесе), *я...я-да* (не), *не* (немесе), *не-де* (немесе), *кә// кәтә* (не), *чүнки* (өйткені), *себәби* (өйткені) т.б. [18; 513-523].

Түркі тілдеріндегі жалғаулықтардың белгілі бір қызметтері мен ерекшеліктерінің аясы туралы бір араға топтағанымызда төмендегідей болып шығады:

- Жалғаулықтардың дербес тұрғанда мағынасы солыңқы. Сондықтан да көмекшілік Қызмет атқарады дейміз.Жалғаулықтардың негізгі функциясы - сөздерді, сөз тіркестерін және сөйлемдерді бір-біріне тіркестіру. Бірақ, тіркескен тұлғалар грамматикалық және лексикалық жағынан бір-бірімен байланысты болғандықтан, жалғаулықтар өзіндік атқаратын қызметтері арқылы сөздердің мағыналық күшін біршама арттырады.
- Тіркестірушілік қызметі бойынша сөйлем мен мағына арасындағы бүтіндікті, сөйлеу барысында үздіксіздікті қамтамасыз етеді.
- Жалғаулықтар мен септеуліктердің арасында формалық ұқсастықтары мен ортақтықтары болғанымен қолдану аясы және қызметтері жағынан еш ұқсастық жоқ.
- Басқа сөз топтарындағы сөз түрлері (септеуліктер, мекен үстеуі, көсемше т.б.) кей жағдайда сөйлем ішінде жалғаулық ретінде жұмсала алғанымен жалғаулықтар мұндай мүмкіндіктерге ие емес.
- Жалғаулықтар мағыналары белгілі сөздер секілді, сөйлем мүшесі қызметтерін атқарааалмайды.

Қалай дегенмен де, жалғаулықтардың екі сөздің немесе сөйлемнің, кейде параграфтардың арасын байланыстыратын ерекше бір қызметі бар. Бірақ, қазақ тілінде жалғаулық атаулының қызметі жалғыз емес екені, әрбір жалғаулық шылаудың мағыналы сөздер секілді жұмсалатын орындары болатыны, көп жағдайда бірінің орнын бірі баса алмайтыны - тайға таңбасқандай белгілі заңдылық. Мұның өзі жалғаулықтардың белгілі бір топтары болатындығын, тіл білімі соларды айырып көрсету қажеттігін тудырады. Бұл жағына келгенде, бүтін түркі тілдері тұрмақ, қазақ тіліндегі жалғаулықтарды топтауда бірізділіктің жоқтығы біздің ісімізді одан әрі қиындата түседі. Яғни, біздің қарастырып отырған оншақты тілдерде ғана емес, бүтін түркі тілдеріндегі жалғаулықтардың қызметтері мен қолданылатын тұсы ұқсас екеніне дау жоқ.

Біз жалғаулықтарды толық қамтыған жіктеу ғалым А.Ысқақовтікі деп тани отырып, оның еңбегіне көбірек сүйенуді жөн көреміз. А.Ысқақов қазақ тіліндегі жалғаулықтарды салаластырғыш жалғаулықтар және сабақтастырғыш жалғаулықтар деп бөліп, оларды өз ішінде мынадай бірнеше топтарға жіктейді.

А. Салаластырғыш жалғаулықтар:

- Ыңғайластық жалғаулықтар;
- Талғаулықты жалғаулықтар.

Ә. Сабақтастырғыш жалғаулықтар:

- Қарсылықты жалғаулықтар;
- Себептік жалғаулықтар;
- Салдарлық жалғаулықтар;
- Шарттық жалғаулықтар;
- Айқындағыш жалғаулықтар;
- Ұштастырғыш жалғаулықтар[3; 365-371]

Әрине, біз қарастырып отырған түркі тілдерінің грамматикасында тап осылай жіктеледі дей алмаймыз.

Қырғыз тілінде *багындырбас байламталар* және *багындырма байламталар* деп бөлінеді. Олар өз ішінде:

А. Багындырбас байламталар:

- Байланыштыргыч байламталар;
- Ажыраткыч байламталар;
- Каршылагыч байламталар;

Ә. Бағындырма байламталар:
- Себеп-натыйжалаш байламталар;
- Шартуу байламталар, - деп топталады [5; 94].

Қарақалпақ тілінде *дизбеклеўши дәнекерлер* және *бағындырыўшы дәнекерлер* болып бөлінеді.
А. Дизбеклеўши дәнекерлер:
- Бириктириўши дәнекерлер;
- Қарсылас дәнекерлер;
- Аўыспалы дәнекерлер;
- Гезеклес дәнекерлер;

Ә. Бағындырыўшы дәнекерлер:
- Себеп дәнекерлер;
- Нәтийже дәнекерлер;
- Шарт дәнекерлер [6; 360-385].

Башқұрт тілінде орыс ғалымы Н.К.Дмитриев орыс тілінің орайына қарай:
- Союзы соединительные;
- Союзы противительные;
- Союзы разделительные;
- Союзы причинные;
- Союзы условные;

Союзы условные и уступительные, - деп алтыға бөлсе [19; 128-129], тағы бір жіктеулерде төмендегідей етіп береді:
- Йыйыу теркәүестәре (соединительные);
- Қаршы қуйыу теркәүестәре (противительные);
- Бүлеү теркәүестәре (разделительные);
- Анықлау теркәүестәре (разделительно-определи-тельные);
- Сәбәп теркәүестәре (причинные);
- Шарт теркәүестәре (условные);
- Сағыштырыу теркәүестәре (сравнительные) [20].

Қазан татарлары тілінде:
А. Тезөче теркәгечләр:
- Жыючы теркәгечләр;
- Каршы куючы теркәгечләр;
- Бөлөче теркәгечләр.

В. Ияртөче теркәгечләр:
- Сәбәп, максат теркәгечләр;
- шарт теркәгечләр;
- кире шарт теркәгечләр [21,408].

Өзбек тілінде екі топқа алдымен *тенг боғловчилар* және *эргаштирувчи боғловчилар* деген екі топқа бөлінеді:
А. Тенг боғловчилар:
- Бириктирувчи боғловчилар;
- Зидловчи боғловчилар;
- Айирув боғловчилар;
- Инкор боғловчилар.

Ә. Эргаштирувчи боғловчилар, деп, одан соң бірінші топ өз ішінде төрт топқа бөлінеді [22; 213-214].
Ұйғыр тілінде жалғаулықтарды алты топқа жіктейді:
- Бириктүргучи бағлиғучилар;
- Айриғучи-тәкрар бағлиғучилар;
- Сәвәп-нәтижә бағлиғучилар;
- Шәртлик бағлиғучилар;

- Қариму-қарши бағлиғучилар;
- Изаһлиғучи бағлиғучилар [9; 262-267].

Түрік тілінің грамматикасында да әртүрлі жіктеулер бар. Соның бірі ғалымы З.Коркмаз түрік тілінің морфологиясына арналған ауқымды еңбегінде орын алады. Ғалым жалғаулықтарды мынадай бес жікке топтайды:

А. Сыралама баылачлар:

Ә. Денклештирме-каршылаштырма-сечме баылачлар:

Б. Пекиштирме баылачлар:

В. Нөбетлешме баылачлар:

Г. Джүмле башы баылачлары:

- Ачыклама билдирен джүмле башы баылайыжылары;
- Сонуч билдирен джүмле башы баылайыжылары;
- Үстелеме билдирен джүмле башы баылайыжылары;
- Себеп билдирен джүмле башы баылайыжылары;
- Зытлык билдирен джүмле башы баылайыжылары [11; 1104-1136].

Әзербайжан тілінде жалғаулықтар былайша жеті топқа жіктеледі:

- Битишдирмә бағлајыжысы;
- Ғарышылығ бағлајыжысы,
- Бөлүшдүрмә бағлајыжысы;
- Айдынлашдырма бағлајыжысы;
- Сәбәб бағлајыжысы;
- Шәрт бағлајыжысы;
- Гүзәшт бағлајыжысы [23; 163-165].

Түркімен тілінде де бірнеше жіктеуді кездестіреміз. Бірақ, түптеп келгенде өте ұқсас жіктеулер дей аламыз. Солардың бірі П.Азымов, Г.Сопыев, Я.Чөңңәев жазған «Түркімен тілі» атты оқулықта жеті топқа ажыратылады:

- Угурдашлыгы билдирйен баглайжылар;
- Гаршылыгы билдирйен баглайжылар;
- Икучлулыгы билдирйен баглайжылар;
- Гезеклешиги билдирйен баглайжылар;
- Себәп билдирйен баглайжылар;
- Гаршылык ве шерт билдирйен баглайжылар;
- Иңкәр этмеги билдирйен баглайжылар [13; 275-276].

Біз салыстырған тілдердегі осындай әртүрлі жіктеулер кездессе де, қолдану қызметі жағынан бірдей деуге толық негіз бар. Сондықтан да қазақ тіл біліміндегі қалыптасқан жүйеге де сай келуі ықтимал. Яғни, түркі тілдеріндегі жалғаулықтарды қазақ тіліндегі жалғаулықтарға байланысты жіктеуге болады. Бірақ кейбір ерекшеліктер де болуы әбден ықтимал. Сонымен бірге қазіргі түркі тілдеріндегі жалғаулықтар туралы пікірімізді қорытындылар болсақ, жалғаулықтарға тән мынадай ерекшеліктер мен қасиеттер бар. Сөйлемде бірдей қызмет атқаратын тіл бірліктерін тіркестіреді. Мағыналары бір-біріне жақын немесе қарама-қарсы сөйлемдерді байланыстырады. Сөздерді, сөз тіркестерін, сөйлемдерді, тіпті мәтін бөлімдерін бір-бірімен тіркесуінде қолданылатын грамматикалық қызмет атқаратын сөздер. Тілдік бірліктер ішінде тіркестірушілік қызметімен бірге белгілі бір мағына да көрсетеді. Сөздерді, сөз тіркестерін, сөйлемдерді және мәтін бөлімдерінің арасындағы мағынаның және түсіндірудің бүтіндігін, үздіксіздігін қамтамасыз етеді. Басқа сөздер (есімдер, үстеулер, септеуліктер) кейде жалғаулық ретінде қолданылады, бірақ жалғаулықтар басқа сөз түрлерінің орнына қолданыла алмайды. Мағыналары және қызметтері сөйлем немесе сөз тіркестерінің ішінде көрінеді. Байланыстырушылық функциясы іске асуы үшін бір-біріне тіркесетін ең аз дегенде екі мүшенің болуы шарт. Сөздерді тіркестірумен қатар ыңғайластыру да бірінші кезектегі қызметі; сөйлем мүшесі ретінде емес сөйлемнен тыс бір тұлға ретінде көрінеді.

Мақаланың негізгі өзектілігі ретінде қазіргі қазақ тіліндегі шылауларға байланысты мәселенің шешімін тек түркі тілдерін салыстыра зерттеу арқылы ғана қол жеткізе алатынымыз жөнінде айтқан болатынбыз. Жалпы, шылау біткеннің сөйлемдегі қызметіне, жұмсалуына, тіркесетін сөздің ерекшеліктеріне байланысты лингвистер арасында аз сөз болмаған сыңайлы. Осыны ескеріп,

ең алдымен көмекші сөздерге, оның ішінде шылауларға байланысты біршама ғылыми жұмыстарға шолу жасадық. Яғни, түркі тілдеріндегі шылауларға байланысты жүздеген еңбектерде орын алып, тіпті арнайы еңбектер, теориялар барын, бірақ ол еңбектерде шылауларға тиесілі кейбір мәселелер түрліше көзқараспенен шешіліп келетініне байланысты сыни пікірімізді алға тарттық.

Сондай өзекті мәселелердің бірі - түркі тілдеріндегі шылаулардың лексика-семантикалық мағыналары мен абстрактілі грамматикалық қызметтері жөнінде екенін ескеріп, оның айналасында сөз қозғауға тырыстық. Түркологтар болсын, жеке тілтанушылар болсын түркі тілдеріндегі шылаулардың қасиетін түсіндіргенде, олардың сөз тіркестерін құрауға тең компонент болып қатыса алмайтыны, өзінен соң жалғау, жұрнақ жалғай алмайтыны және атаулы сөздерге аналитикалық форма беруші амал ретінде жұмсалатыны секілді грамматикалық мағыналарын атайды да, лексикалық мағынасына байланысты ашық пікір айтылу кездесе бермейтінін байқадық.

Ал біздің тұжырымымызда түркі тілдеріндегі, әсіресе, қазақ тіліндегі шылаулардың басым көпшілігі жеке тұрып қызмет атқара алмайтын, мағынасы бұлыңғыр болғанымен, олардың өзіндік ерекшелігі, басқа формаларға ұқсамайтын қасиеті бар. Олардың бойында байланыстырушылық қасиеті басым десек те, лексикалық мағынасы жалғаулардан әлдеқайда мағыналы екенін көруге болады. Сонымен бірге түркі тілдеріндегі шылаулардың лексикалық мағыналары анағұрлым анық. Бұл көптеген ғалымдар тарапынан да мойындалған. Өйткені барлық шылаудың түбінде бір етістік болсын, зат есім болсын, сын есім, сан есім, есімдік болсын, солардың бірінен жасалғаны күмәнсіз және олардың басым көпшілігінің түбірі бір тілде болмаса екінші тілде өмір сүріп келе жатыр. Бірақ шылаулардың лексикалық мағынасы мен грамматикалық мағынасы жөнінде барлығына дерлік бірдей тұжырым жасау жаңсақтық болады. Айталық, демеуліктердің септеуліктер мен жалғаулықтарға қарағанда лексикалық мағынасы мүлде көмескі. Бір тілде бар септеуліктердің азда болса этимологиясына қарағанда біразының қалыптасу тарихы ұзақ болғандықтан мағынасы солғын көрінеді (сынды, құрлы, үшін), ал енді бірінің қай сөзден пайда болғанын анықтау қиынға соқпайды (*жөнінде*<жөн, *жайында*< жайы, *бойынша*< бой, бойы) т.б. Жалғаулықтардың көбісі біріккен немесе кіріккен сөздерден (немесе формалардан) жасалған (*бірақ*< бір-ақ, *сондықтан*< солай болғандықтан, *өйткені*< олай еткені, әйткенмен <*айтқанмен* т.б.), тағы бір тобы басқа тілде мағыналы сөз ретінде қолданылып келе жатқан, бірақ түркі тілдерінде жеке басында мағынасы жоқ саналатын кірме жалғаулықтар (бәлкім, яғни, лекин, ама) болып келеді.

Синтаксистік қызметі жағынан да түркі тілдеріндегі шылаулардың бір-бірінен айырмасы жоқ деп есептейміз. Қазақ тіліндегі шылаулардың синтаксистік қызметімен ұқсас, тіпті ерекшелік көрінбейді. Тек шылау түрлерінің қызметі әр қилы. Септеуліктер басқа сөздің шылауында келіп, қана сөйлем мүшесі бола алады, ал жалғаулықтар мен демеуліктердің сөйлем мүшесіне мүлде қатысы жоқ. Септеуліктер мен жалғаулықтар екі сөзді немесе сөйлемді байланыстырушылық, тіркестірушілік қызметтерді атқарады, бірақ септеуліктер белгілі бір септік формасына тәуелді, жалғаулықтар үшін ешбір қосымшаның маңызы жоқ (әрдайым бейтарап), демеуліктерде болса байланыстырушылық, тіркестірушілік қасиет жоқ. Сондықтан олар жалғаулықтар сияқты қосымшаға бағынбайды немесе меңгеруге міндетті емес.

Жалпы айтқанда, түркі тілдеріндегі шылауларды бір сөз табы ретінде қарағанымызбен (үшеуіне шылау деп ат берудің себебі: олардың үшеуі де бір сөздің шылауында келуіне байланысты айтылған болу керек), олардың үшеуінің қызметтерінің арасында үлкен айырмашылықтар бар. Ол лексикалық мағынасы жағынан да, грамматикалық қызметі жағынан да айқын көрінеді. Мұның өзі шылау түрлерінің бір-бірімен жеткілікті деңгейде салыстырыла зерттелуін қажет етеді. Яғни, олардың лексикалық мағынасындағы, грамматикалық қызметіндегі ерекшеліктері жөнінде шамалап айтылған пікірлер болғанымен, санамалап мынау ұқсас тұсы, мынау айырмасы деп көрсетерлік зерттеу жұмысы қолға алыну керек.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Quttimuratova I. A. (2019) Lingua-geographical study of the lexical dialectology of the Kazakhs in the Republic of Karakalpakstan. *ISJ Theoretical & Applied Science, 12 (80),* 674-677.

2. Gümüşatam G. (2019) [*ve ~ ile*] biçimbirimlerinin eş değerlikleri üzerine. Türkbilig. 37: 123-137.
3. Ысқақов А. Ы. (1991) Қазіргі қазақ тілі. Морфология. Алматы : Ана тілі. - 384 б.
4. Қазақ грамматикасы. Фонетика, сөзжасам, морфология, синтаксис (2002) Астана.-784 бет.
5. Кыргыз тили (1996) Бишкек.
6. Хәзирги қарақалпақ әдеби тилиниң грамматикасы. Сөз жасалыу хәм морфология. (1994) Нөкис: «Билим». - 452 бет.
7. Дмитриев Н.К. (1950) Башкорт теленең граматикаһы, Өфө. - 300 бет.
8. Зиляева Р.А., Абдрахманова Г.Г. (1981) Татар теленең аңлатмалы сүзлеге. Өч томда. III том. Казан.
9. Һазирқи заман уйғур тили. Морфология вә синтаксис (1966) II, Алматы «Ғылым». - 456 б.
10. Абдурохмонов Х., Рафиев А., Шодмонқулова Д. (1992) Ўзбек тилининг амалий грамматикаси. Тошқент: Ўқитувчи - 256 б.
11. Korkmaz Z. (2009) Türkiye Türkçesi Grameri. Ankara:Türk Dil Kurumu- 1224 s.
12. Altaylı S. (1994) Azerbaycan Türkçesi Sözlüğü. I. c. İstanbul.
13. Азымов П., Сопыев Г., Чөңңәев Я. (1974) Туркмен дили. Ашгабат.
14. Жакыпов Ы., Турусбеков С., Майрыков Д. (1954) Кыргыз тилинин грамматикасы. Лексика, фонетика жана морфология / пед.окуу жайлары үчүн/ Фрунзе: Педагогика. - 230 б.
15. Языка мира. Тюркские языки (1997) Бишкек: «Кыргызстан» - 542 с.
16. Барсукова Р.С. (2004) Заболотный говор Тоболо-Иртышского языка в сравнительном освещении. Казань.
17. Ширалиев М. Ш., Севортян Э. В. (ред.) (1971) Грамматика азербайджанского языка (фонетика, морфология и синтаксисБаку: «Элм». - 415 с.
18. Türkmen diliniň grammatikasy – Morfologiýa (1999) Aşgabat: «Ruh».
19. Дмитриев Н.К. (1948) Грамматика башкирского языка. Москва – Ленинград: Изд. АН СССР. – 276 с.
20. Краткая грамматика башкрского языка. https://tel.bashqort.com/short-grammar
21. Хисамова Ф.М. (2006) Татар теле морфологиясе, Казан: Мәгариф.
22. Абдурасулов Ё. (2009) Туркий тилларнинг қиёсий-тарихий грамматикаси: (ўқув- услубий қўлл.). Тошкент: «Фан».
23. Грамматика азербайджанского языка (фонетика, морфология и синтаксис) (1971) - Баку: Элм. - 415с.

Особенности союзов в тюркских языках

Г.К. Жылкыбай
Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г.Туркестан Казахстан
zerek24@mail.ru

Хотя мы относим все виды послелогов к одной части речи, есть большие различия между функциями каждой из них. Они видны как по лексическому смыслу, так и по грамматическому назначению. Это требует достаточного сравнения видов послелога друг с другом. В статье впервые рассматриваются функции союзов на примере некоторых тюркских языков и предлагается рассматривать их в системном порядке и обобщенном виде. При этом определяются основные особенности, характерные для союзов в современных тюркских языках.

***Ключевые слова**: союзы, тюркские языки, особенности союзов, грамматические труды, семантическое значение.*

Features of conjunctions in Turkic languages

G.K. Zhylkybay
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan
zerek24@mail.ru

Although we refer all types of postpositions to one part of speech, there are large differences between the functions of each of them. It is visible both in terms of lexical meaning and grammatical purpose. This requires sufficient comparison of the types of postpositions with each other.For the first time, the functions of conjunctions are confirmed in the article with special examples taken from each Turkic language, the endings of Turkic languages are systematically summarized.At the same time, features characteristic conjunctions in modern Turkic languages are indicated.

***Keywords**:* conjunctions, *Turkic languages, features of* conjunctions, *grammatical works, semantic meaning.*

Редакцияға 10.12.2019 түсті.

ҒТАХР 14.25.09

ЖАҢАРТЫЛҒАН БІЛІМ МАЗМҰНЫ АЯСЫНДА ТҰМАНБАЙ МОЛДАҒАЛИЕВ ШЫҒАРМАСЫН GOOGLE FORMS ЖӘНЕ GOOGLE SITES БАҒДАРЛАМАЛАРЫ АРҚЫЛЫ ОҚЫТУДЫҢ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Л.М. Әділбекова, Ж. Ерахметқызы
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
lazzat.m.adilbekova@gmail.com, erakhmedkyzy14.08@gmail.com

Мақалада, балалар поэзиясының көрнекті өкілі, Тұманбай Молдағалиевтің «Кім болам?» шығармасын жаңартылған білім беру мазмұны аясында гибридті немесе аралас оқытудың артықшылықтары айтылған. Қазақ әдебиетін оқытудың заманауи әдістемесі жайында сөз қозғалып, қазіргі жаңа әдіс-тәсілдерді қолдана отырып оқытудың тиімділігі қарастырылған. Қазақ әдебиеті пәнін (оқыту тілі қазақ тілі емес) мектепте оқытуда Google Forms және Google Sites бағдарламалық қосымшаларын қолдана отырып оқытудың қолайлылығы, "сатылай кешенді талдау технологиясы", тілді меңгеру психологиясы тұрғысынан анықталатын төрт жалпы бағыт төңірегінде сөз қозғалады. Гибридті немесе аралас оқудың артықшылығы мен мүмкіншіліктері, оқуды жеке тұлғаға бағыттаудың он тәсілі, коммуникативтік оқыту ұстанымдары, қазіргі таңдағы Z ұрпағы болып саналатын, ақпараттар легі саналарын көмкерген жас буынның ұлттық құндылықпен сусындатудың тәсілдері жан-жақты қарастырылған. Төл әдебиеті мен мәдениетінің асыл тұлғасы Тұманбай ақынның жауһар жырларын оқытуда қолданатын заманауи әдіс–тәсілдердің тиімділігін көрсете отырып, молынан ақпарат береміз.

Түйін сөздер: *Т.Молдағалиев, Z ұрпақ, Google Forms, Google Sites, педагогика, тәрбие, балалар әдебиеті, поэзия.*

Кіріспе

«Өлең - сөздің патшасы, сөз сарасы

Қиыннан қиыстарар ер данасы» [1; 50] - деп өлеңін көріктеген сәтінде Абай Құнанбайұлы поэзия ұғымына өзекті жанның қуанышы мен өкінішін өрнек етер құбылыс деп қарамай, «сөздің патшасы» деп теңдессіз баға берген. «Өлең» және «адам» ат үзеңгісіндей теңесіп, жалған дүниенің таразысында тең түсіп жатқаны анық. Қай кезеңде болмасын өлеңді адамнан, адамды өлеңнен бөліп жарып қарау мүмкін емес, өйткені өлең - қасиетті өнер. Қара өлеңнің құдіреті соншалық, ол ұлтпен бірге жасап, ұлтпен бірге дамиды. Қара өлеңді тудыратын бір ғана ақын яки жырау болғанымен, оны дамытып, өміршең ететін бүтін бір ұлт. Қараша халық поэзияның бұлағынан сусындап, бастауынан жігер алды. Ұлылар ұлық еткен поэзияның бүгінгі қадір-қасиеті жайында Мұхаммеджан Қаратаев «Поэзия құнын түсірмеудің бірінші амалы сұрқай өлеңдерге, формалистік шатпақтарға жол бермеу. Ал, поэзияның шынайы жаңашылдықтарына жетудің бірден-бір сара жолы - көп көру, көп оқу, көп үйрену, батыл іздену, табанды еңбектену» [2; 172]. Поэзия құнын түсірмеудің басты алғы шарты оқырманға арналған шығармалар жиынтығының қайсы бірі болмасын електен өтуі қажет. Ал, балаларға арналған дүниеге деген талап пен тәртіп қатаң сақталған жағдайда ғана жеңіске жетеміз.

Өткен ғасырдың екінші он жылдығында А.Байтұрсынов «Әдебиет танытқыш» [3] еңбегінде «Сөз өнері адам санасының үш негізіне тіреледі: 1.Ақылға 2. Қиялға 3.Көңілге.

Ақыл ісі – аңдау, яғни нәрселердің жайын ұғу, тану, ақылға салып ойлау, қиял ісі - меңзеу. Яғни ойдағы нәрселерді белгілі нәрселердің тұрпатына, бейнесіне ұқсату, бейнелеп суреттеп ойлау, көңіл ісі – түю, талғау. Тілдің міндеті - ақылдың аңдауын аңдағанша, қиялдың меңзеуін меңзегенше, көңілдің түюін түйгенінше айтуға жарау. Мұның бәріне жұмсай білетін адамы табылса, тіл шама қадырынша жарайды» [3; 10]. Ғалымның «Әдебиет танытқыш» еңбегі қазақ әдебиетінің әдістемесі үшін ең құнды еңбектердің бірі. Өйткені күні бүгін ТКО (түсіну - көру - орындау) әдістемесі А.Байтұрсынов айтқан тұжырымға сай түзілген үдеріс. Қазіргі білім беру ошақтарында ТКО әдісін жиі қолданады. Өйткені сабақтың негізі ТКО әдісіне бейімделген. Берілген тақырыпты түсініп, ақпаратты көзбен көріп, естіген, көрген мәліметтерін түсінгеніне сай орындау. Түсінгенін тіл көркемдігімен өз орнына қолданып, ойын ойлаған қалпында көркем жеткізетін адамдар тым аз. Ойды

тірілту, адамның көңіліне жол табу шеберлік пен шешендікті, ділмәрлікті талап етеді. Ақыл мен тілдің бір арнадан ұштасқан жемісі - поэзия.

Балалар поэзиясы – бүгінгі ұлттық әдебиетімізде көркемдік–шығармашылық және тағлымдық–тәрбиелік мақсаттарды өзара ұштастыра дамып келе жатқан, өзіндік ерекшеліктерімен танылып отырған әдебиеттің бір саласы.

Балалар әдебиеті - балаларға арналған әдеби туындылар жиынтығы. Балаларға арналған шығармалардың, яки туындылардың қай-қайсысында көркемдік және педагогикалық талаптардың етене байланыста көрінуі - балалар әдебиетіне қажетті негізгі қажеттілік.

Жазып отырған мақаламызда, балалар поэзиясын айшықтайтын көркемдік мәселелер балалардың жас ерекшелігіне сәйкес олардың ой-санасында, таным-түсінігенде, көзқарасында болатын психикалық өзгерістермен және сол өзгерістерден туындайтын педагогикалық–тәрбиелеушілік әсер ету жолдарымен сабақтастықта кеңінен қарастырылады. Ғалым, Аманжол Әлтаев: «Ғылымилық ұстаным балалар қаламгерінен бірнеше мәселелерді ескертуді талеп етеді. Олар: 1.Балалар поэзиясының өзіндік ерекшелігі; 2.Балалардың психикалық–педагогикалық ерекшеліктері; 3.Балаларға ұсынылатын дерек-мәліметтердің ғылыми нақтылығы» [4; 23] Сондықтан да балалар әдебиетінің оның ішінде балалар поэзиясының мектеп қабырғасында қандай ақындардың шығармашылығы оқытылып жатыр және ол шығармаларды қалай оқытылу қажеттілігі - бүгінгі уақыттың даты.

Бала талғамын бағдар етіп, оқырманының психикалық–педагогикалық ерекшеліктерін ескеріп, қоғамдағы болып жатқан уақиғаларды ақыл таразысына тартып, көкірек көзінен өткізіп, сүбелі сөзін, маржандай ойын жіпке тізіп балаң оқырманға қалам сілтеген ақын немесе жазушы еңбегі жемісті болары сөзсіз-ді. Бұл, әрине, біздің ой тұжырымымыз. Ал, академик С.Қирабаевтың: «Балалар әдебиеті – қиын әдебиет. Оның бірталай өзіндік ерекше сипаттары бар. Балалар кітаптарында әрекеттің нақтылығы мен образдың көрнектілігі, лириктік сезімталдық, характерлер мен уақиғаның динамикалық түрде дамуы, тіл тазалығы мен тартымдылығы қажет. Бала ойы мен ұғымы абстракциядан гөрі нақтылықты сүйеді. Сезіміне әсер ете білу арқылы оны адамды сүюге, гуманистік әрекеттерге тәрбиелеуге болады. Жазушы тілі де бала ұғымына лайық, түсінікті, таза болуға тиіс» [5; 74], - деген ғалым тұжырымынан балалар әдебиетінің көркем әдебиеттің бір саласы болып табылатыны, сол себепті оның бойында болуға тиіс басты сипаты оның тілінің көркемдігі, ойының тереңдігі басты талап екендігін аңғардық.

Әдебиеттің түп бастауы болатын, балалар әдебиетін құрайтын балалар поэзиясына қойылатын негізгі талап - поэзияның көркемдігі. Поэзияның көркемдік талабы тақырып таңдаудан басталмайды, сол поэзиялық туынды ақын санасына қалыптасқан сәттен бастау алады. Поэзиялық шығармада бейнеленетін көркемдік шындық пен көркемдік шешім бала қиялымен астасып жатуы шарт. Балалар поэзиясының ең басты міндеті де жас ұрпақты көркемдік шындық негізінде өмірлік шындықтың алуан қырымен таныстыру болып табылады. Балаларға арналған шығармаларда өмірлік құбылыстар қызғылықты да түсінікті бейнеленіп, жас оқырманның сезімі мен ақыл-ойына қозғау салуы, баяндау, яки бейнелеу үлгісі мейлінше әсерлі болуы тиіс.

Балалар поэзиясының бар асылын, мектеп қабырғасында оқып жүрген оқушыларға аманаттап жеткізу, баба мұрасын жас ұрпаққа аманаттау - бүгінгі жас ұрпаққа дәріс оқитын, ұстаз атты қасиетті есім иегерлерінің қайсы бірінің болмасын басты мүддесі болмақ.

Әрине, біз сөз қылып отырған қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі ғылым болып бірден қалыптасқан жоқ. Оның өзінің тарихи даму жолы бар. Қазақ халқының тарихында өз ана тілінде (қазақ тілінде) оқыту және оқытудың әдістемесіне көп көңіл бөліп, ғылым ретінде негіздеген тұлға - Ы.Алтынсарин. Ұлы ұстаз қазақ балаларына білім берер әр ұстазға қазақ балаларына өз ана тілін тиімді оқытудың жолын, принциптерін, қағидасын, маңызын, жолдарын көрсетіп, әдістеме ғылымының негізін салды, артына мол мұра қалдырды. Ы.Алтынсариннен бастау алған қазақ әдебиетінің әдістемесі А.Байтұрсынов, М.Жұмабаев, С.Жиенбаев, Ж. Аймауытов, Т.Шонанов, Қ. Жұбанов т.б. көрнекті ғалымдарымыздың ғылыми – әдістемелік тұжырымдарымен іргесі қаланып, белі бекіп, еңсе тіктеді.

Күні бүгін қазақ әдебиетін оқыту әдістемесі - керегесі кең, тамыры тереңге бойлаған ғылым саласы. Әдебиетті оқыту әдістемесінің ғылыми пән екені анық. Қазақ әдебиеті пәнінің мектептік пәндер жүйесінде өзіндік ерекшеліктері бар. Қазақ әдебиеті пәнін мектепте оқытудың мақсат-міндеттерін, әдеби білім мазмұнын оны анықтайтын ұстанымдар мен өмір талабына сай оқыту әдістемесін жетілдірудің теориялық-методологиялық негіздері де бар. Демек, әдебиетті оқытуға деген

талап пен тәртіп тым қатал. Өйткені әдебиет қай ұлттың, ұлыстың болмасын – жүрегі. Мәдениеті мен тарихы, тілі мен дәстүрі көрініс табатын – айнасы. Дәл осы әдебиеттің қаны мен жаны, бары мен бағы – балалар әдебиеті. Әдебиеттің асылын арқаланған балалар әдебиетінің қазіргі таңда мектеп қабырғасында қалай оқытылып жатқандығы жайында көп сөз қозғай бермейміз.

Оның өз себебі де жоқ емес. Әдебиеттің оқыту әдістемесі жайында сөз қозғау үшін, сол әдебиеттің мектеп қабырғасында қаншалықты деңгейде оқытылып жатқандығы жайында толық ақпарымыз болуы шарт. Қазақ тілінде оқытылмайтын мектептердегі қазақ әдебиетінің оқытылу деңгейі, әдіс-тәсілі тіптен өзгеше. Өзге тілді аудиторияда қазақ әдебиетін оқытатын мұғалімнің тілінің көркемдігі мен біліктілік, аудармашылық қарымы да бойынан табыла білер ұстаз болып, бала жанына, ішкі әлеміне жол аша білгені жөн. Балалар әдебиетінің дамуымен атадан балаға мұра болып, көркем әдебиеттің аманатын жетек еткен, қазақ әдебиетінің нәзік қылы болған поэзия жанрының оқытылуы - бүгінгі таңның өзекті жағдаяттарының бірі. Балалар поэзиясын бала мектеп табалдырығын аттамас бұрын, тіптен ана жатырына алғаш түскен сәтінен бастап ана әлдиі арқылы танысуы шарт. Бұл жатырда жатқан шарананың дұрыс дамуына, елін сүйер азамат болуына ықпал етеді деп ойлаймыз.

Балалар поэзиясын оқытудың ерекшеліктерін бастауыш сыныптардан бастау қажеттігі жайында ағылшын ғалымы Т.Конканнонның «Бірінші сынып оқушыларын поэзияға батыру: зерделеуге жанрлық көзқарас» [6; 2] атты мақаласында: «Поэзия - бұл көптеген балалар өлеңдері, джинглдер мен әндер (Manning, 2003) арқылы ұшырайтын алғашқы жанрлардың бірі және балалардың өздері "табиғи ақындар" деп саналады (Tompkins, 1998, p. 414), өйткені поэзия ерте жылдарда ойында жиі қолданылады. Поэзияны қайта оқу (Parr & Campbell, 2006) арқылы оқудың жүгіруін дамытып, өзінің сипаттамалық табиғатына байланысты сөздік қорының дамуына ықпал ете алады. Бұл - сондай-ақ, студенттің түсіну қабілетін дамытатын терең ойлауды ынталандыруы мүмкін (Routman, 2000). Баспа шарттылықтарына қатысты дағдыларды дамыту өте басқарылатын контексте де дамуы мүмкін, өйткені оның табиғаты бойынша өлеңдер, әдетте, прозадан әлдеқайда қысқа (Campbell, 2001). Осылайша, поэзия маңызды контексте сауаттылық пен стратегияны дамыту үшін көптеген мүмкіндіктерді ұсынады деп бағандай келе, автор поэзияның ең көне жанрлардың бірі ретінде адам баласының тарихымен тарихы бір, балалар тумасынан шын ақындар, олар өлеңді өздері жанынан шығарып, өлең арқылы өз қуаныштарымен, ішкі эмоцияларымен бар болмысымен өз тыңдарманына, ата-анасына, туыстарына, өз сыныптастарына жеткізеді. Поэзия жанры балабақша, мектеп қабырғаларында тиімді және балаларға қызықты заманауи әдіс-тәсілдер арқылы оқытылар болса бала санасы жедел дамып, олардың дамуына, армандауларына ықпал етеді.

Қазақ тілінен (екінші тіл ретінде) жаңартылған білім беру мазмұны аясында білім берудің орны ерекше. Оқу процесінің басты нысаны – оқушы. Оқушы білім мазмұнын ғана емес, білім алу әдістерін, оқу әрекеттерін меңгереді. Қазақ тілі мен әдебиеті пәнінен жаңартылған білім беру мазмұны коммуникативтік оқыту ұстанымдары мен тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым дағдыларына негізделген деңгейлік оқыту, оқу мақсаттарының спиральді қағидасы, оқушының коммуникативтік әрекетінің басымдылығы, ізденімділік-зерттеу әрекеті, шығармашылық әрекетінен құралған. Шығармашылық қабілеті қарқынды дамыған оқушыларды ескі қолданысты, жаттанды дәстүрлі әдіспен оқыту мүмкін емес. Оқушылардың қоршаған ортасы, ақпарат легіне толы. Қолжетімді ақпараттың шексіздігі, бала санасына шамадан тыс күш салады. Қазіргі ақпараттық кеңістік әлемінде жас буын өздерін Z (соңғы) ұрпақ деп таныстырады. Олар заманауи техника тілін тез меңгеретін, белсенді, ақпарат ағынын жедел әрі нақты қабылдай білетін ұрпақ. Олардың артықшылықтарын ескере отырып, оқытудың маңыздылығы жайында International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) журналынында Bambang Hariadi, M.J. Dewiyani S., Pantjawati Sudarmaningtyas ғалымдардың бірлесе жазған «Z ұрпағы үшін веб-оқыту қосымшасын әзірлеу» [7; 60] мақаласы бар. Мақалада «Z ұрпағының сипаттамалары (1) технологияларға ыңғайлы және өте тәуелді болып табылады, бұл z ұрпағы технологиялар ортасында өсті, (2) түрлі онлайн өнімдер мен күрделі технологиялық жабдықпен көп қажеттілік, сондай-ақ қарапайымдылықты және интерактивті дизайнды бағалайды, (3) онлайн қолжетімді болуы мүмкін ақпарат санымен неғұрлым жоғары әлеуметтік жауапкершілік бар, (4) әрқашан қосылады, әлеуметтік желілер, кросс-кантри және мәдениет арқылы қарым-қатынас жасайды, олар олардың ойлауына және шешімдер қабылдау процесіне жанама әсер» деп, «Z ұрпағының» төрт сипаттамасына тоқталған. Z ұрпағының төрт сипаттамасына келер болсақ, ең алдымен бүгінгі буынның ыңғайлы және жоғары технологияға тәуелділігі, өйткені олар көзін аша ең алғаш танитыны - технология. Екіншісі, әртүрлі онлайн

өнімдері мен күрделі технологиялық жабдықтарды телефон немесе компьютер арқылы еркін жүктей алулары. Ал, үшінші - интернет арқылы қол жеткізуге болатын ақпарат көлемі мен оған деген жауапкершілік пен сұраныстың жоғарылығы. Ең соңғысы - әлеуметтік желілер, оның таным мәдениетіне жанама әсер етуі. Жоғарыда айтылған төрт сипаттаманың заңдылығына сүйеніп, жаңа заманның балаларын қазақ тілі мен әдебиет сабағында жаңа технологияларды қолдана отырып оқыту - жауапты іс.

Өзге тілді аудиторияда қазақ тілін түсіндіру, машыққан әдіс-тәсілді талап етеді. Осы орайда Қ.Қадашева, У.Ассанова, С.Омарова, Р.Айкенова, З.Жұматаева «Қазақ тілін жақын тіл ретінде оқытудың өзекті мәселелері» [8; 261] атты мақаласымен танысып шықтық. Біз бұған дейін Қ.Қадашқызының еңбектерімен таныс болатынбыз. Қ.Қадашқызының бастамасымен әзірленген "Қазақ тілі" оқулығы әдістемелік ғылымда ерекше орын алады. Ғалымның оқулығы төрт бөлікке бөлінген. Оқулықтың мазмұнына келер болсақ, оқулықпен таныса отырып, мұғалімдерге ерекше қажетті мағлұматтармен танысуға болады. Оқулық бойынша компакт-дискіге салынып, қосымша электронды материалдар жасалған. Ал, біз танысып отырған мақалада «Бұл жұмыс контрастивті және салыстырмалы әдістерді қамтиды. Негізгі мазмұн тұрғысынан бұл әдістер ана тілінің құбылыстарымен тіл жүйесінің туыстық ерекшеліктерін салыстырмалы түрде оқытудың өзара әрекеттесуімен және оқылатын тілді толық түсінумен анықталады. Салыстырмалы әдіс принципі ана тілі мен аударма тілінің тілдік құбылыстарын салыстыру арқылы, тиісті материалды түсіндіру арқылы толық түсінуден тұрады. Контрастивті және салыстырмалы әдістер көптілді тұлғаны қалыптастыруға, лингвомәдени, әлеуметтік-мәдени және когнитивті құзыреттілікті дамытуға бағытталған. Оқуға мәдениаралық көзқарас екі немесе одан да көп мәдениетті салыстыруға мүмкіндік береді. Қазақ тілдік мәдениетінің ерекшеліктерін зерттеу олардың ұлттық-мәдени ерекшеліктері мен дәстүрлерін түсіну арқылы жүргізіледі. Осы зерттеуде прагматикалық тәсілді және сөйлеу актілерінің теориясын пайдалануға байланысты мақсатты тіл және оның коммуникативтік қызметі арқылы коммуникация механизмдеріне қызығушылық артады. Көптілділік жағдайында коммуникативтік құзыреттілікті дамыту үшін прагматикалық тәсілді пайдалану материалды жақсы меңгеруге ықпал етеді және тілді үйренуге оң уәждемені қамтамасыз етеді» - деп жазылған мақаланың мазмұнымен толықтай келісеміз. Өзге ұлт аудиториясында әдебиетті оқыту, мәтінмен жұмыс, мәтінді саралау, мәтінді талдау, мәтін мазмұнын баяндау сынды түрлі тапсырмаларды орындау арқылы нәтижеге қол жеткіземіз. Бірақ, бізге ең қажеті оқушының сөздік қорын арттыру, ішкі және сыртқы уәждемеге бейімдеу.

Біз жоғарыда тізбектелген ақпараттармен таныса келе, өз еңбегімізді өңдеп жетілдіре түстік. Қазақ әдебиетін өзге тілді аудиторияда оқытуда басты нысана етіп алған тұлғамыз сыршыл ақын - Тұманбай Молдағалиев. Тұманбай ақынның тұмса жырларының табиғаты өзгеше. Алғашқы жырлары студенттік күндерінің жемісі болып, 1957 жылы «Студент дәптері» [9] деген атпен жарыққа шыққан. Одан кейінгі жылдарда елуге жуық кітабы басылып шыққан, теңіз тереңіндегі маржан сынды өз оқырманына таңданыс пен шабыт, қуаныш пен бақыт тарту еткен тұмса жырдың тәжін киген ақын Тұманбай Молдағалиев туралы құнды пікір айтқан зерттеуші-ғалым - Еркеғали Рахмадиев. «Ол бүгінгі Мұқағалидың ақберен асыл қаламынан тасты бұзып тауды жарғандай жойқын қуат алып, әдебиетіміздің барша құдіретін танытар асау арнаға айналды. Тұманбай сондай жаңа ұрпақтың төлбасы болды. Қазақ лирикасының сарыауыз балапандай балғын кезінен азуы алты қарыс самұрыққа айналғанына дейін ұлы шерудің алдын бермей ылғи көш басында жүрді» [10; 11] деп, аса жоғары баға берген. Қазақ тілінде оқытылмайтын мектептің 6 - сыныптарында Тұманбай Молдағалиевтің «Кім болам?» [11; 91] деген өлеңінен үзінді берілген. Осы өлеңін заманауи әдіс-тәсілдер арқылы оқытудың үлгілік нұсқаларын жасап, сабақ барысында қолдандық.

Кез келген IT технологияның өзегі болып отырған Google бағдарламасымен жұмыс жасау, оның тілін меңгеру бағдарламаның ұшан теңіз мүмкіндіктерін қолдана білу - мұғалім шеберлігінің бір қыры. Біз өзіміз оқытып отырған тақырып аясында білім алушыны біліммен қамтамассыз ету үшін етілер еңбек, төгілер тер көп. Біз Google Sites және Google Forms бағдарламаларын қолдандық. Біз сынақнамаға алып, оқытқан аудитория қазақ тілінде оқытылмайтын мектептің 6 - сыныбы.

Біз сыныпта мұғалімдер орындайтын жұмыстар мен тапсырма түрлерін Google Sites және Google Forms бағдарламаларына енгіздік. Google Sites және Google Forms бағдарламаларын қолдану мұғалімдерге немесе оқушыларға сыныптан тыс қосымша ретінде немесе сыныпта танысқан ақпаратты бекітуге немесе кері байланыс жасауда пайдасы мол. Бұл - дәстүрлі оқыту мен онлайн оқыту арасында тамаша үйлесімділік тапқан оқыту әлеміндегі жаңа сала. Бұл жасаған жұмысымыз

оқушыларға сынып ішінде де, одан тыс жерлерде де өз қабілеттерін жетілдіре түсуіне мүмкіндік береді. Білім беру саласында басымдыққа ие болып отырған жаңа бағыт - интернетті араластыра оқыту немесе «гибридті оқыту» бағыты. Google Sites бағдарламасына берілген күнтізбелік жоспарға сай Тұманбай Молдағалиевтің «Кім болам?» өлеңін енгізіп, оқушылардың есте сақтау қабілеттерін, қабылдау ерекшеліктерін ескере отырып аудио-визуалды жазба нұсқасын бірге жүктедік. Өзге тілді аудитория ерекшелігі ескеріліп, оқушыларға жаңа сөздерді суретті карточкаларға қазақша-орысша түсіндірмелі аудармасымен бердік. Бұл оқушының сабақтан тыс уақытта жаңа сөздердің жазылуы мен айтылуындағы айырмашылықтарды аңғаруы мен есте сақтауына мүмкіндік жасайды.

Гибридті немесе аралас оқудың артықшылығы мен мүмкіншілігі жайында шетелдік зерттеуші – ғалымдар Энтони Г. Пиччиано, Чарльз Д. Дзюбан и Чарльз Р. Грэм «Blended learning: Research perspectives, Volume 2» (Смешанное обучение: перспективы исследований, Том 2) [12] деген мақаласы бар. Бұл оқу түрі соңғы 10 жылда қарқынды зерттеліп, дамып жатыр. Әсіресе, білім алушылар арасында (оқушы, студент, магистрант немесе докторант) кеңінен қанат жайып келеді. Гибридті оқыту мұғалімдер мен оқушылар үшін ұялы телефондарына немесе планшеттеріне Google Sites және Google Forms қосымшаларын жүктеуді қажет етеді. Нақтырақ айтар болсақ, Google Disk, Google Table, Gmail және т.б. сияқты оқушылар арасында танымалдыққа ие қосымшаларын пайдалану ұтымды болып саналады.

Педагогикалық жаңалықты жасау, игеру және пайдалануға негізделген мұғалімнің басты қызметі – инновациялық бағыттылығында. Өйткені, оқушының оқуға деген қабілеттілігін арттыратын танымдық дамуын ояту мен оны жетілдіру ұстазға тікелей байланысты. Ақпараттық технологиялар, әсіресе, оқушы мен мұғалім арасындағы өзара ынтымақтастықтың артуына себепші болады. Өйткені, өз заманының мүмкіндігін пайдаланып, бала дамуына әсер ететін заманауи ұстаздан білім алу білім сапасының артуына тікелей байланысты. Google ұсынатын функциялардың артықшылықтары: кеңістік пен уақытты шектеусіз пайдалана отырып жұмыс жасауы, тапсырмаларды орындау, тапсырма реттілігін сақтаудың жеңілдігі. Google ұсынатын Gmail, Google Drive, Google Hangout, Google Groups, Google Sites т.б. қосымшалары оқушылардың ақпаратты шектеусіз алуына, ізденуіне ықпал етеді. «Жаңа педагогика» тәсілдемесінің аясында оқушылар электронды почтаны еркін қолданады. Сондықтан да, сабақ барысындағы тест тапсырмаларын орындау да, қосымша сауал туындағанда почта арқылы хат жолдап кері байланыс орнатуға да мүмкіндік мол. Бұл баланың таным сипаттамасының артуына, жеке өзі тапсырмаларды орындай отырып, оқу және проблемаларды шешу қабілеттілігі артуына ықпал етеді. Сандық кеңістіктің ықпалымен оқушының оқуға деген құлшынысын еселеуге болады.

Жаңартылған білім мазмұнына сай оқыту тілі қазақ тілі емес мектептерде қазақ тілі мен әдебиеті кіріктіріліп «Қазақ тілі мен әдебиеті» болып бір ғана пән ретінде оқытылып отыр. 1. «Қазақ тілі» пәні CEFR: B1 деңгейі (6 сынып). Тақырып аясы: «Әлеуметтік-мәдени», «Әлеуметтік-тұрмыстық», «Оқу-еңбек». Сөйлесім әрекеттері: Тыңдалым, айтылым, оқылым, жазылым, тілдесім. Лексикалық минимум. Грамматикалық минимум 2. «Қазақ әдебиеті» пәні. Көркем әдеби шығармалардан, өлеңдерден үзінді, ауыз әдебиеті үлгілері т.б.

Біз «Қазақ тілі» пәні (оқыту тілі қазақ тілі емес мектептерде) бойынша оқу бағдарламаларының ерекшелігіне сүйене отырып, Google Sites бағдарламасына өтілетін сабақтың электронды сайт нұсқасын жасадық. Осы арқылы оқушы өтілетін сабақты толықтай онлайн арқылы танысып, қашықтықтан меңгеруіне, кеңінен ақпарат алуына мол мүмкіндік беретін жүйе қалыптастырдық [13]. Сабаққа жаңадан кіруде оқушы кіріс сауалнамасын жасайды. Сауалнамалардың барлығы өтілетін тақырыпқа дайындық, миға шабуыл әдісі арқылы орындалады. Ал, сабақ толықтай аяқталуға бір немесе бірнеше минут қалғанда шығыс сауалнамаларын жасайды. Осы арқылы сабақтың өту барысына, алған білімінің мазмұндық құрылымына қатысты ашық сұрақтарға жазбаша жауап береді. Осы арқылы ой сауаттылығы мен жазу сауаттылығына да назар аударуға, өз ойын жазбаша жеткізудегі баланың тілдік қорының деңгейін анықтауға мүмкіндік береді. Кіріс сауалнамасынан соң оқушы бүгінгі өтілетін тақырыптың атауын өзі тауып, жаңа тақырыппен, ақын, Тұманбай Молдағалиев өмірімен, шығырмашылығымен танысады. Ақын өлеңін видео арқылы көріп, ақынның өз дауысын тыңдайды. Тыңдалым әрекеті барасында оқушы өлеңнің не жайында екенін болжайды, назарын шоғырландырып тыңдайды, сөздер мен сөз тіркестерінің мағынасын түсіну үшін «сөздер сөйлейді» тақтайшасынан ақпарат алады, көркем шығармаларды тыңдап, негізгі ойды анықтайды, тыңдалым материалдары бойынша 8-тапсырмада берілген ашық сұрақтарға жазбаша жауап береді. Мұның барлығын оқушылар тыңдалым, оқылым әрекетін жүзеге асырып

барып, жазылым әрекетіне көшкенде орындалады. Оқушылардың базалық дағдыларына сүйене отырып, жазу және оқу дағдысын негізге аламыз. Берілген тапсырмаларға жауап жазу үшін білім алушыда өтілген тақырып аясында қалыптасқан ілім болуы шарт. Оқушы берілген сұрақтың жауаптарын почталарына жіберілген конспектіден немесе онлайн ұсынылған мәтіндегі ақпаратқа сүйене отырып жазады. Біз мұнда бірінші тілді коммуникативтік тәсіл тұрғысынан оқыту әдісін қолданамыз. Бұл әдіс жайында ғалым Ж.Керімнің «Шет тілін оқытудағы әдістемелер мен коммуникативтік бағыт» [14; 77] атты мақаласы бар. Мақалада М.В.Ляховицкийдің тілді оқыту әдістемесінде оқыту бағытының бірыңғай топтастырылуы мен түрлі әдістері жайында сөз қозғалған. Олар: тікелей, саналы, құрама, интенсивті. Бізге қолайлысы тікелей және құрама. «Тілді оқыту әдістемесінде оқыту бағытының бірыңғай топтастырылуы жоқ, осылайша, М.В.Ляховицкий (1981) тілді меңгеру психологиясы тұрғысынан анықталатын төрт жалпы бағытты атайды:
1. бихевиористік – көрсетілетін ынталылықтарға жауап ретінде сөйлеу дағдылы әрекеттерінің пайда болу жолымен тілді меңгеру; 2. индуктивті - саналы - тілдік ережелер мен оларды сөйлеуде қолдану тәсілдерін меңгеруге алып келетін сөйлеу үлгілерін бақылау нәтижесінде тілді меңгеру; 3. танымдық (когнитивті) – ережелер мен нұсқаулықтар күйіндегі білімнен меңгерілген білім негізіндегі сөйлеу дағдылары мен ептілікке дейін деген реттілікте тілді саналы түрде меңгеру; 4. интеграцияланған – білім және сөйлеу дағдылары мен ептіліктерінің параллельді меңгерілуінен көрініс табатын оқыту үдерісінде саналы және саналы емес бөлшектердің сабақ барысындағы органикалық бірігуі» [14; 77].

Осылардың ішінде интеграцияланған білімді құзіреттілік ретінде оқушылар сыни ойлау/ проблемаларды шешу әдістерінде қолданса жемісті болады. Біз өтілген тақырыпты толық меңгерту мақсатында ғалым Н.А.Оразақынованың «Сатылай кешенді талдау технологиясын» қолдандық. Технологияны таңдап алуымыздың сыры тым тереңде. Бұл технология қазақ әдебиетін оқыту әдістемесінің төл технологиясы. Жаңа технология авторы Н.А.Оразақынова «Сатылай кешенді талдау – ұлттық құндылықтарымызды бағалай білуге, оның білім көкжиегінде кең таралуына ықпал етіп, күнделікті өмірде қолдану аясын жақсартуға бағыттайтын оқыту. Сатылай кешенді талдау – тек қана білімді белгілі бір көлемде беріп, қажетті шеберлік пен дағдыны қалыптастырумен ғана шектелмейтін, сонымен қатар баланың жалпы тұлғалық дамуына, ойлау, есте сақтау, қиялдау, елестету сияқты басқа танымдық – психологиялық қасиеттерінің жақсы үйлесімді дамуына бағытталған оқытудың түрі» [15; 15]. Бұл технологияны мектептің бастауыш сыныптарынан бастап жоғарғы сыныптарына дейін қазақ тілі сабағында (поэзия немесе прозаны) өткенде, мәтін талдау барысында қолдануға болады. Біз таңдап алған 11 сатылық талдау жүйесі 6-сыныптардың білім деңгейіне сәйкес келеді. Жоғарыда айтылған төл технологиямыздың талаптарына сай 11 сауалды сабақ барысында Google Sites қосымшасына еңгіп, оқушыларға ұсындық. Олар төмендегі сауалдардан құралған:

1. **Шығарманың немесе өлеңнің авторы жайында қысқаша ақпарат.**

Қазақ әдебиетінде ешкімге ұқсамайтын өзіндік қолтаңбасы бар сыршыл ақын Тұманбай Молдағалиев 1935 жылы Алматы облысының Еңбекшіқазақ ауданындағы Жарсы ауылында дүниеге келген. Ақынның тұңғыш өлеңдер жинағы 1957 жылы «Студент дәптері» деген атпен жарыққа шыққан. Одан кейінгі жылдарда қырықтан астам кітабы басылып шықты. 1982 жылы «Жүректегі жазулар» кітабы үшін Республика комсомолы сыйлығының лауреаты атанған.

2. Өлеңнің атауы. Өлеңнің тақырыбы – «Кім болам?». Балаларды мамандық түрлерімен таныстыру.

3. Жанр түрі. Жанр түрі – поэзия (өлең). Өлең дегеніміз – белгілі бір өлшеммен қиыннан қиыстырып, үйлесімді ырғақпен ұйқасып келетін өрнекті сөз жүйесі.

4. Идеясы – автор тақырып арқылы балаларға әрбір мамандық иесінің атқарар қызметін, мамандықтың маңызын бала санасына сіңіру.

5. Өлеңдегі шумақ саны. Шумақ – аяқталған синтаксистік біртұтас ойды білдіреді. Бұл өлең үзіндісі 6 шумақтан тұрады.

6. Өлеңдегі тармақ саны. Тармақ – өлеңнің әр жолы, бұл өлең – 24 тармақтан тұрады.

7. Өлеңдегі бунақ саны. Бунақ өлеңнің белгілі бір дауыс ырғағымен бөлінуі. Аталған өлең 3 бунақты өлең.

8. **Өлеңдегі буын саны**. Өлең 7 – 8 буынды. Өлеңдегі буынның саны – сөздің құрамын-дағы дауысты дыбыстардың санымен байланысты.

9. **Өлеңдегі ұйқас түрі**. Қара өлең ұйқасы (а, а, б, а)

10. Әдеби теориялық ұғымдар. Эпитет (айқындау) – заттың не құбылыстың айрықша сипатын, сапасын, белгісін білдіретін суретті сөз.

11. **Өлең жайында оқушының өз ойы (жазылым, айтылым әрекеті)**. Бұл өлең арқылы әр бала мамандық түрлерімен танысып, мамандықтың адамзат баласы үшін маңызды екендігіне көзі жетеді. Өлең тілінің қарапайымдылығы соншалық бала тіліне жатық, санасына сіңімді. Диалог арқылы баяндалатын өлең оқырманының ішкі монологы іспетті көрінді. Оқушылар өздері танысқан өлеңнің құрылымдық мазмұнына, көркемдік және мазмұндық ерекшелігіне орай құрастырылған сегіз тест тапсырмасын орындайды [16]. Бір кереметі тест тапсырған оқушы тест жауабының дұрыс не бұрыс екендігін тестті аяқтаған сәтінде біле алады. Бұл автоматталған жүйе мұғалімнің тестті тексеруге кететін уақытын үнемдеуіне мол мүмкіндік береді. Сонымен қатар мұғалімге білім алушының қайта даярлықты қажет ететін осал тұстарын айқындауға септігін тигізеді. Оқушының өзі тарапынан кеткен қателіктері, жауап барысындағы бұрыс жауаптары мен қажет етілген дұрыс жауаптар балама нұсқада тест соңында көрінеді. Оқушы қатемен жұмыс айдарына үңіле отырып, өз қатесін түзеуіне, олқы кеткен білім орынын толтыруына мүмкіндік алады. Оқушының тестті қайта жасауы, алған білімін қайта бекітуі мұғалімнің Gmail почтасына ақпараттық хат болып барады. Ал мұғалім өзі оқушыға кері байланыс ретінде ақыл-кеңесін, қосымша ақпарат ұсына алады. Кері байланыс оқушының gmail.com почтасына жолданады. Бұл жолданған хаттар жайлы білім алушының ата-анасына да қосымша ақпарат ретінде, баласының білім деңгейі, сабақ барысындағы үлгеріміне қатысты хабарлама жолданып отырылады. Бұл мұғалім – оқушы – ата-ана үш тараптың бірлесе нақты нәтежеге бағытталған жұмысының жемістілігіне әкеледі. Сонымен бірге Google Sites және Google Forms бағдарламаларына енгізілген ақпараттарды kundelik.kz сайтына конспект ретінде тіркеп отырдық. Бұл арқылы оқушы онлайн арқылы ғана емес қажет жағдайда конспектіні жүктеп, қағаз бетіне шығарып алып та таныса алады. Шынайылық пен жеделдікті, ұтқырлық пен ұтымдылықты бір арнаға тоғыстырған аралас білімнің оң нәтежесін көруге мүмкіндік алдық. Ақпарат пен білімнің қол жетімділігі, білімді жаңа жағдайлармен ойластыру және өтілер тақырыпқа қатысты қосымша ақпараттар легімен таныса отырып, оқушы ұқсастық бойынша пайымдауға үйренеді. Әр түрлі тапсырмалар мен жаттығуларды орындау, алған білімін дамыту, ізденімпаздылық қабілетін ұштау бала бойындағы рәсімділік жадының жұмысының жақсаруына, баланың есте сақтау қабілетінің артуына ықпал етеді.

Егемен еліміздің ертеңі – білім мен ғылымға жаны құмар, әдебиет пен мәдениетті, рухани құндылықты бойына тұмар еткен жас ұрпақ. Жұдырықтай жүрегі азат елінің, алып мемлекетке айналуы үшін күресер, кемел болашақ иелері - балалар. Білім беру саласында озық технологияларды қолдана отырып, жас ұрпаққа сапалы білім берсек, өз заманымыздан озар мемлекет боларымыз анық. Келер күнге нық сенім қазығы – білім мен ғылымнан бастау алады. Біздің тұжырымымыз: «Ғылымы қарыштап дамыған елдің болашағы айқын, анық бола түседі».

Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

1. Құнанбаев А. (1976) Өлеңдер.Шығармалар. Алматы: Жазушы. - 240 б.
2. Қаратаев М. (1974) Шығармалар жинағы. 3- том. Алматы: Жазушы. - 368 б.
3. Байтұрсынов А. (2003) Әдебиет танытқыш. Зерттеулері мен өлеңдері. Алматы: Атамұра. - 208 б.
4. Әлтай А.Д. (2009) Қазақ балалар поэзиясы: генеалогиясы, типологиясы, поэтикалық дамуы: Монография. Астана: «Фолиант». - 384 бет
5. Қирабаев С. (1971) Өнер өрісі. Мақалалар мен зерттеулер. Алматы: Жазушы. - 274 б.
6. Concannon-Gibney T. (2019) Immersing First Graders in Poetry: A Genre Study Approach. *Reading Teacher*, 72(4), 431–443. https://doi.org/10.1002/trtr.1728
7. Hariadi B., Dewiyani Sunarto M.J., Sudarmaningtyas P. (2016) Development of Web-Based Learning Application for Generation Z. *International Journal of Evaluation and Research in Education*. 5(1):60–8.
8. Kadasheva K., Assanova U., Omarova S., Aikenova R., Zhumatayeva Z. (2017) Actual problems of teaching Kazakh language as a closely related language. *Astra Salvensis*. No.10. P. 261–271.
9. Молдағалиев Т. (1957) «Студент дәптері» өлеңдер жинағы. Алматы: Жазушы. - 58 б.
10. Тұманбай Молдағалиев (2011) . «Егемен Қазақстан» газеті, 11 қазан. https://egemen.kz/article/15612-tumanbay-moldaghaliev
11. Косымова Г., Сатбекова А., Берденова К., Рахимжанов К. (2018) Қазақ тілі мен әдебиеті. Учебник для 6 кл. общеобразоват. шк. с рус. яз. обуч. Алматы: Мектеп. - 168 б.
12. Manninen J. (2014) 'Blended learning: Research perspectives, Volume 2', International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 60(6), pp. 867–870. doi: 10.1007/s11159-014-9458-5

13. Google Sites бағдарламасы. Молдағалиев Т. «Кім болам?» өлеңі. https://sites.google.com/d/1J6poR87BxJPMb2qwKwFoTFWpESNfiaRw/p/1y-XTvf2YWjkaAPkM-8SAOBAcTLFue68D/edit
14. Керімова Ж. (2011) Шет тілін оқытудағы әдістемелер мен коммуникативтік бағыт. ҚазҰУ хабаршысы. Шығыстану сериясы. №4(57).
15. Оразахынова Н.А. (2007) Сатылай кешенді талдау технологиясының ғылыми–әдістемелік негіздері. Монография. Алматы. - 287 б.
16. Google Forms бағдарламасы. Молдағалиев Т. «Кім болам?» өлеңі бойынша тест тапсырмалары. https://forms.gle/yBpiHHWsE2dAg5Kq9

Особенности изучения произведения Туманбая Молдагалиева в рамках обновленного содержания через программы Google Forms и Google Sites

Л.М. Адилбекова, Ж. Ерахметкызы
Казахский национальный женский педагогический университет, г. Алматы, Казахстан,
lazzat.m.adilbekova@gmail.com, erakhmedkyzy14.08@gmail.com

В статье говорится о преимуществах гибридного, или смешанного обучения стихотворения видного представителя казахской детской поэзии Туманбая Молдагалиева «Кім болам?» в рамках обновленного образования. Сегодня методика обучения казахской литературе – широко востребованная и разветвленная научная отрасль. Обучение казахской литературе в классах с неказахским языком обучения удобно проводить с помощью приложений Google Forms и Google Sites, а также «технологии пошагового комплексного анализа». В статье описываются десять способов личностно-ориентированного обучения, принципы коммуникативного обучения для привития национальных ценностей молодому поколению Z. Показана эффективность использования современных методов в изучении произведений Т.Молдагалиева, выдающегося деятеля казахской литературы и культуры.

Ключевые слова: *Т.Молдагалиев, поколение Z, Google Forms, Google Sites, педагогика, воспитание, детская литература, поэзия.*

Features of teaching the works of Tumanbay Moldagaliev within the updated content through the programs Google Forms and Google Sites

L.M. Adilbekova, Zh. Yerahmetkyzy
Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan
lazzat.m.adilbekova@gmail.com, erakhmedkyzy14.08@gmail.com

The article is about the features of hybrid or mixed teaching the poem "Kim Bolam?" by representative of children's poetry Tumanbai Moldagaliev as a part of renewed education. Today, the method of teaching Kazakh literature is a widely demanded and branched scientific area. It is convenient to teach Kazakh literature in the classes with a non-Kazakh language education using Google Forms and Google Sites applications, as well as the "step-by-step complex analysis technology". The article describes ten ways to focus learning on individuals, the principles of communicative learning, instilling national values for the young generation Z, the effectiveness of modern methods used in teaching works of T. Moldagaliev, an outstanding figure in Kazakh literature and culture.

Keywords: *T. Moldagaliev, generation Z, Google Forms, Google Sites, pedagogy, education, children's literature, poetry.*

Редакцияға 02.05.2020 түсті.

ГРНТИ 16.21

ПРИЗНАКИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В ДИЛОГИИ Л.СОЛОВЬЕВА

Г.К.Абдрахман, Г.Нарбеккызы
Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати, г.Тараз, Казахстан
gulnara.abdrakhman@mail.ru, alonlove888@mail.ru

В статье рассматривается проблема отнесения дилогии Л.В.Соловьева в разряд билингвальных художественных текстов. Проведенный анализ работ, посвященных изучению феномена «художественный билингвальный текст», позволяет определить его основные характерные черты и критерии. В статье приведены примеры (тюркизмы, изобразительно-выразительные средства, стихи-имитации, языковые клише, калькированные фразеологические обороты), с помощью которых писатель в дилогии создает национальный образ. Языковые средства, к которым обращается писатель при создании национальной картины мира на русском языке, являются свидетельством отчетливого проявления черт художественного билингвального текста. Сделаны заключения об отнесении дилогии Л.Соловьева к билингвальным художественным текстам на основании различных способов передачи своеобразия восточной культуры на русском языке.

***Ключевые слова**: антропоцентризм, билингвальный художественный текст, автор-билингв, тюркизм, языковая картина мира, лингвокультурологический подход.*

Вступление

На современном этапе языкознания разрабатывается проблема функционирования языковых единиц в тексте, где в центре исследования ставится вопрос изучения внешних связей языка с культурой и действительностью.

Принцип антропоцентризма объединяет разные направления филологических исследований. На первый план в новой лингвистической парадигме выдвигается языковая личность, которая определяет семантическое пространство языка и его концептосферу. Каждый человек, соприкасаясь с миром, представляет его разными средствами. Это могут быть и лексемы, и концепты, и лингвокультуремы, и мифы и др. Поэтому актуальны работы, посвященные универсальным и особенным чертам, которые проявляются в триаде «человек – культура - язык».

В настоящее время отмечается большое количество лингвистических и литературоведческих работ, посвященных проблемам художественного билингвизма и авторам-билингвам. Исследователи (Бахтикиреева У.М., Дюдяева В.Е., Ермекова Ж.Т., Коровина К.Г., Гринберг С.А., Кремер Е.Н., Тлеухуч М.А., Туманова А.Б. и др.) рассматривают способы участия авторов-билингвов в интеркультурной коммуникации с иноязычным читателем.

В лингвистике отмечается повышенный интерес к содержательной и функциональной стороне языка. Поэтому в центре исследования лингвокультурологических школ поставлен вопрос изучения внешних связей языка, человека с культурой и действительностью. Однако необходимо уточнить, что человек в своей деятельности имеет дело не с самим миром, а только «с репрезентациями этого мира, с когнитивными картинами и моделями, поэтому мир предстает для человека сквозь призму его культуры и языка» [1; 3].

Большинство исследователей (Бахтикиреева У.М., Дюдяева В.Е., Гринберг С.А., Коровина К.Г., Туманова А.Б.) отмечают особый способ создания художественной концептосферы писателя путем включение в произведение на русском языке слов и выражений на французском и немецком языках.

Данный способ описания имеет свои особенности в художественном тексте билингвального автора, который посредством лингвистических средств воздействует на носителя русского языка и приобщает его к иному мироощущению, иной языковой картине мира.

Придерживаясь основных принципов антропоцентризма, в статье исследуются языковые средства и способы их репрезентации в дилогии советского писателя Леонида Васильевича Соловьева «Повесть о Ходже Насреддине» [2].

Первая книга дилогии «Возмутитель спокойствия» Л.Соловьева была опубликована в 1939г. и содержит описание жизни полулегендарного народного мудреца Ходжи Насреддина, жившего в XIII столетии.

Каких бы сторон ни касались исследователи, они сравнивают появление «Повести о Ходже Насреддине» в русской литературе «со свершившимся чудом», где с огромной художественной силой обобщения воссоздана «своеобразнейшая эпопея восточного народа» (Орагвелидзе Г.).

Исследование лингвостилистических особенностей билингвальных авторов в творческом контексте (терминология М.Махмудова) позволяет осмыслить употребление той или иной языковой единицы, которые в некоторой степени обусловлены самим контекстом.

Творческий контекст представляет собой синтез мировоззренческих, эмоционально-психологических, инновационных, социокультурных и информационных аспектов, которые характерны для художника слова.

Определяя систему доминантных средств, проникаем в творческую лабораторию автора и пытаемся ответить на следующий вопрос:

- можно ли отнести дилогию «Повесть о Ходже Насреддине» Л.Соловьева в разряд билингвальных художественных текстов?

Актуальность исследования определяется неугасающим интересом к изучению художественного текста как результата концептуализации творческим сознанием мира и проблем взаимодействия лингвокультур, а также творческого билингвизма как условия формирования индивидуально-авторской картины мира посредством изобразительно-выразительных средств.

Составление тезариуса и изучение лингвостилистических особенностей (изобразительно-выразительные средства) отдельных авторов, в том числе и билингвальных - важнейшее направление лингвистики и литературоведения.

За счет расширения сферы когнитивных исследований в филологии происходит процесс актуализации обращения к рассмотрению лингвостилистических особенностей художественного дискурса с позиций лингвокультурологии, особенностей отображения объективной реальности в индивидуально-авторском и коллективном представлении. Поэтому возрастает интерес исследователей к изучению художественных текстов авторов-билингвов, приемов репрезентации языковой и индивидуально-авторской картины мира.

Единство лингвистических, литературоведческих и культурологических исследований актуализирует процесс типологизации художественных дискурсов и лингвистических средств.

Разрабатываются модели комплексного анализа текста на основе достижений смежных наук, прежде всего культурологи, психологии и теории речевых жанров.

Методы

В статье рассматривается проблема признания художественного текста, в частности дилогии Л.В.Соловьева, билингвальным.

С этой целью применялся филологический анализ текста, который предполагает использование лингвокультурологического и литературоведческого подходов. Кроме того, для понимания текста художественной литературы привлекаются сведения самого разного характера – биографические, библиографические, текстологические, культурологические. Они необходимы для комментирования незнакомых слов, реалий, описания исторического и культурного фона произведения.

Лингвистические особенности художественного текста Л.Соловьеваопределяются в соответствии с методологией антропоцентризма.

Отмечаем, что до сих пор нет общепринятого определения «художественный билингвальный текст».

Открытым остается вопрос о том, каких писателей можно назвать двуязычными и какие произведения являются билингвальными?

Попробуем проанализировать различные точки зрения лингвистов, определяющих типологию художественного билингвизма.

Основываясь на дефиниции художественного билингвизма Михайловской Н.Г., Туксаитовой Р.О., Григорьева И.Н., делаем следующий вывод:

- «Художественный билингвизм есть творчество не на родном языке, а на двух языках» [3; 99];
- «Художественный билингвизм - оригинальное творчество, основанное на взаимодействии двух языков и культур» [4; 199];
- «Художественный билингвизм – синтез двух картин мира, в чем выражается уникальность писателя-билингва» [4; 200];
- «Художественный билингвизм - одна из высших степеней развития индивидуального билингвизма» [5];
- «Художественный билингвизм - творчество на ином языке» [6];
- «Художественный билингвизм - билингвальное коммуникативное сознание».

В качестве доминирующего признака художественного билингвизма могут быть названы следующие его свойства: взаимодействие двух языков и культур.

В работе мы придерживаемся дефиниции Бахтикереевой У.М., которая считает, что художественный билингвизм - «особый вид речемыслительной деятельности творческой билингвальной личности, которая путем усвоения способов осмысления действительности, выработанных предшествующими поколениями первичной и вторичной культур, получает доступ к достижениям общественного сознания обеих и способами их выражения / описания двумя языковым системами. Обусловленные речевой деятельностью билингвального автора тексты, описывающие художественный образ первичной культуры на языке приобретенной, имеют свои особенности и кодируются в сознании носителей обоих языков как «необычные» [7; 5].

Художественный билингвизм является «следствием воздействия на языковую личность экстралингвистических факторов, обладает обширным эвристическим потенциалом для современной науки о языке» [8;174].

Определяя статус художественного билингвального текста, исследователи приводят следующие критерии:

-высокостатутность художественных произведений;
- включение в произведение элементов всех форм языкового существования, при этом необходимым условием является владение писателем двумя языками [4; 198];
- точность эквивалентных слов-реалий на русском и другом (английском, казахском, киргизском, белорусском и др.) языках [4; 198];
- активизация антропонимов и лакунарных явлений [9];
- «вхождение» в культуру своего «второго дома» [10];
- переход с двуязычия на одноязычие, где посредством русского языка раскрывается национальная картина мира;
- творчество и художественные произведения, созданные на русском языке, причисляются к национальной литературе.

Литературоведы и лингвисты, анализируя большой массив художественных произведений, отмечают следующие характерные черты творческой билингвальной личности, пишущей на русском и другом языке:

- знание родного (второго) языка [11];
- приверженность русскому языку;
- превосходное знание традиций русской классической литературы;
- посредством русского языка и канонов русской классической литературы талантливое воссоздание национального фольклора;
- освещение глобальных проблем мирового масштаба.

Тексты писателя-билингва существуют в трех вариантах, созданные:

- на разных языках;
- на одном языке с размещением иноязычных элементов;
- на синтезе разных жанров (прозы и поэзии) [12; 15].

Преимущество отдается текстам первой группы. Дилогия Л.Соловьева относится ко второй группе.

Большинство исследователей, проанализировав национально-языковые образные средства билингвов, пришли к выводу: в творческом арсенале национального писателя, пишущего на русском языке, широко представлена национальная тематика, сочетающаяся с русской символикой и образностью. Здесь русский язык, прежде всего, служит билингву средством выражения особенностей национальной культуры.

Процесс взаимодействия двух литератур и языков (русской и казахской, русской и эстонской, русской и белорусской, русской и адыгейской, русской и кабардинской, русской и английской и др.), в настоящее время осуществляется в:

- языковых и смысловых доминантах национальной личности, в лингвокультуремах, мифологемах и концептах;

- индивидуально-авторская картина мира всегда определяется доминантными языковыми средствами, которые в наибольшей степени влияют на формирование идиостиля или творческого контекста;

- языковые средства, к которым обращается национальный писатель при создании художественного образа на русском языке, свидетельствуют об особенностях творческого контекста мастера слова и о своеобразии разных культур, которые отчетливо проявляются в художественном билингвальном тексте.

Создание национального образа возможно средствами:

- фонда родного языка;

- фонда чужого языка без изменения культурологического их наполнения.

Такая речемыслительная деятельность отражается в произведениях творческой билингвальной личности.

Гируцкий А.А. упор делает на изобразительно-выразительных средствах, которые позволяют автору выделить главное в сообщении и этим облегчить его восприятие. В связи с этим, по мнению Гируцкого А.А., «художественный билингвизм определяется как творчество с использованием для создания художественных произведений инонациональных языковых средств» [13; 55].

Причина возникновения художественного билингвизма - духовное взаимотяготение культур (Смахтин Е.С.).

Итак, билингвальный художественный текст характеризуется двудоминантностью, где происходит синтез двух языков и культур.

Результаты

Проанализировав критерии билингвального художественного текста, считаем, что на полном основании дилогию Л.В Соловьева можно отнести к данной группе в связи со следующим:

- текст написан на русском языке с размещением иноязычных элементов - тюркизмов;

- в художественном произведении, созданном в жанре прозы, присутствуют и элементы поэзии.

Кроме того, увлечение мировосприятием тюркских этносов у Леонида Васильевича заложено на генетическом уровне, так как большую часть своей жизни он провел на Востоке, где собирал и глубоко изучал среднеазиатский фольклор, что талантливо проявилось в его художественном произведении.

Л.В.Соловьев - русский по национальности, но в силу своего таланта тонко создает восточные образы, национальную картину мира.

В современной лингвистике анализ языка художественной литературы характеризуется детерминантным подходом, суть которого заключается в выявлении ведущих, доминантных речевых средств.

В Дилогии Л.В.Соловьева такими средствами являются тюркизмы.

Под тюркизмами мы понимаем единицы всех уровней, подсистем любого языка, заимствованные русским (или же другим языком) из тюркских (или через их посредство) для удовлетворения нужд, возникших внутри «принимающего» языка.

В связи с изучением процесса контактирования русского и тюркского языков на уровне речи (в плане языка художественного произведения) наметились существенные «коррективы», вкладываемые в понятие «тюркизм». Поэтому мы рассматриваем категорию «тюркизм» как парадигму, модель или систему единиц речемысли, участвующих в создании индивидуального и национального (восточного) миропонимания.

Такое широкое толкование термина «тюркизм» исходит из самой методики лингвостилистического анализа творческого контекста, когда процесс заимствования рассматривается на всех уровнях языка.

Особая актуальность категории стиля применительно к анализу литературных произведений связана с тем, что в ней констатируется связь творческого дарования, духовного и художественного опыта писателя, с его выбором языковых средств.

Необходимо заметить, что мы в соответствии с принципом тематического изучения лексики выделили, как слова тюркского происхождения, так и слова, тюркское происхождение которых принимается не всеми исследователями.

Анализ отдельных слов внутри тематической группы ведется по типу исследования, которые впервые было предложены и разработаны выдающимися советскими лингвистами Б.А.Лариным и В.В.Виноградовым и получившие название «история слова».

В художественном контексте тюркизмы служат для изображения быта, нравов, традиций, обычаев народов Востока, для выражения восточной ментальности, духа времени, т.е. содержат «фоновые знания» (Верещагин Е.М., Костомаров В.Г.).

Тюркские лексические элементы органично вплетены в художественную ткань повествования и ярко, сочно создают картину национальной жизни.

Проведя ретроспективу научно-исследовательских работ по творческому методу Л.Соловьева, отмечаем, что в новых исторических условиях произведение писателя воспринимают по-иному.

Все исследователи сходятся в том, что произошел взаимообратный процесс: с одной стороны, русская классическая литература эффективно способствует становлению и развитию большинства литератур бывших стран СНГ; с другой, русская литература обогатилась и национальными темами, и жанрами, и образами, и символами из национального фольклора, и лексикой.

Автором для воссоздания исторической эпохи и восточного колорита широко использовались различные приемы и языковые средства, которые были созданы им по образцам и моделям, свойственным тюркским языкам.

Приведем примеры, свидетельствующие и о таланте писателя, и знании особенностей персидской и тюркской литературы:

1) словосочетания, оформленные по модели персидского или тюркского изафета, типа: rujos carofi «светильник солнца», durri asr «жемчуг слез», oh barki «молния вздоха», nihon gavhari «жемчуг тайны», tosi ozor «камень обиды».

В «Повести о Ходже Насреддине» присутствуют два типа словосочетаний:

- первый тип - словосочетания, в которых в функции определяемого слова выступает тюркизм, например: «сундук ожидания», «михраб преданности», «ковер нетерпения», «халат усердия», «чайхана раздумий», «аркан жадности», «базар жизни» и др.;

- второй тип - это словосочетания, образованные из исконно русских слов, но созданные по тюркской модели, например: «посох терпения», «книга скорбей», «колеса хитростей», «конь нетерпения», «дно души», «дно помыслов».

Все эти сочетания слов свежи, интересны, оригинальны; они поражают нас своей застывшей художественной выразительностью и тем, что созданные Л. Соловьевым художественные образы созвучны образам, бытующим в восточной поэзии. В повести они используются не только для создания яркой образности, присущей языковой среде Востока, но и несут определенную стилевую нагрузку [14; 16].

Приведем и другие примеры, передающие устоявшиеся восточные каноны, которые употребляются в приветствиях: «розы привета», «лилии доброжелательства»; служат характеристикой действующих лиц: «светочи знаний», «сосуды разума», «уминатели тюфяков», «поглотители яиц»; характеризуют человеческие черты и указывают на свойства предмета: «тина жадности», «ракушки скупости», «водоросли утробного себялюбия», «паук своекорыстия», «плод бережливости» (кошелек); содержат определенные рассуждения о смысле человеческой жизни: «туман воспоминаний», «крылья надежды», «дыхание смерти», «ливень упреков», «венец трудов и усилий», «броня беспощадности», «обиталище зла», «туман печали»,

«Исполнение Предосторожности», «Исполнение Милосердия», «круг хитростей», «горшок замысла», «зерна лжи», «воды своекорыстия», «заставы разума», «яма соблазна», «ветер возмездия», «ветер расплаты», «валы честолюбий», «зубчатки доносов», «жернова зависти», «бог наживы, обмана, хитростей», «вместилище пороков и гнусностей», «стрела жалобы» [2];

2) языковые клише, калькированные фразеологические обороты, присутствующие в языке героев повести, отличаются удивительной образностью, живостью, свойственной людям Востока. Можно привести следующие примеры: «Слова растопили свинец моих заблуждений» [2; 27]; «Ты заглянул на самое дно моей души!» [2; 233]; «Якорь моего спасения в твоих руках!» [2; 234]; «Вот здесь - то дьявол выкопал яму соблазна на моем пути» [2; 272];«О, кувшин моих ничтожных мыслей показывает дно» [2; 349]; «Вопросы летят, как пчелы из улья ...Осади коня своего нетерпения, задавай вопросы по одному» [2; 380]; «История моя соткана из тысячи скорбей!» [2; 411];

3) стихотворения-имитации (народные песни, касыда и разные виды газели), созданные писателем, содержат традиционные классические композиционные части,заимствованные из восточной поэзии.

В данных стихах-имитациях воссоздан образный строй и музыкальность восточной поэзии. Стихи-имитации органично вписываются в прозаический текст;

4) заимствованные слова - «Ходжа», «Базар», «Караван», «Чайхана» - приобретают в художественном тексте статус ключевых единиц. Ониучаствуют в создании смысловой многоплановости текста в целом, так как имеют семантическую и функциональную специфику. Данные языковые единицы играют ведущую роль в формировании идейно-смыслового содержания текста, в выражении важных художественных идей автора.

Писатель нашел свои оригинальные словесно-изобразительные средства (тюркизмы) для выражения мыслей и чувств, для художественного воспроизведения всего фонда восточных национальных ценностей, для передачи исторической жизни Востока, для постижения природы человеческого характера и Вселенского осмысления роли человеческой личности;

5) цитаты из высказываний Саади, Хафиза, Джами, Навои приведены в дилогии Л.Соловьева. С одной стороны, они свидетельствуют о хорошем знании автором персидской литературы, а другой, о соблюдении Л.Соловьевым старых традиций, так как использование цитат в этой функции было чрезвычайно распространено в литературах народов Востока. Прием этот носит особое название – «моломма».

Л.Соловьев использует выдержки из высказываний великих классиков Востока не только для инкрустации своего текста, он творчески их переосмысливает и создает собственные сентенции по их аналогиям. Можно для сравнения привести афоризмы великих классиков и афоризмы, созданные Л.Соловьевым:

Сельман Саведж: «Достойный прославится, хотя бы все вихри объединились против него!» [15; 222].

Л.Соловьев: «Жизнь - это битва, а не погребение себя заживо» [2; 282].

В созданных афоризмах Л.Соловьева используется прием противопоставления образов и созвучия слов.

Здесь важно не то, насколько автор точно передает форму, внешние атрибуты построения своих высказываний согласно требованиям тюрки, а то, какое они имеют содержание. Афоризмы Л.Соловьева полны жизнеутверждающих идей, писатель воспевает любовь, дружбу, лучшие человеческие качества, осуждает губительность вражды, предательства, коварства вслед за великими гуманистами Востока.

Таким образом, Л.Соловьев, заимствуя синтаксические конструкции, образные системы, символику, мастерски создает свои образы, в которых соединяет несоотносимые с точки зрения русского языка понятия, явления и факты.

Кроме того, для реалистического бытоописания Среднего Востока Л.Соловьев использует различные способы и приемы толкования введенных в текст тюркизмов. Здесь и прямой, и обратный прием объяснения заимствованного слова (Это - коран, священная книга [2;37], Кокандская подземная тюрьма, «зиндан», находилась у главных ворот дворцовой крепости [2; 333], и прием текстуального объяснения тюркизма, и текстовой перевод иноязычного вкрапления, включенное в русское произведение в своей исконной графической

форме, и историко-этнографический комментарий и др.

Все приведенные примеры можно рассматривать как стилистические заимствования, лингвопоэтические средств одного стилистического строя успешно адаптированы другим. Элементы «чужого» языка позволяют лучше описать объект, они дают автору больше возможностей для всестороннего отображения инонационального образа жизни.

Заключение

Язык и стиль «Повести...» Л.Соловьева сложился под влиянием характерного для персидского средневекового культа красноречия, где нашли отражение общепринятые стилистические приемы.

Художественные особенности текста дилогии «Повесть о Ходже Насреддине» обусловлены апелляцией к компонентам двух языковых картин мира – тюркской и русской, - что репрезентировано на различных уровнях билингвального художественного текста.

Л.В.Соловьева можно считать билингвальным писателем на том основании, что языковыми средствами носителей русского языка приобщал к мировосприятию тюркских этносов. В дилогии «Повесть о Ходже Насреддине» приведены различные примеры, которые содержат чисто восточный строй эпитетов, гипербол и сравнений.

Они воссоздают цельную панораму национальной жизни, отражают мышление восточного человека, характеризуют внешний облик и психологические особенности героев, индивидуальную речь, создают социально-сатирические образы, раскрывают авторское представление о мире, передают общую картину человеческой жизни.

Список литературы

1. Гринберг С.А. (2011) Белорусско-русский художественный билингвизм в когнитивно-дискурсивном и лингвокультурологическом аспектах: Автореф. дис. … канд.филол.н. Москва. - 26 с.

2. Соловьев Л.В. (1980) Повесть о Ходже Насреддине. Л.: Лениздат. - 576с.

3. Михайловская Н.Г. (1981) О художественном билингвизме в советской литературе // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. Т. 40. № 2. С. 99 -108.

4. Туксаитова Р.О. (2005) Художественный билингвизм: к определению понятия // Известия Уральского государственного университета. № 39. С. 198–206.

5. Григорьев И.Н. (2005) Литературный билингвизм В. Набокова (Синтаксическая интерференция в англоязычных произведениях писателя): Дис. … канд.филол.н. Пермь. – 285 с. [Электронный ресурс]. – https://www.dissercat.com/content/literaturnyi-bilingvizm-v-nabokova-sintaksicheskaya-interferentsiya-v-angloyazychnykh-proizv.

6. Ермекова Ж.Т. Парадигма образов в художественном тексте Д.Накипова. [Электронный ресурс]. – https://articlekz.com/article/6516.

7. Бахтикиреева У.М. (2005) Художественный билингвизм и особенности русского художественного текста писателя-билингва: Автореф. дис….докт.филол.н. Москва. – 39 с.

8. Кузнецова А.В. (2014) Билингвальный художественный текст в метапоэтической парадигме// Збірник наукових праць з гуманітарних дисциплін «Славута». Випуск № 8. С. 172 – 179.

9. Hetényi Z. (2018) Translating self-translation and the units of the translation: The case of Nabokov. Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae. 63(1). P. 49–55.https://doi.org/10.1556/060.2018.63.1.6

10. Belobrovtseva I. (2018) The Bilingual Writer: Two Estonian-Russian Cases and One Russian-Estonian Case./ Kakskeelne kirjanik: kaks eesti-vene kirjanikku ja üks vene-eesti kirjanik // Methis. Studia Humaniora Estonica. Vol. 17. No. 21/22: Across Borders: Literatures in Dialogue. https://doi.org/10.7592/methis.v17i21/22.14582

11. Kytina V., Kytina N., Kurilenko V., Elnikova S. (2019) Simultaneous model of teaching Russian to bilingual children in a limited language environment as an effective tool for harmonization of bilingual personality. International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. 8(12), p.5748–5757. https://doi.org/10.35940/ijitee.L4009.1081219

12. Коровина К.Г. (2016) Характеристики художественного билингвизма (на материале произведений В.В. Набокова): Дис. … канд.филол.н. Тверь. – 192 с.

13. Гируцкий А.А. (1990) Белорусско-русский художественный билингвизм: типология и история, языковые процессы / под ред. Шубы. Минск. - 175 с.

14. Абдрахман Г.К. (1996) Стилистические заимствования тюркизмов (на материале дилогии Л.Соловьева «Повесть о Ходже Насреддине») // Поиск. №3. С. 15-20.

15. Лирика Востока: переводы (1986) /Состав. М.А.Курганцева. М.: Художественная литература. - 479 с.

Л. Соловьевтің дилогиясындағы билингвалды көркем мәтіннің белгілері

Г. К. Абдрахман, Г. Нарбеккызы
М.Х.Дулати атындағы Тараз аймақтық университеті, Тараз қ., Қазақстан
gulnara.abdrakhman@mail.ru, alonlove888@mail.ru

Мақалада Л.В.Соловьевтің дилогиясын екітілді көркем мәтіндер санатына жатқызу мәселесі қарастырылған. «Көркем екі тілдік мәтін» феноменін зерттеуге арналған еңбектерді талдау оның негізгі сипаттамалары мен өлшемдерін анықтауға мүмкіндік береді. Мақалада мысалдар келтірілген (түрікшілдіктер, кескіндемелік және экспрессивтік құралдар, өлең-имитациялар, лингвистикалық клишелер, фразеологиялық айналымдарды қадағалау), олардың көмегімен жазушы дилогияда ұлттық образ жасайды. Орыс тілінде әлемнің ұлттық суретін жасаған кезде жазушының жүгінетін лингвистикалық мағынасы көркем екі тілдік мәтіннің ерекшеліктерінің айқын көрінісі болып табылады. Л.Соловьевтің дилогиясын сөз шебері шығармашылық контекст ерекшеліктері мен әртүрлі мәдениеттер - орыс және шығыс тілдерінің өзіндік ерекшеліктерін жеткізу тәсілдеріне негізделген екі тілді көркем мәтіндерге жатқызу туралы тұжырымдар жасалады

Түйін сөздер: *антропоцентризм, екі тілді көркем мәтін, екі тілді автор, түрікшілдік, лингвистикалық дүниетаным, лингвомәдени тәсіл.*

Signs of a bilingual literary text in L. Solovyov's dilogy

G.K. Abdrahkman, G. Narbekkyzy
Taraz Regional University named after M.Kh. Dulati, Taraz, Kazakhstan
gulnara.abdrakhman@mail.ru, alonlove888@mail.ru

The article considers the problem of attributing the dilogy of L.V. Solovyev to the category of bilingual literary texts. The analysis of the works devoted to the study of the phenomenon of «artistic bilingual text» allows us to determine its main characteristics and criteria. The article provides examples (Turkisms, pictorial and expressive means, poems-imitations, linguistic clichés, traced phraseological turns), with the help of which the writer creates a national image in dilogy. The linguistic means that the writer turns to when creating a national picture of the world in Russian are evidence of a clear manifestation of the features of an artistic bilingual text. Conclusions are made on attributing L.Solovyov's dilogy to bilingual literary texts on the basis of the peculiarities of the creative context of the master of the word and the ways of conveying the originality of different cultures - Russian and Eastern.

Keywords*: anthropocentrism, bilingual literary text, bilingual author, turkism, linguistic worldview, linguocultural approach.*

Поступила в редакцию 28.08.20

IRSTI 14.35.09

THE KAZAKH LEARNERS' WILLINGNESS TO COMMUNICATE IN ENGLISH

M.Ye. Seitova, N. Ye. Bekmakhanbetova
Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan
meruyert.seitova@ayu.edu.kz, bnarki96@gmail.com

This study aims to investigate how willing Kazakh learners studying at English Philology Department at Khoja Akhmet Yassawi University are to communicate in English, and whether gender have an effect on their willingness to communicate (WTC). For these purposes of this study, both quantitative and qualitative data collection methods were used and a total of 30 A2-level students participated in the study. While the quantitative data were obtained through a questionnaire, the qualitative data were gathered through semi-structured interviews. The results showed that A2 level students were moderately willing to communicate. No statistically significant differences in their WTC levels were found with regard to their gender.

Keywords: *willingness to communicate, language learning, language teaching, English as a foreign language, gender.*

1. Introduction

With the increased importance given to improve learners' communicative skills in the language they are learning, more and more studies are being conducted in the field of second language teaching and acquisition. Learning a foreign language and being able to communicate in this language is the ultimate aim of most of the language learners.

However, there are some factors that affect this process. Learning a language is not just simply mastering vocabulary and grammar rules of the language, and this knowledge is not necessarily enough to communicate in that language. Such being the case, the construct of willingness to communicate (WTC) has been subjected to many studies. And only few studies were conducted in Kazakh context. Thus, we tried to to investigate how willing Kazakh learners studying at English Philology Department at Khoja AkhmetYassawi University are to communicate in English, and whether gender have an effect on their willingness to communicate (WTC).

2. Literature review

It is a construct that is thought to predict and explain learners' probability to engage in a conversation which has been studied by several scholars since the 1990s [1,4].

The term willingness to communicate (WTC) is used to refer to the desire to start communication when free to do so. McCroskey (1997) also explained WTC as "an individual's predisposition to initiate communication with others" [2,77].

According to MacIntyre and his colleagues (1998), there are several possible factors that can affect someone's willingness to communicate. Among these: they mentioned the quantity of people in the conversation, how formal the situation is, the level of the acquaintance of the interlocutor with the listeners, the conversation subject and so forth. However, they point out that the most significant variable that can affect the WTC is the language of communication and it can potentially affect the other variables.

Based on these previous findings, MacIntyre (1994) conducted another study by using causal modelling to examine the correlation among WTC and factors like alienation, anomie, introversion, anxiety, self-esteem and self-perceived communicative competence (SPCC). Based on the findings, a model was proposed in order to predict WTC. It was found out that the correlation among communication apprehension, SPCC, and WTC was very strong. These two variables were found to directly affect the level of WTC. (see figure 1) This finding suggested people tend to show more willingness to communicate when the SPCC is high and communication apprehension is low. Introversion, self-esteem and anomie were the variables that were found to cause CA and SPCC, and thus, they were indirectly contributing to WTC. MacIntyre (1994) also stated that WTC model may be utilized to observe

variability in different situations. This study was important in WTC studies as it studied the correlations among the variables that were supposed to affect WTC.

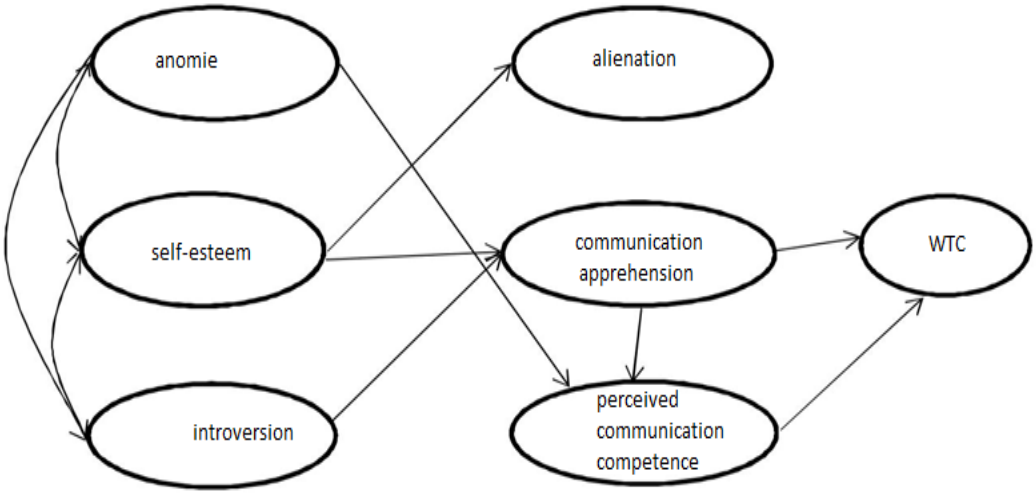


*Figure 1.*MacIntyre (1994)'s Model [3,140].

With the aim of extending the previous model, a further study was conducted by MacIntyre, Clement, Dornyei, and Noels (1998). In their study, MacIntyre and his colleagues (2003) described WTC as "a readiness to enter into discourse at a particular time with a specific person or persons, using a L2" [4,600]. They also defined WTC as "the probability of engaging in communication when free to choose to do so". Contrary to previous studies on L1 WTC which conceptualized WTC as a personality trait, WTC was regarded as a situational variable with both enduring and transient influences by MacIntyre and his colleagues (1998). They also studied WTC in listening, writing and reading besides speaking.

Another study in Canadian context was conducted by MacIntyre, Baker,Clement and Donovan in order to study how age and gender affect L2 WTC,L2, anxiety, integrativeness, perceived competence and motivation. 268 grade 7, 8and 9 students of a French immersion programme took part in the study. Researches utilized a questionnaire consisting of eight scales in order to collect data. It was found out that WTC of the girls was higher than the boys. There was found an increase in perceived competence, WTC and frequency of communication fromgrade 7 to 8. However, they did not change from grade 8 to 9. There was no change in the level of anxiety. Finally, in all three grades, it was suggested that perceived competence had the strongest correlation with WTC.

Following year, Clement, Baker and MacIntyre (2003) did another study again in Canada to study the impacts of individual and contextual factors on L2 use. With this aim, they combined social context models and WTC models. The research was conducted with the participation of 130 Anglophone and 248 Francophone students studying at a bilingual university in Canada. By being the minority group, Francophone students were found to have higher WTC in L2 which is English for them. Also, they had higher second language confidence, higher L2 usage and interaction compared to English-speaking Anglophone students. Considering that French-speaking students were the minority in this setting, they had more chance to interact in L2 in their daily lives.

Yashima, Zenuk-Nishide, and Shimizu (2004) carried out another study in Japanese context with the participation of 160 high school Japanese adolescent learners in Kyoto, Japan. They conducted two separate investigations with the aim of investigating the results and antecedents of WTC in L2. In the first investigation, a WTC model which suggested that WTC increased the frequency of communication and international posture had a direct effect on WTC was tested. It was found out that there was a direct path from learners' international posture to their WTC levels and communication frequency in second language. They also found that WTC was affected by motivation, personality, self-confidence and intergroup attitudes. The second investigation whose participants were 60 study-abroad program students concluded that students reported to have higher WTC before they left Japan tended to communicate more frequently with people from their host country. The result of the second investigation confirmed the first

investigation. The results of this study were totally parallel with Yashima's previous study from the aspects of the role of self-confidence, interest in international affairs, professions and activities on WTC in L2 [6,122].

In an Iranian setting, Zarrinabadi and Abdi (2011) worked with 67 intermediate students majoring in English Literature and Translation to examine the correlation between WTC of Iranian EFL students and their orientations of language learning. It was found that there was a significant correlation between WTC inside and outside the classroom and language learning orientations. It was also revealed that motivation had a significant impact on students' WTC [7,210].

In another study, Öz investigated the relationship between Big- Five personality traits and WTC with the participation of 168 university students. It was concluded that these big five traits might significantly increase WTC in second or foreign language learning. He found out that WTC, extraversion, agreeableness and conscientiousness were positively correlated. A positive correlation between participants' academic achievement and L2 WTC was also found [8,1480].

Cao and Wei investigated sixty two university students' willingness to communicate in Macau. Semi-structured interview was utilized as an instrument for this exploratory examination. The participants were posed inquiries with respect to willingness to communicate (WTC) utilizing various assortments of English in up close and personal correspondence and correspondence in the online life settings [9,6].

Lee and Lee studied the role of the L2 motivational self system on L2 willingness to communicate with Korea 105 university and 112 high school students. An explanatory sequential mixed method design was employed in the study. Results indicated that high school students, who displayed more grounded perfect L2 self and should L2 self, had a more significant level of L2 WTC inside and outside the classroom. However, university students showed a more grounded feeling of perfect L2 self, had a more elevated level of L2 WTC in both informative settings [10,14].

Yashima, MacIntyre and Ikeda conducted an interventional study with 21 Japanese university students and findings of the research revealed the differences in the frequency of self-initiated turns emerged through the interplay of enduring characteristics [11,7].

Dewaele and Dewaele identified the strongest predictors of WTC from 189 British pupils in two high-achieving London secondary schools studying mostly French, German and Spanish as FLs. Correlation analyses followed by multiple regression analyses showed that the strongest predictors of WTC were FL classroom anxiety, frequent FL use by the teacher, a positive attitude towards the FL[12,8].

Tavakoli and Davoudi investigated the effect of three independent variables of interlocutor, age and gender on the same construct of WTC orally. The results showed no interaction effect between any of pairs of variables but the main effect of interlocutor on WTC orally [13,5].

Along with them, the following studies have the same results. Khajavy, Ghonsooly, Hosseini Fatemi and Choi examined the interrelationships among WTC in English, communication confidence, motivation, classroom environment, attitudes toward learning English, and English language achievement. A total of 243 English-major university students in Iran completed a questionnaire. Results of the study indicated that classroom environment was the strongest direct predictor of L2WTC[14,9].

Khajavy, MacIntyre and Barabadi studied the relations between emotions, classroom environment, and willingness to communicate (WTC) using the advanced quantitative methodological procedure of doubly latent multilevel analysis. Findings of the study showed that a positive classroom environment is related to fostering WTC and enjoyment, while it reduces anxiety among students [15,19].

Suleimenova tried to find out whether EFL learners feel anxious or embarrassed while learning to speak English and what consequences the students reported. The results of the study stated that many students experience a feeling of uneasiness and anxiety when having to speak in the foreign language [15,9].

Upon reviewing the literature, it could be clearly seen that the WTC construct is an important variable in language education as it is considered as the last step before the actual communication in L2.Although it is a recently proposed concept in foreign language education, willingness to communicate has been attracted the attention of the researchers in the field of language teaching. Hence, studies have been conducted to examine WTC in different contexts and the effects of several variables on WTC have been examined. In order to explain the relationship among these variables, some WTC models have also

been proposed. The main focus of this study was to find out about Kazakh learners' WTC in English as there is a limited amount of studies conducted in the Kazakh EFL context.

3. Methodology

In this study, the following research questions were investigated:
1- What are the perceptions of Kazakh A2 level students of their willingness to communicate (WTC) in English?
2- How does the A2 students' level of WTC differ according to gender?

A questionnaire and semi-structured interview were conducted in order to collect data in the current study. 30 students from different A2-level classes were asked to participate in the questionnaire and interviews. These students were randomly chosen out of the participants who had already answered the questionnaire. Interviews were conducted only with those students that were willing to take part and in their own availability. At the beginning of the interviews, students were asked to share some background information. Each Interview lasted around 10 minutes and was recorded by a mobile phone. The interview language was Kazakh, participants' native language, as it was assumed that students would express themselves better in their native language. After the interviews were completed, the data were transcribed and translated by the researchers. The data for this study were collected in September and November 2019 during the fall term at English Philology department of Khoja AkhmetYassawi International Kazakh-Turkish University.

4. Findings

Research Question 1: What are the perceptions of A2 level Kazakh students of their willingness to communicate (WTC) in English? For the first research question, a 12-item WTC questionnaire was utilized to measure the level of WTC of the students and the collected data were analysed by SPSS descriptive analysis tool. It was revealed that students were moderately willing to communicate (*M*= 61.08). They were most willing to give a presentation in English to a group of friends (*M*= 70.03). Talking in English to friends (item 6) and talking to a small group of friends in English (item 12) were the next two items students were showing higher WTC. Furthermore, students were least willing to talk in English in a large meeting among strangers (*M*= 53.35). It was also shown that they were more willing to communicate with friends and acquaintances compared to strangers. Also, they tended to choose small groups to communicate instead of large groups. More than half of the participating students (*N* = 16) reported that they were willing to communicate in English. There were also few students (*N* = 4) that mentioned they were not willing to communicate in English at all. Among the interviewees, there were also few students (*N* = 5) who claimed to be highly willing to communicate in English. Some of those more willing students mentioned that they had foreign friends at school that they communicated with in English. Others said that they wanted to communicate in English more, but they did not have much chance to do so in their daily life as they said they were surrounded by Kazakh people. Also, some students said that they wanted to be able to communicate fluently in English, but they did not do much for this inside and outside the class. Below are some excerpts from students with different levels of WTC about their perceptions of their own willingness to communicate:

> *I am very willing to communicate. Getting high grades from exams increases my WTC. I am willing to communicate more in English. I am planning to go abroad and also work part-time at a job that I can communicate in English (S22).*
> *I am moderately willing to communicate. I do not communicate much in English. I feel more willing if the person I talk to have a similar level of English with me (S3).*
> *I am not willing to communicate at all and I don't want to communicate in English. I usually avoid it. I speak English only if I have to. I am more comfortable with friends while having casual chats. I am not very interested in communicating in English (S2).*

When students were asked about who they were more willing to communicate with, the most common answer was that they were most comfortable with friends and they were more willing to communicate when they felt comfortable. A big majority of them said that they were less comfortable and willing to communicate with strangers. Most of them (*N* = 18) reported that they would feel nervous

when they spoke with strangers, but when they were with friends and people they know, they could show better performance. Some students (N = 10) also said that they were willing to have foreign friends in order to communicate in English because they wanted to communicate with foreigners and they would find it less stressful if they were friends.

> *I am most willing to communicate. I like communicating with friends. I am more willing to communicate with close friends and in class and I want to have more chances to communicate in English, so I try to make friends with foreign students at our school (S24).*
> *I am willing to communicate in English, but there are not many chances for it in Kazakhstan. I wish I had more chances. I am comfortable with friends. I would be more motivated if I had friends from different countries (S5).*

In addition, although there were some foreign teachers and students at this school where the research was conducted, they were not the majority, so the students in classes were mostly Kazakh. Some students mentioned about this during the interview saying that it did not feel natural to communicate with a Kazakh teacher or a Kazakh friend in English just for the sake of an in-class activity.

Our teachers try to get us speak in English in class even with our Kazakh classmates. We do some communicative activities in class which require speaking in English, but speaking in English in a class in Kazakhstan with Kazakh people just does not feel natural (S11).

Finally, some students mentioned about the need to be able to communicate in English for business life. They pointed out that even if they would be working in Kazakhstan, they would need to use English to communicate as they wanted to work in big, international companies. Talking to business people from different countries, going abroad for business trips and giving presentations were the areas they mentioned that they would be required to communicate in English. That seemed like a major reason to be willing to communicate for students who were more willing to communicate.

> *I do my best to communicate in English as much as possible. It is important for my future, especially for my career. I want to work at an international company, so I will need to communicate with colleagues or do presentations in English. We give presentations at Prep school here and I find it quite useful as it helps with getting used to giving presentations in English. It will be needed during university and business life (S18).*

Research Question 2: How does A2 level students' level of WTC differ according to gender?

When interview results were analyzed, female and male students did not show a significant difference in their WTC. There were both female and male students who were reported to be very willing and unwilling to communicate. They mentioned different factors that could affect their WTC, but gender was not mentioned as a factor. Below are some quotes from male and female students that reported high and low willingness to communicate in English:

> *I am not willing to communicate and I avoid communicating in English. Don't want to have more opportunities to communicate in English (An excerpt from an unwilling female participant) (2).*
> *I don't think I am willing to communicate in English. I do not use English outside of class and don't like being forced to use English in class (An excerpt from an unwilling male participant) (S8).*
> *I am very willing to communicate in English and try to create more chances to communicate. I communicate with my foreign friends in English but I want to do that more often. That's why, I would like to go abroad and meet people from different countries. I like English and want to use it more (An excerptfrom a very willing female participant) (S9).*
> *I am very willing to communicate and I somehow communicate in English every day. I do my best to use in English in class to communicate and I play games and I also communicate there in English very comfortably (An excerpt from a very willing male participant) (S14).*

5. Discussion

The purpose of the first research question was to reveal how willing the students were to communicate in English. Students were asked to choose how willing they would be to communicate in a given situation with different types of receivers, and during the interviews, were asked to elaborate on this topic. Therefore, the results showed that students were moderately willing to communicate in English.

The total mean score for their willingness to communicate was 61.08 out of 100 and most of the interviewees expressed that they were willing or somewhat willing to communicate in English. In the Turkish context, Öz (2014) found high levels of WTC among Turkish learners. Participants of his study were preparatory school students who would be majoring in different departments while the participants of these aforementioned studies were English-major students who would be studying English intensively and highly likely become English teachers after they graduate. It can be assumed that their linguistic proficiency, motivation and perceived competence were high as they were majoring in English. However, these findings do not mean that these students are always communicating in English whenever they have a chance. There are several social, personal, cultural or affective factors that could change their communication preferences in English. Some students want to communicate in English, but they still do not initiate conversation or take part in one. Hence, teachers should consider these individual differences before simply labelling students as "not competent enough" to communicate and try to increase their willingness to communicate since it is considered by many scholars as the step before the actual communication in L2.

The purpose of the second research question was to find out if students' level of willingness to communicate displays a difference according to their gender. The results of the present study showed that there was no significant difference in WTC levels of participating students in terms of their gender. Male students (*N*=14) were found to have a slightly higher WTC level (*M*= 60,09) than female students (*N*=16) (*M*= 62,05), but this was not a significant difference. This finding is in line with MacIntyre et al.'s (2002) study which concluded that gender did not have a major influence on the WTC of learners. However, this finding is contradictory with Smith (1997) and Li (2004) who found that female students had higher WTC levels.

6. Conclusion

The current study contributed to the literature by investigating Kazakh EFL students' willingness to communicate in English and the factors affecting it. Results indicated that participating students who enrolled in A2 level students of the university are moderately willing to communicate. They were found to be more willing to communicate with their friends and people they know compared to strangers. The relationship between their WTC and gender, faculty, duration of English learning experience and the overseas experience was not found to be statistically significant, but interview results gave a deeper insight in some of these areas.

References

1. Charos, C. (1994). Personality and individual differences as predictors of second language communication: A causal analysis. *Unpublished Honors Thesis, University of Ottawa, Canada*.
2. McCroskey, J. C. (1997). *Why we communicate the ways we do:Acommunibiological perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
3. MacIntyre, P. D. (1994). Variables underlying willingness to communicate: A causal analysis. *Communication Research Reports, 11*, 135-142.
4. MacIntyre, P. D., Baker, S. C., Clément, R., &Donovan, L. A. (2003). Talking in order to learn: Willingness to communicate and intensive language program.*TheCanadianModern Language Review, 59*, 589-607.
5. Yashima, T., Zenuk-Nishide, L., Shimizu, K. (2004). The Influence of attitudes and affect on willingness to communicate and second language communication.*Language Learning* 54:1, 119 - 152.
6. Zarrinabadi, N., & Abdi, R. (2011). Willingness to communicate and language learning orientations in Iranian EFL context. *International Education Studies*,*4*(4), 206-214.
7. Öz, H. (2014). Big Five personality traits and willingness to communicate among foreign language learners in Turkey. *Social Behavior and Personality*, 42(9),1473-1482.

8. Cao, Y. K., & Wei, W. (2019). Willingness to communicate from an English as an International Language (EIL) perspective: The case of Macau. *System*, *87*, 102149.
9. Lee, J. S., & Lee, K. (2019). Role of L2 Motivational Self System on Willingness to Communicate of Korean EFL University and Secondary Students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 1-15.
10. Yashima, T., MacIntyre, P. D., & Ikeda, M. (2018). Situated willingness to communicate in an L2: Interplay of individual characteristics and context. *Language Teaching Research*, *22*(1), 115-137.
11. Dewaele, J. M., &Dewaele, L. (2018). Learner-internal and learner-external predictors of willingness to communicate in the FL classroom. *Journal of the European Second Language Association*.
12. Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini Fatemi, A., & Choi, C. W. (2016). Willingness to communicate in English: A microsystem model in the Iranian EFL classroom context. *Tesol Quarterly*, *50*(1), 154-180.
13. Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., &Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition*, *40*(3), 605-624.
14. Tavakoli, E., &Davoudi, M. (2017). Willingness to communicate orally: The case of Iranian EFL Learners. *Journal of psycholinguistic research*, *46*(6), 1509-1527.
15. Suleimenova, Z. (2013). Speaking anxiety in a foreign language classroom in Kazakhstan. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *93*, 1860-1868.

Готовность казахских студентов общаться на английском языке

М.Е. Сейтова, Н.Е. Бекмаханбетова
Междунардный казахско-турецкий университета имени Ходжи АхмедаЯссави, г. Туркестан, Казахстан
meruyert.seitova@ayu.edu.kz, bnarki96@gmail.com

Это исследование направлено на изучение того, насколько охотно казахские учащиеся, обучающиеся на кафедре английской филологии Международного казахско-турецкого университета имени Ходжи Ахмеда Яссави, общаются на английском языке, и влияет ли гендер на их готовность общаться (WTC). В нашем исследования были использованы как количественные, так и качественные методы сбора данных, в исследовании приняли участие 30 студентов уровня А2. Количественные данные были получены с помощью опросника, качественные - полуструктурированных интервью. Результаты показали, что студенты уровня А2 умеренно готовы к общению. Не обнаружено статистически значимых гендерных различий в уровнях готовности к общению на английском языке.

Ключевые слова: *готовность к общению, изучение языка, обучение языку, английский язык как иностранный, гендер.*

Қазақ студенттерінің ағылшын тілінде сөйлесуге дайындығы

М.Е. Сейтова, Н.Е. Бекмаханбетова
Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Туркістан, Қазақстан
meruyert.seitova@ayu.edu.kz, bnarki96@gmail.com

Бұл зерттеу Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университетінің ағылшын филологиясы кафедрасында оқитын қазақ оқушыларының ағылшын тілінде қаншалықты ықыласпен сөйлейтінін және жыныстың қарым-қатынас жасауға дайындығына (WTC) әсер ететінін зерттеуге бағытталған. Біздің зерттеуімізде деректерді жинаудың сандық және сапалық әдістері қолданылды, зерттеуге А2 деңгейіндегі 30 студент қатысты. Сандық мәліметтер сауалнаманың, сапалық-жартылай құрылымдалған сұхбат көмегімен алынды. Нәтижелер А2 деңгейіндегі студенттердің қарым-қатынасқа орташа дайын екендігін көрсетті. Ағылшын тілінде сөйлесуге дайындық деңгейінде статистикалық маңызды гендерлік айырмашылықтар табылған жоқ.

Түйін сөздер: *қарым-қатынасқа дайындық, тіл үйрену, тіл үйрену, ағылшын тілі шет тілі ретінде, гендер.*

Received on December 9, 2019.

4-бөлім
ТАРИХ
ЭКОНОМИКА
ҚҰҚЫҚ

Раздел 4
ИСТОРИЯ
ЭКОНОМИКА
ПРАВО

Section 4
HISTORY
ECONOMICS
LAW

MRNTI 06.71.57

GENDER DIFFERENCES IN ECO-FRIENDLY CONSUMER BEHAVIOUR: INSIGHTS FROM TOURISM AND HOSPITALITY SECTOR OF CENTRAL KAZAKHSTAN

A.S. Kenebayeva
Research Institute for Social and Gender Studies,
Kazakh National Women's Teacher Training University, Almaty, Kazakhstan
ainur88ainur@gmail.com

Current trends in product customization and service personalization leads to detailed analysis of consumer needs, this in turn is very important for creating unique and suitable offerings by targeting right consumer segments. The scope of the research covers Central Kazakhstan and Ulytau region in particular. This empirical research is based on the quantitative research method and applies a survey data collection technique. The self-administered questionnaires were distributed among potential consumers relying on a stratified random sample technique. The gender specific differences in consumer behavior have been tested by the application of a T-test analysis using the SPSS.22 analytical software. The findings show that there is a significant difference between male and female consumers depending on gender in their preferences regarding eco-friendly tourism and hospitality services, and each segment requires an individual marketing approach.

Key words: *consumer behavior, gender differences, eco-friendly tourism, hospitality services, Central Kazakhstan.*

Introduction

This multidisciplinary research paper investigates gender-specific consumer behavior in Tourism and Hospitality Industry. Since the eco-friendly tourism and hospitality services require a more focused marketing approach the study aims to determine whether the preferences of male and female consumer segments differ depending on gender. Gender is defined as an essential socio-demographic variable affecting tourist behavior.

Gender is widely accepted as a functional parameter in market segmentation and used as a main criterion describing consumer identity [1; 2]. Prior research proved the existence of gender differences in hospitality and tourism behavior [3; 4]. For instance, women have an ethical consumer behavior and they are more interested in eco-friendly products or services than men [5]. Additionally, there is a tendency showing an increased importance of female consumers in consumption process, especially in travel and recreation sectors [6; 7]. Consequently, gender marketing tends to respond to the demand of women segments, since they demonstrate higher loyalty to products or services while being satisfied [8]. Current trends in product customization and service personalization leads to detailed analysis of consumer needs, this in turn is very important for creating unique and suitable offerings by targeting right consumer segments. In particular, tourism and hospitality marketers need to deeply understand behavioral patterns and individual preferences of existing customers as well as potential consumers.

Within the last decades the popularity and importance of eco-friendly tourism forms has been significantly increased in Kazakhstan. Central Kazakhstan and Ulytau region in particular has been defined as a priority destination in ecotourism development [9]. Tourism experts and practitioners indicate that it happened due to the strategic measures on unleashing the potential of domestic tourism resources. Especially, rural and countryside areas are becoming the leader in attracting foreign and domestic tourists or visitors. The number of guesthouses and eco-accommodations, mainly targeting short-term holiday visitors, has been also increased in countryside zones. Since the eco-friendly tourism is considered as a specific form of alternative tourism opposite to mass tourism, it is characterized by small-sized categories of consumers (for instance, families, group of friends or couples with special interests) from the demand side and small-scale nature-based accommodations from the supply side. Additionally, eco-friendly tourism requires specific and complex marketing strategies, since it targets consumers with individual needs exposed by more ethical and responsible behavior, which is usually effected by gender.

In this regard, the current study explores gender specific consumer behavior by investigating the ecotourism market of Central Kazakhstan on an example of the Ulytau region, which has been recently

started to be developed and promoted as the national historical, cultural and eco-tourism destination. On the other hand, a considerable part of gender related tourism and hospitality research has predominantly focused on feminine aspects [10] and comprehensive comparative studies on gender differences remained insufficient. Consequently, this research addresses a practical as well as contextual gap and generates empirical marketing data. This empirical research is based on the quantitative research method and applies a survey data collection technique. The gender specific differences in consumer behavior have been tested by the application of a T-test analysis.

Literature Review

Consumer behavior is considered as an indicator of economic well-being of individuals. Being an efficient form of marketing investigations it is widely used by marketers as an instrument of forecasting consumer preferences, attitudes and choices. Studying and understanding consumer behavior is significantly important in developing new products and services, modifying its characteristics and adopting customer-oriented strategies according to the individual needs and preferences of consumers. Consumer behavior is usually interpreted by gender differences owing to its practical importance and accuracy in describing specific features of individuals [11]. Understanding the role of tourism product or service involvement in the consumption process by gender characteristics is theoretically and practically important to know whether male and female consumers are inherently different in their individual preferences and behaviors [12], which is strategically important in finding right selling approaches. Gender specific behavioral traits usually show consumers' predispositions towards certain products and services, and therefore are used as an integral part of a targeting strategy of hospitality and tourism companies [13].

Gender perspectives due to its practical and theoretical importance have received an increasing attention in a range of different disciplines [14] including "natural resources management" [15], "education" [16], "management" [17], "marketing" [18], "entrepreneurship" [19], hospitality and tourism. Despite the practical importance of gender based segmentation in marketing and a growing number of studies on environmentally friendly vacation and travels in the international literature, there has been little research on gender specific consumer behavior in the field of ecotourism [20; 21; 22], especially in the Kazakhstani context. Central Kazakhstan in general and Ulytau region in particular has been gaining a strategic importance as an attractive tourism destination represented mainly by rich historical and nature resources. A community based ecotourism in Ulytau has recently been promoted as a one of the priority tourism products, which in turn requires extensive knowledge about the domestic consumer market.

According to Junric, Cornwell and Mather [23] the process of creating an accurate profile of a potential eco-tourist requires an understanding of unique consumer interests and preferences. In this regard, gender is widely used as one of the most representative and precise indicators, since the gender differences affect decision making and destination choice [24]. Prior research indicates that male and female tourists have different expectations and attitudes towards tourism products [25]. The majority of previous studies indicate that female consumers have higher levels of eco-friendly consumption intention [26], while male consumers are more willing to pay premium prices for ecotourism products [27]. Moreover, women are considered to be more ecologically conscious, socially responsible [28] and more frequently engaged in eco-friendly consumption [29]. Female consumers usually have higher expectations and perceptions regarding tourism services as compared to male [10]. Women tend to demonstrate higher level of loyalty to an individual service provider than men. In contrast, male consumers are more concerned about collective service provision and tend to be more loyal to companies rather than to individual service providers [30]. Marketing studies indicate that female consumers are more prone to impulse buying [31], which means that women travelers being affected by different experiential tourism products tend to consume extra services and supplementary offerings. Nevertheless, the recent research conducted on Millennials reflects on more pronounced price consciousness of women consumers [32].

Studies previously conducted in the field of nature-based tourism show that female travelers prefer passive recreational activities opposite to male counterparts valuing active and extreme nature-based activities [33]. Number of studies on eco-friendly accommodation preferences conducted from gender perspectives is relatively limited; however existing studies indicate that women and men have different preferences regarding accommodation and comfort conditions [6]. Finding of prior research conducted in

the field of tourism and hospitality additionally indicate that consumers differ in their preferences towards rural tourism products and services depending on demographic segmentation parameters such as gender, age and living area [34]. For instance, findings of prior research showed that female travelers had been more active in consumption of adventure tours than male counterparts [35]. Prior research have examined and observed gender differences in a number of different multidisciplinary domains and it is generally explained as a result of different gender-specific preferences [36]. Consequently we have hypothesized that there are differences in individual eco-tourism related preferences between men and women segments. Based on the literature review the following hypotheses are proposed:

H1: There is a significant difference in preferences between male and female consumers towards eco-friendly accommodations and lodgings.

H2: There is a significant difference in preferences between male and female consumers towards eco-friendly tourism activities.

There is the lack of gender related studies in the field of hospitality and tourism in the setting of Central Kazakhstan, and Ulytau region in particular. As a response to the existing theoretical and practical gap this research attempts to provide empirical evidences and fresh data on eco-friendly consumer behavior on an example of a domestic travel market.

Methodology

The study has been designed as an empirical quantitative survey-based research with the application of the territorial stratified random sampling technique. The survey enables gathering extensive and comprehensive data from potential target audiences. The data has been collected from settlements (Zhezkazgan, Satpaev, Zhezdi) closely located to Ulytau region. The self-administered questionnaires have been randomly distributed among potential consumers. In total 280 correctly completed questionnaires have been used for further analysis out of 350 distributed with an overall response rate of 80 %. Questions indicating consumer preferences have been measured by 5-points Likert scale ranged from 1 – "strongly disagree" to 5 – "strongly agree". The data have been analyzed by the SPSS.22 analytical software and tested for reliability. The results of the test showed $\alpha = 0.7$ Cronbach alpha the internal consistency coefficient, which justified the reliability of data. Differences between groups have been examined by Independent Samples T-test.

Results and Discussion

Nowadays the global eco-tourism market is represented by a wide variety of accommodations and lodgings. Environmentally friendly accommodations are differentiated by the scale, location and unique architectural characteristics. In this study we selected the most popular forms of eco-friendly accommodations by analyzing current trends in tourism and hospitality industry. We examined individual preferences of male and female consumers regarding 5 types of eco-accommodations including eco hotels, tree houses, ethnic yurta lodgings, bungalows and eco bubble lodgings. An Independent Samples T-test was used to explore the differences between male and female segments.

Results of the T-test indicate that differences are founded in variables representing eco-friendly accommodations such as Eco Hotel (p=0,016*), Tree House (p=0,000*), Yurta (p=0,006*) and Bungalow (p=0,043*). Findings indicate that there is a statistically significant difference at the $p < 0.05$ between male and female segments in their preferences towards 4 types of eco-accommodations. According to the results male travelers more prefer unusual and exotic types of eco-friendly accommodations such as tree house (Mean=1,92*) or bungalow (Mean=1,99*) as compared to females (Mean=1,67; Mean=1,93), which can be explained by relatively higher levels of risk taking among men. On the other hand, male consumers tend to prefer classical eco hotels ($Mean_{(male)} = 1,80$*; $Mean_{(female)} = 1,65$), while female ($Mean_{(male)} = 1,65$*; $Mean_{(female)} = 1,81$) consumers are more willing to stay at ethnic eco-lodgings such as yurta houses (See Table 1). These findings are in line with the prior research indicating strong cultural motivations of women [37]. Mceczkowski [38] also found that female travelers are more concerned about cultural attributes of tourism destinations. In this case it can be concluded that the first research hypothesis has been confirmed and the current study advances existing literature in the realm of tourism consumer behavior.

Table 1 – T-test on preferences of males and females towards different types of eco-accommodations

Independent Samples T-test										
Types of Eco-Accommodations		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Eco Hotel	Equal variances assumed	30,954	,000	2,428	278	,016*	,145	,060	,027	,262
	Not Equal variances			2,594	183,865	,010	,145	,056	,035	,255
Tree House	Equal variances assumed	147,060	,000	4,496	278	,000*	,248	,055	,140	,357
	Not Equal variances			5,475	251,401	,000	,248	,045	,159	,338
Yurta House	Equal variances assumed	23,921	,000	-2,747	278	,006*	-,151	,055	-,260	-,043
	Not Equal variances			-2,549	134,097	,012	-,151	,059	-,269	-,034
Bungalow	Equal variances assumed	18,552	,000	2,035	278	,043*	,060	,029	,002	,117
	Not Equal variances			2,712	277,974	,007	,060	,022	,016	,103
Eco Bubble Lodging	Equal variances assumed	,336	,563	,289	278	,773	,009	,029	-,050	,067
	Not Equal variances			,297	168,335	,767	,009	,029	-,048	,065

Group Statistics					
Types of Eco-Accommodations	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Eco Hotel	male	117	1,80*	,404	,044
	female	163	1,65	,477	,034
Tree House	male	117	1,92*	,278	,030
	female	163	1,67	,472	,034
Yurta House	male	117	1,65	,478	,052
	female	163	1,81*	,396	,028
Bungalow	male	117	1,99*	,109	,012
	female	163	1,93	,258	,018
Eco Bubble Lodging	male	117	1,95	,214	,023
	female	163	1,94	,231	,016

Additionally, the results showed that the second research hypothesis was also supported indicating the differences in preferences between male and female consumers. Findings suggest that men are more interested in active ecotourism forms than women, for instance, male prefer horse riding (Mean $_{(male)}$ = 3,85*; Mean$_{(female)}$ = 3,19) and snorkeling (Mean $_{(male)}$ = 3,33*; Mean$_{(female)}$ = 2,32) activities, while female travelers tend to participate in pick-your-own activities (Mean $_{(male)}$ = 1,89*; Mean$_{(female)}$ = 2,34*). These findings support and complement research evidences provided in the literature review [33]. For instance, Omar et al. previously revealed that male travelers are tend to consume sport and adventure related tourism experiences during their vacations[37]. Surprisingly, research findings show that male travelers (Mean=3,91*) are more willing to be involved in sustainable cooking activities (See Table 2) in contrast to female tourists (Mean=3,63).

As it has been showed by the research results gender-specific market segments could be effectively targeted and served with focused customer-oriented strategies, which in turns requires comprehensive and detailed knowledge about individual needs and wants of clients. Companies and individual tourism service providers initiating eco-friendly business practices are recommended to implement a more gender-specific approach to marketing their offerings and products. Especially, it would be very important for emerging domestic tourism destinations such as Ulytau.

Table 2 - T-test on preferences of males and females towards different types of eco-friendly tourism activities

Independent Samples T-test		
Types of Eco-Friendly Tourism Activities	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means

		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Pick-your-own activities	Equal variances assumed	,007	,931	-3,296	278	,001*	-,455	,138	-,726	-,183
	Equal variances not assumed			-3,268	242,060	,001	-,455	,139	-,729	-,181
Horse riding	Equal variances assumed	,052	,820	4,795	278	,000*	,665	,139	,392	,937
	Equal variances not assumed			4,819	254,332	,000	,665	,138	,393	,936
Snorkeling	Equal variances assumed	7,006	,009	6,309	278	,000*	1,014	,161	,698	1,331
	Equal variances not assumed			6,134	222,738	,000	1,014	,165	,688	1,340
Biking	Equal variances assumed	1,241	,266	-,545	278	,587	-,086	,157	-,396	,224
	Equal variances not assumed			-,538	239,453	,591	-,086	,159	-,399	,228
Hiking	Equal variances assumed	,000	,991	1,258	278	,209	,191	,152	-,108	,490
	Equal variances not assumed			1,250	244,083	,212	,191	,153	-,110	,493
Sustainable cooking	Equal variances assumed	,029	,865	2,004	278	,046*	,280	,140	,005	,555
	Equal variances not assumed			1,994	245,426	,047	,280	,141	,003	,557

Group Statistics

Types of Eco-Accommodations	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pick-your-own activities	male	117	1,89	1,173	,108
	female	163	2,34*	1,113	,087
Horse riding	male	117	3,85*	1,124	,104
	female	163	3,19	1,158	,091
Snorkeling	male	117	3,33*	1,456	,135
	female	163	2,32	1,226	,096
Biking	male	117	2,72	1,351	,125
	female	163	2,80	1,261	,099
Hiking	male	117	3,03	1,283	,119
	female	163	2,83	1,234	,097
Sustainable cooking	male	117	3,91*	1,174	,109
	female	163	3,63	1,139	,089

Conclusion

Gender differentiation is an integral part of marketing strategies broadly used in almost all sectors of consumer-focused industries. Since female and male segments have strongly pronounced differences in their preferences and buying behavior, customer-oriented eco-tourism products and services should be clearly designed according to the specific nature and identity of individuals. Investigating tourism behavior through the prism of gender will help better design customer-oriented eco-friendly tourism products and efficient marketing policies targeting international visitors. In this respect, the finding of this study may help domestic tourism service providers, destination planners and service marketing managers to develop efficient strategies adapted to male and female visitors and consequently increase guest satisfaction rates. Marketing each gender groups individually though a personalization approach helps to increase not only overall sales, but also the volume of supplementary products and services sold, which is very important for tourism and hospitality sectors. At the same time, by understanding the preferences and buying behaviour of male and female segments domestic tourism service providers and hotel owners would be able to gain a competitive advantage by maximizing consumer value which in turn will lead to positive corporate image and increased business performance.

Nowadays the state government is actively working on the way of developing tourism infrastructure in the Ulytau region, especially focusing on ethnic, cultural and ecological tourism as priority directions. Developing the eco-tourism in the region especially in remote zones is significantly

important in terms of socio-economic development of rural areas. Eco-tourism contributes to rural development by improving the well-being of rural communities, since it is considered as an alternative source of income. Owing to the reach natural resources and historical significance the Ulytau region is going to be promoted as an attractive tourism destination of Central Asia. According to local experts the Ulytau ethno-cultural complex has becoming a major center of cultural and educational, historical-geographical, ethnic and ecological tourism, which is able to attract both local and international travelers. The search for novelty is defined by international travel experts as the most influential factors when choosing foreign tourism destinations. In this respect the Ulytau region has a strong potential in terms of attracting international tourists seeking for a novelty and new tourism experiences, and therefore it can be promoted as an unexplored Central Asian nomadic destination with different historical and cultural background and unique leisure resources. This in turn, requires strategic measures on creating and promoting positive international image of the destination and efficient marketing campaign supported by government and tourism policy makers.

In this regard, the current study addresses relevant and timely topic and generates empirical data that facilitates the decision making process in marketing eco-friendly tourism products of the Ulytau region. Additionally, research findings suggest industrial recommendations addressed to tourism, hospitality and marketing practitioners operating in the domestic tourism sector and provide detailed information about potential consumer segments presented form a gender perspective. Through its interdisciplinary focus initiating theoretical and practical implications from gender, marketing, consumer behavior, tourism and hospitality perspectives the study addresses research gaps both in Kazakhstani and Central Asian contexts.

References

1. Jucan, M.S., & Jucan, N.C. (2013). Gender Trends in Tourism Destination, *Procedia - Social & Behavioural Sciences*, 92:437-444.
2. Kim, D-Y., Lehtob, X.Y., & Morrison, A.M. (2007). Gender differences in online travel information search: Implications for marketing communications on the internet, *Tourism Management*, 28: 423–433.
3. Ibanescu, B., Gheorghiu, A., & Stoleriu, O.M. (2018). Gender differences in tourism behaviour in the European Union, *Eastern Journal of European Studies*, 9(1): 23-43.
4. Pritchard, A. (2007), *Tourism and gender: Embodiment, sensuality and experience*, Wallingford: Cabi.
5. OECD, (2008), Gender and Sustainable Development: maximizing the economic, social and environmental role of women, Paris.
6. Khoo-Lattimore, C. & Prayag, G.(2015). The girlfriend getaway market: Segmenting accommodation andservice preferences. *International Journal of Hospitality Management*, 45: 99–108.
7. Ćurcic, N., Zakic, L., & Galantić., M. (2009). Segmentation of tourist markets – women as consumers. Geogra. Temisiensis, 19 (1–2): 67-74.
8. Moutinho, L., (2011). Strategic management in tourism. 2nd. Wallingford, Oxfordshire, Cambridge, MA: CABI.
9. Kadirbaeva D.A. & Tuleshova K.A. (2016). Ecotourism excursion routes of Ulytau region. *Bulletin of the Karaganda State University: Biology. Medicine. Geography series*, 2 (82): 119-126.
10. Oh, H., Parks, S.C., & Demicco, F.J. (2002). Ageand Gender-Based Market Segmentation. International *Journal of Hospitality & Tourism Administration*, 3(1): 1-20, doi: 10.1300/J149v03n01_01.
11. Lin, J.-H., Lee, S.-J., Yeh, Ch., Lee, W-H., & Jehn-Yih Wong, J.-Y. (2014). Identifying Gender Differences in Destination Decision Making. *Journal of Tourism & Recreation*, 1(1):1-11.
12. Dennis, C., & McCall, A. (2005). The Savannah hypothesis of shopping. *Business Strategy Review*, 16(3):12-16.
13. Mitchell, V.M., & Walsh, G. (2004). Gender differences in German consumer decision-making styles. *Journal of Consumer Behaviour*, 3(4): 331–346.
14. Mooney, S.K. (2020). Gender research in hospitality and tourism management: time to change the guard. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 32 (5):1861-1879.
15. Currie,D.H., & Ronnie Vernooy, R. (2010). Social and Gender Analysis in Development Practice: Lessons from the Field. *Gender, Technology and Development*, 14(1):1-23.
16. Rao, N. & Sweetman, C. (2014). Introduction to Gender and Education. *Gender and Development*, 22(1): 1-12, doi:10.1080/13552074.2014.902230.
17. Garcia-Solarte, M., Garcia-Perez de Lema, D. & Madrid-Guijarro, A. (2018). Gender diversity and its impact on high-tech SMEs' organizational leadership. *Gender in Management*, 33(6):499-523.

18. Maclaran, P. & O. Kravets, O. (2018). *Feminist Perspectives in Marketing: Past, Present and Future*. In The Routledge Companion to Critical Marketing, edited by M. Tadajewski, M. Higgins, N. Dhlokia, J. Denigri-Knott, and R. Varman, forthcoming. London: Routledge.
19. Ratten, V. (2017). Gender Entrepreneurship and Global Marketing. *Journal of Global Marketing*, 30(3): 114-121, doi:10.1080/08911762.2017.1316532.
20. Walter, P. (2015). Gender analysis in community-based ecotourism. *Tourism Recreation Research*, 36(2):159-168.
21. Scheyvens, R. (2007). Ecotourism and Gender Issues. In Higham, J. (Ed) Critical Issues in Ecotourism. Oxford. Butterworth-Heinemann: 185-213.
22. Swain, B.S., & Swain, M.B. (2004). An Ecofeminist Approach to Ecotourism Development. Tourism Recreation Research, 29(3): 1-6.
23. Juric, B., Cornwell, T.B., & Mather, D. (2002). Exploring the usefulness of an ecotourism interest scale. *Journal of Travel Research*, 40: 259-269.
24. Darumurtia, R., Ricky Avenzorab, R., Tutut Sunarmintoc, T. & Mutiarad, B. (2019). Gender Aspect of Tourist Behavior in Eco-Village Tourism Destination. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research, 46(2):115-127.*
25. Kasliwal, N. & Srishti Agarwal, S. (2015). An exploratory study on women's perception and choice of preference towards the green attributes of hotel industry. *International Journal of Engineering Technology, Management and Applied Sciences, 3(1):304-312.*
26. Han, H., Hsu, L. T. J., Lee, J. S., & Sheu, C. (2011). Are lodging customers ready to go green? An examination intentions. *Journal of Sustainable Tourism,* 18(7): 901–914, doi:10.1080/09669581003777747.
27. Kang, K., Stein, L., Heo, C. Y., & Lee, S. (2012). Consumers'willingness to pay for green initiatives of the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management,* 31(2): 564–572, doi:10.1016/j.ijhm.2011.08.001.
28. Saad, G. & Gill, T. (2000). Application of evolutionary psychology in marketing. *Psychology & Marketing*, 17 (12):1005–1034.
29. Han, H., Hsu, L-T., & Lee, J-S. (2009). Empirical investigation of the roles of attitudes toward green behaviors, overall image, gender, and age in hotel customers' eco-friendly decision-making process. *International Journal of Hospitality Management*, 28:519–528.
30. Melnyk V., Osselaer, S.M.J., & Bijmolt, T.H.A. (2009). Are Women More Loyal Customers Than Men? Gender Differences in Loyalty to Firms and Individual Service Providers. *Journal of Marketing*, 73: 82–96.
31. Tifferet, S., & Herstein, R. (2012). Gender differences in brand commitment, impulse buying, and hedonic consumption. *Journal of Product & Brand Management*, 21(3):176 – 182.
32. Kraljević, R., & Zrinka Filipović, Z. (2017). Gender differences and consumer behavior of Millennials. *Acta Economica Et Turistica, 3(1):* 1-98.
33. Meng, F., & Uysal, M. (2008). Effects of Gender Differences on Perceptions of Destination Attributes, Motivations, and Travel Values: An Examination of a Nature-Based Resort Destination. *Journal of Sustainable Tourism*, 16(4): 445-466.
34. Kenebayeva, A.S.(2014). A study of consumer preferences regarding agritourism in Kazakhstan. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 6(1): 27-39.
35. Swarbrooke, J.; Beard, C.; Leckie, S. & Pomfret, G. (2003). *Adventure Tourism: The New Frontier*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
36. Croson, R. & Gneezy, U. (2009). Gender differences in preferences. *Journal of Economic Literature*, 47(2): 1–27.
37. Omar, S.I., Abooali, G., Mohamed, B. & Diana Mohamad, D. (2014). Gender Differences in Perceived Importance and Performance of Penang Island Attributes. *SHS Web of Conferences, doi:*10.1051/shsconf/201412010.
38. Z. Mceczkowski (1990). World trends in tourism and recreation, New York: Peter Lang.

Экологиялық жауапкершілікке негізделген тұтынушы мінез-құлқындағы гендерлік айырмашылықтар: Орталық Қазақстанның туризм және қонақжайлылық қызметтері саласындағы зерттеу

А.С. Кенебаева
Әлеуметтік және гендерлік зерттеулер институты,
Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан

Өнімдерді жеке тұтынушыға бейімдеу және қызметтерді жеке клиенттер талғамына сай түрлендірудің қазіргі тенденциялары тұтынушылар қажеттіліктерін егжей-тегжейлі талдау қажеттілігін туғызды. Бұл өз кезегінде тұтынушылардың дұрыс іріктелген сегменттеріне бағытталған бірегей ұсыныстар жасау үшін өте маңызды. Зерттеу ауқымы Орталық Қазақстанды, атап айтқанда Ұлытау өңірін қамтиды. Бұл эмпирикалық зерттеу сауалнамаға негізделген сандық зерттеу әдісі бойынша жүзеге асырылды. Сауалнамалар страталық кездейсоқ іріктеу әдісімен әлеуетті клиенттер арасында таратылды. Тұтынушылардың мінез-құлқындағы гендерлік айырмашылықтар SPSS.22 бағдарламасын қолдана отырып, T-test сараптамалық талдау әдісін қолдану арқылы тексерілді. Нәтижелер экотуризм мен экологиялық жауапкершілікке негізделген қонақжайлылық қызметтерге қатысты ерлер мен әйелдердің тұтынушылық сегменттері арасында айтарлықтай артықшылықтардың бар екенін және әр сегмент жеке маркетингтік тәсілді қажет ететіндігін көрсетті.

Түйін сөздер: тұтынушылардың мінез-құлқы, гендерлік айырмашылықтар, экологиялық туризм, қонақ үй қызметтері, Орталық Қазақстан.

Гендерные различия в экологически ответственном поведении потребителей: исследование в секторе туризма и гостеприимства Центрального Казахстана

А.С. Кенебаева
Научно-исследовательский институт социальных и гендерных исследований,
Казахский национальный женский педагогический университет, Алматы, Казахстан

Текущие тенденции в адаптации продуктов под индивидуального клиента и персонализации услуг приводят к детальному анализу потребностей потребителей, что, в свою очередь, очень важно для создания уникальных предложений, нацеленных на правильные сегменты потребителей. Масштаб исследования охватывает Центральный Казахстан, в частности, Улытауский регион. Данное эмпирическое исследование основано на методе количественного исследования, в котором в качестве инструмента сбора данных был использован опрос. Анкеты были распределены среди потенциальных потребителей по методу стратифицированной случайной выборки. Гендерные различия в поведении потребителей были протестированы с помощью анализа T-test с использованием аналитического программного обеспечения SPSS.22. Результаты показывают, что существует существенная разница в предпочтениях между мужским и женским потребительскими сегментами в отношении экологического туризма и экологически ответственных форм гостиничных услуг, и что каждый сегмент требует индивидуального маркетингового подхода.

Ключевые слова: потребительское поведение, гендерные различия, экологический туризм, гостиничные услуги, Центральный Казахстан.

Received on 29.09.2020

5 - бөлім
ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ПСИХОЛОГИЯ

Раздел 5
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Section 5
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

МРНТИ 15.41.31

НОРМЫ МУЖСКОГО И ЖЕНСКОГО ПОВЕДЕНИЯ РУССКИХ И ТУРКМЕНСКИХ СТУДЕНТОВ

О. И. Ключко[1], Н. Н. Морозова[2], Е. В. Самосадова[3]

[1]Московский городской педагогический университет, Москва, Россия
[2]Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П.Огарева, Саранск, Россия
[3]Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, Саранск, Россия
klyuchkooi@mgpu.ru, nnm2605@yandex.ru samosadova_ev@mail.ru

В статье представлены результаты эмпирического исследования норм мужского и женского поведения в гендерной ментальности русских и туркменских студентов, обучающихся в провинциальном российском вузе. Данные исследования демонстрируют, что у современных студентов обнаруживается приверженность к смешанному варианту гендерных норм, включающему как традиционалистские, так и эгалитарные модели поведения. Сравнительный анализ позволил выявить статистически достоверные различия представлений студентов в зависимости от пола и национальности. Более традиционалистских взглядов респонденты склонны придерживаться в отношении норм мужского поведения. Более консервативными оказались представления туркменских студентов обоих полов.

Ключевые слова: *гендерная ментальность, студенты, нормы мужского поведения, нормы женского поведения, традиционалистские нормы, эгалитарные нормы*.

Подготовлено при поддержке РФФИ (проект 18-013-01207)

Введение

Современный этап развития науки и общества характеризуется устойчивым интересом к проблеме гендерных трансформаций, происходящих в социуме, – изменению ролевого баланса, моделей поведения, системы отношений, институтов социализации мужчин и женщин. Такие исследования имеют огромное практическое значение в прогнозировании процессов общественного развития, предотвращения и конструктивного разрешения противоречий на уровне личности, больших и малых социальных групп, что особенно актуально в условиях стремительных социальных преобразований. Наглядной иллюстрацией обостренной чувствительности к подобным изменениям является, например, публичное обсуждение проекта закона о профилактике семейного насилия в Российской Федерации, вызвавшее как широкий общественный резонанс, так и диаметрально противоположные точки зрения граждан, политиков и экспертов[1].

В работах зарубежных (С.Л. Бем, Э. Маккоби, М. Киммел и пр.) и отечественных исследователей (Е.В. Иоффе, И. С. Кон, И.С. Клецина, А.А. Чекалина и др.), вычленяется общий тренд в изучении феноменов гендерной психологии в направлении от изучения гендерных различий к вычленению и систематизации компонентов гендерной ментальности, одновременно же фиксируется переход от патриархатных к эгалитарным гендерным нормам.

Вслед за И.С. Клециной и Е.В.Иоффе, мы рассматриваем гендерные нормы как вариант социальных норм, представляющие собой правила, образцы поведения, стандарты деятельности мужчин и женщин как членов общества и представителей разных социальных групп, в которых находят отражение идеалы и ценности, доминирующие в обществе в конкретный период времени. Гендерные нормы характеризуются максимальной культурной составляющей, устойчивостью и универсальностью, что позволяет им регулировать поведение мужчин и женщин в различных сферах жизнедеятельности [1;11].

Попытки описать традиционные (как патриархатные) и более современные (понимаемые как эгалитарные) гендерные нормы предпринимались неоднократно. Так, нормативный канон традиционной (гегемонной) маскулинности многие авторы (З. Гердес, М. Киммел, И.С. Кон,

[1] http://council.gov.ru/services/discussions/themes/110611

Дж. О'Нил) описывают как совокупность требований – избегать всего женственного, придерживаться эмоциональной сдержанности, жесткости, твердости и агрессии, самостоятельности, ориентироваться на достижение высокого статуса, обезличенную сексуальность и гомофобию [2, 3].

Типичные нормы женского поведения традиционалистского типа (фемининность), описанные Б. Фридан, Р. Коннелом, И.С. Клециной и многими другими включает установку на материнство, значимость привлекательной внешности, стремление быть хорошей хозяйкой, готовность заботиться о семье и близких людях, эмоциональную чувствительность, мягкость, уступчивость, слабость и беззащитность.

Эгалитарные нормы гендерного поведения представляют собой не столько антиподы традиционалистских норм, сколько уход от эталонных моделей фемининности и маскулинности, что проявляется в установках на равноправные, партнерские отношения с людьми, на конструктивный способ решения проблем, на открытость в отношениях, на личностное развитие женщин и мужчин в разных сферах жизни [1; 78]

Однако для современного социума характерно ускорение всех процессов, вынуждающих человека постоянно приспосабливаться, изменяться, соотносить свою идентичность с изменениями социума. Одним из самых значимых изменений на уровне ментальности общества XX-XXI веков являются гендерные трансформации, или так называемая гендерная революция (выражение И.С. Кона) [4]. Каждое общество, страна, большая социальная группа в собственном темпе и с качественным своеобразием продвигаются к ценностям эгалитаризма, эмансипации, партнерства, что, безусловно, зависит от множества социальных факторов, важнейшими из которых являются уровень развития образования и культуры, демократизации и экономического благосостояния государства, распространенность и значимость религиозных взглядов, особенности социальной политики, идеологии, информационной среды (R.F. Inglehart и др.[5]; Г.Г. Силласте [6], Ж. Чернова [7], Л.В. Штылева [8], P. Thijs [9] и другие).

Обзор литературы

Гендерная ментальность как феномен группового сознания обобщает огромный спектр психических явлений, касающихся понимания людей как представителей того или иного пола, и следующих из этого когнитивных, эмоционально-смысловых и поведенческих паттернов, в последние десятилетия подвергается значительным изменениям. Тем не менее, по сравнению с другими социальными нормами (этническими, конфессиональными, профессиональными и пр.), гендерные нормы остаются наиболее значимыми [10].

Молодежь является социальной группой, которая, во-многом, является индикатором любых изменений, она склонна к экспериментам, часто меняет имиджи, ее представления более гибкие, в том числе и представления о гендерных нормах и отношениях. Однако сама молодежная среда в настоящий момент крайне неоднородна, соответственно гендерные нормы и соответствующие им роли могут существенно отличаться в различных социальных группах.

Постсоветстское пространство, несмотря на существенные преобразования в культурной, политической, социальной сферах, происходящих в последние десятилетия, достаточно устойчиво в плане сохранения традиционной модели гендерных отношений и стереотипов женственности и мужественности. Тем не менее, изменение гендерных норм напрямую зависит от места проживания и социального опыта, как правило, проживающие в крупных городах мужчины и женщины чаще демонстрируют более эгалитарные нормы по сравнению с периферийными, провинциальными регионами. Так, анализируя особенности гендерных трансформаций в структуре ментальности россиян, проживающих в малых городах Крайнего Севера, О. Ю. Слепнева выделяет как важный социальный фактор, влияющий на процесс данных трансформаций социальную неопределенность. Стремительные социальные изменения приводят к размыванию представлений, связанных с гендерными нормами и ролями во всех возрастных группах, но наиболее сильно – в молодежной среде. В условиях социальной неопределенности мужчины чувствуют себя психологически более комфортно, а женщины, испытывая эмоциональное напряжение, занимают более активную жизненную позицию по сравнению с мужчинами [11].

Существенный момент, на который хочется обратить внимание, в том, что преобладающим типом гендерной идентичности, выявляемый в последние десятилетия у мужчин и женщин во всех

возрастных группах, является андрогинность как совокупность традиционно мужских и женских свойств (О.Б. Лопухова, 2013; В.А. Кочнев, 2019; А.А. Чекалина, 2015). В соответствии с теорией гендерной схемы С.Л. Бем, мы понимаем и принимаем условность обозначения качеств как женских и мужских (фемининных и маскулинных), однако используем эти термины для анализа и выявления тенденций в гендерной ментальности, поскольку существует значительный объем эмпирических данных на основе теории андрогинии.

В то же время, несмотря на достаточно высокий уровень осознания гендерных трансформаций, степень принятия современных изменений качеств и поведения у современных российских юношей и девушек неоднозначна. Наше исследование в 2018-19 годов с помощью группового интервью продемонстрировало противоречивость восприятия гендерных трансформаций. В представлениях студентов зафиксированы основные гендерные трансформации современности, расширение диапазона гендерных ролей и амбивалентность психологических качеств. Одновременно студенты проявили критичность в оценках изменений противоположного и идеализацию своего пола, дефицит партнерства и сотрудничества. Молодежь мегаполиса продемонстрировала существенную тенденцию сдвига к эгалитарным отношениям, однако студенты небольших городов и поселков (и девушки, и юноши) пока апеллируют к традиционным гендерным нормам, подтверждая консервативность провинциальной ментальности [12].

По данным И. С. Клециной и Е. В. Иоффе, подавляющее большинство современных юношей и девушек, ориентированы на смешанную модель гендерных отношений, включающую как традиционалистские, так и эгалитарные нормы и соответствующие им модели поведения. При этом юноши демонстрируют значительно большую приверженность традиционалистской маскулинной идеологии, в то время как девушки чаще проявляют ориентированность на эгалитарные нормы. Исключение составляет традиционная норма мужского поведения, предполагающая социальную успешность [13].

В исследовании Е. В. Самосадовой и Н. Ф. Сухаревой предпринята попытка изучения гендерных отношений студентов-первокурсников провинциального российского вуза. Гендерные отношения изучались через образ сверстника и его трансформацию. Полученные результаты свидетельствуют о том, что образ сверстника у испытуемых носит в целом традиционный характер, однако наблюдается отход от таких традиционных качеств мужчины как агрессия и доминирование. Трансформация гендерного образа сверстницы проявляется в большей степени. Несмотря на то, что большинством девушек принимаются традиционные женские личностные качества (доброта, признается доминирующая роль в общении за сверстниками-мужчинами в ситуации конфликта или затруднения), наряду с этим они ориентируются во взаимоотношениях на активность, стремление к партнерской модели гендерных отношений. Результаты исследования также свидетельствуют о приверженности большинства испытуемых юношей и незначительного количества девушек к традиционалистским нормам мужского поведения. В целом, полученные данные демонстрируют приверженность юношей и девушек традиционалистским нормам мужского поведения, при этом юноши, в отличие от девушек, оказались менее готовы к эгалитарным нормам мужского поведения. Меньшинство респондентов юношей и девушек однозначно проявляют приверженность традиционалистским нормам женского поведения, большинство ориентируются на смешанный тип модели фемининности [14].

Одним из мощных факторов, стимулирующих трансформацию гендерной ментальности, является феномен миграции. Оказываясь в условиях более эгалитарной культуры, мигранты усваивают идеи гендерного равенства, что проявляется в общении, брачных стратегиях, выборе работы. Анализируя трансформации в области гендерных ролей на примере украинских мигрантов, А. Толстокорова отмечает, что в наибольшей степени им подвержены молодые девушки, выезжающие за рубеж в поисках трудоустройства, а не женщины старшего поколения или мужчины. Однако подобные изменения далеко не всегда влияют на поведение людей в повседневной жизни, особенно в тех случаях, когда они возвращаются на родину, в условия более традиционной культуры [15].

Другим важным моментом активизации межкультурных коммуникаций и изменения гендерной ментальности является обучение иностранных студентов в вузах. Попытки сравнительного изучения гендерного поведения и связанных с ним стереотипов у российских и

иностранных студентов предпринимались последние двадцать лет. Так, предметом исследования Т.Е. Ломовой являлись гендерные стереотипы русских и китайских студентов, обучающихся в провинциальном российском вузе, при этом была отмечена относительно б*о*льшая консервативность китайских респондентов. Кроме того, девушки, независимо от этнической принадлежности, с одной стороны, более ориентированы на семейные ценности, а, с другой, не хотели бы воспроизводить в своих семьях опыт родителей, проявляя, таким образом, меньшую приверженность к традиционному семейному укладу по сравнению с юношами [16].

Близкие данные были получены Е.В. Иоффе при изучении гендерных норм российских и казахских студентов, которая отмечает, что, несмотря на преимущественные смешанные гендерные нормы у молодежи, по сравнению с российскими, казахстанские студенты, особенно юноши, в основном ориентированы на четкое распределение ролей, закрепленное за каждым полом. Большинство респондентов и значительная часть респонденток из Казахстана привержено традиционному типу гендерных норм и смешанному типу, близкому к традиционным нормативным установкам относительно мужского поведения и в отношении женского поведения. Автор полагает, что сдерживающим фактором распространения гендерных норм эгалитарного типа и современных супружеских нормативных установок в Казахстане можно считать ценность традиций и специфический менталитет, обусловленный не столько этничностью, сколько принадлежностью к различным социальным слоям общества. Например, респонденты из Казахстана, которые провели детство в таких мегаполисах, как Алма-Ата и Астана, или в других крупных городах, значимо больше ориентированы на самореализацию вне семьи и автономию супругов, чем проходившие первичную социализацию в малых городах и поселениях [17].

Таким образом, место жительство и этническая принадлежность определяются как ведущие факторы содержания гендерной ментальности, оказывающие влияние на изменение гендерных норм от традиционалистских к эгалитарным. Изучение тенденций в развитии гендерных норм отдельных этносов и групп имеет как прогностический смысл, так и является основой для профилактики гендерных конфликтов и мер по адаптации молодежи в различных социальных, в том числе образовательных условиях.

Дизайн исследования

Данное исследование является элементом российского исследования гендерных трансформаций в ментальности молодежи российских мегаполисов и провинций, в котором изучались нормы мужского и женского поведения, гендерная идентичность и самосознание школьников и студентов Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Саранска, Коломны и других городов России. Этническая неоднородность выборки привела к необходимости введения данной переменной в анализ данных, несмотря на то, что изучение влияния этнической принадлежности не являлось для нас приоритетным. Кроме того, в некоторых вузах сформированы национальные диаспоры студентов из стран СНГ (Узбекистана, Казахстана, Туркменистана и других стран), которые участвовали в нашем исследовании в 2019 году.

Целью исследования являлось сравнительное изучение гендерных норм мужского и женского поведения русских и туркменских студентов, обучающихся в условиях российского педагогического вуза провинциального города. Опытно-экспериментальной базой исследования стал ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (МГПИ), г. Саранск, Республика Мордовия. Всего в данном исследовании приняли участие 177 человек: 118 российских студентов (57 девушек и 41 юноша) в возрасте 17-20 лет и 59 туркменских студентов (28 девушек и 31 юноша) в возрасте 19-24 года.

В выборку российских студентов вошли учащиеся 1-2 курсов факультета психология и дефектология профилей «Психология», «Логопедия», обучающиеся на очной форме обучения, проживающие в провинциальных городах Российской Федерации (Саранск, Рузаевка, Пенза) и жители деревень и поселков Республики Мордовия, Нижегородской, Пензенской и Ульяновской областей.

В выборку туркменских студентов вошли юноши и девушки 1-2 курсов, приехавшие в вуз по межгосударственному контракту между Туркменией и Россией, и получающие высшее образование на разных факультетах МГПИ (профили «Психология», «Логопедия», «Биология», «Химия», «Спортивная тренировка в избранном виде спорта» и прочие). В Туркменистане все

респонденты проживают в городе Туркменабаде и селах Лебапского района. Таким образом, все респонденты могут быть отнесены к группе студенческой молодежи, проживающей в условиях провинциального региона и являющейся носителями провинциальной ментальности.

Исследование норм мужского и женского поведения, присущих представителям разного пола, нами осуществлялось с помощью методик И.С. Клециной и Е.В. Иоффе «Нормы мужского поведения» и «Нормы женского поведения», показатели выше среднего соответствует приверженности традиционным нормам, показатели ниже среднего – приверженности эгалитарным нормам, средний уровень фиксирует смешанные нормы [18; 52]. С целью проверки статистической достоверности различий между выборками по этническому и половому признакам использовался ϕ-критерий угловое преобразование Фишера.

Результаты исследования

На первом этапе нашего исследования нами была поставлена задача изучения норм мужского и женского поведения российских студентов. Результаты, полученные при выполнении опросника «Нормы мужского поведения», представлены в таблице 1.

Таблица 1 - Приверженность традиционалистским нормам мужского поведения российских студентов

Уровень	**Юноши**	**Девушки**
Выше среднего	31,7%	17,5%
Средний	61,0%	66,7%
Ниже среднего	7,3%	15,8%

Согласно данным таблицы 1, показатели приверженности традиционалистским нормам мужского поведения у юношей в основном распределились по двум уровням: среднему (61%) и выше среднего (31,7%). Лишь 7,3% наших респондентов продемонстрировали уровень «ниже среднего» в оценке своей приверженности традиционалистским нормам. Большинство девушек также продемонстрировали средний уровень в оценке желательности традиционных норм гендерного поведения и отношений у мужчин (66,7%). Можно также отметить, что в выборке присутствовало небольшое число респонденток, проявивших выраженную приверженность к традиционалистским нормам мужского поведения, а также, напротив, считающих наличие таких норм скорее необязательным. При сопоставлении показателей приверженности традиционалистским нормам мужского поведения у юношей и девушек с помощью критерия Угловое преобразование Фишера были получены достоверные различия на $p \leq 0{,}001$ уровне статистической значимости ($\varphi_{эмп} = 2{,}339$).

Результаты изучения приверженности модели женского поведения представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Приверженность традиционалистской модели женского поведения российских студентов

Уровень	**Юноши**	**Девушки**
Выше среднего	24,3%	15,6%
Средний	51,3%	43,8%
Ниже среднего	24,4%	40,6%

Согласно данным таблицы 2, у юношей показатели приверженности традиционалистской модели феминности распределились следующим образом: основное число юношей (51,3%) продемонстрировало средний уровень, выше среднего и ниже среднего по 24,3%. У девушек показатель среднего уровня составил 43,8%, ниже среднего – 40,6%, выше среднего – 15,6%. В

целом можно отметить, что российские студентки провинциального вуза демонстрируют больший отход от традиционной модели феминности, по сравнению с юношами.

При сопоставлении показателей низких значений приверженности традиционалистской модели феминности с помощью критерия Угловое преобразование Фишера были получены достоверные различия на p≤0,001 уровне статистической значимости ($\varphi_{эмп}$= 2,468). Остальные показатели существенно не различались.

На втором этапе нашего исследования была поставлена задача изучения приверженности нормам мужского и женского поведения студентов из Туркменистана. Результаты, полученные при выполнении опросника «Нормы мужского поведения», представлены в таблице 3.

Таблица 3 - Приверженность традиционалистским нормам мужского поведения туркменских студентов

Уровень	**Юноши**	**Девушки**
Выше среднего	74,2%	31,2%
Средний	25,8%	68,8%
Ниже среднего	-	-

Согласно данным таблицы 3, показатели приверженности традиционалистским нормам мужского поведения и у юношей, и у девушек распределились по двум уровням. Большинство туркменских студентов продемонстрировало приверженность традиционалистским нормам мужского поведения, а смешанные нормы обнаружились у 25,8% юношей. Показатели туркменских студенток также распределились по среднему (68,8%) и выше среднего (31,2%) уровням. Приверженность к эгалитарным нормам в данной выборке не наблюдается ни у юношей, ни у девушек. Однако туркменские юноши чаще девушек проявляют приверженность традиционным нормам в оценке мужского поведения.

При сопоставлении показателей приверженности традиционным нормам мужского поведения у юношей и девушек с помощью критерия Угловое преобразование Фишера были обнаружены достоверные различия на p≤0,001 уровне статистической значимости ($\varphi_{эмп}$ = 6,257).

Результаты изучения норм женского поведения представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Приверженность традиционалистской нормам женского туркменских студентов

Уровень	**Юноши**	**Девушки**
Выше среднего	80,6%	50%
Средний	12,9%	35,7%
Ниже среднего	6,5%	14.3%

Согласно данным таблицы 4, у юношей показатель приверженности традиционалистской модели феминности распределился следующим образом. Уровень выше среднего продемонстрировали подавляющее большинство юношей (80,6%) и половина девушек (50%), принимавших участие в исследовании. Средний уровень (смешанные нормы) был выявлен у 12,9 % юношей и 35,7 % девушек, уровень ниже среднего (эгалитарные нормы) у 6,5 % юношей и 14,3% девушек.

При сопоставлении высоких и средних показателей приверженности традиционалистской модели феминности с помощью критерия Угловое преобразование Фишера были получены значимые различия на p≤0,001 уровне статистической значимости ($\varphi_{эмп}$=4,653; $\varphi_{эмп}$=3.861). При сопоставлении эгалитарных норм у туркменских групп юношей и девушек были получены значения находящиеся в зоне неопределенности ($\varphi_{эмп}$=1,838).

Далее было проведено сравнение показателей приверженности традиционалистским нормам мужского и женского поведения российских и туркменских студентов. Результаты,

свидетельствуют о том, что в выборке туркменских юношей были обнаружены только два уровня приверженности традиционным нормам мужского поведения: выше среднего и средний – смешанные и традиционные нормы. Туркменские студенты отвергают возможность проявления эгалитарных норм мужского поведения.

Половина российских студентов продемонстрировала приверженность смешанным нормам мужского поведения и примерно по четвертой части российских юношей показатели выше и ниже среднего. При сравнении показателей приверженности традиционалистской модели мужского поведения у юношей двух стран обнаружены различия на $p \leq 0{,}001$ уровне статистической значимости ($\varphi_{эмп}$= 6.223; $\varphi_{эмп}$=5,141), свидетельствующие о большей приверженности туркменских юношей к традиционной модели мужского поведения. Для российских студентов наиболее типичной оказалась смешанная модель мужского поведения, совмещающая в себе как традиционные, так и эгалитарные взгляды.

Результаты исследования дают возможность увидеть, что российские и туркменские девушки больше привержены традиционным мужским нормам поведения, нежели женским. Основное число российских респонденток демонстрируют смешанные нормы. Приверженность к традиционным нормам мужского поведения проявило меньшее число студенток, при этом туркменские девушки чаще одобряют традиционные нормы мужского поведения. Различия значимы на $p \leq 0{,}005$ уровне статистической значимости ($\varphi_{эмп}$ =2,036).

Сравнение показателей приверженности традиционным нормам женского поведения показало, что основная часть юношей, принимавших участие в нашем исследовании, придерживаются данной модели. Однако, по сравнению с взглядами туркменских юношей, модель феминности у российских студентов выглядит несколько более «размытой». Примерно половина российских респондентов имеют смешанные нормы, а остальные разделились на практически одинаковые группы, демонстрирующие традиционные и эгалитарные нормы.. Туркменские юноши в подавляющем большинстве случаев одобряют фемининную модель (80,6%). Лишь 12,9% туркменских студентов придерживаются смешанных норм, и всего 6,5% - эгалитарных. При сравнении высоких, средних и низких значений выявлены существенные различия на≤0,001 уровне статистической значимости ($\varphi_{эмп}$ =8.471; $\varphi_{эмп}$ = 6,095; $\varphi_{эмп}$ = 3,656).

Девушки также обнаруживают значительный разброс мнений в оценке приверженности к модели традиционной феминности. Однако более традиционные взгляды выражают туркменские девушки: 50% высказываются в пользу традиционных норм и лишь 15% демонстрируют приверженность эгалитарным нормам. В этом обнаруживается существенное отличие от группы российских респонденток, которые в 40,6% случаев считают нормальным проявление феминных качеств на уровне ниже среднего, а максимально высокое проявление этих качеств одобряет всего 15,6% российских студенток. При сравнении традиционных и эгалитарных взглядов российских и туркменских девушек с помощью углового преобразования Фишера были получены различия соответствующие $p \leq 0{,}001$ уровню статистической значимости ($\varphi_{эмп}$ = 5,367; $\varphi_{эмп}$ =4,151).

Заключение

Результаты проведенного исследования позволили нам сделать следующие выводы:

1. Российские студенты-юноши проявляют более традиционные взгляды на нормы мужского поведения, чем девушки-россиянки (различия на $p \leq 0{,}001$ уровне статистической значимости, $\varphi_{эмп}$=2,339).

2.Российские студенты независимо от пола в основном высказывают смешанные и эгалитарные взгляды на модель феминности.

3. Туркменские студенты независимо от пола в основном одобряют традиционную модель мужского поведения и проявляют неприятие эгалитарных норм. Однако туркменские юноши чаще по сравнению с девушками демонстрируют высокий уровень приверженности традиционным взглядам на мужское поведение (различия на $p \leq 0{,}001$ уровне статистической значимости; $\varphi_{эмп}$ = 6,257).

4.Туркменские студенты демонстрируют традиционные взгляды на модель фемининного поведения, однако юноши в большей степени по сравнению с девушками одобряют традиционную нормы женского поведения (различия на $p \leq 0{,}001$ уровне статистической значимости).

5. Туркменские юноши демонстрируют большую приверженность традиционной модели мужского поведения, а для российских студентов наиболее типичной оказалась смешанная модель мужского поведения, совмещающая в себе как традиционные, так и эгалитарные взгляды. (различия на p≤0,001 уровне статистической значимости; $\varphi_{эмп}$ = 6.223; $\varphi_{эмп}$ = 5,141).

6.Туркменские девушки чаще одобряют традиционные нормы мужского поведения, по сравнению с российскими студентками (различия значимы на p≤0,005 уровне статистической значимости; $\varphi_{эмп}$ =2,036).

7. Туркменские юноши демонстрируют выраженную приверженность традиционной модели фемининности по сравнению с российскими студентами (различия на p≤0,001 уровне статистической значимости).

8. Туркменские девушки проявляют приверженность традиционной модели феминности, а российские студентки склонны поддерживать эгалитарную модель (различия на p≤0,001 уровне статистической значимости).

Таким образом, данное исследование подтверждает мировую тенденцию значительного изменения традиционных женских норм по сравнению с мужскими нормами у всех этнических групп, в то же время мы видим неодинаковый темп изменения гендерных норм у молодежи разных этносов – гендерные трансформации в ментальности российских студентов выражены больше по сравнению с молодежью Туркменистана. Очевидно, что именно первичная социализация в разных культурных условиях (место проживания, тип культуры) определяет своеобразие приверженности гендерным нормам, что необходимо учитывать при разработке программ адаптации в российских условиях иностранных студентов, в том числе для профилактики этнических и гендерных конфликтов, построения толерантных межличностных отношений в образовательных условиях вузов.

Список литературы

1. Клецина И.С., Иоффе Е.В. (2019) Гендерные нормы как социально-психологический феномен: монография. М.: Проспект. - 144 с

2. O'Neil J.M. (2014) Men's gender role conflict: Psychological Costs, Consequences, and an agenda for change. Washington, D.C.: American Psychological Association https://james-oneil.uconn.edu/mens-gender-role-conflict/

3. Gerdes, Zachary & Alto, Kathleen & Jadaszewski, Stefan & D'Auria, Francisco & Levant, Ronald (2017). A Content Analysis of Research on Masculinity Ideologies Using All Forms of the Male Role Norms Inventory (MRNI). Psychology of Men & Masculinity. 19. DOI: 10.1037/men0000134

4. Кон И.С. (2011) Три в одном: сексуальная, гендерная и семейная революции // Постклассические гендерные исследования: коллективная монография /отв. редактор Н.Х.Орлова. СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета. С.8-32.

5. Alexander A.C., Inglehart R., Welzel, C. (2016) Emancipating Sexuality: Breakthroughs into a Bulwark of Tradition. Soc Indic Res 129, 909–935. https://doi.org/10.1007/s11205-015-1137-9

6. Силласте Г.Г. (2019) Социальные транзиции и формирование нового гендерного порядка // Женщина в российском обществе. № 2. С. 3-16. DOI: 10.21064/WinRS.2019.2.1

7. Чернова Ж. (2019) Незавершенная гендерная революция // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. №2. С. 222-242. DOI: 10.14515/monitoring.2019.2.10

8. Штылева Л.В. (2017) Гендерная социализация в образовании: теория, история и современная практика: монография /ФБГНУ ИИДСВ РАО. СПб.: НИЦ-АРТ. – 524 с.

9. Thijs P., Te Grotenhuis M., Scheepers P. et al. (2019) The Rise in Support for Gender Egalitarianism in the Netherlands, 1979-2006: The Roles of Educational Expansion, Secularization, and Female Labor Force Participation. Sex Roles 81, 594–609. https://doi.org/10.1007/s11199-019-1015-z

10. Здравомыслова Е.А., Тёмкина А.А. (2015) 12 лекций по гендерной социологии: учебное пособие. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге. - 768 с.

11. Слепнева О. Ю. (2008) Гендерные трансформации в структуре ментальности у населения малых городов России: реферат диссертации … кандидата психологических наук : 19.00.05 / Ольга Юрьевна Слепнева, Костромской государственный университет. Кострома. - 28 с.

12. Ключко О.И. (2020) Гендерные трансформации в представлениях российской студенческой молодежи / Иоффе Е.В., Ерофеева М.А., Ключко О.И., Чекалина А.А., Сухарева Н.Ф., Самосадова Е.В.// Женщина в российском обществе. № 1. С.55-69. DOI: 10.21064/WinRS.2020.1.5

13. Клецина И.С., Иоффе Е.В. (2019) Нормы женского поведения: традиционная и современная модели // Женщина в российском обществе. № 3. С.72-90. DOI: 10.21064/WinRS.2019.3.6

14. Самосадова Е.В., Сухарева Н.Ф. (2018) Гендерные отношения сверстников в представлениях первокурсников вуза провинциального города // Проблемы современного педагогического образования. № 4 (61). С. 317-320.

15. Толстокорова А. (2013). Транснациональная и гендерная парадигмы в изучении международной мобильности: на примере Украины. Социологическое обозрение, 12 (2), 98-121.

16. Ломова Т.Е. (2004) Стереотипы в гендерных установках современной российской молодежи: дис. ... кандидата культурологии: 24.00.01 / Дальневост. гос. техн. ун-т. Владивосток. - 181 с.

17. Иоффе Е.В. (2019) Нормативные гендерные установки в сфере супружеского и родительского поведения у студентов России и Казахстана // Гендерные трансформации в ментальности и социализации учащейся молодежи: сборник статей // Под научной редакцией О.И. Ключко, А.А. Чекалиной. СПб.: НИЦ-АРТ, с. 47-53.

18. Ключко О.И. (2019) Методы исследования гендерной ментальност и социализации личности: учебно-методическое пособие / Ерофеева М.А., Иоффе Е.В., Ключко О.И., Самосадова Е.В., Сухарева Н.Ф., Чекалина А.А., Штылева Л.В. / под ред. О.И.Ключко. СПб: НИЦ-АРТ. - 182 с.

Standards for men's and women's behavior of Russian and Turkmen students

O.I. Klyuchko[1], N.N. Morozova[2], E.V. Samosadova[3]
[1]Moscow City University, Moscow, Russian Federation
[2]National Research Mordovian State University. N.P. Ogareva, Saransk, Russia
[3]Mordovian State Pedagogical Institute named after M. E. Evsevieva, Saransk, Russia
klyuchkooi@mgpu.ru, nnm2605@yandex.ru samosadova_ev@mail.ru

The article presents the results of an empirical study of the norms of male and female behavior in the gender mentality of Russian and Turkmen students studying at a provincial Russian university. These studies demonstrate that modern students adhere to a mixed version of gender norms, including both traditionalist and egalitarian models of behavior. Comparative analysis revealed statistically significant differences in students' perceptions depending on gender and nationality. The respondents tend to adhere to more traditionalist views regarding the norms of male behavior. The views of Turkmen students of both sexes are more conservative.

Key words: *gender mentality, students, norms of male behavior, norms of female behavior, traditionalist norms, egalitarian norms.*

Орыс және түрікмен студенттеріндегі ерлер мен әйелдердің мінез-құлық нормалары

О. И. Ключко[1], Н. Н. Морозова[2], Е. В. Самосадова[3]
[1]Мәскеу қалалық педагогикалық университеті, Мәскеу, Ресей
[2]Ұлттық зерттеу Мордовия мемлекеттік университеті. Н.П. Огарева, Саранск, Ресей
[3]Мордовия мемлекеттік педагогикалық институты Евсевиева М. Е., Саранск, Ресей
klyuchkooi@mgpu.ru, nnm2605@yandex.ru samosadova_ev@mail.ru

Мақалада провинциялық Ресей университетінде оқитын орыс және түрікмен студенттерінің гендерлік менталитетіндегі ерлер мен әйелдер мінез-құлық нормаларын эмпирикалық зерттеу нәтижелері келтірілген. Бұл зерттеулер қазіргі студенттердің гендерлік нормалардың, оның ішінде дәстүрлі және эгалитарлық мінез-құлық модельдерінің аралас нұсқасын ұстанатындығын көрсетеді. Салыстырмалы талдау студенттердің жынысына және ұлтына байланысты қабылдауындағы статистикалық маңызды айырмашылықтарды анықтауға мүмкіндік берді. Респонденттер ер мінез-құлық нормаларына қатысты дәстүрлі көзқарастарды ұстануға бейім. Екі жыныстағы түрікмен студенттерінің көзқарастары консервативті болып шықты.

Түйін сөздер*: гендерлік менталитет, студенттер, ер мінез-құлық нормалары, әйел мінез-құлқының нормалары, дәстүрлі нормалар, эгалитарлық нормалар.*

Поступила в редакцию 29.07.2020

ҒТАХР 14.07.09

БАСТАУЫШ СЫНЫП ПЕДАГОГТЕРІНІҢ МЕТАҚҰЗЫРЕТТІЛІГІН ҚАЛЫПТАСТЫРУДА ОҚЫТУДЫҢ ЖАҢА ТӘСІЛДЕРІН ҚОЛДАНУ ЕРЕКШЕЛІКТЕРІ

Қ.Б. Жанадилова, Ә.Е. Жұмабаева
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы қ., Қазақстан
janadilova_karashash@mail.ru

Бұл мақалада болашақ бастауыш сынып мұғалімдерінің метақұзыреттілігін қалыптастырудың жолдары қарастырылған. Сонымен қатар, бәсекеге қабілетті білім кеңестігін құруға бағытталған қазақстандық білім беру реформасының негізгі мақсаттарының бірі - жаңаша оқытудың әдіс-тәсілдері арқылы білім алушылардың бойында шығармашылық ойлауы мен метақұзыреттілігі қалыптастасқан жеке тұлға тәрбиелеу болып отыр. Қазіргі таңдағы басты мақсат білім беру жүйесіндегі білім мен біліктілікті тәжірибеде қолдана алу қабілеттілігі, яғни, шешуші құзыреттілікке жетуді көздейді. Сонымен қатар, ойлау мәдениеті, ақпаратты синтездеу, талдау, танымдық әдістер мен құралдарды қолдану, зияткерлік даму, оқыту және өзін-өзі басқару, кәсіби біліктілікті арттыру студенттердің назарында болуы тиіс. Болашақ педагогтердің қосымша білім мен дағдылар көлемін алудағы білімділік қажеттіліктерін қанағаттандыру ЖОО кәсіби маман даярлаудағы өзекті мәселесі ретінде қарастырылады.

Түйін сөздер: *құзыреттілік, метақұзыреттілік, когнитивтік белсенділік, сыни ойлау, тәсілдер, шешуші құзырет.*

Білім беру жүйесіндегі барлық өзгерістер білім беру қызметінің жаңа шарттарын қайта қарастаруға жатады, оның мақсаты бастауыш сынып мұғалімдерін даярлауда зияткерлік және мәдени адамгершілікті дамыту ғана емес, сонымен қатар болашақ маманның шығармашылық даралығы болып табылады. Атап айтқанда, бұл түбегейлі өзгеріс бастауыш сынып мұғалімдерін даярлаудағы мақсат жаңартылған білім беру мазмұнын жаңартуды көздейді. Болашақ бастауыш сынып педагогтерінің білім беру саласындағы жалпы мәдени, кәсіби және кәсіби құзыреттерді дамытатыны белгілі.

XVII ғасырдағы адамның бүкіл өмірі бойындағы алған ақпаратты қазіргі заманғы адам 1 айда ғана алады және өңдейді. Әлемде ақпарат әрбір екі жыл сайын екі еселенеді, бұл оны қарапайым жаттаудың мүмкін еместігін және пайдасыз екендігін көрсетеді.

Мұндай жағдайларда білім алушыны өмір сүруге дайындау үшін академиялық білім, функционалдық дағдылар, жеке тұлғалық қарым-қатынастар мен құзыреттіліктер жеткіліксіз. Сондықтан, ойлау мәдениеті, ақпаратты синтездеу, талдау, танымдық әдістер мен құралдарды қолдану, зияткерлік даму, оқыту және өзін-өзі басқару, кәсіби біліктілікті арттыру студенттердің назарында болуы тиіс. Яғни, жаңартылған білім мазмұнындағы оқу үдерісін ұйымдастыруда қолданылатын тәсілдер, әдістемелер, технологияларды және білім алушылардың оқу жетістіктерін критериалды бағалау жүйесін озық меңгеруде білім алушыны өмір сүруге дайындау үшін жаңа сапа метабілімділік пен ***метақұзыреттілік*** қажет. Ол үшін «білетін адамнан» «шығармашылықпен ойлайтын, әрекет ететін, өзін - өзі дамытатын адамға ауыстыру қажет» [1; 3].

Шетелдік ғалымдардың зерттеулерінен матақұзыреттілікті "функционалдық сауаттылық" ретінде "кәсіби және өмірлік міндеттерді шешу үшін адами және қоғамдық ортамен өзара іс-қимыл жасаудаға практикалық қабілет" ретінде қарастыру керек. Метақұзыреттілікті басқару теориясы тұрғысынан "жұмсақ" дағдылар класына жатқызылады (ағылш. soft skills), ол маманға тұлғааралық өзара іс-қимыл, топта жұмыс істей білу, нақты жағдайда стандартты емес шешімдер қабылдау т.б. қабілеттері арқылы кәсіби қызметтің тиімділігін арттыруға мүмкіндік береді [2; 289].

Метакқұзыреттілік термині де "Soft skills немесе икемді дағдылар" сияқты әмбебап біліктіліктер арқылы тұлғаны дамытуға бағытталады, оған:

- ойлаудың аралас түрі (мәселені шешу + мүмкіндіктер жасау);
- кәсіби ойлау;

- креативті қабілеттер;
- ынтымақтастық;
- эмпатия және эмоционалды интеллект;
- зейіннің шоғырлануын басқару;
- икемділік және бейімділік;
- дамуға деген көзқарас (сана-сезім, ақыл-ойдың өсуі);
- рефлексиялық қабілеті (ойлау) жатады [2; 273].

Жоғары оқу орындарында бастауыш сынып мамандарын даярлауда не үшін жұмсақ дағдыларды дамытуымыз қажет деген сұрақ әбден туындауы мүмкін?

Білім беру жүйесіндегі өзгерістер, ақпараттық ресурстардың күн санап артуы, білім берудегі жаңашылдықтардың өзі әмбебап дағдыларды қажет етеді.

Е.В. Резчикованың көзқарасы бойынша да, бізде метақұзыреттілікті барлық кәсіби құзыреттердің тиімді іске асырылуын қамтамасыз ететін әмбебап құзыреттер тобына жатқызамыз. Ғалым метақұзыреттілікті жүйеден тыс, белгілі емес және жоғары (шығармашылық, креативті) деңгейіндегі құзырет ретінде позициялануы мүмкін екенін қосымша көрсетеді [3].

Метақұзыреттілік мамандардың кәсіби құзыреттіліктерін қалыптастыруға ықпал ететін әмбебап кәсіби құзыреттілік немесе жоғары білім беру жүйесінде мәтапәндік нәтижелер негізінде көрінеді. Бұл әмбебап дағдылардың жиынтығы болашақ мамандардың кәсіби қызметте жетістікке жетулеріндегі іс-әрекеттерінің мақсат міндеттерімен байланысты өзін-өзі дамытуға, өзін-өзі тәрбиелеуге негізделеді.

Е.В. Сизова еңбектерінде метақұзыреттілікті бірнеше негізгі топтарға бөледі: әлеуметтік-мәдени (құндылық бағдары, этикалық нормалар мен қағидалар); метакогнитивті (метатаным, метадағдылар, метакогнитивтік белсенділік, метакогнитивті тәжірибе, сыни ойлау); коммуникативті (ұтқырлық, қарым-қатынас дағдылары); өзін-өзі тану құзіреттілігі (үздіксіз білім алу мүмкіндігі, уақытты басқару, өзін-өзі бақылау және өзін-өзі тәрбиелеу); денсаулық сақтау саласындағы құзыреттілік және қауіпсіз орта; шығармашылық құзіреттіліктер (жаңашылдық, креативтілік) және т.б. [4; 11].

Сондықтан метақұзыреттілікті субъектінің көптеген қызметінің құзыреттілік құрылымына кіретінін ескерсек, қазіргі білім беру жүйесіндегі бізге қажетті дағдылар мен ойлауды үйреніп, енді қажет емес дағдыларды алып тастау қажеттілігі тууы мүмкін екенін ескеруіміз керек.

Л.М. Ордобоева метақұзыреттілікті зерттеу мәселесінде алдымен кәсіби білім беру, білім менеджменті, құзыреттерді басқару (Kompetenz management) салаларына назар аударады. Онда метақұзыреттілік ұғымының ең мазмұнды анықтамалары берілген, бұл тез бейімделуге, жаңа жағдайларға үйренуге, үздіксіз оқуға/білім алуға даярлық, бар білімдерді, икемдерді, қабілеттерді қызметтің жаңа объектілеріне тасымалдауға даярлық ретінде қарастырады [5; 144].

Бүгінгі қоғамда оқушының академиялық-энциклопедиялық білім жиынтығы жеткілікті болғанымен, күнделікті өмірде кездесіп отырған түрлі жағдаяттарда икемсіздігі байқалып жататынын атап көрсетеді. Бұл оның өмір сүру үдерісінде қажетті құзыреттердің қалыптаспағандығын айғақтайды. 12 жылдық мектептегі жаңа мазмұнда оқыту оқушының осы шешуші құзыреттіліктерін қалыптастыруды мақсат етеді. Демек, білім мазмұны оқушы бойында мемлекет тапсырыстарын, оқушының қажеттілігін қанағаттандыратын шешуші құзыреттіліктерін қалыптастыруға бағытталуы тиіс.

Елбасының Жолдауында адамның өмір бойы білім алуына жағдай туғызуымыз керек деуі, яғни білім мен тәрбиенің біртұтастығын сақтай отырып, жас ұрпақтың бойында өзіндік бағдарын айқындауға мүмкіндік беретін, табысты өмір сүруге жол ашатын құзырлылыққа жеткізетін шешуші құзыреттіліктерді қалыптастыру қажет екендігін айғақтайды. Яғни, пән мазмұнында «мен жасаймын» әрекетінің қарастырылуы – шешуші құзыреттілікті қалыптастырудың негізгі көзі. Шешуші құзыреттілік – бұл пәндік білімдер жиынтығы емес, бұл – жаңа сапа, алынған білім мен біліктілікті тәжірибеде қолдана алу қабілеттілігі. Соңғы кездерде білім беру нәтижелерінің құзыреттілікке бағдарлануы мәселесінің күн тәртібіне қойылуы «құзыреттілік» ұғымына берілетін анықтаманың да дәлдене түсуін қажет етуде. Қазақстан Республикасы 12 жылдық жалпы орта білімнің мемлекеттік жалпыға міндетті білім беру стандартының жобасында «Құзыреттілік – әрекеттің әмбебаб тәсілдерін оқушы игеруі арқылы көрінетін білім беру нәтижесі» деп көрсетілген. Әрине, бұл жердегі әрекет – танымдық әрекет. Құзыреттілік нәтижесі мен білім

нәтижесі бір емес. Білім нәтижесі білім беру пәндері арқылы көрінетін болса, құзыреттілік нәтижесі пәнаралық қызмет арқылы көрінеді. Яғни, пән мазмұнында «мен жасаймын» әрекетінің қарастырылуы – шешуші құзыреттілікті қалыптастырудың негізгі көзі. Шешуші құзыреттілік – бұл пәндік білімдер жиынтығы емес, бұл – жаңа сапа, алынған білім мен біліктілікті тәжірибеде қолдана алу қабілеттілігі [6; 32].

Демек, біздің зерттеулеріміз бойынша құзыреттілікті – біріншіден, білім беру үдерісіндегі білім, білік, дағдылардың түпкі нәтижесін көрсетуі; екіншіден, нәтижеге бағдарлана берілген білімнің негізгі көрінісі; үшіншіден, шешуші құзыреттілік адам бойындағы сапалар мен іс-әрекетіндегі үйлесімділік (ақпараттық, құқықтық, басқарушылық, психологиялық және т.б.). екеніне назар аударады.

Қазіргі білім беру парадигмасының нәтижеге және жеке тұлғаға бағдарлануы туралы ғалым Ш.Т. Таубаева барлық дамыған елдердегі білімнің практикалық құндылығын арттыру мақсатында оқушылар бойында қажетті сапаларды қалыптастыру үшін олардың функционалдық сауаттылығын дамытуды қарастырады. Заман езгеруіне байланысты парадигмалардың ауысып отыруы - заңды құбылыс. Оны философиялық заңдар да дәлелдейді. Ал педагогикалық парадигма дегеніміз - нақты педагогикалық міндеттерді шешудегі үлгі, стандарт, өлшемдер, модель ретінде ұстанатын, қалыптасып қалған негізгі ғылыми жетістіктер, әдістер, теориялар, көзқарастар жүйесі. Жаңа парадигмалар келешектегі ғылыми зертгеулердің бағыттарын анықтайды. Мысалы: казіргі отандық педагогикада мынандай парадигмалардың ауысуы байқалады: *«білімді адам»* парадигмасынын орнына «өмірге бейімделген, белсенді, шығармашылық тұрғыдан ойлай алатын және өзін-өзі адамгершілік, ақыл-ой жағынан дамытуға қабілетті адам» парадигмасының ауысуы айқын көрінеді. Яғни, бұрынғы көзқарастар бойынша адамға білім, білік, дағды жүйесін меңгерту жеткілікті деп есептелінген болса, қазір ол жеткіліксіз. Себебі, адам тек дайын білімдерді меңгерген болса, бірақ оны шығармашылық пен практикада колдана алмаса, өзін-өзі жетілдіріп отыруға бейімделмеген болса, онда бұндай адам қоғам талабына жауап бере алмайды.

Қазіргі білім беру жүйесі педагогиалық жаңашыл идеяларды енгізуге дайын, ашық салаға айналып келеді. Осыған байланысты білім беру парадигмасы да өзгерді: адамның еркіндігін шектейтін білім берудің қатаң жүйесінің орнына өзінің қызығушылықтарына, қабілеттеріне сәйкес жеке білім алу жолын (треакториясын) саналы түрде таңдай алатын адам парадигмасының ауысуы орын алуда [7; 12].

Болашақ маман даярлауда да бұл парадигманың өзгеруі қоғам талабы мен қатар маман даярлаудағы өзекті мәселе ретінде қарастырылады. Ең бастысы, метақұзыреттілік - мамандықты табысты игеруге әсер ету мәселелеріне бағытталған, тұлғаның басты сипаты ретінде көшбасшылық сапаларды, коммуникативтік және басқару дағдыларын, топта жұмыс істей білуді, мақсатқа жетуді, табандылықты, іскерлікті, мансапқа ұмтылуды, өзін-өзі ұйымдастыру қабілеті, сыни және аналитикалық ойлау қабілеті, жұмысқа орналасу қабілеті, эмоциялық интеллект және т.б. көрінеді. Метақұзыреттілік басқа құзыреттерге қарағанда жоғары тұру ретінде қарастырылады, соның негізінде жаңа қабілеттер мен қасиеттерді игеруге және дамытуға болады.

Біздің зерттеу пәніміз педагогикалық жоғары оқу орындарында бастауыш сынып мұғалімдерін даярлаудағы жалпы білім беру жүйесіндегі метақұзыреттілігін дамытудағы дайындығы болып табылады. Ертеңгі күні ЖОО-ны аяқтанған соң да, білімдерін жетілдіруде оқуға деген қабілеттілік, біліктері мен дағдыларын дамытуда метақұзыреттілік басты назарға алынуы тиіс:

- өз бетінше ақпараттық-танымдық іс-әрекетке дайындығы және қабілеті;
- әртүрлі сөздіктерден қажетті ақпарат алу дағдыларын меңгеру;
- әртүрлі ақпарат көздерінде бағдарлай білу, әртүрлі деректерден алынған ақпаратты сыни бағалау және интерпретациялау;
- практикалық тапсырмаларды шешу әдістерін өз бетінше іздеуге, танымның түрлі әдістерін қолдануға және т.б. қабілеті мен дайындығы.

Болашақ білім алушылардың гуманитарлық, жаратылыстану-ғылыми білім беру жүйесіндегі білім беру пәндерінің мазмұны мен педагогтың жұмысы тек пәнаралық өзара іс-қимылға ғана емес, сонымен қатар білім алушыларда білімнің әртүрлі формаларының рефлексиясы және қызметтің әмбебап әдістері (жобалау, модельдеу, құрастыру, болжау, жіктеу, схемалау және т.б.) негізінде ойлаудың жаңа түрінің дамуына да байланысты болуы тиіс. Бұл

ретте мағыналық оқу стратегияларын меңгеру білім алушыларды талдау жасауға, жинақтауға, бастысы бөліп көрсетуге, болжамдар құруға, сол арқылы әлем мен өз қызметін тұтас қабылдауға ие бола отырып, бір міндетті шешудің әртүрлі түрлерін табуға көмектеседі.

Мұндай жағдайда университеттік білім берудің маңызды міндеттерінің бірі жоғары педагогикалық білім беру жағдайында білім алушылардың арасында метапәндік нәтижелерді қалыптастыруға дайындау болып табылады. Бұл үшін, ең алдымен, білім алушылардың метапәндік тәсілді (метақабілет, мететаным, метадағды, метақұзыреттілік) жүзеге асыруға саналы дайындығының критерийлері мен аспектілерін тұжырымдау, сондай-ақ болашақ мұғалімнің кәсіби құзыреттілігінің элементтері ретінде метапән нәтижелері білім алушылардың өздерінде қалай қалыптасатынын анықтау қажет.

Benjamin Fauth, Jasmin Decristan т.б. еңбектерінде нәтижеге жету кезеңіндегі оқытушының құзыреттілігі ретінде, педагогикалық білім беру мазмұнын толық түсіне білуді, педагогикалық ынта-ықыласын алға тарта отырып, студенттердің қызығушылығымен оң байланысты екендігін көрсетеді және өзіндік тиімділік студенттердің жетістіктерімен байланыстырылады [8; 4]. Демек, оқыту сапасының үш өлшемін (когнитивтік белсенділік, қолайлы жағдай туғызу, топты басқару) аудиториядағы оқытушы мен білім алушының нақты өзара іс-қимылына қатысты екенін, нәтижеге жетудегі оқытушы мен білім алушының өзара іс-әрекеті негізіндегі оңтайлы шешімдерді де шешуші құзыретке жатқызуға болатынын көреміз.

Білім беру жүйесіндегі жаңа білім парадигмасы білім, білік, дағды жиынтығын толық меңгерген, қоғам өміріне белсене араласатын, шығармашылықпен ойлайтын, өзін-өзі көрсете алатын, өздігінен ақпаратты іздеп, талдайтын және оны дамытуға қабілетті, кәсіби құзыретті, функционалды сауатты жеке тұлғаны қалыптастыруға бағытталған.

Метақұзыреттілік заманауи ұғым, алайда оны көбінесе студенттермен немесе жас мамандармен байланыстырады, сирек жағдайларда метақұзыреттіліктің жас ерекшелігіне қарамастан, үлкен жастағы қызметкерлерде де метақұзыреттілік қарастырылады.

Жоғарыдағы ғалымдардың пікіріне сүйенсек, метақұзыреттіліктің негізгі ұстанымдарына:

- үздіксіз білім алу қабілеті мен дайындығы, кемелділікке жету, өзін-өзі зерттеу және оқыту, кәсібі, жаңаға ұмытылу ұтқырлығы;
- сыни ойлау қабілеті;
- әртүрлі тәуекелдерді қабылдау қабілеті мен дайындығы, шығармашылық және кәсіпкерлік;
- өз бетінше жұмыс істеу және топта жұмыс істеуге дайындық, бәсекеге қабілетті ортада жұмыс жасауға дайын болуы, жоғары белгісіз ортада және тапсырма шарттарын жылдам өзгерту;
- жаһандану үдерістеріне тиімді қатысу үшін коммуникациялық құралдар ретінде шет тілдерін кеңінен білу;
- сандық және функционалды сауаттылық;
- зияткерлік;
- топпен жұмыс істей білу дағдылары;
- көшбасшылық қасиет;
- бастамашылық;
- IT құзыреттілік;
- қаржылық және азаматтық сауаттылық т.б.

Бастауыш сынып мұғалімінің метақұзыреттілігін дамытуға сәйкес берілген анықтамаларды алға тарта отырып, білім беру үдерісінде алған білімдерін жай ғана иеленіп қана қоймай, оларды орынды жерде қолдана білуіне назар аудару болып табылады. Сондықтан болашақ бастауыш сынып педагогтерін даярлауда өздерінің кәсіби даярлығына жеткілікті уақыт бөлулерімен, студенттердің білімі мен дағдысын қалыптастыру ғана емес, жалпы алғанда оның оқуын барынша даралап, кәсіби даярлығын жетілдіру, өз бойларындағы метақұзіреттілікті – ***жаңа міндеттерді шеше білу керектігін үйренуді*** дамытуға мән беру. Білім беру жүйесіндегі түрлі оқыту стратегияларын, түрлі әдістер мен педагогикалық тәсілдерді шеберлікпен пайдалана біліп қана қоймай, қалай және қай жағдайда қолдана білу қажеттігі туралы білім қажет болады. Сабақ барысында қолданылатын білім беру стратегияларын қолдануда әрбір студентке ұсынылатын жеке кері байланысты естен шығармауы тиіс. Топтық жұмыстарға және жеке жүргізілетін зерттеулерге шығармашылық таныту қабілеті, студенттердің сабақ үстіндегі көңіл-күйлері, олардың

толғаныстары - кәсіби білімдерінің өз өмірлерінде қаншалықты маңызға ие екендігін ескеру. А.Қ.Әлімов бүгінгі күні педагогтың негізгі қызметтерін былай деп бөледі:

- ұйымдастырушы;
- менеджер (басқарушы),
- бағыт бағдар беруші
- ынталандырушы [10, 111 б.].

Педагог білім тасымалдаушыдан (қара жұмыс) білім әлеміне жол көрсетуші дәрежесіне (ізгі қызмет) нағыз ұстаздық қарекетті атқарушы болады. Ұстаз үйретпейді, бағыт-бағдар беретінін ескерсек, үйренушілердің танымдық процесін ұйымдастырушыға айналдырады.

Кәсіби мамандықты игеру саласында әрбір сабақтан үлгі алу үшін өз тәжірибелеріне қатысты рефлексия жасауға, яғни ой толғауға міндетті. Яғни, мамандық бойынша алған өздерінің зияткерлік дамулары мен рефлексивті механизмдерін білім беру үдерісінде де, әрі қарай кәсіби қызмет үдерісінде де пайдалана алады және әрі қарай дамытады.

Рефлексия – қайта ойлауға және өз әрекетінің нәтижелеріне талдау жасауға, өзін-өзі тануға бағытталған ойлау үдерісі. Қалай үйрену/үйрету керектігіне назар аударсақ, философиялық («Мен кіммін? Қандаймын? Қайда бара жатырмын? Менің өмірімнің мәні мен мақсаты қандай?») және танымдық («Мен білемін? Мен не үйрендім? Бұл білімді қалайша қолдана аламын? Менің тағы да не білгім келеді? Мен оны қалайша білемін?) сұрақтар төңірегінде ой қозғау.

Келесі дағдылардың кейбірі рефлексивті оқыту тұрғысынан пайдаланылады:

- мәселелерді мойындау және оларды шешудің тиімді құралдарын іздеу;
- міндеттерді шешуде басымдықты белгілеу маңыздылығын және олардың басым мәнін түсіну;
- тиісті ақпаратты жинау және сұрыптау;
- нақты және түсінікті сипаттама беру;
- белгісіз жорамалдар мен құндылықтарды тану;
- шешімді қабылдау және дәлелдемелерді бағалау үшін нәтижелерді өз бетінше түсіндіру;
- шынайы қорытынды жасау;
- қол жеткізілген қорытындыларды растау;
- алынған тәжірибе негізінде позиция моделін түзету.

Бұл оларда сыни ойлау жолдары мен дағдыларын зерттеу, жазу және бағалауды талап етеді. Бұл қабілеттер мен дағдылар оқу үдерісінде белгілі бір дәлелдерді талқылау мен қарауды талап ететін тапсырмаларды орындау кезінде көрінеді. Осының арқасында олар, мысалы, саяхаттар мен көлік туралы біледі, өйткені олар осы адамдардың өмір жолы туралы айтқанда, тарихтағы өзгерістер мен үздіксіз ізденістер туралы білу, қоршаған орта мен адамның әлеуметтік-экономикалық өміріне әсер ететін технологиялар арасындағы қарым-қатынастармен танысу мүмкіндіктеріне ие болады.Сонымен қатар, гуманитарлық ғылым мен әлеуметтанудың кез келген балалық шақ пен отбасы, тамақтану, аспаздық оқыту мен аспаздық ілімі, киім-кешек пен дүкенге бару, бос уақыт пен спорт, музыка мен ойын-сауық сияқты кез келген аспектілерін талқылауға болады [11, 76 б.]. Білім беру үдерісінде сондай әдістердің бірі «Сыни ойлау мен оны жүзеге асыру». Адам қай уақытта ойлайды, алдындағы шешілетін проблемасы немесе жаңа ақпарат пайда болғанда ойлана бастайды. Яғни, бұл проблеманың жауабын табуға ұмтылыс жасайды. Соңына дейін ізденбей жатып, нүкте қоюы ақымақтық болуы мүмкін, ол үшін, әрине, дәлелді керек ететіні сөзсіз.

А.Қ. Әлімов өз еңбегінде сыни ойлау проблема шешуге бағытталуымен қатар (дербестік) ерекшеленеді: қандай да болмасын мәселе ақпарат бойынша түсінік қалыптастырып, оған тәуелсіз, тұрғыдан баға беру, дербес шешім қабылдау, «Сыни ойлау» ұғымында «сынау» яғни «кемшіліктерді айқындау» мағынасы жоқ екенін атап көрсетеді. Сыни ойлаудың мәнін «байыбына үңілу», «терең ойлау», «зерделеу», «екшеп-текшеп жан-жақты қарастыру», «өзіне сұрақ қойып, соның жауабын іздестіру» деп те келтіруге болады. Сонымен, сыни ойлау мынандай жағдайларда болады:

- кез-келген проблема не ақпаратпен өздігімен жұмыс жасағанда;
- кез-келген проблема не ақпараттық өзіндік тәжірибе (өмірлік, кәсіби) тұрғысынан қарастырғанда;
- кез-келген проблема не ақпарат туралы өзіндік (дербес) пікір қалыптастыру барысында;

- өз пікірі мен көзқарастарын тұжырымдап, оларды дәлелдеуде;
- бірлесе жұмыс жасағанда (топта, жұпта, командада);
- өзгелердің пікірін бағалап, қабылдағанда;
- ал сыни ойлаушының ерекшеліктері мынандай болды деп тұжырымдауға боларлық:
- кез келген проблема не ақпарат бойынша нақты сұрақтар қояды;
- ең маңызды жайттарды бөліп шығарады;
- проблема не ақпаратқа қатысты деректер қолданады;
- критерийлер мен стандарттар қолданылады;
- критерийлер мен стандарттарға негізделген қорытынды мен шешімдер келтіреді;
- өз пікіріне деген жоғары жауапкершілігі бар;
- ақпаратты бір мағыналық жүйеден екіншіге аударады (вербальдан визуалдыға немесе керісінше);
- қарастырып отырған мәселені басқаларымен салыстырады;
- балама ұсыныстар мен көзқарастарды тұжырымдайды;
- икемді болады: өз ойлары мен пікірлерін өзгерте біледі, қателерін мойындап, оларды түзейді.
- себеп салдарын анықтайды;
- талдайды, тұжырым жасап, қорытындылайды;
- мәселеге ауқымды тұрғыдан қарап, бірінші кезетте тек қомақты жайттарды бөліп қарастырады;
- шешім қабылдауға басқалармен тиімді түрде ынтымақтасады;
- ақпаратты шығармашылық тұрғыдан түрлендіреді;
- әртүрлі дерек көздерінен қажетті ақпарат табады, оның мазмұнын бағытын, мақсатын өздігінше түсінеді;
- өз әрекеттерін бақылайды, оларға баға береді, жақсарту жолдарын іздейді;
- басқалармен тіл табысып, ортақ баға береді, ортақ мәмілеге тырысады [12; 34].

Мұндай жағдайларды ескеруде, сұрақтарға жауап беру барысында педагогтың әмбебап құзыреттілігі дамыған болуы шарт. Себебі, метақұзыреттіліктің құзыреттіліктен кейін дамитындығын алға тартсақ, педагогтің де білім берудегі шеберлігімен қоса, оқушы пікірі кезінде өз ойын да салмақтай алуы керек. Сонымен бірге, неміс психологы F.E.Weinert жұмысында метақұзыреттіліктің мазмұны негізгі құзіреттіліктердің мазмұнымен сәйкес келмейді деген пікірді табамыз, өйткені негізгі құзіреттіліктердің астындағы қабілеттер белгілі іс-әрекет әдістеріне негізделген жоспарлы тапсырмаларды шешуге мүмкіндік береді және сол арқылы көрінеді. Бұл автордың пікірінше, метақұзыреттілік ең алдымен құзіреттіліктің болуын, оларды иелену, дамыту және қолдану мүмкіндігін бағалау қабілетіне негізделген [13; 13]. Сондықтан берілетін тапсырма немесе проблеманың өзін шешуде іс-әрекетке негіздеп, дәлелдеп шығаруды қажет ететіндігін көруімізге болады.

Сонымен қатар Lisbeth M. Brevik, Greta Bjork Gudmundsdottir, Andreas Lund, Torunn Aanesland Stromme өз еңбектерінде оқыту ортасын жақсарту үшін ақпараттық технологияны қолданудың инновациялық тәсілдерін жасау және технологиялық сауаттылықты, білімді тереңдету мен ынталандыру мәселелерін қарастырған. Олардың пікірі бойынша күрделі және сыни мәселелерді шешуде студенттердің метақұзыреттіліктері маңызды болып табылады. Бірақ бұл үшін мұғалімнің кәсіби білімі, білігі жан-жақты болуы қажет депте есептейді [14; 2].

Мұндай жағдайларда білім алушыны өмір сүруге дайындау үшін академиялық білім, функционалдық дағдылар, жеке тұлғалық қарым-қатынастар мен құзыреттіліктер жеткіліксіз. Алайда, тамыры тереңге кеткен ұстанымдар мұғалімнің жаңашыл идеяларды қабылдау қабілетін шектеуі мүмкін. Осыған байланысты, егер де, дайын білім беретін «дәстүрлі» стильмен оқытатын мұғалімдер сын тұрғысынан ойлау қабілеттері дамыған оқушыларды қалыптастырғылары келсе, өздерінің де сын тұрғысынан ойлау қабілеттерін дамыта отырып, жаңашыл идеяларға көңіл көкжиегін ашулары керек.

Тағы бір жаңа тәсілдеме - табысты оқыту мен құзырлы мұғалім. Оқытудың сындарлы теориясына негізделген бағдарлама мұғалімнің алдына ең алдымен оқушының жан дүниесін жақсы түсіне білу жөнінде нақты міндеттеме қойып отыр. Сапалы оқытудың маңызды факторы мұғалімнің оқушының тақырып мәнін өз бетінше меңгеруін түсінуі мен бағалай алуы болып

табылады. Себебі, оқытудағы сындарлы тәсіл бұл үдеріске оқушының өзінің де қатысуын талап етеді. Осылайша, оқушы да өзінің оқуы үшін жауапты болады. Оқушы мұндай жауапкершілікті көбіне сабақ беру барысында мұғалім қалыптастыратын ортада сезініп қабылдайды. Оқытудың сапасын **екі тәсіл** арқылы анықтауға болады.

Біріншісі, бағалау оқу қызметінің нәтижесіне байланысты болмай, мұғалімнің іс-әрекетінің тәжірибе талаптарына сәйкестігін, яғни мұғалім жұмысының тиімділігін, оқушылармен өзара байланысының сипаты мен жиілігін анықтау мақсатында жүргізіледі. Бұл жағдайда баға мұғалім жұмыс істейтін оқушыларға байланысты қарастырылып, оқыту үдерісіне тәуелді болмайды.

Оқыту сапасын бағалаудағы **екінші** тәсіл жай ғана кәсіби міндеттерді жауапкершілікпен орындағаннан гөрі, көбірек күш-жігерді талап ететін сапалы әрі табысты оқытуға ерекше көңіл бөледі. Табысты оқыту білім беру үдерісіне тәуелді болғандықтан, оқытудың шын мәнінде жүзеге асырылуы мен құзіреттілік, шеберліктің деңгейі қаншалықты екенін де саралай білу қажет. Сонымен қатар оқушылардың жай-күйі мен әлеуметтік ортасының сипатын, мүмкіндіктерінің дәрежесі мен қолжетімділік деңгейін білу қажет. Осыған байланысты сынып туралы мән мәтіндік мәлімет қажет болады [15; 7]. Бұдан шығатын қорытынды бастауыш сынып педагогтерін даярлауда оқушыларға ықпал ететін, белсенді жұмыс жасайтын оқушыларға қамқор көрсете білу, қарым-қатынас дағдыларын жетілдіру, өз көзқарастары тұрғысынан білім мен тәжірибені қалыптастыратын, білім алушылардың білім алу бағдарламасын жетілдіруде кері байланыс орната білу, сабақтың сапалы және нәтижелі табысты өтуіне, бағалаудағы әртүрлі олқылықтарға жол бермей, бастапқы ойдан туындайтын идеяларды жандандырып, толық бере алатындай, өзі идея ұсынбай, бастапқы ойды құруына түрткі болатындай, бойындағы бар құзыреттіліктің жиыны ретінде метақұзыреттіліктерін қалыптастыруға бағытталуы тиіс.

Н.В. Бордовскаяның пікірінше: «Метақұзыреттілік - бұл «жаңа сапа» немесе студент пен педагогтың үнемі «дамытатын» қабілеті» деп, атай келе, метақұзыреттіліктің мәнін анықтауға қатысты қолданыстағы тәсілдерді талдау негізінде мынандай қорытындыға келеді: метақұзыреттілік жоғары құзыреттілік болып саналады, соның негізінде жаңа қабілеттер мен қасиеттерді игеруге және дамытуға болады [16; 215].

Қорыта айтқанда, болашақ бастауыш сынып мұғалімдерін даярлауда күнделікті әрекеттегі қолданыстан бас тартып, білім берудің метапәндік тәсіліне назар аударуы керек, метақұзыреттіліктерді сабақ барысында ғана емес, үйде де дамытуы керек. Бұл метапәндік көзқарас аясында оқытушы мен білім алушы үнемі шығармашылық ізденісте болатын оқу іс-әрекетінің субъектілері болып табылатындығына байланысты. Болашақ бастауыш мектеп педагогтарын даялаудағы студентердің метақұзыреттілігін дамытудың келесі әдістері қолданылады:

1. Интербелсенді әдістер (топ құру тренингі, ойын-симуляция, рөлдік ойындар, ойын жобалау, сахналау әдістері, мастер-кластар);

2. Креативті әдістер (ми шабуылы, креативті тренинг, шығармашылық шеберханалар);

3. Когнитивті әдістер (проблемаға бағытталған дәрістер, іскерлік ойындар), интеллект-карталар, кейс-әдістер);

4. Рефлексивті әдістер (топтық пікірталас, видеотренинг, философиялық тренинг).

Сонымен қатар, білім алушылардың өз бетімен білім алуына, өзін-өзі реттеу дағдыларын қалыптастыруға, түрлі адамдармен тиімді диалог жүргізе алуына, қазіргі заманда табысты өмір сүруге дайындау, сандық технологияларда құзырлық танытатын белсенді азамат, болашақ маман ретінде қалыптастыруға көмектесетін оқу үдерісін ұйымдастыру үшін қажетті біліммен және практикалық дайындықпен қамтамасыз етуге жағдай жасау керек.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. 2017-2018 оқу жылында Қазақстан Республикасының жалпы орта білім беретін ұйымдарында оқу процесін ұйымдастырудың ерекшеліктері туралы. Әдістемелік нұсқау хат. Астана, 2017.

2. Шэпер Х. (2009) Ключевые компетенции в обучении и профессии. О приобретении ключевых компетенций и их значении для профессиональной деятельности выпускников вузов //Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук,

профессора В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. С. 289-297

3. Резчикова Е.В. (2012) Дидактические основы формирования метакомпетенций // Материалы IV конференции «ТРИЗ. Практика применения методических инструментов». http://www.metodolog.ru/node/1618

5. Сизова Е.В. (2018) Педагогические особенности подготовки будущих учителей биологии к работе по формированию метапредметных результатов обучающихся основной школы средствами смыслового чтения: дис.... канд.пед.наук. Ростов-на-Дону. – 156 с.

6. Ордобоева Л.М. (2014) Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. № 14(700). С.144–153.

7. Жұмабаева А.Е. (2009) Бастауыш мектепте қазақ тілі синтаксисін дамыта оқытудың ғылыми-әдістемелік негіздері. Педагогика ғылымдарының докторы ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. Алматы. - 363 б.

8. Таубаева Ш.Т., Иманбаева С.Т., Берикханова А.Е. (2017) Педагогика.- Алматы: ОНОН. - 340 б.

9. Benjamin Fauth, Jasmin Decristan, Anna-Theresia Decker, Gerhard Büttner, Ilonca Hardy, Eckhard Klieme, Mareike Kunter (2019) The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. Teaching and Teacher Education Volume 86 November 2019, 102882.

10. Әлімов А.Қ. (2011) Оқытудың инновациялық әдістемелері мен технологияларын жоғары оқу орындарында қолдану тәжірибесі. Алматы. - 179 б.

11. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ (2016) Мұғалімдерге арналған нұсқаулық. Педагогикалық шеберлік орталығы - 281 б.

12. Әлімов А.Қ. (2014) Интербелсенді оқу әдістемесін мектепте қолдану. Оқу құралы. Астана. - 188 б.

13. Weinert F.E. (1999) Concepts of competence. Contribution within the OECD project “Definition and selection of competencies: Theoretical and conceptual foundations (DeSeCo)”. Neuchatel: DeSeCo. P. 3-34.

14. Lisbeth M. Brevik, Greta Bjork Gudmundsdottir, Andreas Lund, Torunn Aanesland Stromme (2019) Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. Teaching and Teacher Education 86. 102875.

15. «Назарбаев Зияткерлік мектептері» ДББҰ (2015) Қазақстан Республикасы педагог қызметкерлерінің біліктілігін арттыру деңгейлі бағдарлама негізінде әзірленген педагог кадрларды даярлайтын жоғарғы оқу орындарының бітіруші курс студенттеріне қосымша білім беру бағдарламасы. Студенттерге арналған нұсқаулық. - 181 б.

16. Современные образовательные технологии: учебное пособие (2013) / коллектив авторов; под ред. Н. В. Бордовской. 3-е изд., стер. М.: КНОРУС. – 432 с.

Особенности применения новых методов обучения в формировании метакомпетентности педагогов начальных классов

К.Б. Жанадилова, А.Е. Жумабаева
Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан
janadilova_karashash@mail.ru

В статье рассмотрены пути формирования метакомпетентности будущих учителей начальных классов. Одной из основных задач реформы казахстанского образования, направленной на создание конкурентоспособного образовательного пространства, является воспитание личности, в которой у обучающихся формировалось творческое мышление и метакомпетентность посредством методов и приемов нового обучения. Основная цель в современном мире заключается в способности применять знания и умения на практике в системе образования, т. е. достичь ключевых компетенций. Кроме того, культура мышления, синтез, анализ информации, применение познавательных методов и средств, интеллектуальное развитие, обучение и самоуправление, повышение профессиональной квалификации должны быть в центре внимания студентов. Удовлетворение образовательных потребностей будущих педагогов в получении объема дополнительных знаний и навыков рассматривается как актуальная проблема профессиональной подготовки в вузе.

Ключевые слова: *компетентность, метакомпетентность, когнитивная активность, критическое мышление, приемы, ключевые компетенции.*

Features of application of new teaching methods in the formation of metacompetence of primary school teachers

K.B. Zhanadilova, A.E. Zhumabaeva
Kazakh National pedagogical university after Abai, Almaty, Kazakhstan
janadilova_karashash@mail.ru

In this article, the ways of forming metacompetence of future primary school teachers are considered. One of the main goals of the reform of Kazakhstan's education aimed at creating a competitive educational space is to develop a personality in which students formed creative thinking and metacompetent methods and techniques of new learning.
Currently, the main goal is to be able to apply the acquired knowledge and skills in to achieve key competencies. In addition, the culture of thinking, synthesis, analysis of information, application of cognitive methods and tools, intellectual development, training and self-management, and professional development should be the focus of students ' attention. Meeting the educational needs of future teachers in obtaining a volume of additional knowledge and skills is considered as an actual problem of professional training at the University.

Key words: *competence, metacompetence, cognitive activation, critical thinking, techniques, key competencies.*

Редакцияға 15.01.2020 түсті.

МРНТИ 14.35.09

АНАЛИЗ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Б. Акпаева, Ф.Б. Кинжибаева
Казахский национальный педагогический университет имени Абая, г.Алматы, Казахстан
fari_0974@mail.ru

Противоречия между существующей теоретической базой профессиональной подготовки педагогов в вузе и отсутствием разработок, определяющих успешность реализации преемственности двух ступеней выявило проблему формирования готовности будущих педагогов к реализации преемственности. В данной статье определены философская, психолого-педагогическая сущность преемственности как педагогического феномена. Предпосылками успешной реализации преемственности дошкольного и начального математического образования были специально разработанные творческие, методико-математические задания, которые создали условия непосредственного включения студентов в процесс подготовки к реализации преемственности. Представлены показатели и уровни готовности будущего педагога к реализации преемственности дошкольного и начального математического образования, а также результаты экспериментальной работы. Представлены результаты исследования с участием 59 студентов и магистрантов специальности «Педагогика и методика начального обучения» КазНПУ имени Абая.

Ключевые слова: *подготовка студентов, реализация преемственности, математическое образование, дошкольное и начальное математическое образование, педагогическая диагностика.*

Введение

В последнее время идет бурное обсуждение вопроса подготовки учителя нового поколения, способного активно включиться в реализацию задач модернизации страны XXI в. Можно предположить, что успешная реализация программы модернизации страны будет зависеть и от профессионального уровня подготовки учителей.

Обновление содержания школьного образования ставит перед собой главную цель – совершенствование профессионально-методической подготовки будущих учителей в педагогических высших учебных заведениях в контексте обновления образовательной программы высшего образования.

Вместе с тем содержание действующих отечественных образовательных программ высшего и послевузовского образования не учитывает в полной мере внесенные в школьные программы изменения, что негативно отражается на качестве подготовки педагогов-учителей [1; 2777].

В программе подготовки будущих педагогов – бакалавров дошкольного и начального образования интегративный уровень методико-математической компетентности характеризуется: знанием теоретических вопросов о математических и методических задачах; умением вводить детей в ситуацию учебной задачи; умением создавать свои варианты последовательности изучения программного содержания; умением предвидеть и прогнозировать результат своей профессиональной деятельности и деятельности детей. Перечисленные требования поддерживают проектировочную линию преемственности между дошкольным и начальным математическим образованием [2; 46].

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» предусмотрено, что основными принципами государственной политики в области образования является, непрерывность процесса образования, обеспечивающего преемственность его уровней [3].

Обзор отечественной и зарубежной литературы

Проведенный анализ научной литературы показывает, что сущность понятия преемственность активно изучается представителями разных наук и научных направлений, как многозначное и разноплановое понятие, имеющее философские, психологические,

педагогические, методические и другие аспекты. В контексте преемственности рассматриваются проблемы непрерывности развития, его связанности, устойчивости системы во времени и пространстве.

Например, А.В. Белошистая рассматривает преемственность между дошкольным и начальным обучением как одно из условий непрерывного образования ребенка на современном этапе. «…Это не означает, что основная цель дошкольного образования - подготовка к школе. К сожалению, сегодня многие сводят цели непрерывного образования к формированию уже в дошкольном детстве узкопредметных знаний, умений и навыков. В этом случае преемственность между дошкольным и младшим школьным возрастом определяется не тем, развиты ли у будущего школьника качества, необходимые для осуществления новой деятельности — учения, а только тем, готов ли он к изучению русского языка, математики, природоведения» [4; 23].

Исследования А.Г. Асмолова показали, что «... главные проблемы студентов в вузах во многом есть не что иное, как прямое следствие трудностей, коренящихся еще в начальной школе. Наиболее остро она стоит в двух ключевых точках — в момент поступления детей в школу (при переходе малышей из предшкольного звена в школьное) и в период перехода учащихся из начальной школы в основную.» Преемственность дошкольного и начального школьного образования - связь и согласованность каждого компонента образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм, организации), обеспечивающих эффективное, поступательное развитие ребенка, его успешное воспитание и обучение на данных ступеней образования [5; 20-21].

Вопросы преемственности в формирований математических представлений дошкольников и обучения математике младших школьников освещены в трудах казахстанских ученых-педагогов Т.К. Оспанова [6; 25], А.М. Мубаракова [7; 52], Ш.Ж. Солтанбаевой [8; 38], П.С. Сагымбековой [9; 234-235], Н.И. Пустоваловой, В.Г.Пустоваловой [10; 157], А.Б. Акпаевой, Л.А. Лебедевой, Т.В. Лихобабенко [11; 1327]. А также рассмотрены в научных трудах российских ученых: Ю.М. Колягина, А.В. Усовой, Н.Б. Истоминой, А.И. Гольденберга, И.И. Александрова, Г.Б. Поляка, А.С. Пчелко, К.И. Нешковой, А.М. Пышкало, А.А. Столяра, Р.С. Черкасовой, Г.Д. Глейзера, Н.Я. Виленкина, А.Г. Мордковича, Л.П. Стойловой, В.А. Гусева, Г.Л. Луканкина, В.М. Монахова, А.А. Люблинской, А.В. Белошистой [12,с.162].

Исследования теоретических, дидактических, организационных основ реализации преемственности дошкольного и начального математического образования в современных условиях проводят зарубежные исследователи: M.Tiffany, A.Mohamed, S.Mumford, A.Neghavati.

M.Tiffany считает, что целью реализации преемственности дошкольного и начального математического образования является установление единой линии развития личности ребенка и обеспечение плавного перехода от дошкольного к начальному общему образованию, где конечным результатом является готовность ребенка к школьному образованию и легкая адаптация к новым условиям [13]. Так, A.Mohamed, с нашей точки зрения, правильно подчеркивает, что структура организаторских умений складывается из мобилизационных умений: принимать решения и находить наиболее эффективные средства педагогического взаимодействия в процессе обучения математическим знаниям; демонстрировать умение переносить ранее приобретенные знания в новые условия [14].

Одним из главных факторов, обеспечивающих эффективность образования, является преемственность и непрерывность в обучении. Эти факторы предполагают разработку и принятие единой системы целей и содержания образования на всем протяжении обучения от детского сада до окончания всех ступеней школьного обучения. Необходимо создать условия, обеспечивающие формирование готовности ребенка к школе. Для этого остается открытым вопрос, каковы пути совершенствования профессиональной математической подготовки учителя начальных классов в педагогическом вузе.

Как показали исследования S.Mumford, научно-методические умения, как самоанализ деятельности и её результатов являются необходимым и обязательным элементом подготовки будущего учителя к работе по реализации преемственности дошкольного и начального математического образования [15].

«Проективными умениями являются: умение выявлять и точно формулировать конкретные задачи и содержание математического образования; проектировать личностное развитие ребенка и

прогнозировать результаты подготовки к школьному обучению; обоснованно выбирать средства, методы и формы работы с детьми по формированию математических представлений; предусматривать возможные препятствия и упущения в процессе реализации преемственности дошкольной организации и начальной школы», – пишет A.Neghavati [16].

Вышеназванные работы послужили источником для анализа актуальных проблем содержания подготовки будущих учителей начальных классов.

В Толковом словаре Ожегова С.И. и Шведовой Н.Ю. дается следующее определение готовности: «1. Согласие сделать что-нибудь. 2. Состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь» [17; 142].

Так, например, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров [18] и др. ученые рассматривают готовность как внутреннюю ориентированность человека на будущую деятельность. Готовность к педагогической деятельности – это уровень профессионального мастерства педагога, включающий в себя овладение стандартами профессионально- педагогического образования [19; 186].

Определение готовности у А.И. Мищенко представлено таким образом: «профессиональная готовность учителя – целостное состояние личности, выражающее качественные характеристики сознания, стиль мышления, гражданскую и профессиональную позиции, концентрированно выражающие направленность. Ее составляющими являются также знания, практические умения и навыки, и опыт творческой деятельности [20; 45].

В.А. Сластенин [21; 24] рассматривает готовность к педагогическому труду как совокупность качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных функций.

Таким образом, понятие готовности в педагогической науке трактуется как сложное личностное образование, включающее в себя способность педагогически мыслить, проектировать, организовывать, практически действовать.

В формировании у будущих учителей начальных классов представлений о преемственности в изучении математического материала следует учесть следующие важнейшие аспекты проблемы преемственности:

– целевой (обеспечивается согласованием целей воспитания, обучения и развития на уровне ДОО, начальной школы);

– содержательный (обеспечивается согласованием учебных планов и программ);

– технологический (обеспечивается отбором общих средств обучения, выработкой общих подходов к организации воспитательно-образовательного процесса в ДОО, начальной);

– психологический (обеспечивается совершенствованием форм и методов воспитательно-образовательной работы в детском саду и школе с учетом общих возрастных особенностей, характерных для детей);

– управленческий и структурно-организационный (обеспечивается реализацией общих подходов к управлению и организацией работы по осуществлению преемственных связей, которые вырабатываются участниками процесса в ходе проведения совместных мероприятий: круглых столов, семинаров, педагогических консилиумов, диагностических мероприятий, открытых занятий, экскурсий, дней открытых дверей, концертов, совместных спортивных соревнований, работы клуба родителей, общешкольных родительских собраний и т.д.) [22; 18-19].

А.П. Сманцер отмечает: «Любая деятельность предполагает соответствующую подготовку к ней. Знание начального исходного уровня подготовленности к той или иной деятельности важно как для исполнителя, так и для ее руководителя…некоторые студенты могут понимать излагаемый материал, но не стремятся его усвоению, так как у них отсутствует нужная мотивация учения, нет целей изучения того или иного учебного материала, другие имееют осознанные цели, но не имеют достаточного уровня предшествующей подготовки. В каждом конкретном случае преподавателю важно найти необходимые средства для организации полноценной учебно-познавательной деятельности студентов» [23; 190-191].

Таким образом, студентов – будущих учителей начальных классов следует знакомить с различными аспектами проблемы преемственности в реализации содержания математики на ступени дошкольного, начального образования, учитывая положения государственного общеобязательного стандарта начального образования.

Мы считаем, что все перечисленные качества необходимо рассматривать и учитывать при оценке подготовленности будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Методологическая база исследования

В качестве инструментария, позволяющего выявить уровень сформированности готовности студентов к реализации премственнности, используется педагогическая диагностика. Объектом исследования нами были выбраны студенты 3 и 4 курса (39 человек) и магистранты 1 курса (20 человек) 2019/2020 учебного года, специальности «Педагогика и методика начального обучения». КазНПУ имени Абая. Целесообразным было провести диагностику у студентов на третьем и Студенты червертого курса прошли многие методики, включая методику преподавания обновленного содержания дисциплины «Математика». Магистранты в 1 семестре, согласно учебному плану, прошли дисциплину «Методика реализации образовательных программ: предметная область "Математика и ИКТ"». Содержание дисциплины было разделено на два блока: «Методика математики» и «Методика ИКТ». Оба блока охватывали лекции и практические занятия с разных аспектов: «Проблема преемственности в обучении (математика, ИКТ)», «Преемственность между дошкольным и начальным, между начальной и средней школой звеньями системы образования». Целью охвата магистрантов также было исследовать уровень состояния готовности к реализации преемственности дошкольного и начального образования.

Изначально при поступлении на эту специальность студентов-бакалавров было больше, но по некоторым обстоятельствам контингент студентов из курса в курс меняется, в итоге составив 39 человек. Специальность «Начальное образование» преполагает в основном женский коллектив, поэтому делать распределение их по полу не было необходимости. Исследование осуществлялось в начале и в конце семестра, что позволило сделать нам выводы о реальном уровне сформированности у будущих учителей начальных классов готовности к реализации преемственности дошкольного и начального математического образования, а также проследить динамику этого процесса в течение семестра.

Диагностирование изучаемой готовности проводилось в три этапа.

Цель **первого этапа**- выявить уровень готовности будущих педагогов к проблеме реализации преемственности дошкольного и начального образования, какие акспекты должен знать молодой учитель, знают ли студенты эти проблемы, установить содержания представлений студентов о сущности, направлениях осуществления преемственности дошкольного и начального математического образования, а также о профессиональных качествах и компетенциях специалистов. Для достижения этой цели был проведен анкетный опрос студентов со статистической обработкой полученных результатов.

На первый вопрос анкеты: *«Считаете ли вы, что подготовка ребенка к школе является одним из аспектов преемственности дошкольного и начального образования?»,* 53% респондентов ответили утвердительно. Однако уточняющие вопросы позволили убедиться, что полученные данные свидетельствуют о поверхностных знаниях студентов в вопросах преемственности дошкольного и начального образования. 34% опрошенных осознают роль подготовки и важность этого процесса для развития личности ребенка, но считают незначительным видом подготовки к будущей деятельности, полагая, что есть программы, по которым учат детей. Характерно, что 13% студентов вовсе не задумывались об этом вопросе.

По второму вопросу анкеты: *«К какому виду деятельности вы относите работу по реализации преемственности дошкольного и начального образования?»,* 56% опрошенных отметили, что реализация преемственности дошкольного и начального образования относится к особому виду деятельности педагога. Второе место (28%) занимают ответы студентов, набравших считающих, что работа по реализации преемственности относится к одной из разновидности воспитательной и образовательной деятельности педагогов, 16% студентов не задумывались над этим.

Анализ ответов на третий вопрос анкеты: *«Какое из понятий, на ваш взгляд, наиболее полно раскрывает сущность процесса преемственности дошкольного и начального школьного образования?»* выявил наличие у студентов представлений о сущности преемственности, направлениях ее реализации, о функциональных обязанностях участников этого процесса. Разнообразие вариантов ответа привели к дискуссии студентов, почему те или иные личные и

профессиональные качества обеспечивают успешность осуществления процесса, что подразумевает организационный переход обучения на более высокую ступень. Важно отметить, что это позволило узнать уровень подготовки студентов.

Результаты анкеты и уточняющие вопросы свидетельствуют о том, что 44% студентов считают преемственность содержательной двухсторонней связью, воспитательно-образовательной работы в детском саду с учетом тех требований, которые будут предъявлены к детям в школе, с другой стороны, опору учителя на достигнутый старшими дошкольниками уровень развития.

По мнению 34% респондентов, преемственность - это соотношение общих и специфических целей образования, построение линии, обеспечивающей эффективное, поступательное развитие ребенка, его успешный переход на следующую ступень образования; связь и согласованность каждого компонента методической системы образования. Отстальные (22%) считают, что преемственность - это организационный переход обучения на более высокую ступень, что говорит о неумении выделять обычный подход решения задач преемственности.

Четвертый вопрос анкеты звучал так: *«Знакомы ли Вы с программой предшкольной подготовки?»*. Оказалось, что 91% респондентов знаком с программой предшкольной подготовки, 9% - нет. В беседе большинство студентов признали, что больше используют на практике программу уровня начального образования по обновленному содержанию, что свидетельствует о поверхностных знаниях студентов о вопросах предшкольной подготовки, недостаточном знании содержания предшкольного обучения. Это показало некомпетентность в вопросе реализации преемственности дошкольного и начального школьного образования, как одного из направлений деятельности педагога, непосредственно связанного с поддержанием последовательности в воспитании и обучении ребенка.

Пятый вопрос *«Как Вы оцениваете уровень своей готовности к деятельности по осуществлению преемственности дошкольного и начального образования, в том числе по подготовке детей к школе?»* выявил ответ «достаточный уровень» у 34% опрошенных. При этом в пожелании было еще раз хорошо изучить программу предшкольной подготовки, чтобы сохранять преемственность. 47% отметили у себя «удовлетворительный» уровень подготовки, 19% - «недостаточный». Такой подход подводил студентов к осознанию своих возможностей и планированию перспектив профессионального роста.

Шестой вопрос анкеты *«Сохраняется ли преемственность в содержании учебного материала ДОУ и 1 класса начальной школы по математике?»* 41% опрошенных отметили положительно**,** утверждая, что обеспечение преемственности в содержании учебного материала сохраняется, аргументируя ее с позиций обучения. 60% студентов, которые не уверены в усвоении содержания материала по программе дошкольного воспитания и обучения, ответили «незнаю». Эти студенты имеют определенный объем знаний о преемственности дошкольного и начального обучения, но эти знания не могут позволить им обеспечить их применение в процессе обучения.

В седьмом вопросе анкеты респондентам предлагалось выделить то, *от чего в большей степени зависело бы решение проблемы преемственности дошкольного и начального образования.* 25% студентов ответили: «От решений и инструкций Министерства образования». По мнению этих студентов, смена учебников может нарушить преемственную связь. Вариант ответа «От деятельности местных органов управления образованием» не получил ни одного голоса. Три четверти выборки (75%) ответили «От взаимодействия воспитателей ДОУ и учителей начальных классов и их профессиональной подготовки».

Выполнение восьмого вопроса анкеты требовало от респондентов выбрать из предложенных наиболее важные направления, которые обуславливают успешность реализации преемственности дошкольного и начального образования**.** 53% респондентво указали «психолого-педагогическое сопровождение», «профессиональная компетентность педагога» была отмечена у 41%, «программно-методическое обеспечение» у 6%.

Считают необходимым организацию специальной работы по осуществлению преемственности в обучении 56%, «пустой тратой времени» назвали эту работу 31% респондентов, 12% не задумывались над этим вопросом. 78% студентов согласны с организацией специальной работы с родителями и учениками, остальные ответили отрицательно, что показывает их некомпетентность в современных требованиях к обучению.

Таким образом, мы констатировали, что большинство студентов имеет первоначальные представления о сущности преемственности в системе образования, но не может реализовать ее развития личности ребенка, понимают значимость преемственности дошкольного и начального образования, но у них отсутствуют теоретические знания и методические умения данного процесса.

По определению чешской исследовательницы Катерины Лойдовой [24], аналитические навыки определяют в значительной степени успешность реализации преемственности дошкольного и начального математического образования и позволяют выделить аспекты и направления реализации математического образования, правильно поставить задачи преемственности, подойти к решению проблем преемственность с разных позиций; рассмотреть причины и последствия нерешенных проблем, провести диагностику готовности детей к школьному образованию.

Для решения поставленной проблемы на **втором этапе** диагностики готовности студентов к реализации преемственности дошкольного и начального математического образования нами был проведен комплекс занятий СРСП по дисциплине «Методика обучения математике», соответственно утвержденному силлабусу. Студент в результате изучения дисциплины должен использовать в педагогической деятельности средства реализации преемственности и перспективности между уровнями математического образования. Целью этапа было создание условий непосредственного включения студентов в процесс реализации преемственности дошкольного и начального математического образования в качестве наблюдающих, анализирующих и оценивающих ход и результативность этой деятельности.

Перспективным направлением выступают творческие, методико-математические задания. Для начала изучения преемственности дошкольного и начального образования предлагалось:

1. Написать реферат на тему: «Преемственность дошкольного и начального образования». Анализ содержания работ и мнений студентов, высказанных во время обсуждения, позволили нам убедиться в том, что студенты понимают, обеспечение преемственности дошкольного и начального школьного образования. Тем не менее полученные данные разрешили внести необходимые коррективы, поэтому работу закрепили составлением и решением кроссворда на данную тему. В итоге студенты выделили сущность, роль, понятия, направления, пути реализации преемственности дошкольного и начального образования, проблемы и перспективы.

Дальнейшая работа началась с углубленного изучения общеобразовательной программы предшкольной подготовки, по Типовой учебной программе дошкольного воспитания и обучения образовательной области «Познание», занятия «Формирование элементарных математических представлений» (ФЭМП). Студентам разделились на две группы: воспитатели предшкольной подготовки и учителя 1 класса начального обучения [25]. Был сделан анализ двух программ по математике и по ФЭМП, при котором обсуждались и сопоставлялись содержание, цели, последовательность тем, методическую сущность изучаемой проблемы преемственности. В заключение заполнялась таблица.

Таблица 1. Заполните сравнительную таблицу в рамках принципа преемственности:

	Предшкольная подготовка (6 -7 лет)	1 класс
Числа и величины		
Элементы алгебры		
Элементы геометрии		
Множества, Элементы логики		
Математическое моделирование		

3. Далее работа велась с учебником 1 класса по математике.

Было дано задание: Приведите примеры заданий, предложенные в учебнике 1 класса по математике, и найдите в заданиях реализацию преемственной связи дошкольного и начального математического обучения в целях и методах, используя программу предшкольной подготовки. Обоснуйте свой ответ.

Так, например, при изучении темы в первом классе ***счет предметов,*** преемственость выражается в том, что дошкольники знакомы со счетом до 10, у них сформированы представления о составе натуральных чисел в пределах 10. Дети имеют представление, в каком порядке числа следуют друг за другом при счете, могут сопоставить количество предметов со счетом (словами - числительными). Могут ответить на вопрос «Сколько?» и «Который по счету?». Могут обвести, закрасить, дорисовать столько же, расположить по направлению стрелок, объяснить, где находятся. В первом классе совершенствуется навык счёта предметов, дети учатся придумывать, формулировать разные вопросы со словом «Сколько?» и отвечать на них.

При изучении темы ***порядковый счет*** дошкольники определяют место числа в натуральном ряду чисел, узнают и называют количественные и порядковые числа. Могут считать в прямом и обратном порядке в пределах 10. В первом классе учатся понимать образование натуральных чисел и число 0, закрепляется чтение прямого и обратного порядкового счета в пределах первого десятка, используя порядковые числительные. Таким образом, студенты установили, что обеспечивается внутренняя связь и логическая последовательность внутри заданий в предшкольном и 1 классах.

4. Для самостоятельной организации процесса освоения материала было предложено проблемно-ситуативное обучение с использованием метода кейсов. Преимуществом кейсов является возможность оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке специалиста. Метод кейсов способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант и планировать его осуществление.

Применение кейс-технологии в учебном процессе позволяет сформировать устойчивый интерес студентов к профессии и профессиональной деятельности, обеспечивает активную познавательную работу студентов, вовлекает их в поиск решения проблемных вопросов. У студентов происходит актуализация знаний, выработка навыков анализа, умение принимать решения, рассматривать альтернативы, проводить сравнительный анализ и делать выводы.

Следующее задание предусматривало цель раскрыть проблему преемственности дошкольного и начального образования с философской, педагогической, психологической, методической позиций, представляя различные варианты разрешения ситуации.

Повторное проведение анкеты определило **третий этап** диагностики, что позволило судить о динамике формирования готовности студентов к реализации преемственности дошкольного и начального математичекого образования. Вся работа, которая велась со студентами-бакалаврами, была проведена также с магистрантами. Результаты анкетиования представлены в таблице 1.

Результаты исследования

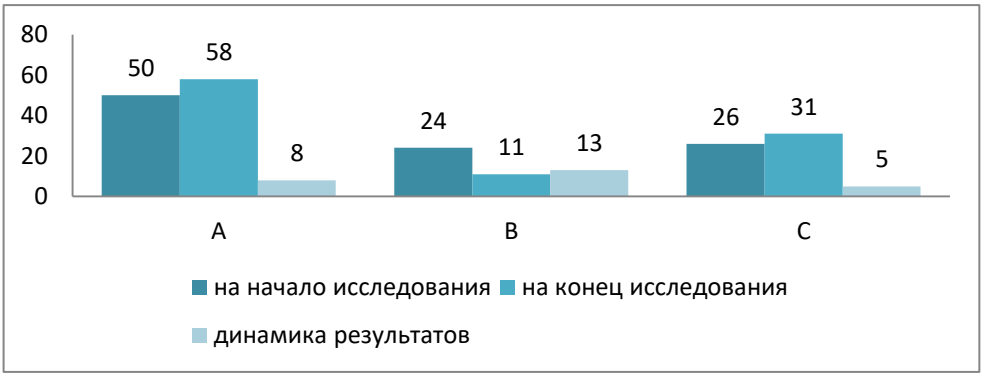
Таблица 1. Динамика показателей сформированности готовности студентов к реализации преемственности дошкольного и начального образования, %

№ Вопросы анкеты	Уровни готовности студентов						Динамика результатов в %		
	баллы студентов на **начало** исследования % (количество студентов)			баллы студентов на **конец** исследования % (количество студентов)					
	A	B	C	A	B	C	A	B	C
1	53(31)	34(20)	13(8)	75(44)	19(11)	6(4)	22(13)	15(9)	7(4)
2	28(17)	56(33)	16(9)	69(41)	22(13)	9(5)	41(24)	34(20)	7(4)
3	44(26)	34(20)	22(13)	62(36)	25(15)	13(8)	18(10)	9(5)	9(5)
4	91(54)	9(5)	0(0)	100(59)	0(0)	0(0)	9(5)	9(5)	0(0)
5	34(20)	47(28)	19(11)	72(43)	12(7)	16(9)	38(23)	35(21)	3(2)
6	41(24)	0(0)	60(35)	9(5)	0(0)	91(54)	32(19)	0(0)	31(19)

7	25(15)	0(0)	75(44)	13(8)	0(0)	87(51)	12(7)	0(0)	12(7)
8	53(31)	6(4)	41(24)	31(18)	3(2)	66(39)	22(13)	3(2)	25(15)
9	56(33)	31(18)	13(8)	62(36)	16(9)	22(13)	6(4)	15(9)	9(5)
10	78(46)	22(13)	0(0)	87(51)	13(8)	0(0)	9(5)	9(5)	0(0)
Среднее значение	50	24	26	58	11	31	8	13	5

Источник: Составлено авторами

Из таблицы можно заметить, что показатели сформированности у студентов готовности к реализации преемственности дошкольного и начального образования в конце исследования значительно возросли. Сравнительные данные были занесены в диаграмму (Рисунок 1).



Источник: Составлено авторами

Рисунок 1. Динамика уровня сформированности готовности студентов к реализации преемственности дошкольного и начального образования в начале и в конце семестра

Диагностические данные показали существенные изменения в позиции студентов. Сравнительный анализ сформированности готовности показал увеличение с 50%; 24%; 26% в начале эксперимента до 58%; 11%; 31% в конце (прирост составил 8%; 13%; 5%) Процентное соотношение студентов с разными уровнями готовности до и после эксперимента также указывает на более значительные позитивные изменения в формировании готовности.

Результаты исследования подтвердили положительное влияние выполненной работы на формирование профессиональных умений будущих педагогов по реализации преемственности дошкольного и начального математического образования и доказали эффективность ее использования в условиях высшего образования.

Заключение

В исследовании, описанном в данной статье, мы уточнили понятие преемственности дошкольного и начального образования, выявили современные подходы к ее реализации, предложили технологии поэтапного формирования профессиональной подготовки студентов к реализации преемственности, проверили условия эффективного функционирования процесса формирования профессиональной готовности специалиста к обеспечению преемственных связей в работе ДОУ и школы. Эта информация в дальнейшем позволит спроектировать модель формирования готовности будущих учителей начальных классов к реализации преемственности дошкольного и начального математического образования.

Важно осознавать этот уровень для преподавания методических дисциплин, в частности, методики математики и включения в образовательную программу дополнительных спецкурсов для будущих педагогов.

Решению данной проблемы, по нашему мнению, может способствовать реализация модуля М-12, Минор предшкольной подготовки (Minor*) Модульного учебного плана образовательной программы по специальности за 2019 учебный год, спецкурса «Теория и методика обучения в

предшкольном классе» для специальности «начальное образование». Цель спецкурса: формировать готовность студентов и магистрантов к обеспечению преемственности дошкольного и начального образования (в том числе через частные методики: букварь, окружающий мир, математическая грамотность, музыкальная грамотность и т.д.).

Таким образом, организованная работа по подготовке студентов к реализации преемственности дошкольного и начального математичекого образования позволила проследить эффективность ее реализации и представила лишь один из вариантов подхода к ее решению.

Список литературы

1. Шуиншина Ш.М., Альпеисов Е.А., Туяков Е.А., Ахметова Б.С. (2019) Некоторые вопросы соблюдения преемственности в образовательных программах педагогических вузов // Профессиональное образование в современном мире. № 2. С. 2777
2. Федорова Т.В., Борзенкова О.А. (2013) Совершенствование методико-математической подготовки бакалавров дошкольного и начального образования. Самарский научный вестник. №1(2). С.46
3. Закон РК «Об образовании» (2007) Астана.
4. Белошистая А. В. (2003) Формирование и развитие математических способностей дошкольников: Вопросы теории и практики: Курс лекций для студ. дошк. факультетов высш. учеб.заведений. С.23
5. Асмолов, А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. (2008) Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. С.20-21
6. Оспанов Т.К. (1990) Перспективность и преемственность в обучении как условия активизации образовательной подготовки учащихся: автореф. ... канд. пед. наук.: 13.00.01. – Алматы.
7. Мубараков А.М. (2003) Научно-педагогические основы преемственности обучения математике в системе непрерывного образования: автореф. ... докт. пед. наук.: 13.00.02. – Алматы.
8. Солтанбаева Ш.Ж. (2003) Содержательно-методические аспекты оптимизации преемственности в обучении математике в 5-6 классах: автореф. ... канд. пед. наук.: 13.00.02. – Алматы.
9. Сагымбекова П.С. (2009) Пути реализации дошкольного воспитания при подготовке детей к обучению математике // Начальная школа Казахстана. № 9. С. 234-235.
10. Пустовалова Н.И., Пустовалова В.Г. (2015) Обеспечение преемственности в обучении математике старших дошкольников 6-7 лет и учащихся первого класса в условиях обновления содержания образования. Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. № 1(20)
11. Акпаева А.Б., Лебедева Л.А., Лихобабенко Т.В. (2017) Формирование элементарных математических представлений. Методическое руководство для педагогов по Типовой учебной программе дошкольного воспитания и обучения. – Алматы: Алматы кітап баспасы.
12. Мынжасарова М.Ж.(2013) Бастауыш және негізгі орта білім беру деңгейлерінде стохастика элементтерін оқытып-үйретудегі сабақтастық: Монография. Алматы: Lem - 162 б.
13. Margaret Burchinala, Tiffany Jamie Foster, Kylie Garber Bezdek, Mary Bratsch-Hines, Clancy Blair, Lynne Vernon-Feagansathe (2020) Family Life Project Investigators School-entry skills predicting school-age academic and social–emotional trajectories. Early Childhood Research Quarterly Volume 51, 2nd Quarter 2020, Pages 67-80.
14. Elfeky A.I.M, T.S.Y., Elbyaly M.Y.H (2020) Advance organizers in flipped classroom via e-learning management system and the promotion of integrated science process skills. *Thinking Skills and Creativity*. Volume 35, 100622.
15. Mumford S., Dikilitaş K. (2020). Pre-service language teachers reflection development through online interaction in a hybrid learning course. *Computers &Education*. Volume 144, 103706
16. Neghavati A. (2016). Core Skills Training in a Teacher Training Programme. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232 (2016) 617 – 622. International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, GlobELT 2016, Antalya, Turkey.
17. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. (2003) Толковый словарь русского языка. М. - 944 с.
18. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов-н/Д: Изд. центр «МарТ», 2005
19. Педагогический словарь (2008) учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений / под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. М.: Академия. – 352 с
20. Шибанова Н.М. (2004) Подготовка будущего учителя к гражданско-правовому воспитанию младших школьников : дис. … канд.пед.наук / Н.М. Шибанова. Чита. – 226 с.
21. Пискарева И.Е. (2000) Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности : дис. …канд.пед.наук. Кострома, 2000. – 150 с.
22. Махмутова Л.Г. (2016) Формирование у будущих учителей начальных классов представлений о преемственности в изучении математического материала. Преемственность начального и основного общего

образования: содержание, технологии, результаты: сб. матер. Всерос. междунар. участием науч.-практ. конф. (1–2 марта 2016 г., г. Пермь, Россия) : в 2 ч. Пермь. С. 18-19
23. Сманцер А.П. (2011) Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов [Электронный ресурс] Минск : БГУ. С.190-191
24. Lojdová, K. (2019) Socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. *Learning, Culture and SocialInteraction.*Volume 22*, 100314*
25. Типовая учебная программа по предмету «Математика» для 1-4 классов уровня начального образования. Приложение 6 к приказу Министра образования и науки Республики Казахстан от 10 мая 2018 года № 199. - http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1800016989.

Мектепке дейінгі және бастауыш білім берудің сабақтастығын іске асыруда студенттердің дайындығын талдау

А.Б. Акпаева, Ф.Б. Кинжибаева
Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті, Алматы, Қазақстан
fari_0974@mail.ru

Мақалада мектепке дейінгі және бастауыш математикалық білім берудегі сабақтастықты жүзеге асыруға студенттерді даярлау мәселесі қарастырылады. Авторлар педагогикалық феномен ретіндегі сабақтастықтың философиялық, психологиялық-педагогикалық мәнін анықтайды. ЖОО-нда педагогтарды кәсіби даярлаудың қолданыстағы теориялық базасы мен екі деңгейдегі сабақтастықты жүзеге асырудың табыстылығын анықтайтын әзірлемесінің болмауы болашақ мамандарды сабақтастықты жүзеге асыруға болашақ педагогтардың даярлығын қалыптастыру мәселесін анықтады. Мектепке дейінгі және бастауыш математикалық білім беруді табысты жүзеге асырудың алғышарттары студенттердің сабақтастықты жүзеге асыруға даярлық үдерісіне тікелей енуіне жағдайлар жасайтын арнайы түзілген шығармашылық, әдістемелік-математикалық тапсырмалар болды. Мектепке дейінгі және бастауыш білім берудегі сабақтастықты жүзеге асыруға болашақ педагогтардың даярлығының көрсеткіштері мен деңгейлері, сондай-ақ эксперимент жұмыстарының нәтижелері ұсынылды.

Түйін сөздер: *студенттерді даярлау, сабақтастықты жүзеге асыру, математикалық білім беру, мектепке дейінгі және бастауыш математикалық білім беру, педагогикалық диагностика.*

Analysis of the of preparation of students for the implementation of continuity of preschool and primary education

A. Akpayeva, F. Kinzhibayeva
Kazakh National Pedagogical University named after Abai, Almaty, Kazakhstan
fari_0974@mail.ru

This article discusses the problem of preparing students for the implementation of the continuity of preschool and primary mathematical education. The authors define the philosophical, psychological and pedagogical essence of continuity as a pedagogical phenomenon. Contradictions between the existing theoretical base of professional training of teachers at the University and the lack of developments that determine the success of the implementation of the succession of two stages revealed the problem of forming the readiness of future teachers to implement the succession. The prerequisites for the successful implementation of the continuity of preschool and primary mathematical education were the specially developed creative, methodological and mathematical tasks that created the conditions for the direct inclusion of students in the process of preparing for the implementation of continuity. The indicators and levels of readiness of the future teacher to implement the continuity of preschool and primary mathematics education, as well as the results of experimental work are presented.

Keywords: *student training, succession implementation, mathematical education, preschool and primary mathematical education, pedagogical diagnostics*.

Поступила в редакцию 19.03.2020

ҒТАХР 15.31.31

ЭМОЦИОНАЛДЫ ҚАРЫМ-ҚАТЫНАС - ОТБАСЫЛЫҚ ТӘРБИЕНІҢ НЕГІЗГІ ФАКТОРЫ РЕТІНДЕ

П.К. Искакова, Ж. Әбділәкім
Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті, Түркістан, Қазақстан
fari_77@mail.ru

Мақалада қазіргі таңдағы педагогика және психология ғылымындағы өзекті мәселердің бірі - эмоционалдық қарым-қатынас отбасылық тәрбиенің негізгі факторы ретінде қарастырылады. Отбасылық тәрбие - бұл ата-аналардың белгілі бір қасиеттерді, іскерлікті қалыптастыру мақсатында жүзеге асыратын мақсатты, саналы түрде жүргізілетін фактор. Отбасының тәрбие тетігін нығайту негізінде отбасындағы ересектер дұрыс деп санайтын мінез-құлықты көтермелеп, белгіленген ережелер мен белгілі бір нормалар жүйесін енгізеді, оларды сақтап біртіндеп әдетке және ішкі қажеттілікке айналдырады. Сондай-ақ, отбасындағы сәйкестендіру тетігі - бала ата-аналарға еліктеп өседі, олардың іс-әрекетіне бағдарланып, ата-анасы сияқты болуға тырысады. Мақалада отбасындағы эмоционалдық қарым-қатынастың үш тобы мен ана тәрбиесінің екі стилі бөліп көрсетіледі және тұлғааралық эмоционалдық қатынастардың негізі түрлері қамтылған.

Түйін сөздер: *эмоционалдық қарым-қатынас, отбасылық тәрбие, ата-ана, отбасы мүшелері, өзара қарым-қатынас, эмоционалдық-тұлғалық даму.*

XX ғасырдың 20 жылдарынан бастап ата-аналардың бала психикасы дамуына, оның эмоционалдық әл-ауқатына әсері жіті зерттеле бастады. Ата-ананың балаға деген махаббаты туа біткен биологиялық компоненттерге ие, бірақ жалпы алғанда ата-ананың балаға деген қарым-қатынасы қоғамдық нормалар мен құндылықтардың әсерінен болатын мәдени-тарихи феномен, тарихи өзгермелі құбылыс болып табылады. Бүгінгі таңда отбасы туралы жүргізілген зерттеулерге сүйенсек, отбасы баланың жеке басын қалыптастырудың бастапқы және қажетті шарты болып табылатынын аңғартады. Себебі, алғашқы білім мен ұғымды, тәрбиені бала тікелей отбасынан алады. Әрине, әрбір баланың өзіндік отбасылық қарым-қатынастар туралы ерекше түсініктері қалыптасып, оның тұлғалық дамуына үлкен әсер етеді. Сондықтан әрбір баланың отбасы туралы түсінігі, оның эмоционалдық әл-ауқатының көрсеткіші болуы мүмкін екенін атап өту керек.

Адамзат баласының отбасындағы тәлім-тәрбиесі қай ғасырдың болсын өзекті мәселелерінің бірі болды. Ежелгі антикалық дәуірден бастап ойшылдар отбасылық тәрбие мен отбасылық өмірге дайындық жасау мәселесіне ерекше мән берген. Соның бір дәлелін грек ойшылы Платонның көзқарастарынан табамыз. Оның пікірінше, адамдар отбасын құру үшін болашақ өмірдегі серігінің қандай отбасынан шыққанын, оның әке-шешесі мен ата-бабаларын жақсы білуі қажет деген тұжырым жасайды. Ал, белгілі ойшыл Аристотель болса, «отбасы - адамдардың қарым-қатынастарының ең бірінші түрі және ол мемлекеттің бірінші кішігірім бөлігі» деп санаған [1; 304].

Бүгінгі өскелең ұрпақ үшін сыр өңірінің абызы Қорқыт атаның мұрасындағы: «Анадан өнеге көрмеген қыз жаман, атадан тағылым алмаған ұл жаман... Менмен, тәкаппар адамды тәңірі сүймейді... Ақылсыз балаға ата дәулетінен қайран жоқ... Қонағы жоқ қараша үйден құлазыған тұз артық» деген отбасылық тәлім-тәрбиелік өсиеті аса маңызды. Ал, ойшыл данышпан, ғалым әл-Фараби: «Отбасы белгілі бір бөлшектерден құралады, солардың арқасында гүлденеді. Бұлар саны жағынан төртеу: ері мен әйелі; қожайыны мен қызметшісі; әке-шешесі мен баласы; мүлкі мен мүлік иесі. Кімде-кім бұл бөлшектер мен бірлестіктерді басқарса, ол адам үйдің билеушісі және әкімі болады. Оны қожайын деп атайды» деп, отбасын оның құрылымдық бөліктері тұрғысынан сипаттайды. Осы пайымдаулары арқылы ғалым заманның ағымына қарай отбасының өзі де, оның құрылымы мен тәрбие мазмұны да сан қилы өзгеріске ұшырайтынын болжағандай [2; 160].

Эмоционалды қарым-қатынас отбасы өмірінде өте үлкен маңызды қызмет атқарады, себебі отбасы мүшелері бір-бірімен қарым-қатынас жасау барысында өзара пікір алмасып, қайғы-

қуанышта ортақтас болу арқылы бір-бірімен сенімді кең ауқымды эмоциялар арқылы екі немесе бірнеше психологиялық жүйе, не бірнеше рухани әлем және ой-пікір, сана-сезім, мінез-құлық, қылық-жорықтар арасында келісім, өзара түсіністік, не болмаса қақтығыс, талас-тартыс, қарама-қайшылық тұрғысындағы мәміле үрдісі іске асады. А.Н. Леонтьев атап өткендей, эмоциялардың классикалық теориялары «адамның трансформациясын инволюция ретінде қарастырады, бұл тәрбиенің жалған идеалын туындатады». Шындығында, А.Н. Леонтьевтің пікірі бойынша «эмоционалдық процестер мен жағдайлар адамның өзіндік дамуына оң әсерін тигізеді».

Бүгінгі таңда отбасы туралы жинақталған зерттеулерге сүйенсек, отбасы баланың жеке басын қалыптастырудың бастапқы және қажетті шарты болып табылатынын аңғартады. Отбасындағы өзара тұлғааралық қарым-қатынастардың ең маңызды бөлігі эмоционалдық қарым-қатынас болып табылады, яғни отбасы мүшелерінің бір-бірінің эмоцияларымен алмасуы. Отбасы мүшелері арасындағы эмоционалдық қарым-қатынастың қалыпты жағдайда болмауы, отбасы мүшелері арасында не болып жатқанын, неге бұлай болып жатқанын тікелей білу мүмкін емес. Бірақ адам ақыл-ойы қалыптасқан тұлға болғандықтан, ол міндетті түрде отбасы мүшелерімен қарым-қатынас жасау барысында, ондағы белгілі бір жағдайды болжай алады. Яғни, қарым-қатынас барысында отбасы мүшесінің жағдайын бақылай алады.

Отбасындағы қарым-қатынастың ерекшелігі, ол «адамның ойын оқи отырып», отбасы мүшелерінің мінез-құлқын өзінше түсіне бастауы. Сонымен қатар, егер адам өзіне жақын адамдардың «ой-өрісін оқуға» дағдыланса, онда бұл қарым-қатынастар көбінесе дұрыс емес түрде түсіндіріледі. Өкінішке орай, «адамның ойын оқу» бұл адамдар арасындағы өзара іс-әрекет пен қарым-қатынас жасауда белсенді түрде пайдаланылады және тұқымқуалау процесі бойынша балаларына беріледі. «Сұрауға ыңғайсыз, қажет те емес, сондықтан бәрі белгілі!» деген түсінік қалыптасады. Отбасындағы өзара қарым-қатынастың тағы бір қиындығы бар, ол бір адамның екінші адамның сезімдері мен ой-өрісін түсінуге талпыныстарын сүйемелдейді. Адамдар «қамқорлық», «қолдау», «өкіну» сияқты ұғымдарды әртүрлі түсінеді. Мысалыға, бір адам былай дейді: «Маған қамқорлық пен қолдау қажет» десе, ал екіншісі, қорқып, не болғанын сұрай алмай немесе тіпті бірінші ұрсып алып, оған дәл осындай қолдау білдіреді. Ал қолдауды сұраған адам өзінің жақындағанын түсініп, оны қолынан үнсіз ұстау керек екенін елестеткен болуы мүмкін. Осылайша, адам қарым-қатынасына негіз болатын көптеген ұғымдармен қатар жүреді.

Әлеуметтендіру үдерісінде жүзеге асырылатын тұлғаның әлеуметтік-эмоционалдық дамуы әлеуметтік ортада барабар бағдарлану, жеке тұлғаның және басқа да адамдардың өзін-өзі бағалауы, қоғамның мәдени дәстүрлеріне сәйкес өз сезімдері мен қоршаған ортаға қарым-қатынасын білдіру қабілеттілігінен көрінеді. Д.Б. Эльконин атап өткендей, жеке тұлғаның эмоционалдық-мотивациялық сферасының дамуы қоғамдық талаптарды, нормалар мен құндылықтарды меңгеру үдерісінде жүреді. Баланың жалпы психикалық және жеке дамуындағы отбасылық тәрбиені зерттеуге арналған педагогикалық-психологиялық зерттеулерде отбасы мүшелерінің эмоционалдық сферасының ерекшеліктерін қалыптастыруға және әлеуметтік мінез-құлықтағы аффектілік көріністердің отбасына тигізетін әсері көрсетілген [3; 360].

Отбасылық тәрбие - бұл ата-аналардың белгілі бір қасиеттерді, іскерлікті қалыптастыру мақсатында жүзеге асыратын мақсатты, саналы түрде жүргізілетін фактор. Отбасы тәрбие тетігін нығайту негізінде жүзеге асырылады, отбасындағы ересектер дұрыс деп санайтын мінез-құлықты көтермелеп, ал белгіленген ережелерді бұзғаны үшін оларды жазалай отырып, ата-аналар баланың санасына белгілі бір нормалар жүйесін енгізеді, оларды сақтау біртіндеп бала үшін әдетке және ішкі қажеттілікке айналады, сондай-ақ отбасындағы сәйкестендіру тетігі бала ата-аналарға еліктеп өседі, олардың іс-әрекетіне бағдарланып, ата-анасы сияқты болуға тырысады. Ата-ана қарым-қатынасы екі жақты және қарама-қайшы болып табылады, бір жағынан, шексіз махаббат пен баламен терең өзара байланысы болса, ал екінші жағынан құнды қасиеттер мен мінез-құлық тәсілдерін қалыптастыруға бағытталған объективті бағалау қатынасы. Көптеген зерттеулерде отбасылық тәрбиенің негізгі факторлары ретінде эмоционалдық қарым-қатынас, махаббат, қабылдау және талаптар мен бақылаудың ерекшеліктері қарастырылады [4; 144].

Ерекше факторларға отбасылық тәрбиенің эмоционалдық сипаты жатады. Отбасында аға ұрпақпен жаңаша қарым-қатынас дағдыларын меңгеру процесі жүреді, ұрпақаралық қарым-қатынасты дамыту жүзеге асырылады, балалар мен ата-әжелер арасындағы байланыс нығая түседі. Е.Г. Благушкин мен В.Л. Титаренко отбасы тәрбиесінің ең маңызды факторына эмоционалдық

фактор жатады деп есептейді, ол туыстық сезімдерге, отбасы мүшелерінің арасындағы эмоционалдық жақындыққа негізделген, балаларға деген терең махаббатпен және балалардың ата-аналарына деген жауапты сезімімен көрінеді. Мұндай жақындықтың болмауы немесе жеткіліксіздігі баланың эмоционалдық әлемін төмендетіп, оның әлеуметтік маңызды сезімдерінің дамымауына себеп болуы да мүмкін.

Э.Фромм балаға ана мен әкенің қарым-қатынас арасындағы сапалық айырмашылықты шартты және шартсыз, бақыланатын және бақыланбайтын белгілері бойынша бөліп көрсетті. Ана махаббаты балаға оны дүниеге әкелу кезінде беріледі, бірақ бала тарапынан ана махаббаты бақылауға бағынбайтын, оны жеңіп алуы мүмкін емес. Ал, бала әке махаббатына лайықты ма немесе баласы оның үмітін ақтайды ма, ол өзін-өзі басқара алады ма деген ойлар мазалайды, яғни баласы әкесінің үмітіне лайықты болуға, өз белсенділігіне қол жеткізуге тырысып бағады. Э.Фромм отбасындағы эмоционалдық қарым-қатынастың қарқындылығын үш топқа бөліп көрсетеді:

Бірінші топ - эмоционалдық қарым-қатынастың жоғары дәрежесі. Бұл топ аналар үшін бала отбасында қалаулы, анасы үнемі онымен бірге болады, өзінің эмоционалдық жағдайын оң бағалайды.

Екінші топ - эмоционалдық байланыстардың орташа дәрежесі. Отбасы баланы қалайды, бірақ анасы белгілі бір жағдайға байланысты оған күтім жасай алмайды, бірақ баламен бос уақытында қарым-қатынас жасайды, оның дене және психикалық дамуына қызығушылық танытады.

Үшінші топ-эмоционалдық бас тарту.Осы топтың аналары үшін бала, әдетте, қалаулы баласы болмағандықтан, анасы әртүрлі себептерге байланысты мысалы, күйеуінен ажырасуына, отбасындағы әлеуметтік жағдайлардың нашарлығынан т.б. эмоционалдық күйзеліске ұшырайды. Мұндай кезде әйел өзінің эмоционалдық жағдайын негативті бағалап, өзіне көп күш салуына, уайымдауына, мазасызданауына көбірек көңіл бөледі. Бұл топтың өзі екіге бөлінеді: жасырын және ашық эмоционалдық қабылдауы бар аналар [5; 635].

И.Н. Галасюк пен Т.В. Шинина ана тәрбиесінің екі стилін бөліп көрсетеді: демократиялық және бақылау стилі. Демократиялық стиль келесі параметрлермен анықталады: балалар мен ата-аналар арасындағы вербалды қарым-қатынастың жоғары деңгейі; ата-аналардың пікірін ескере отырып, балалардың отбасы мәселелерін талқылауға қосылуы; егер қажет болған жағдайда, ата-аналардың көмекке келуге дайын болуымен қатар, бір мезгілде баланың дербес қызметінің табыстарына сеніммен қарау; баланың көзқарасы бойынша өзінің субъективтілігін шектеумен байланыстылығы. Бақылау стилі балалардың мінез-құлқына айтарлықтай шектеу қоюды қамтиды: балаға шектеулердің мағынасын нақты және анық түсіндіру, тәртіптік шаралар бойынша ата-аналар мен балалар арасында келіспеушіліктердің болмауы.

И.Н. Галасюк пен Т.В. Шининаның зерттеулеріне сәйкес, тәрбиенің демократиялық стилі бар отбасыларында балалар әлеуметтік белсенділігімен сипатталады және сыртқы бақылауға әрең беріледі, себебі оларға альтруизм мен эмпатия тән емес. Тәрбиелеудің бақылау стилін қолданатын ата-аналардың балалары мойынсұынғыш, көбінесе өз мақсаттарына қол жеткізуде тым табанды емес және агрессивті болмайды. Тәрбиенің аралас түрінде балаларға көңіл-күй, мойынсыну, эмоционалдық сезімталдық, агрессивті емес, қызығушылықтың болмауы, ойлау ерекшелігі мен қиялдаудың төмендігі тән. Баланың өзін-өзі бақылауға және әлеуметтік құзыреттілікке жауапты мінез-құлқын қалыптастырудың неғұрлым кең тараған тетігі балалардың өзін-өзі бақылауға пайдаланылатын бақылау құралдары мен дағдыларын меңгеруі болып табылады [6; 223].

Г.М.Андрееваның пікірінше, тұлғааралық эмоционалдық қатынастардың негізі эмоционалдық көріністердің барлық түрлерін қамтиды. Адамның эмоционалдық жай-күйі және оның уайымдап отырған сезімінің сипатынан көрінеді:

- оның сыртқы түрі бойынша (мимика, пантомимика);
- егер ол адам маңызды болса, жағдайдан шығаруға тырысады;
- сөз (өз уайымын тікелей немесе жанама түрде) және сөйлеудің экспрессивті сипаты бойынша қабылдайды;
- адамның мінез-құлқын және оның осы жағдайлардағы уәждерін түсінеді;
- вегетативтік реакциялардың ерекшеліктері негізінде айтуға болады [7; 244].

Отбасындағы эмоционалдық қарым-қатынастың бұзылуы жасөспірім тұлғасының қалыптасуына да теріс әсер етеді. Жасөспірімдер отбасылық психотерапиясының бай тәжірибесін жинақтай отырып, Э.Г.Эйдемиллер мен В.Юстицкий ата-аналар мен жасөспірімдердің эмоционалдық қарым-қатынасында жиі кездесетін бұзылыстарының екі түрін бөліп көрсетеді [8; 519].

Бірінші, «ата-аналық сезімнің дамымауы» мұндай отбасыларында ата-аналар жасөспірімдермен тығыз қарым-қатынас жасағысы келмейді және олардың үстінен бұйрық бергенді қалайды. Кейбір ата-аналар өздерінің ата-аналық міндеттерінің жауапкершілігінен шаршағандығын және көбінесе олар аса маңызды және қызықты нәрседен отбасы үшін қалып қоятындығын айтып жиі шағымданады. Ата-ана сезімдерінің дамымау себебі, отбасылық тәрбиедегі ерекшеліктерінің болуынан, мысалы, балалық шағында ата-анасының бас тартуы, ата-ана жылуын сезінбеуі салдарынан болуы мүмкін. Мәселен, бала кезінде өз аналарынан мейірім алмаған жағдайда және ата-аналарынан қажетті қолдау алмаған әйелдер тәрбиелеудің жазалау шараларын көп қолдануға (Бэрон Р., Ричардсон Д., 1994) бейім келеді екен. Ал, өте жас ата-аналардың ата-аналық сезімдері айтарлықтай әлсіз болып келеді, бірақ олар жасының ұлғаюына байланысты күшейе түседі [9; 420].

Екінші, «ата-ананың жасөспірімнің жынысына қатысты нұсқаулары» - ата-ананың жасөспірімге деген мұндай қатынасы жасөспірімнің нақты қасиеттерімен емес, ата-ана оның жынысы «жалпы ер бала» немесе «жалпы қыз бала» деп ажыратынымен негізделеді. Содан кейін, мысалы, қыз баланың қасиеттері басым болған жағдайда, ер балаға танылмаған мінездер байқалады және кей жағдайларда керісінше болып жатады. Бұл келеңсіздікті жасөспірімдер сезінеді және рольдік идентификацияның бұзылуына, барабар емес қорғаныс механизмдерін пайдалануға, невротикалық реакцияларға әкелуі мүмкін. Осылайша, әр баланың өмірінде ата-аналар үлкен және жауапты міндетті атқарады. Олар балаға мінез-құлықтың жаңа үлгілерін береді, ата-аналардың көмегімен ол қоршаған әлемді таниды, олардың барлық іс-әрекеттеріне еліктейді. Мұндай үрдіс баланың отбасындағы оң эмоционалдық байланыстарының және оның анасы мен әкесіне ұқсас болуға ұмтылысының арқасында одан сайын күшейе түседі [10; 105].

Ата-ананың балаға деген эмоционалдық қарым-қатынасының бірнеше нұсқаларын, мәселен мінез-құлқындағы тұрақты жағдайынан негативті жағдайға дейін жіті анықтауға болады. Баланың эмоционалдық қабылдауы («еш нәрсеге қарамастан» махаббат пен бауырмалдылық) отбасылық жағдайларға байланысты шартты және шартсыз эмоционалдық қабылау деп екі түрге бөлінеді.

Шартсыз эмоционалдық қабылдау - баланың ата-анасының жеке басын және оның мінез-құлқын саралауды көздейді. Ата-анасының баланың нақты іс-әрекеттерін теріс бағалауы, оның эмоционалдық маңыздылығын жоққа шығаруға және ата-ана үшін оның жеке басының өзін-өзі бағалауын төмендетуге әкеп соқтырады. Эмоционалдық қарым-қатынастың мұндай түрі баланың жеке басын дамыту үшін неғұрлым қолайлы болады, өйткені баланың ата-аналармен қарым-қатынасында қауіпсіз, махаббат, қамқорлық қажеттіліктерін толық қанағаттандыруды қамтамасыз етеді. Шартты эмоционалдық қабылдау - (баланың жетістіктеріне, қасиеттеріне, мінез-құлқына негізделген махаббат). Бұл жағдайда баланың ата-анасының махаббаты өзінің жетістіктеріне, үлгілі мінез-құлқына, талаптардың орындалуына лайық болуға тиіс. Махаббат өздігінен берілмейтін, еңбек пен күш-жігерді талап ететін марапат ретінде әрекет етеді. Ата-ана махаббатынан айырылу мұндай жағдайларда жиі қолданылатын жаза түрі болып есептеледі. Ата-ана қарым-қатынасының мұндай түрі балада алаңдаушылық пен сенімсіздікті туындатады.

А.С.Спиваковская махаббаттың үш өлшемді моделін негізге ала отырып, ата-ана махаббатының түпнұсқалық типологиясын ұсынады. Естеріңізге сала кетейік, осы модель аясында махаббат сезімінің үш өлшемі: симпатия/антипатия; құрмет/жақындық; алшақтық. Қазіргі таңда ата-ана махаббатының бұзылуының себептері әлі де жеткіліксіз зерттелген, алайда олардың кейбірін атауға болады. Г.Г.Филиппова әйелде ана позициясының қалыптасуын және оның ата-ана қызметін жүзеге асыруға психологиялық дайындығын анықтайтын аналар онтогенезінің алты кезеңін бөліп көрсетеді [11; 240].

Бірінші кезең, анасымен өзара іс-әрекет - онтогенездің әрбір сатысында сапалы жаңа формада әрекет ете отырып, құрсақтағы дамудан басталады және өмір бойы жалғасады. Ол ана мінез-құлқының құндылық және эмоционалдық негізін қалыптастыруды анықтайды. Анасы қызы

үшін ана бейнесін қалыптастыратын маңызды тұлға, ал олардың арасындағы делдал - қызы мен анасының әлеуметтік-мәдени тәжірибесі. Ананың өзара іс-әрекет тәжірибесі - әйелдің аналық бірегейлігін қалыптастырудың негізі болып табылады. Ананың қызына деген қарым-қатынасы өз баласына деген құндылықтың қалыптасуын анықтайды. Қызының анасымен қарым-қатынас жасау тәжірибесі бұрмалауды, ұнатпауды, елемеуді бастан өткерген жағдайда, балаға қатысты қатыгездік пен бұрмалауға дейінгі ананың мінез-құлқының бұзылу фактілері белгілі болады. Ана болу құндылығы қызда кейінірек өз анасының мінез-құлқының мәдени моделі және ана болуға қарым-қатынасы ретінде аналықты әлеуметтік бағалаудың күйзелісі мен рефлексиясы негізінде пайда болады. Болашақ ана рөлін меңгеру процесі ассимиляцияның, сәйкестендірудің, ата-ана болуды саналы оқытудың психологиялық тетіктерімен реттеледі.

Екінші кезең – ойын. Бұл ойында көрнекі модельдеу жағдайында ана рөлінің мазмұнында қыздың бағдарын қамтамасыз етеді. «Отбасы» және «анасы мен қызы» ойыны бала үшін ананың мінез-құлқын тұрақты бейне ретінде көруі, ана рөлінің эталонын қалыптастыру саласында тәжірибе жасауға мүмкіндік береді. «Ана мен қыздың» ойыны ұзақ уақыт бойы ұлттық педагогикада қыз баланы ана болуға дайындау мектебі ретінде қарастырылды. Ата-аналардың қызына беретін алғашқы ойыншықтарының бірі қуыршақ болды. Қуыршақ анасынан қызына беріледі, оны сақтайды, арнайы дайындайды. Қыздар оған киім тігіп, ойын ойнап, мерекелерге шығарып салады. Қуыршақтың қалай ұсталғаны, қандай киімдердің болғаны, онымен қалай ойнағаны, оның анасы жақсы болды ма дегендей ойлар пайда болады. Қуыршақтар баланы болашақ отбасы өміріне дайындауда әлеуметтендірудің маңызды элементі болып табылады.

Үшінші кезең, нәрестені шынайы күтуге және оны тәрбиелеуге қыз баланы тартудағы күтушінің (6-12 жас) рөлі. Қазіргі отбасында бала күтуші екінші баланың дүниеге келуімен және баланы тәрбиелеу процесіне үлкеннің қосылуымен байланысты. Қоғам тарихында алты-жеті жастағы балалар алты айлық және одан да үлкен балаларға қамқорлық жасау процесіне кіреді. Нәрестелердің күтілуіне қарай оларда өмір салтын жүргізетін жоғары мінез-құлықты байқауға болады. Мысалы, үлкен балалар кішілерімен ойнайды, өзара қарым-қатынасты жүзеге асырады, баланың сүрініп немесе құлап қалмауын қадағалайды, оларды қауіпсіз қашықтыққа және т.б. ұстайды.

Біріншісі - өмірдің алғашқы алты айында сәбилермен эмоционалдық-тұлғалық қарым-қатынас орнату. Екінші кезең кіші баланы күтуді жүзеге асыруда, оның әдіс-тәсілдерін меңгеруді көздейді. Мұнда сәбиді күтудің эмоционалдық сүйемелдеудің жеке стилі қалыптасады. Дәл сол кезде сәби күтуші өзінің ауыр, әлеуметтік маңызы бар қызметіне деген қажеттілігін, оның үстіне оған тартымды ойын түрінде және баланың жансаулығы мен тәнсаулығы үшін толық жауапкершілікті қабылдауға мүмкіндік алады. Мұнда бала күтуші сенситивті аймақтан алынып тасталады. Өйткені жасөспірім жастағы қыз бала сәбиді күтуде қажетті техникалық шеберлікке және құзыреттілікке ие болады, сондай-ақ жасөспірім үшін ана болу перспективасы да, әрине, кіші оқушыға қарағанда әлдеқайда жақын. Себебі, сәбимен эмоционалды-позитивті қарым-қатынас тәжірибесін алдын ала қалыптастырмай, күтудің техникалық жағына өту кезінде жасөспірім немқұрайлылықты тудыруы мүмкін, ал құрбыларымен қарым-қатынас жасау үшін уақыт жетіспеушілігін тудыратын кіші сәбиге қамқорлық жасауға көңіл бөлу қажеттілігі сәбиге қатысты өз мүдделерін іске асыру жолындағы кедергі, жағымсыз ой ретінде орнатуды қалыптастырады.

Төртінші кезең, аналық сфералардың мотивациялық негіздерін саралау мен қыз баланың жыныстық жетілу кезеңіне келеді. Бұл кезеңнің басты міндеті жыныстық жетілу мен ана құндылықтарының бастапқы бөлінуінің негізінде интеграциялануы болып табылады. Баланы дүниеге әкелудің психологиялық мәселелері және жыныстық қарым-қатынастар, атап айтқанда, некеден тыс жүктілік және қыз баланы тәрбиелеу, жүктіліктен сақтану және оны жоспарлау, ананың мотивациялық және құндылық-мағыналық саласының дамуын анықтайды.

Бесінші кезең, ата-ананың өз қызымен өзара іс-әрекет түрлерінің бірнеше кезеңдерін қамтиды, жүктілік және баланы күту, сәбиді дүниеге әкелу және оны тәрбиелеу, ана позициясының қалыптасуын анықтайды.

Алтыншы кезең, бұл - баланың жеке тұлға ретінде (ерте жастан бастап) бауырмалдылығы мен сүйіспеншілігін қалыптастыру. Бұл кезеңде ана мен бала шекарасының дифференциясы мен қарым-қатынастың симбиотикалық түрін жеңу бағытында ананың балаға қарым-қатынасы дамиды.

Отбасында баланың эмоционалдық-тұлғалық дамуында ата-ана ұстанымдары қандай міндеттерді атқаратынын түсіну өте маңызды. Әрине, ата-аналар - балалар үшін ең маңызды және сүйікті адамдары. Олардың беделі, әсіресе мектепке дейінгі жаста абсолютті болып келеді. Балалар ата-аналарының әділдігіне, мейірімділігіне деген сенімі шексіз. Қалыптасқан жеке тұлғаға қарағанда, кейбір балалар өзін-өзі қорғау механизмдеріне ие емес, себебі олар саналы уәждер мен ниеттерді басшылыққа ала алмайды.

Н.Л. Кряжеваның пікірінше, әртүрлі ұстанымдар - баланың өзін сақтауға және қоршаған әлемде аман қалуына көмектесетін психологиялық қорғанудың өзіндік құралдары болып табылады. Адам дамуының барлық кезеңінде қалыптасқан және ұрпақтан ұрпаққа берілетін, адамды қорғайтын оң ұстанымдардың үлгісі ретінде жақсылық пен зұлымдықты жеңетін мақал-мәтелдер, дастандар мен әңгімелер жатады [12; 276-280].

Т.Н. Жүндібаеваның айтуынша, ата-аналардың отбасылық ұстанымдары - балалар мен ата-ана қарым-қатынасының зерттелген аспектілерінің бірі. Ата-аналар қағидалары деп балаға ата-ананың эмоциялық қарым-қатынасы, ата-ананың баланы қабылдауы және онымен мінез-құлық тәсілдері жүйесі немесе жиынтығы түсіндіріледі [13; 312].

Отбасындағы эмоционалдық қарым-қатынас мәселесін психодиагностикалау практикалық психологтың кәсіби іс-әрекетінің күрделі саласы болып табылады. Диагностика: біріншіден, отбасы мүшелерінің жекеден әлеуметтікке дейінгі аспектілерін қамтиды; обьект негізінде отбасы мүшелері арасындағы қатынас пен диадалық қатынастарды диагностикалайды; отбасының ауызбіршілігін, мінез-құлық үйлесімділігін және т.б. анықтайды; қолданылған әдістемелердің құрылымдық ерекшеліктері негізінде сауалнамалар, проективті әдістемелер, тренингтер және т.б. өткізеді; отбасындағы эмоционалдық қарым-қатынасты диагностикалаудың бастапқы есептеуі негізінде (субьективті қалаулар әдістемесі, қарым-қатынасқа түсушілердің жеке мінездемесін анықтау әдістемесі, тұлғааралық қарым-қатынастың субьективті бейнеленуін зерттеу әдістемесі және т.б.) беріледі. Отбасымен жұмыс істеу үшін психолог отбасы мүшелерінің мінез-құлықтары мен қарым-қатынасын түсінуге мүмкіндік беретін теориялық түсініктермен қаруланууы қажет. Дұрыс жүргізілген диагностика психотерапиялық ықпал етудің бағдарламасын құруға көмектеседі.

Отбасын жүйелі бағалау үш деңгейлі диагностиканы болжайды.

Біріншіден, психолог әрбір отбасы мүшесінің жеке ерекшеліктерін және осы ерекшеліктердің отбасы ішіндегі эмоционалдық қарым-қатынасқа қалай ықпал ететінін бағалауы қажет. Сонымен қатар, ол отбасының әр мүшесінің психологиялық құрылымының ерекшеліктерін түсінуге көмек беретін психодинамикалық, гуманистік және танымдық мінез-құлықтық түсініктерді қолдана алады. Сонымен қатар, сол отбасы мүшесінің дене құрылымын, интеллектуалды қабілеттерін және жеке ерекшеліктерін де ескеру маңызды.

Екіншіден, отбасындағы эмоционалды қарым-қатынасты анықтаумен қатар, отбасын жүйелік бағыттар негізінде де бағалау керек. Отбасында, әсіресе, оның ересек мүшелері балаға үлкен ықпал етеді. Отбасындағы құндылықтар жүйесін бала өз өмірінің алғашқы жеті жылында ата-аналарымен қарым-қатынасының арқасында меңгереді. Оның құрбы-құрдастарымен және мұғалімдермен қарым-қатынасы белгілі бір себептермен осы құндылықтар жүйесін таратады, кеңейтеді немесе өзгеріске ұшырауына ықпал етеді.

Үшіншіден, отбасы мен қоғамның өзара қарым-қатынасын бағалауға бағытталған. Отбасын аралық сфера ретінде қарастыруға болады,бір жағынан оның мүшелерінің жеке қажеттіліктері, екінші жағынан – қоғамның талаптары мен мүмкіндіктерін шектеп отырады. Отбасы өзінің мүшелерінің жеке қажеттіліктерін қанағаттандыруға мүмкіндік беретін, сонымен қатар, әлеумет талаптарына сәйкес мінез-құлқын реттеп отыруға ықпал ететін механизм ретінде қызмет атқарады десек те болады [14; 386].

Осыған орай, зерттеу тақырыбымызға байланысты отбасындағы ата-ана мен жасөспірім жастағы баланың эмоционалдық қарым-қатынасын диагностикалау үшін Е.Шафердің «Ата-аналар мен жасөспірімдердің эмоционалды қарым-қатынасы» атты тест-сауалнамасын жүргізуді жөн көрдік. Е.Шафердің «Ата-аналар мен жасөспірімдердің эмоционалды қарым-қатынасы» атты тест-сауалнамасы - 15-18 жастағы жасөспірімдер тұрғысынан ата-аналардың тәрбие тәжірибесінің мазмұндық сипаты мен ерекшелігін және балалар-ата-ана қарым-қатынасын ашатын психологиялық диагностикалық әдістеме. Әдістеме жасөспірім жастағы баланың ата-анамен

қарым-қатынасының (анасымен және әкесімен бөлек) жалпы көріністерін сипаттауға мүмкіндік береді: тілектестік, талапшылдық, автономды, басқарушылық және сәйкессіздік. Бұл әдістемеде Е.Шафер ата-аналардың тәрбиелік әсерін (балалар сипаттағандай) үш айнымалы фактордың көмегімен сипаттауға болатынын көрсеткен: қабылдау - эмоционалдық бас тарту, психологиялық бақылау - психологиялық автономия, жасырын бақылау - ашық бақылау. Мұнда қабылдау ата-аналардың бастапқы күтулеріне қарамастан баласына деген сөзсіз оң көзқарасты білдіреді. Эмоционалдық бас тарту балаға теріс көзқарас, оған махаббат пен құрметтің болмауы, ал кейде отбасының түрлеріне қарай өшпенділік ретінде қарастырылады.

Диагностикалаудың мақсаты - ата-ана мен жасөспірім жастағы баланың эмоционалдықарым-қатынасын анықтау. Диагностикаға жасөспірім жастағы 24 бала мен олардың ата-аналары (әр отбасыдан бір ата-ана) қатысты. Зерттеудің жалпы үлгісі 48 адамды құрайды. Жүргізілген сауалнама бойынша, әкесі мен баласының қарым-қатынасы және анасы мен қызының қарым-қатынасын диагностикалаудың нәтижесіне тоқталсақ:

Тілектестік шкаласы бойынша әкесі - 22%-ды құраса, анасы - 34% құрады;

Басқарушылық шкаласы бойынша әкесі - 31%-ды құраса, анасы - 27% құрады;

Талапшылдық шкаласы бойынша әкесі - 14%-ды құраса, анасы - 15% құрады;

Автономды шкаласы бойынша әкесі - 25%-ды құраса, анасы - 18% құрады;

Сәйкессіздік шкаласы бойынша әкесі -8%-ды құраса, анасы - 6% құрады.

Осылайша, отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы эмоционалды қарым-қатынастың өзіндік айырмашылықтары келесідей көрінеді. Аналарда оң көзқарасты психологиялық қабылдау кезінде, әкелерге қарағанда, бірінші кезекке сенім мен тілектестік шығады. Әкелер өзіне деген сенімділікті баласымен қарым-қатынаста қатаңдықты танытады, авторитарлығы төмен, бұл күштік қысым арқылы тәрбиені болдырмайды.

Аналардың отбасын басқаруы тек қана билікке және баласының мінез-құлқын қатаң бақылауға негізделген, сонымен қатар, айналасындағылардың пікірлері мен өз-өзін сүйгіштігіне байланысты көрінеді. Талапшылдық, эмоционалдық бас тарту кезінде аналарда қыңыр конформизм және айналасындағылардың пікіріне әлсіз тәуелділік анықталады, бұл әкенің сипаттамасына қарағанда жетекші позицияларға шығады.Әкелерде жасөспірім балаға қатысты талапшылдық тәрбие тәжірибесі кезінде билікпен, күшпен, қатыгездікпен өзін-өзі бекіту бірінші орынға шығады. Аналар тарапынан автономдық жақсы адами қарым-қатынастардың болмауымен және баласының проблемалары мен мүдделеріне сақтықпен ерекшеленеді, ал әкесінің дербестігі оның отбасындағы көшбасшылығымен және онымен баласына қарым-қатынас жасауға қол жеткізуінде. Тәрбие тәжірибесі тұрғысынан бір-біріне қайшы келген көріністердің сипаттамалары әкелер мен аналардың ұстанымдары бірдей. Диагностика нәтижесіне қарай, отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы эмоционалды қарым-қатынасты қалыптастыру жолдары қарастырылып, коррекциялық жұмыстарды ұйымдастыру көзделуде.

Отбасында мейірімділікпен, сүйіспеншілікпен өскен бала отбасындағы басқа мүшелеріне қамқорлықпен қарап, олардың мүдделері мен мұқтаждықтарын ескеруге, олардың эмоционалдық жағдайын түсінуге үйренеді. Отбасында баланы сүюді және түсінуді тәрбиелеу заңдылығы деп түсіну керек. Себебі, баланың алдында қоршаған ортаның, әлеуметтік өмірдің барлық қиындығы ашылады, оны түсіну өте қиын. Көптеген жағдайларда бала ересектерден оның жанындағы барлық уайымдарды түсініп, қиын өмірлік жағдайлардан алып шығуға көмектесетін досын көргісі келеді.

Сонымен, адам өміріндегі эмоционалдық қарым-қатынастардың мәселелерін талдай отырып, егер психология тұрғысынан әлі де түсініксіз болса, кәдімгі сана деңгейінде бұны өте қарапайым және қарама-қайшы емес екенін атап өту керек. Отбасы өзіндік тәрбие берудің ерекшеліктеріне байланысты, отбасы мүшелерінің өзара эмоционалдық қарым-қатынастарына және отбасы мүшелері арасындағы белгілі бір жеке қасиеттерді ұсынатын өзара іс-әрекет кешендеріне байланысты баланың физиологиялық, психологиялық және әлеуметтік дамуы үшін нақты жағдайлар жасайды. Сонымен бірге, отбасы балаға рухани құндылықтарды, моральдық нормаларды, мінез-құлық үлгілерін, салт-дәстүрлерін, өз қоғамының мәдениетін қалыптастырады [15; 45-50].

Ерте балалық шақ жеке тұлғаның дамуында маңызды рөл атқарады. Баланың «Мен» тұжырымдамасында ата-аналар мен отбасы айқын көрсетіледі. Ол баланың өзі туралы оң және теріс түсініктерінің дамуына бірдей ықпал етуі мүмкін. Отбасындағы бірлескен іс-әрекет пен

қарым-қатынастың нәтижесінде ата-аналар балаға оның өмір сүруінің өз айналасындағылар үшін үлкен құндылық, құрмет екенін білдіреді. Бала өзін отбасында бақытты сезінуі үшін, жақсы бейімделуге және қиындықтарды жеңе білуге қабілетті болуы үшін, ол өзі туралы оң көзқарасқа ие болуы керек. Балалардың ата-аналарына деген сүйіспеншілігінің эмоционалдық негізі оларға таңдану сезімі, ересектердің әділдігі мен көрегендігі, олардың даналығы мен даралығы, сыйластығы мен сыпайылығы және басқа да жоғары адами құндылықтары мен қасиеттері кіреді. Бұл балалар мен ата-аналардың бір-біріне деген мейірімділігі мен жақындылығын қалыптастырады. Ата-аналар балаларын тәрбиелемес бұрын біріншіден өзін тәрбиелеп, өзінің жеке басын үнемі дамытып, жетілдіріп отыруы қажет.

Тәрбие - ең алдымен, ата-аналардың балаларға қарым-қатынасының тараптарымен сипатталғандықтан, оларды невротизациялау факторларының үш тобы түрінде бөліп көрсетуге болады. Бірінші ретті факторлар - балалармен өзара іс-әрекетте ата-аналар өз сезімдері мен уайымдарының көпшілігін еріксіз өтейді, ата-аналар балаларды іс жүзінде жасауға тиіс деп мәжбүрлеуде немесе айыптағанда, балалардың жеке мәселелерінің танылмаған проекциясы пайда болады, ата-аналардың еш нәрсеге сәйкес келмейтін пайымдауларды айтуы немесе басқаша жасауы, ата-аналар балаларындағы неврозды іс-әрекеттерді жеңе алатын уақытты жіберіп алуы, ата-аналар балалармен тең, сенімді және эмоционалдық қарым-қатынас орната алмауы.

Екінші ретті факторлар - балалардың тұлғалық дамуының өзіндік және жеке ерекшеліктерін түсінбеу, балаларды қабылдамау, балалардың мүмкіндіктері мен қажеттіліктеріне ата-аналардың талаптарының сәйкес келмеуі, балаларға қатысты ата-аналардың қателесуі, балалармен қарым-қатынас жасаудағы сәйкессіздік, ата-аналар арасындағы тұрақты қарым-қатынастың жоқтығы.

Үшінші ретті факторлар - аффективтілік-ата-ананың тітіркену, наразылық немесе мазасыздық, қорқыныш сезімі, балалармен қарым-қатынастағы алаңдаушылық, кез-келген мәселе бойынша мазасыздық пен үрей, баланы шектен тыс қамқорлыққа алу және оны өзіңнен жібермеу, балаларға үстемдік көретуі, балалардың мүмкіндіктері мен өмірлік тәжірибесіне сенімсіздік білдіруі, ата-аналардың балаға деген немқұрайлылығы және балалармен қарым-қатынастағы қарама-қайшылық: мазасыздығы мен доминантылығы.

Нәтижесінде, егер ата-аналар балаларын жақсы көріп, олардың қажеттіліктері мен сұраныстарына жауап беретін болса, балалардың мінез-құлқында ауытқушылықтың пайда болмайтынын атап өткіміз келеді және егер, отбасында қарапайым қарым-қатынас болса, онда ата-аналар балаларына өз сезімдерін білдіруге мүмкіндік берер еді. Ғалымдар балалар мен ата-ана қарым-қатынасын зерттеу барысында отбасындағы қарым-қатынастың толық көрінісін салуға мүмкіндік беретін бірқатар аспектілерді анықтады: ата-ананың баламен нақты қарым-қатынасы, ата-ананың уәждемесіне негізделген қарым-қатынас, рефлексия барысында қалыптасқан қарым-қатынас.

Бұл мынадай ерекшеліктермен көрсетіледі: ата-аналар мен олардың мінез-құлқының ерекшеліктері, ата-аналардың психологиялық-педагогикалық құзыреттілігі, олардың психологиялық білім деңгейі, отбасындағы эмоционалдық-адамгершілік ахуал, тәрбиенің әсер ету құралдарының ауқымы, баланың отбасы өміріне қосылу дәрежесі және баланың қажеттіліктерін есепке алу және оларды қанағаттандыру дәрежесі.

Американдық психоаналитик Дж.Боулби патогенді ата-аналардың мінез-құлықтарына тән ерекшеліктерді қарастырады. Ол бала үшін келесі жағдайларды ең ауыр деп есептейді [16; 137-157]:

* ата-аналар баланың махаббатқа деген қажеттілігін қанағаттандырмаса және оны толығымен қабылдамаса;

* бала отбасында ерлі-зайыптылар арасындағы жанжалдарды шешу құралы болғанда;

* ата-аналар баланы «жек көру» немесе отбасынан кету қаупінде тәртіптік шара ретінде пайдаланған кезде;

* ата-аналар балаға оның қиындықтарының себебі екендігі туралы ашық немесе жанама түрде мәлімдеген кезде;

* отбасында баланың уайым-қайғысын түсінетін адам болмаған кезде.

Отбасында баланың эмоционалдық-тұлғалық дамуында ата-ана ұстанымдары қандай міндеттерді атқаратынын түсіну өте маңызды. Әрине, ата-ана - балалар үшін ең маңызды және сүйікті адамдары. Балалардың ата-аналар әділдігіне, мейірімділігіне деген сенімі жоғары. Дж.

Боулбидің айтуынша, ата-аналардың отбасылық ұстанымдары - балалар мен ата-ана қарым-қатынасының зерттелген аспектілерінің бірі. Ата-аналар қағидалары деп балаға ата-ананың эмоциялық қарым-қатынасы, ата-ананың баланы қабылдауы және онымен мінез-құлық тәсілдері жүйесі немесе жиынтығы түсіндіріледі.

Баланың толыққанды дамуының негізгі шарттарының бірі – өзін-өзі психологиялық қорғау болып табылады, ол көптеген компоненттерден құралады, бірақ олардың ең бастысы - баланың оны жақсы көретінін сезінуі. Бұл үшін ата-аналардың қарым-қатынасы формальды емес (қажеттілігіне қарай), эмоционалды қанық болуы және балаларға да, ата-аналарға да қуаныш әкелуі тиіс.Баланы тыңдау – кейбір ересек адам үшін өте қиын. Диалогта сенім мен түсіністік туатынын түсіну маңызды. Сұхбаттасушылар арасында туындайтын кері байланыс рефлексия қалыптастыруға, яғни серіктес тұрғысынан өзін бағалау қабілетіне ықпал етеді. Кей кездерде ересек баланың әлеуметтік-эмоционалдық, өмірлік тәжірибесінде баладан уайым байқалады, бұл балалық шақ туралы естеліктерді, өзінің жеке уайымдарын есте сақталуынан. Тек ересек адам бір сәтке бала болып, әлемді оның көзімен көрген кезде ғана баланың проблемасын терең қабылдау және уайымдау жағдайы пайда болады, оның маңыздылығын түсінеді.

Отбасындағы ата-ана мен бала арасындағы эмоционалды қарым-қатынасты қалыптастыру үшін ата-анасы мен баласының арасындағы өзара қарым-қатынасты қалпына келтіру тәсілдерін қарастырайық. Көп жағдайларда ата-ана мен баласының арасындағы отбасылық қақтығыстарды өзбетінше реттеуге болады. Бұл екі жақтың да қартаюынан болса керек, осыған байланысты ата-ана мен балаға арналған психологтардың жекелеген кеңестерін қарастырайық.Психологтардың балаларға арналған кеңестері барлық жағдайларда ата-ана мен бала арасындағы даулы жағдайлар жеке мәселе болып табылады. Бұл ұрпақ арасындағы өзара қарым-қатынастарға өз ізін қалдыратын тәрбие мен әлеуметтік ортаның ерекшеліктерімен көрінеді. Әрине, әрбір адам жанжалдарға әртүрлі жауап бере алады, сондықтан бір жағдайда осы жақын адамдар арасында жанжал туындайды, ал екіншісінде жай ашық әңгіме болып қала береді. Психологтар ата-анасымен нашар қарым-қатынасты жақсарту үшін балаларға бірнеше кеңестер береді.

Түсіну. Ата-анасы мен баласы әртүрлі заманға тиесілі. Олардың тәрбиелеу ортасы, әсіресе, әр онжылдықта адамдардың дүниетанымында елеулі өзгерістер орын алған қазіргі заман кезеңінде айтарлықтай ерекшеленеді. Жастар - одан әрі білім алып, үлкендердің құлшынысы оянатын ынта көзіне ие. Бұл мәдени-жастық айырмашылықтар ата-ана мен бала арасындағы белгілі даулы жағдайлардың көпшілігіне негізделеді. Сондықтан, өзара қарым-қатынасты орнату үшін бұл факторды түсіну өте маңызды. Егер балалары сезініп, олардың айырмашылығын ескерсе, бұл олардың арасындағы түсіністікке ықпал етеді.

Сенім. Осы жақын адамдар арасындағы қарым-қатынас қандай болса да, туыстық байланысын ешкім жоққа шығармайды. Бала он-жиырма жылдан кейін де ата-ана үшін мәңгі бала болып қала береді. Оның инстинктары өз жастық шағының өмір сүру әл-ауқатына бағытталған, сондықтан әрбір балаата-анасына тек қана жақсылықты қалайды деп түсіну тиіс. Ата-ана жылдар бойы балаларын жамандыққа қимайтын жалғыз адам болуы керек. Өмірде барлық таныстары мен достары оған уақытша ғана адал болуы мүмкін. Бұл романтикалық қарым-қатынастарға да қатысты. Әрдайым өзінің баласы үшін бірінші әрекет ететін жалғыз ғана адам - ол ата-ана. Егер мұны дер кезінде ұғынса, сенім ниеттің мейірімділігіне деген сенімділік пен мойындау белгісі ретінде де қалыптасады.

Интеграция. Баланың өмірі қандай да бір қанық болса да, ол әрдайым ата-анасы үшін бір орын табуы керек. Ол үшін ата-анасының кішкентай балаға қамқорлық жасап, ең жақсы өмір сүру жылдарын бергенін түсінуі керек. Ата-анасының қасына көшіп бару немесе күн сайын көру міндетті емес, бірақ ата-анасы баланың өмірінде қолдау мен маңыздылығын сезінуі маңызды. Қасындағы барлық адамдар қандай да бір маңызды шешімдер жөнінде дұрыс кеңес бере бермейді, бірақ өз ата-аналарын дер кезінде шешімдерімен хабардар ету керек. Мүмкіндігінше оларды өз өміріне тартып, кем дегенде бірнеше күнге өз балаларын тәрбиелеуге қатыстыру керек. Сондай-ақ, оларға мерекелерде немесе күнара жиі қоңырау шалуға болады. Мүмкін, бала үшін бұл қоңырау тек сөйлесу минуттары ғана болуы мүмкін, бірақ ата-ана үшін бұл күн баға жетпес минут болып саналуы мүмкін.

Қателіктер. Балалар тарапынан қақтығыстардың көпшілігі ата-анасы жасаған қателіктерді ұғынуға негізделеді. Олардың бөлінуі немесе осы тараптағы дау-дамай өзара қарым-қатынастың

нашарлауын тудырады. Бұған жол бермеу үшін немесе орын алған проблемаларды реттеу үшін әрбір ересек адам қателік жасауы мүмкін және анасы идеал тұлға емес екенін түсіну керек. Мүмкін, кейбірі ол туралы әлі күнге дейін өкінеді, бірақ ата-ана баласының көз алдында өзінің құнын төмендетуге жол бермейді. Егер олардың әрқайсысы бірін-бірін түсінгісі келмесе, бұл жағдай тығырыққа тіреледі. Егер баласы әркімнің қателікке құқығы бар екенін түсініп, ата-анасының өмірін үлгі ретінде қабылдайтын болса, ол көптеген қиындықтардан құтыла алады. Бұл үшін ата-аналар өз мысалдарын көрсетеді. Өзінің емес, басқалардың қателіктерін көре отырып, жақсы бағытқа өзгеруі керек.

Отбасында ата-аналар баласымен сөйлесе отырып, ата-аналар өз естеліктерімен, бастан кешкен сезімдерімен бөлісіп, өзін жаңа, әлі белгісіз жағынан ашуы керек. Балаға үлкендердің де уайымдайтынын білу - маңызды. Эмоционалдық жайлылық пен психологиялық қорғаныс сезімі өзіне сенімсіз, үрейленген балаларға аса маңызды. Сондықтан ата-аналар өз баласын тыңдап, өз тәжірибесімен бөлісіп, кеңестер беріп, балаларға деген шынайы қызығушылықты танытуы керек. Балалар өздерін қауіпсіз сезінуі керек және бұл жағдайды балаға оны сүйетін ата-анасы қамтамасыз етуі тиіс.Отбасындағы мүшелер балаларды барлық қасиеттерімен қабылдап, оның сезімдері мен ерекшеліктерін, оның барлық проблемалары мен қуаныштарын қабылдап, оның өз қадір-қасиетін, өзін және айналасындағыларды түсіну қабілетін қалыптастыруға ықпал етеді, оларға құрметпен қарауға үйретеді, қарым-қатынас жасау қажеттілігін дамытады. Мұндай қабылдау ең алдымен ата-аналардың шынайы махаббатының және ересек баланың жеке ерекшеліктерін білуінің салдарынан болып табылады. Осылайша баланың отбасы және отбасылық қарым-қатынасы туралы түсінігі оның эмоционалдық күйінің маңызды көрсеткіші болып табылады.

Ата-аналардың эмоционалды экспрессивтілігі баламен қарым-қатынас әрекеттері кезінде ситуациялық жағдайларға байланысты көрініс табады. Эмоцияның әлеуметтік процестер теориясына сәйкес, ата-аналардың балаларына деген эмоционалды экспрессивтілігі, күнделікті балаларымен екі жақты қарым-қатынас кезінде дамиды [17; 566-577]. Демек, жоғарыда қарастырылған материалдардан келесідей қорытынды жасауға болады: біріншіден, әлеуметтендірудің негізгі институттарының бірі - отбасы. Бала отбасынан алған тәрбиесін ерте балалық шағынан бастап алып, оны өмір бойы өзінде сақтайды. Дәл осы отбасында баланың жеке басының негізі қаланады және мектепке қабылданғанда ол жартылай жеке тұлға ретінде қалыптасып барады. Екіншіден, отбасы ежелгі және бастапқы әлеуметтену институты ретінде әрекет етеді: отбасылық құндылықтар жиынтығы (махаббат, балаларға қарым-қатынас, отбасылық өмір) қоғамдық рәсімдер (балаларды тәрбиелеу туралы қамқорлық, олардың физикалық дамуы, отбасылық ережелер мен міндеттемелер); алатын орны мен мәртебелері (күйеуі, әйелі, баласы, ағасы, інісі және т.б. мәртебелері мен алатын орны).

Қорыта келе, баланың жақсы, тәрбиелі, қоғамда өзінің орны бар үлкен тұлға болып өсуіне отбасының атқаратын қызметі өте жоғары. Біз отбасында балаларды тек қана материалдық жағынан қамтамасыз етіп қана қоймай, сонымен қатар, оның психологиялық жай-күйіне, қызығушылықтарына, жеке тұлғалық қасиеттеріне мән беруіміз керек. Отбасында баланың жас ерекшеліктерін ескере отырып, соған сәйкес қарым-қатынас жасалғандығы дұрыс.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Михащенко А.Л. (2011) Семейная педагогика: Антология педагогической мысли. Курган.: Изд-во Курганского гос ун-та. - 304 с.
2. Жарықбаев Қ.Б. (1996) Қазақ психологиясының тарихы. Алматы: Қазақстан. -160 б.
3. Эльконин Д.Б. (1991) Психологические вопросы формирования учебной деятельности. Вопросы психологии обучения и воспитания/ Под ред. Г.С.Костюка. М. - 360 с.
4. Каирова Б.К., Тойымбетова Д.С. (2016) Отбасылық өмір психологиясы. Қостанай: ҚМПИ. – 144 б.
5. Фромм Э. (2004) Анатомия человеческой деструктивности: пер. с нем. Э.Телятниковой. М.: АСТ. - 635 с.
6. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. (2019) Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаймодействия». М.: Юрайт. -223 с.
7. Андреева Т.В. (2004) Семейная психология. СПб.: Речь.- 244 с.

8. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. (2000) Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер. - 519 с.
9. Baron R.A., Richardson D.R. (1994) Human aggression. New York: Plenum Press. – 420 p.
10. Ауталипова Ұ.И., Сақтағанова Т.С., Құрбанова И. (2016) Отбасы психологиясы. Алматы: Отан. - 105 б.
11. Филиппова Г.Г. (2002) Психология материнства. М.:Изд-во Института Психотерапии. - 240 с.
12. Кряжева Н. (1996) Развитие эмоционального мира у детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль. - 280 с.
13. Жүндібаева Т.Н. (2014) Отбасы педагогикасы. Алматы: Экономика. - 312 б.
14. Ратанова Т.А., Шляхта Н.Ф. (2000) Психодиагностические методы изучения личности. М. - 386 с.
15. Atemova K., Kabekeyeva K., Iskakova P., Zhumadullaeva A., Belgibayeva G. (2018) Application of national values in family training of Kazakh people. Journal of Advanced Pharmacy Education and Research. V. 8. Iss. 4. P. 45-50
16. Bowlby J. (1988) Attachment, communication, and the therapeutic process. A secure base: Parent-child attachment and healthy human development, P. 137-157.
17. Lunkenheimer E., Hamby C.M., Lobo F.M., Cole P.M., Olson S.L. (2020) The role of dynamic, dyadic parent–child processes in parental socialization of emotion. Developmental Psychology, 56(3), 566–577. https://doi.org/10.1037/dev0000808

Эмоциональное общение как основной фактор семейного воспитания

П.К. Искакова, Ж. Абдилаким
Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави, Туркестан, Казахстан
fari_77@mail.ru

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современной педагогики и психологии - эмоциональное общение как основной фактор воспитания в семье. Семейное воспитание - это целенаправленный, сознательный фактор, реализуемый родителями с целью формирования определенных качеств, умений. На основе укрепления воспитательного механизма семьи, поощряя поведение, которое взрослые в семье считают правильным, внедряют систему установленных правил и определенных норм, постепенно превращают их в привычку и внутреннюю потребность детей. Важную роль играет механизм идентификации в семье - ребенок растет, подражая родителям, ориентируясь на их действия и стремясь быть похожим на них. В статье описываются три группы эмоционального общения в семье, два стиля материнского воспитания и основные формы межличностных эмоциональных отношений.

Ключевые слова: *эмоциональное общение, семейное воспитание, родители, члены семьи, взаимоотношения, эмоционально-личностное развитие.*

Emotional communication as the basic factor of family education

P.K. Iskakova, Zh. Abdilakim
A.Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkestan, Kazakhstan
fari_77@mail.ru

The article discusses emotional communication as the main factor in family education which is one of the pressing problems of modern pedagogy and psychology. Family education is a purposeful, conscious factor implemented by parents in order to form certain qualities and skills. On the basis of strengthening the educational mechanism of the family, encouraging behavior that adults in the family correct consider, introduce a system of established rules and certain norms, gradually turning them into a habit and an internal need. The identification mechanism in the family - the child grows in imitation of parents, focuses on their actions and strives to be like their parents. The article reflects three groups of emotional communication in the family, two styles of maternal parenting and the main forms of interpersonal emotional relations.

Keywords: *emotional communication, family education, parents, family members, relationships, emotional and personal development.*

Редакцияға 13.01.2020 түсті.

IRSTI 14.35.07

FUTURE TEACHER - PSYCHOLOGIST TRAINING FOR WORK WITH DEVIANT BEHAVIOR PUPILS

J.Z. Torybayeva[1], L.M. Atakhanova[2], A.N.Zhorabekova[3]
[1,2] Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University, Turkistan, Kazakhstan
[3] International University of Tourism and Hospitality, Turkistan, Kazakhstan
zhamilyazahan@mail.ru, ainur-zhorabekova@mail.ru

The article is devoted to the issue of future specialist training for work with difficult pupils at school. The authors disclose the content and stages of future specialist training in the system of university educational process, which is aimed at finding the most optimal ways of forming and improving the pedagogical knowledge and skills of the future teacher-psychologist to work with pupils with deviant behavior. The authors developed a theoretical model of formation of the future teacher-psychologist training for work with deviant behavior pupils. Motivational, substantive, activity, evaluative-reflexive components are revealed. Levels and indicators of the future teacher-psychologist training are determined. Authors' method involves a step-by-step process of improving the school psychologist's pedagogical knowledge, skills and abilities for organizing and structuring the content of correctional and educational activities with difficult teenagers.

Keywords: *teacher-psychologist training, deviant behavior, work with deviant behavior pupils, model.*

The complexity of modern social processes, their high dynamism often creates various kinds of deviations in behavior among schoolchildren. Due to the instability of our society, the problem of "difficult" children is now particularly acute. Many researchers in the field of difficult childhood (I.A. Nevsky, V.V. Trifonov, L.I. Belozerova, etc.) consider the phenomenon of lack of education as a result of the imperfection of pedagogical practice, a consequence of a flaw in educational work.

Deviant behavior has a complex nature, due to a variety of factors that are in complex interaction and mutual influence. In recent years, it has become widespread and put this phenomenon in the focus of attention of social workers, psychologists, teachers, law enforcement officials, etc.

According to medical-psychological, educational, social (behavioural) and culturologically valuable criteria of predisposition to deviant behaviour, the most typical displays of deviant behaviour were defined: the use of alcohol, drugs, tobacco smoking; frequent cutting of classes, poor performance; committing of offences, crimes; low level of general and communication culture, inability to organize productive leisure [1; 464]

"Deviant behavior is always associated with any inconsistency of human actions, activities common in society or its groups of values, rules, stereotypes of behavior, expectations and attitudes. This can be not only a violation of formal (legal) or informal (moral, customs, traditions) norms, but also a "deviant" way of life, a "deviant" style of behavior that is not appropriate in a given society" according to Y.I. Gilinsky [2; 39]. From this definition it follows that one of the main characteristics of deviant behavior is the mismatch of personal needs and the needs of society.

According to Robinson and Bennett, deviant behavior is defined as the "voluntary behavior of organizational members that violates significant organizational norms, and in so doing, threatens the well-being of the organization and/or its members" [3; 556]

S.Yang, and J.L. Geller have the same opinion about the concept of deviation that "identifiable norms and values against which behavior is defined as pathological" [4; 17].

In order to more accurately define the concept of "deviant behavior", the researcher of this issue E.V. Zmanovskaya revealed the following signs of deviant behavior:

- deviant behavior deviates from generally accepted or officially established social norms
- there is compulsory censure by society
- there is a destructiveness of deviant behavior, i.e. the ability to harm the person or others
- this behavior is persistently persistent (multiple or prolonged)
- deviant behavior is considered within the medical norm

- there is a decrease in the quality of life and social maladaptation [5; 8-10].

Willison and Warkentin have proposed the need to study computer-related deviant behavior beyond the dominant deterrence approach. They suggested three research areas that warrant further empirical studies: 1) criminal justifications and deterrence, 2) instrumental and expressive motivation and deterrence, and 3) workplace disgruntlement and employee computer crime. [6; 14]

Thus, E.V. Zmanovskaya defines deviant behavior as a stable behavior of an individual (group), deviating from social norms, causing real damage to society or the individual (group), accompanied by social maladaptation, and bringing hidden benefits to its bearer.

As a well-known researcher of this issue V.V. Trifonov rightly observes: "It is necessary to fully recognize the fact that children's offenses are direct pedagogical costs, the result of the irresponsible upbringing of difficult pupils, the shortcomings of the entire teaching staff, and therefore the higher pedagogical establishments" [7; 34]. In this regard, the task arises of improving the training of teachers for educational work with this category of pupils.

In modern society, various social changes, the economy, crises in education negatively affect the behavior of the child. As a result, the number of crimes among children and adolescents is growing, adolescent alcoholism, hooliganism, and drug abuse are becoming a social problem, and the number of children with mental disabilities is increasing. Since the formation of deviant behavior of children-teachers who organize specific activities, there is a need for their professional training, consideration of scientific psychological and pedagogical foundations. Especially urgent is the need for effective training of specialized teachers-psychologists who provide support to deviant children.

A feature of this profession is constant communication with children. The activity of a teacher-psychologist requires working with children, so a noble profession that requires patience to physical and psychological stress, hard work, responsibility, ability to listen and hear people, share people's experiences, help them in solving difficult life situations [8, p.79].

At the same time, the teacher-psychologist of the school works both with pupils of different ages and with teachers, advising on individual problems, helping to solve individual and social problems.

That is, the sphere of professional activity of a teacher-psychologist is wide. It primarily takes care of their mental health, creating a comfortable environment for pupils. In addition, to identify persons in need of psychological assistance, a mass examination, psychological and pedagogical examination is conducted, and their records and control are maintained. If necessary, provides psychological assistance, including helping to establish a microclimate in the family.

It conducts educational work among pupils, parents and teachers of the school. Graduates of the school receive specific recommendations on professional orientation from the teacher-psychologist. Participates in development of programs of development of educational activity and correction taking into account age and sexual individual features of pupils [9; 16-17]. Search and psychological support of creatively gifted children, promotion of their growth, formation of personal psychological culture, resolution of all possible disputes – the professional task of a specialist in this field.

In this regard, the content of the professional activity of this specialist provides for the organization of the pedagogical process at the level of requirements of psychological and pedagogical science and practice, work with parents of pupils, communication with extracurricular educational institutions, the implementation of scientific and methodological relations with colleagues.

However, today one of the actual and complex pedagogical problems is the problem of deviant pupil [10,p.4]. In this regard, one of the main tasks of a teacher–psychologist should be to find ways and manipulations in the education of the young generation, involving them in public life as an active citizen.

The main form of activity of the teacher-psychologist at school is creation of conditions for development of the deviant child, establishment of partnership relations and communications between a family and school. Therefore, it interacts with the school administration, teacher, social educator, educator, deviant pupil with their parents.

Analysis of the studies allows us to conclude that the modern practice of future teacher training for work with deviant children is based on constructively-stimulating, competent, personal-activity approaches that are focused on the dynamic interaction of the teacher with the teenager, the formation of personal responsibility, self-control of the behavior and activity of a teenager in the process of overcoming a problem situation.

The professional activity of a teacher-psychologist with deviant adolescents has much in common with the training of named pedagogical specialists at a university, however, the specifics of a teacher-psychologist's work presupposes different forms and methods of working with deviant adolescents, therefore, the process of teaching pupils at a university requires different approaches training system.

The main form of activity of the teacher-psychologist at school is creation of conditions for development of the deviant child, establishment of partnership relations and communications between a family and school. Therefore, he/she interacts with the school administration, teacher, social educator, nurse, educator, deviant pupil with their parents.

Hence, the main areas of the work include the following areas:

1. psychological diagnostics is a field that provides scientific justification for deviations from the norm of the features of interpersonal development of pupils and parents. The main task of psychological diagnostics is to give teachers the necessary information about the individual psychological characteristics of pupils.

2.psychological education (prevention) - providing the teacher, parents, deviant pupil with psychological knowledge and bringing news. That is, measures to prevent deviant behavior through psychological education. The purpose of psychological prevention: strengthening, preservation and development of psychological health of pupils at all age stages. Taking into account each age period, we believe that the most responsible direction of the teacher-psychologist is the working out and implementation of development programs for children, taking preventive measures, creating conditions for the full development of the child through the process of education and training in school.

3.Psychocorrection and development – correction provides corrective measures for children with behavioral disorders. That is, getting rid of children from psychological deviations in personal development, the formation of various positive skills and abilities, the development of skills in general. The direction of correction and development in the work of a teacher-psychologist is the most difficult in the activity. Therefore, the implementation of this direction requires professional skills from the future specialist.

4.psychological consultations, professional consultations – on a diagnostic basis. The purpose of psychological counseling: assistance in solving problems arising in the pedagogical process, problems arising in the educational process.

5. social and pedagogical activity: work with specialists to solve problems that go beyond the scope of functional responsibilities (speech therapists, typhopedagogues, defectologists, etc.), professional competence of specialists with a wide range.

The successful implementation of these tasks is directly related to the training of teachers-psychologists of pedagogical universities of a new type, capable of creative thinking, professional and pedagogical qualifications, well-qualified specialist.

At the same time, an important condition that ensures the future teacher is ready to work with deviant adolescents is the support in the process of teaching pupils on axiological (value), personality-activity and system-holistic approaches. The above approaches are the methodological basis, the installation on the formation of the readiness of the future teacher-psychologist to work with deviant adolescents.

The axiological (value) approach, in the context of our study, is based on the idea of creativity as a universal value in the development of the personality of a future teacher. The activities with adolescent deviants, the study of the causes and types of deviant behavior and, in fact, the study of the issues of deviation is a creative process, as a result, the purposefulness of the pedagogical impact is a necessary condition for the formation of readiness.

The personal-activity approach is based on the fact that the most significant condition for the development of the personality of the future teacher-psychologist is his/her training, and subsequently labor activity. The development of mental processes, individual psychological neoplasms in pupils substantially depends on the content and structure of the activity, the goals and means of its implementation. The study of the specifics of psychological and pedagogical, developmental, correctional activities with deviant adolescents, teaching and training of pupils for the upcoming work, is based on research, conceptual positions and experience of domestic and foreign scientists in the field of deviant behavior, as well as relying on their own observations, studies during the learning and psychological and pedagogical practice. Thus, the personal-activity approach allows you to create an individual-personal

path of formation and self-determination of pupils who are able to use experience, research of scientists in the field of behavioral deviations, as well as the development of new psychological and pedagogical knowledge, skills.

A system-holistic approach to the formation of the readiness of a teacher-psychologist to work with deviant adolescents requires its consideration from the standpoint of systematization, integrity and pupil understanding of the relationship between concepts and laws, scientific facts and postulates, awareness of their application in scientific theory and practice. This approach is characterized by the presence in the pupil's mind of structurally functional, systematic, substantive and logical connections between the elements of knowledge and practical skills.

At the same time, in determining the content of a future teacher training for working with deviant behavior pupils (DBP), we proceed from the content of psychological and pedagogical activity in the theory of pupils with deviant behavior.

In the study, based on the N.Hmel's theory, we will divide the training structure into four components. They are: motivational, substantive, activity, evaluative-reflexive.

The motivational component of training is a set of motives of the future teacher, providing an understanding of the pedagogical and personal essence of pedagogical and psychological-pedagogical professional activity and orientation in working with DBP.

In work with deviant children, psychological and pedagogical training, skills, will, motives and interests of future teachers will be covered.

Indicators:

- presence of interest in working with DBP, its necessity;
- understanding the nature of deviations in pupil behavior related to deviant behavior;
- pedagogical understanding of the causes of deviant behavior of the child;

The substantive component is the availability of knowledge about the formation of future teacher readiness to work with DBP.

Teacher training includes the state of professional experience of the teacher, education, readiness to carry out educational and upbringing activities.

Indicators:

- knowledge of deviant behavior;
- knowledge of the theoretical foundations of working with DBP;
- ability to organize educational work with DBP;

The activity component includes a set of techniques and methods that determine the practical training of DBP in accordance with the principles of the formation of professional skills and teacher training. This component, in particular, includes the ability of future teachers to put knowledge gained in theory into practice.

- ability to self-improvement and development;
- be able to conduct psychological and pedagogical consultations of DBP;
- ability to conduct psychological and pedagogical correctional work with DBP.

The evaluative-reflective component in the educational process reveals signs of self-development of pupils, formation of information and communication competencies.

- self-assessment of training and activities;
- formation of self-esteem and self-evaluation;

Based on these definitions, "training of future teachers to work with DBP at school" is students' understanding of this goal, formation of professional pedagogical skills, knowledge and ability to apply knowledge in practice, on the basis of which a holistic theory and practice that make up personal traits.

The analysis of scientific and pedagogical literature showed that in the formation of the professional activity of a future specialist, it is necessary to develop his/her motivational, substantive, activity and evaluative-reflexive components. Therefore, in our scientific research, we consider these components as an important core in the structure of the preparedness under consideration.

Based on this model, three levels of future specialist preparation are determined (low, medium, high). They reflect the ratio of indicators with criteria.

These components of university student training for work with DBP at school are closely related to each other and make up the complex level structure of this training.

Due to lack of theoretical knowledge of deviant behavior, there is a low level of interest in the issue of deviation and knowledge of the causes of its occurrence, there are no searches related to conducting preventive work with difficult pupils. They pay attention to the good traits of the pupils and do not pay attention to the internal qualities of students.

Medium level students have formed ideas about DBP, are able to distinguish the essence of working with them, strive to master the knowledge necessary for themselves. However, in working with children with deviant behavior, they cannot determine the factors that affect them, methods of assistance, directions and measures for preventive work.

High level students can feel the value of working with DBP and perceive it emotionally. They are motivated to work with methods for solving the problems of deviant behavior, pedagogical and psychological foundations of preventive measures, forms of consultation. Future specialists, using the content and methodology of educational work, perfectly master the possibilities of forming readiness for conducting educational work with DBP.

Improving the practical and theoretical training of future pedagogical specialists for the formation of readiness for conducting educational work with DBP at school, deepening their knowledge, determines the systematic activity of teachers and university students.

Thus, analyzing the teacher's readiness for a specific activity, research on the components, criteria and indicators of psychological and pedagogical activity in working with DBP, we developed a meaningful model of the theoretical basis for the structure of preparing a future teacher for working with DBP.

Also, at present, in the scientific literature, the training of teachers, including future teachers, attention is paid to informational, systemic, contextual, activity, personality-oriented, integrative and other aspects of the organization of the educational process in higher educational institutions. As for the conducted research, it is considered appropriate to use systemic, active, contextual, reflective and participatory positions in forming the readiness of future teachers to work with DBP.

In our study we have based on the theoretical positions of systematic and activity approaches studied by the foreign scientists such as A.D. Hall, R.E. Feigin [11; 255], V.I. Andreev [12; 68], W. Ross Ashby [13; 221] and others.

Disclosure of the content of the problem of the formation of the readiness of future teachers to work with DBP in the school as a whole is impossible without a systematic approach [14; 17]. In our work, we study: 1) the existence of the purpose of the studied pedagogical object as a system; 2) the construction of the path of formation of the investigated object as a system; 3) the study of the various foundations of the system (patterns, factors, conditions).

An important role in the study of the problems of formation of preparation for a certain type of psychological and pedagogical activity among future teachers is played by the activity approach in revealing the main theoretical content of vocational training. An activity approach ensures the orientation of all pedagogical measures on the assimilation of technologies, norms and values of working with DBP, the improvement of personal qualities [15; 31].

According to our ideas, future teacher training for work with DBP should be implemented in 3 stages: preparatory, basic and final, which correspond to the years of study: I stage – 1st year, 2 stage – 2nd and 3rd year, 3 stage – 4th year.

The main goal of stage I is to determine the place and role of pedagogy as a science; to form an internal model of behavior, a value attitude to the popular experience of upbringing, including upbringing by the whole world, the way of life of the Kazakh people; to form an installation for the implementation of the task of raising a healthy lifestyle for pupils.

The process of the formation of the readiness of a teacher-psychologist to work with DBP is a regulated system in which theoretical ideas, principles, approaches, methods, tools, organizational forms of training are embodied. In this regard, the system of work on the formation of the readiness of the future specialist to work with DBP is scientifically based applied knowledge about the management and organization of educational activities.

The third stage is a specially-organized professional and practical training of future teachers-psychologists for the implementation of targeted psycho-preventive work, which includes a set of active educational (including correctional and pedagogical) activities. When organizing them, we believe, first of all, to follow the principle of an individual approach to upbringing, which allows us to timely identify

deviations in the mental development of the child, to respond sensitively to changes in his/her need-motivational and emotional-volitional spheres, determining individual measures of influence that are most effective in relation to a particular learner. The implementation of this approach in the education of schoolchildren will contribute to the organized inclusion of teachers in a single integrated system of psychological and pedagogical activities for the prevention of abnormal personality manifestations, their early detection and timely rehabilitation.

Thus, taking into account the analysis of scientific, theoretical and professional studies, we have developed a model of the teacher-psychologist training for work with deviant behavior schoolchildren, which includes the following components: motivational, substantive, activity, evaluative-reflexive. The development of these components, in our opinion, is carried out in stages in the system of professional and pedagogical training of a teacher-psychologist at a university and should find its logical continuation in the conditions of a system of advanced training of teachers.

References

1. Bartosh O., Kozubovskyi R., Shandor F., Tovkanets O. (2020) Preventing the problem behaviour: the case with Ukrainian vocational high school students International Journal of Adolescence and Youth. № 25(1). - P. 464-478

2. Gilinsky Y.I. (2004) Deviantologiya [Deviantology]. St.Peterburg: Yuridichesky Center Press. - 520p. (in Russ.)

3. Robinson S.L., Bennett R.J. (1995) A Typology of Deviant Workplace Behaviors: A Multidimensional Scaling Study. The Academy of Management Journal, Vol. 38 (2). P. 555-572.

4 Yang S., Geller J.L. (2011) The Routledge Handbook of Deviant Behavior. New York, Routledge. 648 p. // https://doi.org/10.1176/appi.ps.640408

4. Zmanovskaya E.V. (2004) Deviantologiya [Deviantology]. M: Academy. - 288p. (in Russ.)

6 Willison R., Warkentin M. (2013) Beyond deterrence: an expanded view of employee computer abuse // MIS Quarterly: Management Information Systems, 37 (1). P. 1-20.

7. Trifonov V.V. (1991) Podgotovka buduschih uchitelei k rabote s trudnymy uchaschimisya [Future teachers' training for work with difficult pupils]. Alma-Ata: Gylym . - 231 p. (in Russ.)

8. Torybayeva J.Z., Atakhanova L.M. (2016) Problems of preparing a future teacher to work with children of deviant behavior // Bulletin of Eurasian Humanites Institute. №4. P.78-83 (in Russ.)

9. Akazhanova S.T. (2008) Deviantologiya [Deviantology]. Almaty. – 114p. (in Russ.)

10. Boleev T. K. (2004) Professional'naya gotovnost' uchitelya po profilaktike autoagressivnyh form povedeniya uchaschihsya: monografiya [Professional readiness of the teacher for the prevention of autoaggressive forms of behavior of pupils: monograph]. Moscow: Prometheus. – 368 p. (in Russ.)

11. Hall A.D., Fagin R.E. (1969) The definition of the concept of a system // Studies in the general theory of systems. Collection of translations from Polish and English. M.: Progress. P.252-286. (in Russ.)

12. Andreev V.I. (2008) Dialektika vospitaniya i samovospitaniya kreativnoi lichnosti [Dialectics of upbringing and self-upbringing of a creative person]. Kazan: KSU Publishing House. - 238p. (in Russ.)

13. Ashby R.U. (2005) Vvedeniye v kibernetiku: per. s angl.yazyka [Introduction to cybernetics: transl. from English]. M.: Komkniga. - 432p. (in Russ.)

14. Kamaleeva A.R. (2015) Sistematicheskiy podhod v pedagogiku [A systematic approach to pedagogy] // Nauchno-pedagogicheskiy obzor [Scientific-pedagogical review]. №3. P.13-23. (in Russ.)

15. Krause A.A. (2016) Aktivnyi podhod k obrazovaniyu v kontekcte sovremennyh metodologicheskih osnov [An active approach to education in the context of modern methodological foundations] // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Perm State University]. No. 2. P.30-35. (in Russ.).

Болашақ педагог-психологты девиантты мінез-құлықты оқушылармен жұмысқа даярлау

Ж.З. Торыбаева[1], Л.М. Атаханова[2], А.Н. Жорабекова [3]

[1,2] Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ- түрік университеті, Түркістан қ.

[3] Халықаралық туризм және меймандостық университеті, Түркістан қ.

zhamilyazahan@mail.ru, ainur-zhorabekova@mail.ru

Мақалада болашақ мамандарды мектептегі қиын балалармен жұмысқа даярлау мәселелері қарастырылады. Авторлар университет оқу процесі жүйесіндегі болашақ маман даярлаудың мазмұны мен кезеңдерін ашады. Бұл болашақ педагог-психологтың девиантты мінез-құлқы оқушыларымен жұмыс жасауға дайындығын қалыптастырудың оңтайлы тәсілдерін айқындауға мүмкіндік береді. Сонымен бірге авторлар девиантты мінез-құлықты оқушылармен жұмыс жасау үшін болашақ педагог-психолог даярлығын қалыптастырудың теориялық моделін ұсынды. Оның мотивациялық, мазмұндық, іс-әрекеттік, бағалық-рефлексиялық компоненттері айқындалған. Болашақ педагог-психологтардың даярлық деңгейлері мен көрсеткіштері анықталған. Авторлық әдістеме мектеп психологының қиын жасөспірімдермен түзету-тәрбиелеу іс әрекет мазмұнын ұйымдастыру мен құрылымдауды жүзеге асыру үшін педагогикалық білім мен дағдыларын кезең-кезеңімен жетілдіруді қамтиды.

Түйін сөздер: *педагог-психологты даярлау, девиантты мінез-құлық, девиантты мінез-құлықты оқушылармен жұмыс, модель.*

Подготовка будущего педагога-психолога к работе с учащимися девиантного поведения

Ж.З. Торыбаева[1], Л.М. Атаханов [2], А.Н. Жорабекова [3]

[1,2] Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави, г.Туркестан, Казахстан

[3] Международный университет туризма и гостеприимства, г.Туркестан, Казахстан

zhamilyazahan@mail.ru, ainur-zhorabekova@mail.ru

Статья посвящена проблеме подготовки будущего специалиста к работе с трудными учащимися в школе. Авторы раскрывают содержание и этапы подготовки будущего специалиста в системе вузовского учебно-воспитательного процесса, которая нацелена на поиск наиболее оптимальных путей формирования готовности будущего педагога-психолога к работе с учащимися с отклоняющимся поведением. Авторы разработали теоретическую модель формирования подготовки будущего педагога-психолога к работе с учащимися девиантного поведения. Выявлены мотивационный, содержательный, деятельностный, оценочно-рефлексивный компоненты. Определены уровни и показатели подготовки будущего педагога-психолога. Авторская методика предполагает поэтапный процесс совершенствования у школьного психолога педагогических знаний, умений и навыков для организации и структурирования содержания коррекционно-воспитательной деятельности с трудными подростками.

Ключевые слова: *подготовка педагога-психолога, девиантное поведение, работа с учащимися девиантного поведения, модель.*

Received on April 21, 2020.

6 - бөлім
ӨНЕР ЖӘНЕ МӘДЕНИЕТ

Раздел 6
ИСКУССТВО И КУЛЬТУРА

Section 6
ART AND CULTURE

МРНТИ 18.41.91

СИМФОНИЧЕСКАЯ МУЗЫКА КАЗАХСТАНСКИХ КОМПОЗИТОРОВ 20-40 ГОДОВ XX ВЕКА В КОНТЕКСТЕ ЕВРАЗИЙСКОГО МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА

А. Р. Раимкулова
Министерство культуры и спорта Республики Казахстан,
Нур-Султан, Казахстан
e-mail: aqtoty.raimqulova@gmail.com

Становление национальной композиторской школы Казахстана в 1920-1940-е годы ознаменовано формированием комплекса стилевых средств, основанных на взаимодействии традиционной и европейской музыки. Целью данного исследования стало научное осмысление процессов формирования национального симфонического стиля в контексте идей евразийства – взаимодействия культур народов Евразии. На основе сравнительного и музыкально-стилевого анализа были сопоставлены методы работы композиторов с традиционной песней и кюем. Если мелодии традиционных песен цитировались аналогично подобному приёму в европейской музыке, то взаимоотношение кюя и крупных симфонических форм с первых десятилетий многогранно проявилось не только в цитатах, но и в адаптации гармонии, фактуры и формы кюя к оркестровому звучанию, а также в формировании особого подхода к музыкальной драматургии. Средства художественной выразительности, тематизм, программно-сюжетная основа симфонических произведений 1920-1940-х годов отражают определяющие тенденции в культуре, связанные с развитием евразийского межкультурного диалога в Центральной Азии.

Ключевые слова: *казахстанские композиторы, национальный стиль, евразийство в искусстве, казахская симфоническая музыка.*

Изучение творческих процессов в композиторском творчестве представляется, на первый взгляд, достаточно узкой задачей музыкознания. Однако, изучение связанных с ними исторических трансформаций в жизни общества обуславливает актуальность обращения к теме не только с позиций прикладного музыковедения, но и с точки зрения социологии и философии. Усиливает необходимость расширения контекста и неоднократно отмеченная в отечественных социально-гуманитарных исследованиях исключительная роль музыки в национальной культуре казахов. Не случайно западные исследователи неоднократно акцентировали внимание на взаимовлияние казахского искусства и социотектонических процессов как давнего, так и недавнего прошлого (см., к примеру, работы М. Адамс [1]). Одной из творческих сфер, в которой за последние сто лет ярко проявились социокультурные коллизии, охватившие Казахстан сначала в составе СССР, затем как независимое государство, стала симфоническая музыка.

Первые казахстанские композиторы академического направления активно осваивали масштабные жанры, в частности в истории казахской музыки того периода обозначились основные тенденции развития симфонического и оперного жанра. Популярность симфонизма как феномена музыкальной культуры не случайна, так как в XX веке именно симфонической музыке принадлежит роль эстетического мерила целостной жанровой системы музыки [2]. Национальные композиторские школы, сформированные в первые десятилетия прошлого столетия, стремились создать собственную новую художественную символику, что отразилось в эволюции соотношения общекультурных и индивидуальных параметров. В частности, в европейской парадигме искусства до XX века стиль культуры определял авторскую стилистику, таким образом, доминируя. Смена парадигмы культуры (процесс подробно описан В. Недлиной [3]), обусловленная объективными и субъективными историческими предпосылками (глобализация, установление советской власти) привела к адаптации в казахской культуре норм и подходов к стилю в европейском композиторском творчестве. Данный процесс в научной литературе получил наименование вестернизации, хотя суть его значительно сложнее, чем простое копирование европейской модели культуры.

Описание проблемы

Обусловленность композиторского стиля процессами межкультурного взаимодействия долгое время рассматривалась в контексте проблемы «Восток – Запад» (см. труды М. Дрожжиной [4], У. Джумаковой [5], С. Кузембай [6], Т.Джумалиевой [7] и других). Противопоставление европейского и казахского музыкального искусства, неизбежное при таком ракурсе, представляется непродуктивным ввиду возникающего ряда условностей и излишне широких обобщений. Так, обобщение всего композиторского творчества как искусства европейского влечёт европоцентристские коннотации в исследовательской традиции. Между тем, уже в названных работах отмечен сложный характер стилевых взаимодействий и существенное влияние этнического традиционного искусства на музыку казахстанских композиторов.

В данной статье для обозначения многовекторности стилевых взаимодействий музыки и конкретизации их векторов предлагается использовать термин «евразийство». Заимствуя его из философии, мы вносим в его трактовку эстетический смысл и понимаем по евразийским межкультурным диалогом любой сплав средств художественной выразительности универсальной (условно говоря, европейской) письменной и этнических устных традиций. В целом для композиторского творчества национальных школ Центральной Азии характерен такого рода сплав как основная стилевая черта. Поиски истока методов воплощения диалога культур в музыке привели нас к предмету данной статьи: симфонической музыке периода становления национальной композиторской школы. Именно в 1920-1940-е годы были выработаны конкретные приёмы воплощения традиционного композиционного мышления в универсальных симфонических жанрах, что представляется ярким проявлением евразийкого межкультурного взаимодействия.

Целью данного исследования стало научное осмысление процессов формирования национального симфонического стиля в контексте идей евразийства – взаимодействия культур народов Евразии.

Обзор литературы и методология

В разные периоды XX века формулировка понятия «евразийство» и подходы к нему значительно отличались. Как философское течение евразийство разрабатывалось в трудах русских философов первой половины и середины XX века: Н. Трубецкого [8], П. Савицкого [9], Л. Карсавина [10] и других. В существенно трансформированном во второй половине XX века философия евразийства предстаёт в трудах Л. Гумилёва [11], А. Берштейна, Д. Карцева [12] и других.

Новейшие методологические подходы к межкультурному взаимодействию опираются на семиотические концепции М. Бахтина [13], Ю. Кристевой [14] (и другие труды), Ю. Лотмана [15]. Конкретное претворение диалога культур в музыке исследуется с привлечением идей музыкальной семиотики (Э. Тараст[и] [16] и др.). Учёными отмечаются и проблемные стороны изучения вопроса, включая, прежде всего, «рыхлость» и недостаточную концептуальную ясность самих понятий «интеркультурализм» и «межкультурный диалог» (см., например, работу А. Элиаса и Ф. Мансури [17]). Учитывая специфику предмета изучения под взаимодействием мы будем понимать любое соединение средств художественной выразительности, свойственных двум и более культурам, в рамках одного художественного феномена (произведения, жанра, стиля).

Проблемы стиля в творчестве композиторов Казахстана рассматриваются в контексте теории национального стиля, разработанной музыкознанием в рамках общей теории стилей и жанров. Учтены положения концептуальных исследований русскоязычного музыкознания И. Нестьева [18], С. Скребкова [19], Г. Орджоникидзе [20], М. Михайлова [21], М. Лобановой [22], М. Арановского [23], Е. Назайкинского [24], а также труды Л. Мейера [25].

Идея о внемузыкальной обусловленности национального стиля в разное время высказывалась И. Нестьевым [4, стр. 98], С. Скребковым [19, стр. 13]. Жизнь этноса на разных исторических этапах, её уклад определяют мировоззрение и систему ценностей, находящую непосредственное выражение в искусстве. Важнейшим методологическим принципом в изучении национального стиля М. Михайлов считает «*понимание национальности как категории исторической, непрерывно развивающейся, обогащающейся новыми чертами*» [21, стр. 226]. Множественность факторов, определяющих облик национального стиля, отмечают Е. Назайкинский и М. Михайлов.

С одной стороны, он обусловлен тем, что эта категория соотносится «*со всеми видами художественной (и не только художественной) культуры*» [21, стр. 183]. С другой – тем, что «*сам феномен национального мыслим только в системе наций, а для изолированного народа он был бы немыслим*» [24, стр. 54].

Внутренние стилевые процессы нередко объясняются через концепцию «двуязычия» в современной музыкальной культуре казахов (А. Мухамбетова[73]). Интенсивное заимствование композиторами идей и средств традиционной музыки предполагает привлечение методов исследования проблемы «*композитор-фольклор*» (И. Земцовский [26]).

Широкий круг проблем композиторского творчества письменной традиции, а также смежных с ним вопросов развития национальных музыкальных культур в XX веке рассматривается через призму *теории национальных композиторских школ*, также многогранно представленной в русскоязычном (советском и постсоветском) музыкознании. Важнейшие методологические подходы к изучению национальных композиторских школ были почерпнуты из трудов В. Конен [27], Н. Шахназаровой [28], М. Дубровской [29], М. Дрожжиной [4], В. Юнусовой [30], И. Даниловой [31]. Периодизация на основе объективных факторов и методологический подход к изучению национальной композиторской школы Казахстана разработаны У. Джумаковой [5].

Результаты исследования

Новая эпоха представляет стиль культуры как компонент авторского облика, и более того – композиторский стиль значимо влияет на эстетику и на целостный социокультурный контекст. В казахской музыкальной культуре данные процессы можно рассматривать с различных позиций. С одной стороны, изменение позиционирования общего и индивидуального является мировой тенденцией, с другой – в этом отражается влияние традиционного художественного мировоззрения, в котором главенствует индивидуальность. С позиций евразийства в этом проявляется фактор **симфоничности бытия**, когда личность и контекст сосуществуют гармонично. Не случайно, именно в симфоническом творчестве казахстанских композиторов на разных уровнях (средства художественной выразительности, композиционные приёмы, форма и жанры) проявились многовекторные связи с музыкальными традициями разных народов. Сам феномен симфонизма имеет комплексный характер и, по определению Ю. Холопова, обладает такими ключевыми признаками, как разработка музыкальной мысли (в противовес изложению тем в песенных формах) и крупные формы [32, стр. 201].

В казахстанском симфонизме специфически проявилась общемировая тенденция к индивидуализации как жанра симфонии [33, стр. 10], так и композиторского творчества вообще. В мировой музыкальной культуре того времени в сфере симфонизма важнейший акцент приходился на новаторство в области тембра, что было вообще свойственно XX веку [34; 35]. Что касается исканий первых композиторов Казахстана в сфере симфонической музыки, необходимо отметить, что важнейшая тенденция заключалась в синтезе симфонизма как феномена европейской культуры и традиционного музыкального мышления. Примечательно, что подходы к решению творческих задач этого периода у композиторов-выходцев из казахской культуры (А. Жубанов, М.Тулебаев) не отличаются от подходов авторов, осваивавших нормы художественного мышления казахской музыки в зрелом возрасте (А. Затаевич, Е. Брусиловский, Л. Хамиди и другие). На наш взгляд, в этом также проявляется поликультурность, характерная для евразийства как эстетической установки.

В структурно-жанровом отношении первые симфонические опыты отражают доминирование европейского начала. Устойчивость изначальных параметров симфонического мышления является важнейшим качеством симфонизма и объясняется множеством факторов [33]. Тем не менее, в отечественной музыке того времени возникает множество новых тенденций в этой области – введение тем казахских народных песен, мелодические и ритмические стилизации, само содержание произведений было связано с казахской культурой, как актуальной, так и традиционной. С позиций мировой культуры эти процессы являют общие эволюционные изменения, в призме мировоззренческого взаимодействия такие качественные трансформации отражают сближение Востока и Запада. Симфоничность и симфонизм, в принципе, отражают явления родственных порядков, и поиски композиторов были связаны с исканиями наиболее общих, понятных максимальному количеству аудитории параметров музыкального мышления.

Помимо исключительно социально-политических факторов, вызванных эволюцией мировоззрения, глобализацией, подобные тенденции претворяли концептуальные основы евразийства как философии культурного синтеза.

Инструментальное мышление является неотъемлемой частью традиционной музыкальной культуры казахов. Изначально национальные инструменты были обязательным компонентом обрядовой культуры [2]. Несмотря на достаточно развитую жанровую систему инструментальной музыки казахов, наиболее репрезентирующий жанр – *кюй*. Жанровая система казахской музыки является отражением этапов человеческой жизни [36, стр. 67-92]. *Кюй*, как феномен художественного мышления также имеет собственные жанровые разновидности. Кроме того, различия между разными типами *кюя* определяются региональными особенностями. В большинстве случаев кюи не характеризуются большими масштабами, тем не менее, им свойственны богатство образного содержания, диалектика развития монообраза, динамические закономерности, что свидетельствует о наличии в кюе параметров симфонического мышления.

В казахстанской науке *кюй* признается высшей формой инструментального музицирования. Не случайно основной вектор поисков казахстанских композиторов связан с синтезом кюя и симфонии, во второй половине XX века появляется такая жанровая разновидность, как симфонический кюй. В традиционном обществе казахов, по словам А. Затаевича, «хороший кюй в исполнении хорошего (не говоря уже – прекрасного) домбриста ценится ими гораздо выше всякой песни, которую, конечно, не трудно перенять у другого, тогда как виртуозная игра на домбре дается не сразу и не каждому». Само определение жанра свидетельствует о глубокой вплетенности музыки в повседневную жизнь, так как кюй – это особый душевный настрой, психологическое состояние. Следовательно, изначальные основы инструментального мышления казахов определяются эпической природой, что также роднит кюй и симфонизм. Как видно, синтез симфонизма и традиционного инструментального мышления, как отражение взаимодействия культур, имеет достаточно глубокие мировоззренческие основания, и внедрение симфонизма в культуру Казахстана является достаточно закономерным в социально-политическом и культурном контекстах.

В творчестве первых казахстанских композиторов в сфере симфонического письма особый вклад принадлежит Е. Брусиловскому. Его перу принадлежит множество произведений, созданных в симфоническом жанре. Среди первых опытов композитора можно отметить «Сюиту на казахские темы» для струнного квартета, где он обращается к кюям Курмангазы «Жигер», «Серпер», «Көбік шашқан», «Сары арқа». Композитор не просто цитирует кюи, он обрабатывает их, гармонизует, обогащает темброво. Таким образом, уже в жанре квартета композитор выявляет значимый симфонический потенциал, заложенный в кюе. Оставаясь в структурно-жанровых рамках классического квартета европейской традиции, квартет Брусиловского, тем не менее, представляет собой новое прочтение этого жанра. Помимо тематизма, Брусиловский использует интересные тембровые эффекты, приближающие звучание струнных инструментов к народной манере. Стремясь сохранить ритмическое своеобразие цитируемых кюев, композитор сохраняет ритмический рисунок, но в некоторых эпизодах меняет первичные метрические формулы с не симметричных на симметричные. В этом проявляется синтез параметров различных художественных систем на уровне метроритма.

Казахские традиционные кюи-токпе, как правило, отражают образы активные, наполненные энергетикой, при этом в силу монообразности казахской музыки в них нет ярко выраженных контрастов. В этом отношении Брусиловский полностью сохраняет параметры традиционной эстетики казахов, так как, несмотря на обращение к нескольким кюям, квартет пронизан единым нервом, и отражает множество трансформаций одного изначально заданного образа, что является отличительным жанровым признаком кюя.

Инструментальная музыка казахов пользовалась большой популярностью в традиционной среде, во многом это связано с тем, что, несмотря на программность кюев, содержание многих произведений объективно и отражает значимые философские проблемы. Космоцентризм традиционного мировоззрения очень ярко отражается в художественном мышлении. Например, кюй «Сары арқа» является одной из вершин этнической инструментальной культуры, что подтверждается его популярностью в настоящее время. Однако, при переносе традиционного жанра в условия симфонического концерта происходит трансформация его социальной функции.

Аналогичные явления наблюдаются в современном искусстве в отношении многих традиционных жанров (в отношении толгау см. [37]).

Безусловно, название кюя вызывает определенные ассоциации, тем не менее, степь – явление объективного мира, это целый космос, который каждый человек видит и чувствует по своему. Энергия земля, бег коня, бесконечность жизни, позитив созидания – ряд ассоциаций нескончаем. То есть, несмотря на заявленную программу, музыка произведения заключает в себе богатейшее количество вариантов ее понимания, что, собственно, и делает ее бессмертной. Что касается симфонизма европейской традиции, необходимо упомянуть, что именно массовые коллективные жанры музыки определяются как максимально объективизирующие, отражающие значимые глобальные философские аспекты: человек и мир, жизнь и смерть. В этом заключаются аспекты глубинного родства симфонизма и традиционного инструментального мышления казахов.

С позиций евразийства потенциал диалектического философского осмысления, заложенный и реализуемый жанровых типах симфонизма и кюя, являет собой симфоничность на всех уровнях. Кроме того, масштаб художественного охвата разных явлений жизни коррелирует с понятием стяженности, максимальной спаянности всех элементов. Следовательно, родство жанровых признаков симфонизма и кюя обеспечило органичность внедрения симфонизма в культуру Казахстана начала XX века, и основные качества и свойства представленных жанровых типов отражают фундаментальные параметры концепции евразийства. Не случайно исследователь М. Кокишева рассматривает симфонический кюй как, в первую очередь, музыкально-социологический феномен [38].

С другой стороны, драматургический конфликт, будучи важнейшим художественным фактором симфонизма, не свойственен кюю [39, стр. 76]. Это проявилось в том, что в творчестве первых казахстанских композиторов доминировали одночастные или сюитные симфонические формы. Если говорить о кюе, в нем определяющий драматургический принцип заключается в становлении, трансформации заявленного вначале образа. Мелодическое зерно или мотив, репрезентируемый в начале произведения, путем регистровых вариантов, ритмо-интонационных перестановок развивается и утверждается, при чем без существенных изменений. Ярко контрастирующих разделов в принципе нет. Поэтому концепция каждого кюя основана на постоянном поиске внутри одного образа, без внешних вмешательств. Во многом это связано с позиционированием индивидуальности в традиционном обществе, в котором человек, отождествляя себя с миром, чувствовал себя как бы голограммой космоса.

Сосредоточенность на себе, постоянная рефлексия коррелируют с симфоничностью, что проявляется в постоянном росте, внутренней эволюции сознания, что также перекликается со стяженностью в евразийской концепции. Также погружение в себя, не конфликтность с миром символизирует гармонию бытия, единение с окружающей реальностью, доверие пространству. Подобные специфические жанровые факторы традиционного кюя отразились в том, что композиторы не создавали масштабные многочастные симфонические произведения, объединенные единой идеей, так в пределах одной части было множество возможностей для развития единого образа. Таким образом, первые шаги в процессе взаимодействия мировоззрений отражены в истории казахстанского искусства появлением специфических музыкальных форм и жанровых типов, синтезирующих компоненты различных художественных парадигм, примером чему служат одночастные и сюитные симфонические произведения казахстанских композиторов 30-40 годов XX века.

Множество объединяющих факторов между симфонизмом и казахским кюем обусловили широкое распространение применения тем известных кюев в симфонических произведениях. Например, Е. Брусиловский в своих оркестровых сочинениях использовал тематизм таких кюев, как «Сары арқа», «Балбыраун», «Ақсақ құлан», «Түрмеден қашқан», «Ақбай», В. Великанов в «Казахской симфонии» обращается к теме кюя «Ақбала қыз». Примеров использования кюевого тематизма в произведениях первых композиторов Казахстана множество, так как процессы в музыкальной культуре страны того периода не происходили однонаправленно, с одной стороны, в Казахстане утверждались новые параметры художественной эстетики, привнесенные из Европы, точнее – России. С другой – профессиональные композиторы, выпускники российских вузов, активно осваивали пласт традиционной культуры, тем самым формируя новый музыкальный язык.

Одно из наиболее ярких сочинений 40-х годов – Симфония «Сары-Арка» Е. Брусиловского, созданная в 1941-1943 годах. Произведение состоит из 4 частей, структурные параметры каждой части выдержаны в традициях европейской академической классики. Содержание симфонии связано с жизнью и бытом традиционного казахского общества, что подтверждается обращением к темам казахских песен и кюев. Кроме того, в драматургии 1 части прослеживается влияние кюя-легенды «Ақсақ құлан», что позволяет говорить о жанровых трансформациях, определяемых взаимодействием традиционной казахской и европейской культур. Подробный структурный и стилевой анализ симфонии приведёт в труде Г. Котловой, посвящённом кюю в системе жанров казахской музыки [40]. Синтез стилевых компонентов понимается ею как опора на европейскую и традиционную композиционные системы в рамках одного сочинения. На практике связи стилевых компонентов носят интертекстуальный характер, и подчас, те или иные решения невозможно однозначно отнести к одному из стилевых истоков. Проследим проявления бикультурности через анализ отдельных композиционных решений.

Первая часть открывается Прологом, общее содержание которого характеризуется эпическим настроением, что, в свою очередь детерминировано обращением к традиционному жанру кюй-легенда. Медленный темп, мелодия, наполненная интонациями тоски, раздумий, философская углубленность музыки – представленная совокупность создает особый настрой, как бы призывая аудиторию к длинному рассказу. Если отталкиваться от оригинального кюя-легенды, здесь можно выявить ассоциации с образом Рассказчика-кюйши, погруженного в события легенды. С другой стороны, трагические интонации Пролога перекликаются с горестными раздумьями Жоши-хана, потерявшего сына. Роль Пролога в форме первой части являет собой фактор культурного взаимодействия. В казахском традиционном мировоззрении время не линейно, циклично. Это проявляется во множестве факторов, например, в понимании смерти как возвращении, в традиции «тойбастар» в конце собственно тоя и так далее. В традиционной музыкальной культуре собственно акт публичного исполнения состоял из нескольких этапов. Музыкант сначала настраивался, вводя публику в необходимое художественное состояние, постепенно достигая адекватного контакта. То есть, вступление к исполнению являлось обязательным компонентом творческого публичного высказывания. Также традиции жырау в назиданиях непременно включали начальные разделы-интродукции [41, стр. 53-66]. С данной точки зрения Пролог Симфонии «Сары-Арка» является примером вплетения компонентов традиционного жанрового мышления в изначально европейский контекст. Следовательно, Брусиловский значимо расширяет пространство взаимовлияния, синтезируя жанровые параметры и не ограничиваясь исключительно элементами мелодики и ритма. С позиций теории евразийства подобный органичный жанровый синтез являет собой пример мировоззренческого взаимодействия, то есть, пространство культуры безгранично, и в объединении евразийского сообщества первична культура.

Главная партия сонатной формы по состоянию воссоздает традиционный кюй-токпе «Сары арқа» с его стремительностью, энергией бешеной скачки. Побочная партия продолжает состояние первой темы, отражая радость, молодость, силу охотника. В экспозиции сонатного аллегро также представлен образ Рассказчика, заключительная партия не надолго возвращает нас к состоянию Пролога. Центральный раздел играет важную драматургическую роль, здесь композитор воплощает образ грозного Жоши-хана. В динамическом развитии данного раздела Брусиловский мастерски вплетает средства вариантного монотематического развития, свойственные кюю-токпе. Не изменяя мелодического рисунка темы, композитор представляет ее в разных образных претворениях: затаенная сдержанность энергии, сгущение драматизма, грозный, местами трагический характер. Как видно, несмотря на классическую сонатную форму, композитор отразил в первой части практически полномасштабную сюжетную линию легенды. То есть, национальное содержание вплетено в европейский структурный контекст. Согласно Н. Шахназаровой, данный пример синтеза отражает принципы музыкального профессионализма Запада [42, стр. 79-85]. В конце XX, и особенно – в начале XXI века методы межкультурного взаимодействия, безусловно, эволюционировали, что проявляется, например, в создании такого жанрового типа, как симфонический кюй или во многих сочинениях Т. Кажгалиева, в которых он сознательно стремится синтезировать компоненты художественного мышления, при этом сохраняя традиционные казахские жанровые параметры (Сюита «Степная легенда»). Но на начальных этапах развития академической композиторской школы Казахстана жанровые
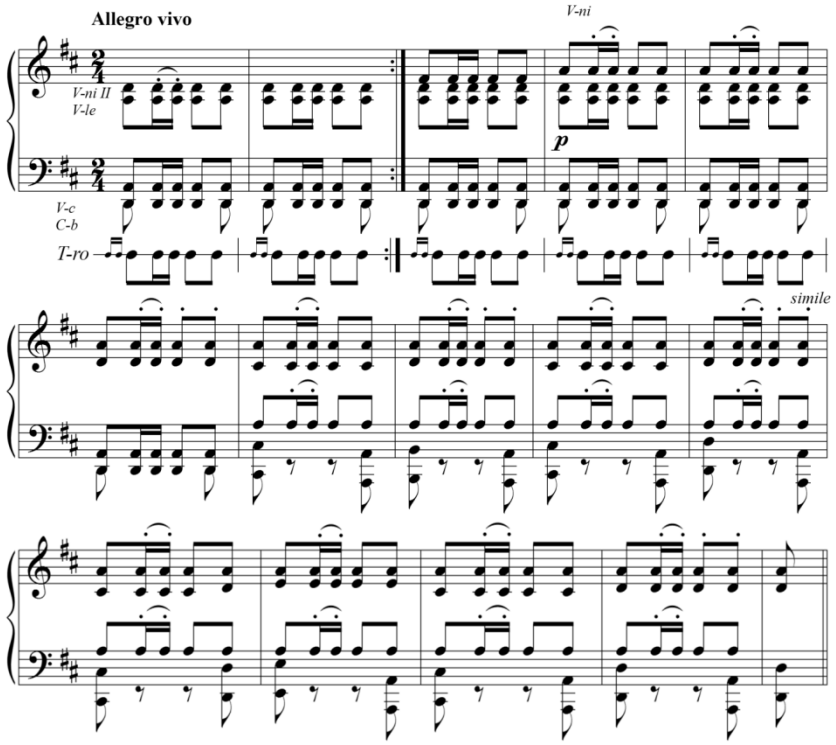
эксперименты Брусиловского являли своего рода революцию в художественном мышлении. Отражая в своем творчестве образы, близкие коренному населению Казахстана, посредством параметров, свойственных европейской системе художественного мышления, композиторы делали значимый вклад в социально-политической эволюции, объединяющей народы Казахстана и России.

Вторая часть построена на материале кюев «Балбыраун» и «Абыл». Форма части состоит из трех разделов. Крайние эпизоды отражают энергию постоянного движения («Балбыраун»), средний раздел носит несколько лиричный характер, тем не менее, пульсация, свойственная кюю, является действенным стабилизирующим фактором («Абыл»). Ритмическое остинато, используемое композитором во второй части, являет собой важнейший художественный компонент кюя-токпе. Сама по себе постоянная пульсация, не прерываемая на уровне целостного произведения, определяется категориями времени и пространства в традиционной философии казахов. Жизнь кочевника – перманентное бесконечное движение, остановок в этом процессе нет в принципе. И ритмическое своеобразие казахских кюев отражает понимание времени в этническом мировоззрении. Пространство кочевника – бесконечно, не ограничено никакими пределами. Это также проявляется в остинатном ритме кюев. Следовательно, во второй части Брусиловский также претворяет категории традиционной картины мира казахов, но в жанровом отношении вторая часть представляет собой европейское симфоническое скерцо. Относительно трехчастной структуры необходимо отметить, что казахской традиционной музыке свойственны обратимые формы, такие как вариативность, не конфликтная репризность, рондальное сопоставление. Следовательно, здесь, в отличие от первой части, композитор стремится воссоздать компоненты художественной эстетики казахов.

Рефренная форма свойственна третьей части. Медленный темп, печальная тема песни «Ақ толғай», порученная скрипкам создают атмосферу горестных переживаний. Интонации жоқтау, вплетаемые композитором в мелодию, насыщают музыку трагическими нотами. Несмотря на рондальную структуру, Брусиловский не создает контраста между разделами, что позволяет говорить о монообразности части. Монообразность, как и монотематизм, является определяющим качеством традиционного художественного мышления казахов. Как видно на примере третьей части, композитор синтезирует жанровые компоненты разных типов мышления, такие, как жоқтау, сыңсу и рондо. Кроме того, монообразность в рефренной форме свидетельствует о претворении мировоззренческих факторов традиционного художественного мышления.

Финал симфонии представляет яркую картину народного праздника, созданную в форме сонатного аллегро. Композитор обращается к теме кюя «Қара жорға» в главной партии. Стремительное движение поражает мощной энергетикой, композитор в очередной раз использует действенную силу ритмического остинато домбрового кюя-токпе. Побочная партия воссоздает мелодию песни Асета «Асет», при этом композитор представляет ее в обновленном виде, насыщая ее элементами торжественного марша, что подчеркнуто главенством ритмического начала, острой пульсацией. Примечательно, что в разработке композитор не сталкивает эти темы, наоборот, бесконфликтное сопоставление служит эффективным объединяющим фактором, кроме того, композитор обогащает обе темы ритмически, в результате чего они представляют собой разные грани одного образа – общенародного праздника.

Пример 4. Е. Брусиловский. Симфония-сюита Сары-Арка, I часть



Таким образом, Симфония «Сары-Арка» Е. Брусиловского представляет собой яркий пример взаимодействия культур. На уровне жанра это проявляется в обращении к песне, кюю, в синтезе жанровых компонентов традиционной казахской и европейской музыки. Кроме того, в первой части композитор претворяет специфические жанровые особенности кюя-легенды, что свидетельствует о стремлении к модификациям устоявшихся европейских жанровых типов. Композитор использует и элементы традиционной обрядовой культуры, обращаясь к интонациям жоқтау, к танцу «Қара жорға». Синтез параметров мышления также проявляется в претворении принципов монотематизма, монообразности. В структурном отношении использование обратимых форм (рондо, 3-х частность) также говорит в пользу стремления к мировоззренческому синтезу. Совокупность выявленных факторов представляет Симфонию «Сары-Арка» как одно из первых произведений казахстанских композиторов, претворяющих в своей концепции фундаментальные основания евразийской теории. Примечательно, что в данной симфонии намечены и другие, связанные с национальным стилем, черты: неконфликтность драматургии, экологическая тематика. Последняя особенно активно разовьётся в 1980-2000 годы [43, стр. 211-212].
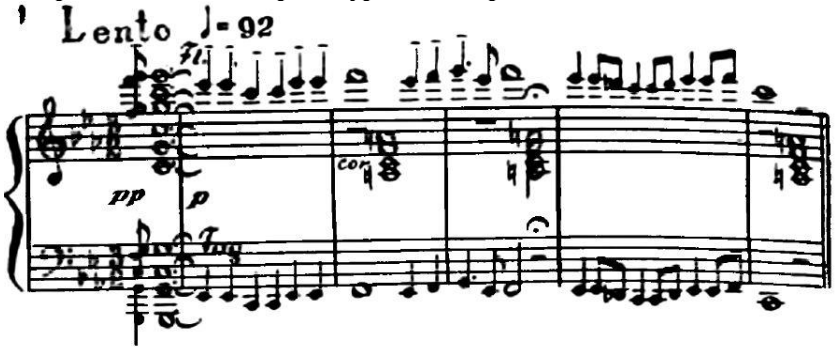
Историческая практика показывает, что инструментальная музыка, обладая богатейшим семантическим потенциалом, в большинстве случаев является пространством новых исканий, прорывов [44, стр. 57]. И в традиционном, и в академическом европейском искусстве инструментальная музыка наиболее полно отражает тенденции в эволюции, с одной стороны, заключая в себе канонизированные параметры, с другой – определяя пути дальнейших перспектив в развитии. Во многом именно этим фактором объясняются успех и широкая популярность симфонических произведений первых казахстанских композиторов. Таким образом, специфические признаки и качества симфонического мышления в отечественной культуре 30-40 годов XX века являются отражением определяющих тенденций в мировой музыкальной культуре.

В отечественном музыкознании XX столетия одним из важнейших направлений являлась проблематика «композитор и фольклор». При этом в истории казахстанской науки выявляется эволюция контекстов в исследовании данной тематики: от внятной стратификации национального и академического профессионального – к определению параметров органичного синтеза традиционного этнического и академического, при котором невозможно четко дифференцировать мировоззренческие компоненты. С этой точки зрения в творчестве композиторов данного периода уровни взаимодействия композиторского и традиционного определяются достаточно четко и ясно. Это связано с превалированием европейских жанровых и структурных норм. Композиторы

внедряли в европейский контекст элементы национального музыкального языка, сохраняя исходные европейские параметры.

Обращение к народному музыкальному материалу было бы не возможно без исследовательской собирательской работы. Значимым вкладом в становление композиторской школы Казахстана является деятельность А. В. Затаевича. Сборники казахских народных произведений, составленные им, использовались не только казахстанскими композиторами, но и в творчестве Н. Мясковского, И. Ипполитова-Иванова и других русских композиторов. В принципе, в обращении казахстанских композиторов к народному материалу не было новаторства, так как собиранием и исследованием казахских песен в 20-х годах прошлого столетия занимался А.Э Бимбоэс, создавший в 1926 году «Степную фантазию», в которой звучат народные мелодии. В 1933 году М.А. Штейнберг представил свою симфонию «Турксиб», посвященную завершению строительства Турксибской магистрали. В этом произведении автор обращается к песням и кюям из сборников Затаевича. Структура симфонии достаточно традиционна, первая часть представляет собой сонатную форму с Прологом. В Прологе автор обращается к мелодии народной песни «Ағажан».

Пример 5. М. Штейнберг. «Турксиб». Пролог, тема песни «Агажан»



Медленный темп, драматическое содержание песни создают эпический характер музыки, который автор усиливает яркой оркестровкой, динамическими средствами. Обращаясь к мелодии народной песни, Штейнберг не цитирует ее, а представляет авторскую обработку, что проявляется в изменениях ритма, мелодии. Автор углубляет изначальный образ средствами гармонии, тембра. Если сравнивать оригинал и вариант песни, предложенный композитором, можно отметить, что Штейнберг адаптирует мелодию народной песни в соответствии с жанровыми параметрами симфонического пролога.

Сонатное аллегро, следующее после Пролога, звучит в традициях художественной эстетики СССР. Содержание определяется автором как борьба за новый уклад. Структура традиционна, драматургия включает конфликт и победу позитивного созидающего начала. Мелодика первой части содержит в себе национальные элементы, но прямых обращений к каким-либо конкретным образцам народной музыки в ней нет. С точки зрения взаимодействия традиционного и европейского композитор ограничивается интонационной сферой, так как метро-ритмический компонент основан на симметричных квадратных формулах, в отношении тембровой драматургии композитор также остается в рамках академического европейского симфонизма.

Сдержанная вторая часть симфонии наполнена глубоким драматизмом, местами композитор насыщает музыку подлинно трагическими нотами. Продолжая состояние Пролога, вторая часть также имеет эпический характер. Здесь композитор использует мелодии песен «Буркитбай» и «Ардак». Трехчастная структура не содержит контраста, так как и крайние разделы, и середина звучат в одном состоянии, да и песни схожи по характеру. Поручая проведение мелодий скрипкам и деревянным духовым, композитор стремится воссоздать традиционную тембровую окраску, вызывая в памяти звучание қобыза и сыбызғы. То есть, во второй части национальная окрашенность музыки усиливается Штейнбергом за счет тембрового компонента.

Стремительное Скерцо, врывающееся вслед за второй частью, напоминает активные, полные драматизма скерцо симфоний Бетховена. Мелодика крайних разделов и середины содержит

интонации народных кюев, но какие-то прямые указания слухом не выявляются. То есть, композитор создает авторские мелодии, окрашенные национальным колоритом. Здесь можно заметить уже взаимодействие композиторского и традиционного на уровне мировоззрения, тем не менее, структурные и жанровые признаки определяются исключительно с позиций европейского мышления.

В Финале Штейнберг использует мелодии таких песен как «Тонкеріс» и «Умтыл алға кіші інім». Эти песни нельзя назвать традиционными, так как они были созданы в годы Революции и отражают настроения и образы, связанные со сменой социального строя. Тем не менее, все параметры мышления, заключенные в данных песнях, основаны на традиционной художественной эстетике казахов, что проявляется и в мелодике, и в ритмическом своеобразии. Финал отражает драматургические принципы той эпохи и являет собой яркое, праздничное завершение симфонического произведения. Оптимизм, торжество светлого, жизнеутверждающего начала подчеркнуты автором тембровыми средствами, стремительным движением, ладо-тональной окраской.

Среди других произведений на казахском материале того времени необходимо упомянуть также «Сюиту на казахские темы» С. Шабельского и Л. Хамиди (1939) и Симфонию «Возрожденный Казахстан», созданную в 1938 году А. Зильбером. «Сюита на казахские темы» достаточно исследована в отечественном музыкознании, она представляет собой обработки народных песен и часто использовалась в театральных постановках. А. Зильбер цитирует песни «Гаухартас» и «Майра», кюй Курмангазы «Балбыраун». Здесь представлен случай оркестровой обработки материала, без каких-либо вмешательств в оригинальный текст. С точки зрения взаимодействия авторского и традиционного интерес представляет гармонизация и оркестровка. Тем не менее, Симфония «Возрожденный Казахстан» осталась в истории как один из первых примеров обращения композиторов академического направления к традиционной музыке казахов.

Заключение

Итак, как видно на рассмотренных примерах, взаимодействие композиторского и традиционного в казахстанской культуре 20-30-х годов XX века происходило на уровне вплетения отдельных элементов национального мышления в европейский жанровый контекст. Тем не менее, первые опыты композиторов свидетельствуют о том, что в сфере музыкального искусства есть множество сближающих факторов, что является значимой предпосылкой к культурному взаимодействию.

Если рассматривать симфоническое творчество в Казахстане 40-х годов XX века, можно выявить несколько определяющих тенденций:

1. Введение в симфонический жанр национального тематизма (Казахская симфония Е. Брусиловского);
2. Использование национальных сюжетов в программных произведениях;
3. Усиление индивидуального начала, тенденции, связанные с трансформацией соотношения канона над импровизацией (Жалғыз қайың Е. Брусиловского);
4. Синтез жанровых компонентов симфонизма и концертности, что связано, с одной стороны, с требованиями идеологии, с другой – особенностями традиционного художественного мышления (Казахская симфония Е. Брусиловского).

Следовательно, симфонические жанры в творчестве композиторов Казахстана 20-40-х годов XX века отражают определяющие тенденции в культуре, связанные с развитием евразийского межкультурного диалога в Центральной Азии. Взаимодействие композиторского творчества и традиционной музыки как прямое выражение диалога культур стало одной из ключевых черт национального стиля не только в Казахстане, но и во многих регионах постсоветского пространства и продолжается до сих пор [45].

Список литературы

1. Adams M. (2020) Steppe Dreams: Time, Mediation, and Postsocialist Celebrations in Kazakhstan. University of Pittsburgh Press, 2020. JSTOR, www.jstor.org/stable/j.ctv125jsxn. Accessed 6 Sept. 2020.

2. Тлеубергенов А. (2016) Претворение этнической картины мира в творчестве Т. Кажгалиева. Алматы: Дисс.на соискание степение доктора философии (6D040100).
3. Nedlina V.Y. (2020) On the relationship of historical processes and formation of the modern appearance of musical culture of Kazakhstan // Қазақстанның ғылымы мен өмірі - Наука и жизнь Казахстана - Science and life of Kazakhstan. №5/2. P. 437-444.
4. Дрожжина М.Н. (2005) Молодые национальные композиторские школы Востока как явление музыкального искусства XX века: дис. … докт. иск. : 17.00.02 : утв. 16.12.2005 / Дрожжина Марина Николаевна. Новосибирск. - 346 с.
5. Джумакова У. Р. (2003) Творчество композиторов Казахстана 1920-1980-х годов. Проблемы истории, смысла и ценности. Москва. - 218 с.
6. Кузембаева С.А. (2006) Национальные художественные традиции и их конвергентность в казахской опере. Алматы. - 378 с.
7. Джумалиева Т.К. (2010) Казахские акыны: Восток – Запад, в контексте единого культурного пространства. Алматы. - 231 с.
8. Трубецкой Н. (2015) Европа и Человечество. Москва: Директ-Медиа.
9. Савицкий П.Н. (1997) Евразийство (опыт систематического изложения) //Континент Евразия. М.: Аграф.
10. Карсавин Л. (1992) Религиозно-философские сочинения. т. 1. Москва: Ренессанс.
11. Гумилев Л. Н. (1993) Древняя Русь и Великая Степь. Москва: Наука. -784 с.
12. Берштейн А. (2007) Третий мир. Единое наследие Чингисхана. Москва: Время новостей, № 231.
13. Бахтин М.М. (1994) Проблемы творчества Достоевского. 5-е изд., доп.-е изд. Киев: "Next". - 511 с.
14. Kristeva J. (1993) Nations without Nationalism. New York: Columbia University Press. - 108 pp.
15. Лотман Ю.М. (1992) К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект) // Избранные статьи в трех томах / Ред. Лотман Ю.М. Таллин: "Александра". С. 111-121.
16. Tarasti E. (2002) Signs of Music: A Guide to Musical Semiotics. Walter de Gruyter.
17. Elias A., Mansouri F. (2020) A Systematic Review of Studies on Interculturalism and Intercultural Dialogue. Journal of Intercultural Studies. Vol. 41. №. 4. P. 490-523.
18. Нестьев И. (1954) О национальной специфике музыки // Советская музыка. Теоретические и критические статьи. Москва: Государственное музыкальное издательство. С. 63-126.
19. Скребков С. (1973) Художественные принципы музыкальных стилей. Москва: Музыка. - 418 с.
20. Орджоникидзе Г. (1973) О национальном стиле // Музыкальный современник. Вып.1.
21. Михайлов М.К. (1981) Стиль в музыке. Л.: Музыка. - 264 с.
22. Лобанова М. (1990) Музыкальный стиль и жанр: история и современность. Москва. - 312 с.
23. Арановский М. (1998) Музыкальный текст: Структура и свойства. Москва, 1998. - 341 с.
24. Назайкинский Е.В. (2003) Стиль и жанр в музыке. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. - 248 с.
25. Meyer L.B. (1989) Style and music: Theory, history, and ideology. University of Chicago Press. – 376 p.
26. Земцовский И. (1977) Фольклор и композитор. Теоретические этюды. Ленинград: "Советский композитор". - 176 с.
27. Конен В.Д. (1965) Пути американской музыки. 2-е доп. изд.-е изд. Москва: Музыка. - 526 с.
28. Шахназарова Н. (1992) Национальная традиция и композиторское творчество. Москва: Композитор. - 187 с.
29. Дубровская М. (2006) О формировании в Японии национальной композиторской школы (конец XIX - первая половина XX века) // Япония. Ежегодник. № 35. С. 143-159.
30. Юнусова В. Н. (2005) Азия и Северная Африка XX века // История зарубежной музыки. XX век. Москва. С. 518-573.
31. Данилова И.В. (2003) Этапы развития чувашской профессиональной музыки к проблеме становления национальной композиторской школы. Дисс.. канд. иск. Москва: Чувашский государственный педагогический университет им. И. Яковлева. - 253 с.
32. Холопов Ю.Н. (1986) О понятии “симфонизм” //Б.В. Асафьев и советская музыкальная культура: материалы Всесоюз. науч.-теоретич. конф.
33. Арановский М.Г. (1979) Симфонические искания. Ленинград: Советский композитор.
34. Болашвили К. (1994) Сонористические средства и проблемы крупной инструментальной композиции/ автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. Москва: Российский институт искусствознания.
35. Кабялис Р. (1989) Тембровая динамика в оркестровых сочинениях современных композиторов / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения. Вильнюс: ГК Лит.ССР.

36. Мухамбетова А.И. (2002) Кадендарь и жанровая система традиционной музыки казахов / Б. Аманов, А. Мухамбетова. Казахская традиционная музыкаи XX век. Алматы: Дайк-Пресс.
37. Сәулембек Г.Р. (2020) Толғау жанрының өзгеріске ұшырауы және әлеуметтік қызметі // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 2(82). Б. 90-98.
38. Кокишева М.Т. (2020) Симфонический кюй как музыкально-социологический феномен: к истории и проблематике вопроса // Қазақстанның ғылымы мен өмірі - Наука и жизнь Казахстана - Science and life of Kazakhstan. №5/2. С. 420-424.
39. Кокишева М.Т. (2016) Симфонический кюй в творчестве современных композиторов Казахстана: генезис жанра, типология и развитие : дисс.. д-ра философии (PhD) : 6D040100 / Кокишева Марлена Тастемировна. Алматы. – 183 с.
40. Котлова Г.К. (2004) Кюй в системе жанров композиторского творчества Казахстана. Алматы: Альянс-2. – 244 с.
41. Мухамбетова А.И. (2002) Календарь и особенности времени в казахской культуре / Б. Аманов, А. Мухамбетова. Казахская традиционная музыка и XX век. Алматы: Дайк-Пресс.
42. Шахназарова Н.Г. (2013) Об опыте взаимодействия двух типов профессиональных традиций // Избранные статьи. Воспоминания. Москва: Государственный институт искусствознания.
43. Valiullina, R.N., Kashaganova, T.U., Kamza G.B. (2020) Formation of ecological culture of schoolchildren based on the material of composers of Kazakhstan // Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университетінің Хабаршысы. № 1(81). P.210-215.
44. Левая Т.Н. (2005) История отечественной музыки второй половины XX века: Учебное пособие. Санкт-Петербург: Композитор.
45. Юнусова В.Н. (2019) Композитор и традиционный исполнитель: Актоты Раимкулова и этно-фольклорная группа "Туран" // Традиции и перспективы искусства как феномена культуры. Москва. С. 287-292.

Еуразиялық мәдениетаралық диалог контексіндегі XX ғасырдың 20-40 жылдарындағы қазақстандық композиторлардың симфониялық музыкасы

А.Р. Райымқұлова
Қазақстан Республикасының Мәдениет және спорт министрлігі, Нұр-Сұлтан, Қазақстан
aqtoty.raimqulova@gmail.com

1920-1940 жылдары Қазақстанның ұлттық композиторлық мектебінің қалыптасуы дәстүрлі және еуропалық музыканың өзара қарым-қатынасына негізделген стильдік құралдар кешенінің қалыптасуымен ерекшеленді. Бұл зерттеудің мақсаты - Еуразиялық идеялар, Еуразия халықтары мәдениеттерінің өзара әрекеті контекстінде ұлттық симфониялық стильдің қалыптасу процестерін ғылыми тұрғыдан түсіну болды. Салыстырмалы және музыкалық-стильдік талдау негізінде композиторлардың дәстүрлі ән және күймен жұмыс істеу әдістері салыстырылды. Егер дәстүрлі әндердің әуендері еуропалық музыкадағы үйлестікке негізделген әдіске ұқсас болса, онда күй мен ірі симфониялық формалардың алғашқы онжылдықтардағы қарым-қатынасы тек дәйексөздерде ғана емес, сонымен қатар күйдің үйлесімділігі, құрылымы мен формасының оркестрлік дыбысқа бейімделуінде, сондай-ақ музыкалық драматургияға ерекше көзқарасты қалыптастыруда көп қырлы көрінді. 1920-1940 жылдардағы симфониялық шығармалардың көркемдік мәнерлілік құралдары, тақырыптары, бағдарламалық-сюжеттік негізі Орталық Азиядағы Еуразиялық мәдениетаралық диалогтың дамуымен байланысты мәдениеттегі айқындаушы үрдістерді көрсетеді.

Түйін сөздер: *қазақстандық композиторлар, ұлттық стиль, өнердегі еуразияшылдық, қазақтың симфониялық музыкасы.*

Symphony music of Kazakhstan composers of the 20-40 years of the XX century in the context of the Eurasian intercultural dialogue

A.R. Raimkulova
Ministry of Culture and Sports of the Republic of Kazakhstan, Nur-Sultan, Kazakhstan
aqtoty.raimqulova@gmail.com

The appearance of the national composer school of Kazakhstan in the 1920-1940s was marked by the formation of a complex of stylistic means based on the interaction of traditional and European music. The purpose

of this study is to understand the processes of forming a national symphonic style in the context of the Eurasianism ideas – the interaction of cultures of the peoples of Eurasia. Based on the comparative and musical-style analysis, the composers' methods of working with traditional songs and *kuis* were compared. If the melodies of traditional songs were quoted in the same way as in European music, then the relationship between *kui* and large symphonic forms from the first decades manifested itself in many ways, not only in quotations but also in the adaptation of harmony, texture and form of *kui* to orchestral sound, as well as in the formation of a special approach to musical drama. Means of artistic expression, thematism, program and plot basis of symphonic works of the 1920-1940s reflect the defining trends in the culture associated with the development of Eurasian intercultural dialogue in Central Asia.

Keywords: *Kazakh composers, national style, Eurasianism in art, Kazakh symphonic music*.

Поступила в редакцию 07.09.2020

ҒТАХР 18.67.07

ӘДЕБИ ШЫҒАРМАНЫ ЭКРАНДАУДАҒЫ АВТОР ОЙЫНЫҢ КӨРКЕМДІК-ИДЕЯЛЫҚ МӘНІ «БАЛУАН ШОЛАҚ» ФИЛЬМІ МЫСАЛЫНДА

А.Б. Ахмет, Б.Б. Нөгербек
Т.Қ. Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы, Алматы, Қазақстан
akmonshak_23@mail.ru

Әлем кинематографиясы мен қазақ киносы тарихының қалыптасуы әдебиетпен тығыз байланыста дамыды. Кино өнерінің бүгінгі таңдағы қарқынды дамуы әдебиет пен кино салаларының арасындағы байланысты ғылыми тұрғыдан зерттеп, зерделеп қарастыруда әлі күнге дейін өзектілігін жойған жоқ. Мақалада авторлар Сәбит Мұқановтың «Балуан Шолақ» повесі мен Дулат Исабековтің «Жаужүрек» пьесасының желісімен экрандалған толықметрлі «Балуан Шолақ» көркем фильмі сценарийінің бірнеше нұсқаларын негізге ала отырып, кешенді талдау жасайды. Зерттеу нысанына алынған әдебиет пен кино, театр салаларының өзіндік ерекшеліктерін ажырата отырып, экранизация және оның түрлерін, соның ішінде қазақ киносының қалыптасуындағы айтулы экрандалған фильмдерге шолу жасайды. Авторлар «Балуан Шолақ» фильмнің көркемдік-идеялық мәнін ашудағы әдеби сценарийдің атқарған роліне, кино тілі мен көркемдік бейнелердің ашылуына, режиссерлік шешімдерге талдау жүргізеді.

Түйін сөздер: *Балуан Шолақ, сценарий, киноадаптация, фильм, кейіпкер, қазақ киносы, пьеса, повесть.*

Әдебиет пен киноның байланысы

Синтезді өнер саналатын киноның әдебиетпен байланысы, әсіресе, әдеби сценарий фильмнің көркемдік-идеялық қырын ашуға негіз бола ала ма, сөзбен сомдалған тұлға бейнесі кино тіліне ауысқанда қандай көркемдеуіш құралдар мне режиссерлік шешімдер арқылы жүзеге аспақ деген мәселе тұрғысынан сөз етпекпіз. Оның нақты мысалы ретінде жазушы, драматург Д.Исабековтің «Жаужүрек» атты пьесасының желісімен экрандалған режиссер Н.Садығұловтың «Балуан Шолақ» (2019 ж.) фильмі зерттеу нысанымызға айналып отыр. Тарихи тұлғалардың өткен өмірі мен жасаған ерлік істері, адами қасиеттері - кейінгі ұрпақ үшін өнеге, ата-бабаларымыздың тарихынан сырт шертетін, кейінгіге жалғап отыратын рухани құндылықтар. Сондықтан да тарихи-биографиялық жанрда фильм түсіру - кино жасаушы авторлар үшін азаматтық борыш, жауапкершілікті іс.

Әлемдік кино өнерінің даму тарихына көз жүгіртсек, экранизация мәселесі кино өнері пайда болған кезден бастап қолға алынып, кинематографқа дыбыстың келуімен кино өнерінің әдебиетпен байланысы одан әрі нығая түскенін байқауға болады.

«Фильмнің бейімделуі - бұл романды көрнекі (визуалды) ортаға аудару. Әңгіменің немесе экрандалған фильмнің кейіпкерлері өзара байланысты және екі түрлі әлеуметтік желіні құрайды. Сюжеттің негізгі тақырыбы өзгеріссіз қалуы мүмкін, бірақ экрандалған фильмдегі кейіпкерлердің арасындағы қарым-қатынас әдетте қабылданбайды. Уақыға мен оған сәйкес түсірілген фильмдегі кейіпкерлердің бірігуі арасындағы айырмашылық түсірілген желілерде көрінеді [2; 2], - дейді. Көркем әдеби шығарманың түпнұсқасы мен сол шығарма негізінде экрандалған фильм арасындағы орын алып жататын алшақтықтар жайында француз ғалымы Кристиан Метц: «Романның оқырманы өзінің қалауымен таңдап, бүкіл жолын жүріп өтіп, өзі оқыған сөздерді бейнелі түрде елестету процесін бастан кешеді, ал ол фильмді көргенде, сол бейнелерді көргісі келеді.... Бірақ [ол] әрдайым өз фильмін таба алмайды, өйткені оның көз алдында басқа біреудің қиялымен түсірілген фильм өмір сүріп жатады» [3; 136] , - деп оқырманнан көрермен болу процесінің арақатынасын осылай ажыратып берген болатын.

Көркем шығармадағы авторлық баяндаулар мен кейіпкер тарапынан баяндау сияқты көптеген көркемдеуіш әдіс-тәсілдерді экрандық шығармаға бейімдеу барысында режиссердің кино тіліне аударуы, үйлестіре алуы және сол арқылы екінші бір әлемнің (экранның) атмосферасын

тудыра алуы шарт. Осы мәселеде көркем туынды (түпнұсқа) – оқырман – автор – режиссер – фильм – көрермен арасындағы тығыз байланыстың жатқанын көруге болады. Автор тарапынан жаратылған көркем шығарманың өзге өнер (экран) тіліне ауысып, екінші рет дүниеге келуі нәтижесінде – көрермен – фильм – режиссер – автор – оқырман – көркем шығарма деген кері байланыс орнап, түптеп келгенде түпнұсқадағы көркемдік әлемді іздеуге кеп тіреледі.

Әдеби шығарма түрлерін экрандау немесе (адаптация) бейімделу процесі турасында К.Метц, Ю.М. Лотман, С.Чатман, сынды т.б. көптеген кино және әдебиет зерттеушілері жазған болатын. Ал қазақстандық кинотанушы Бауыржан Нөгербек В.И. Фоминнің еретеректегі «Кино и фольклор: ступени взаимодействия» атты мақаласына сүйене отырып фольклорлық шығарманы экрандаудың бірнеше жолын көрсетеді:

«Ең алдымен, халықтың батырлар жыры, ертегілер мен аңыз-әңгімелердің мәтіндерін өзгеріссіз, сол күйінде тікелей экрандау;

Екінші деңгейі – пайымдау (интерпретация). Халық ауыз әдебиетінің желісі бойынша экрандау;

Үшіншісі – дәйексөз («цитатное») ала отырып экрандау [4;102]. Экрандаудың осы түрлерінің үлгілері қазақ киносы тарихына да тиесілі.

Повестен пьесаға дейін

Осы орайда зерттеу нысанымыздың нақты мысалы ретінде алынған тарихи көркем суретті «Балуан Шолақ» атты толық метражды фильмнің іргетасы боп саналатын повесть, пьеса және әдеби сценарий үлгілеріне сүйене отырып салыстырмалы түрде талдамақпыз. Ең алдымен осы фильмнің экрандық нұсқасына дейінгі әдеби түрлерінің жазылу тарихына тоқтала кетейік. Біріншіден, қазақ халқының әдебиеті мен өнерінде өзіндік орны бар, қазақ сал-серілерінің дәстүрін жалғасырушы саналатын әнші-композитор, ақын, палуандығымен, ерлігімен аты шыққан Балуан Шолақ есімі ел жадында ұмытылмастай болып жатталып, аты аңызға айналған тарихи тұлға екені белгілі. Екіншіден, ақын-композитордың артында қалған мол мұрасы мен әдебиеттегі бейнесі көркем шығармаларға да арқау болған тұлға. Сондықтан да өмірде болған тарихи тұлғаның бейнесін экрандық нұсқаға айналдыру сценарист пен режиссерге үлкен жауапкершілік жүктейді.

2016 жылы «Жаужүрек» пьесасын экрандау қолға алынды. Пьесаның желісімен әдеби сценанарийді қайта жазып шығу жазушы Д.Исабековтің өзіне табысталса, ал фильмнің қоюшы-режиссерлігіне автордың қалауымен жас режиссер Нұргелді Садығұлов бекітілді. Жазушымен бірігіп отырып, киносценарийін дайындадық. Дайын сценарийді «Қазақфильмге» ұсындық. Осылайша, фильмді түсіруге мүмкіндік алдық» [10], - дейді. Осылайша «Жаужүрек» пьесасының экрандаудың шығармашылық процесі басталады.

С.Мұқанов жазған «Балуан Шолақ» повесі мен Д.Исабековтің «Жаужүрек» пьесасы арасындағы айырмашылықты әдебиеттің тегіне байланысты да қарастырып өтуге болады. Бірі – оқырманға арналған кең құлашты повесть, яғни, бұл жерде автор тақырыптың айналасында жан-жақты, еркін суреттеп жаза алады. Ал екінші түрі пьеса – сахнаға арнап жазылатын драмалық шығарма болғандықтан да мұнда драматургтың сахна заңдылықтарына сүйенуіне тура келеді. Әдебиеттің жоғарыдағы екі тегінің арасындағы айырмашылықтар драматургтен жалқыдан жалпыға көшу принципін ұсынады. Сондықтан да драматург повестен Балуан Шолақтың өміріндегі елеулі бір оқиғасының бірін ғана алып, басты идеяның айналасында тарихи тұлғаның кесек бір мінезін ашып беруді мақсат тұтқан. Осы мақсатта автор «Балуан Шолақ» повесінің «Адам барымтасы», «Қауіпті хат» «Көкшенің кеудесінде» және «Сынасу» [11; 115-139] деген төрт бөлімінде баяндалатын оқиғаны ғана арқау еткен. Бұл бөлімдерде балуанның туған-туыстары мен әке-шешесін абақтыға жапқан ояздың начальнигі Терентий Диякович Долгоносовтың 17-дегі өрімдей жас қызы Татьянаны барымталап алып қашып, Балуан Шолақ пен Татьянаның Көкшенің төбесінде бірнеше түндерін өткізген және ақыр соңы ата-анасы мен туыстарын абақтыдан азат етуімен аяқталатын шағын ғана оқиға таңдалып алынған. Басы-аяғы ширақ және барымтамен ғана шектелетін осы бір оқиғаны драматург не себепті таңдады екен деген сұрақ көрермен тарапынан туындайтыны анық. Себебі, Балуан Шолақтың «сегіз қырлы, бір сырлы» жан екені барша қазаққа белгілі. Адам жаны қысылып, тығырыққа тірелген тұста сол тығырықтан жол іздеп, түрлі айла-шарғыға немесе күтпеген шешімдер жасауға, адамды кепілдікке алу, барымта жасау секілді т.б.

әрекеттерге алып барады. Осындай оқиғасы мен әрекеті ширақ әрі бүгінгі көрерменін де жалықтырмайтын, уақиғасы жылдам өрбитін сюжеттер театрға да, киноға да қажет. Шығарма авторы Д.Исабеков пьесаның әуел бастағы жазылу мақсаты мен оның сценарийге айналу процесі туралы түйінді ойын былай тарқатады: «О баста жастарға тарихи тұлғаларды, олардың еңбегін насихаттау, санасына сіңіру мақсатында жазылған дүние. Балуан Шолақтың балуандығын емес, композиторлығын емес рухани жан дүниесінің байлығын, елін, жерін сүйетіндігі, ол үшін жан аямай көзсіз ерлікке баратындығын жаздық. Қазақ халқы - өзінің тарихи жолында көптеген сыннан өткен халық.

Бұл фильмде Балуан Шолақтың азаттық жолында тәуекелге бас тіккендігі, жерді қорғау туралы да батылдығы айтылады. Сахнаның тілі бір басқа да, экранның тілі бір басқа. Көптеген өзгерістер еңгіздік. Кино әрекеттеріне қарай эпизодтар да өзгеріске түсті. Ондағы мақсатымыз – біздің кім екенімізді, қазақпыз деп мақтанамыз, сол мақтанның артында не тұрғанын, «Отанды сүйеміз» деп жалаң сөзді қуып жүрмей, сүйе алатынымызды әрекетпен көрсету. Батырлық - тек білекке біткен күш емес, жүректің күші. Жастарға «Еліңді сүйсең, осылай сүй» деген ой тастауды көздедік. Әрине, Балуан Шолақтың заманы басқа да, қазіргі заман басқа. Әйтсе де, ешкімнен тайсалмау, жаныңа жақын адамдар мен тамырың байланып жатқан жер үшін көзсіз батырлыққа бара білу үлкен жүректі қажет етеді» [12], - дейді. Осы тұрғыдан алып қарағанда автор пьесадағы басты оқиғаға – халық мұраты үшін күрескен Балуан Шолақтың батыр тұлғасы, ел мен жер мәселесінде жасаған батыл қадамдарын сюжеттік желі етіп алған.

Осы айтылған мәселелер тарихи көркем суретті фильм жанрының ерекшелігі мен көпшілікке арналған экрандық туындының шарттарын ескере отырып зерттеуімізге бағыт береді.

Пьесаны әдеби сценарийге айналдыру кезіндегі өзгерістер

Пьеса мен фильм сценарийінің арасындағы айырмашылық жоғарыда автордың айтқанындай жекелеген эпизодтардың қосылуы, фильмнің экспозициясы мен соңғы шешімі, көптеген кейіпкерлердің енуі сияқты біршама өзгерістерге ұшырағанын көрсетеді.

Пьесадағы уақиғаның басы Қызылжар шаһарында жыл сайын өтетін әйгілі Жәрмеңкедегі палуандар күресінде жеңіске жеткен Баймырзаұлы Нұрмағамбеттің бұрын сегіз ояздың аға сұлтаны болған Паң Нұрмағамбетке сәлем бере барып, «Балуан Шолақ» деген есімді ел алдында паш еткен көрінісімен басталады. Пьесаның осы бір кіріспе көрінісінде көрермен Балуанның бәйгеден алған сыйын ел-жұртына таратқан жомарттығын таныса, сұлуларды өзіне тәнті еткен серілігі Ғалия сұлудың палуанның иығына шапан жауып кете баратын сәтімен жалғасын табады. Дәл осы көріністе автор шуылдасқан халықтың аузымен «*Ойбай-ау, он төрт жасында көкжал қасқырмен айқасып, қақаған суықта терісін сыпырамын деп жүріп төрт саусағын үсітіп алған жігіт қой бұл!*» деп айтқызатын реплика фильмнің әдеби сценарийінің прологына арқау болғанын көруге болады. Фильмде жоғарыдағы айтылатын реплика Ақылбай мен Нұрмағанбеттің 13-14 жас кездерінде қасқырмен алысатын эпизодымен көрініс тауып, осы көріністе режиссер экшн жанрының элементтерін пайдалана отырып көрерменнің назарын бірден тартып алатын әрекетпен бастайды. Ал әдеби сценарийдің алғашқы нұсқасында автор фильмнің экспозициясы етіп Қызылжар өңіріндегі қыз ұзату тойына Нұрмағамбет пен Ақылбайдың тойға келіп, ақыр соңы Сыздық болысқа ұзатылғалы отырған Балқаштың өтінішімен қызды алып қашатын көрінісінен басталады. Бұдан кейінгі көрініс пьесаның басына енген Қызылжар жәрмеңкесімен жалғасын табады. Әрине, автордың ұсынған алғашқы нұсқасы да - жақсы. Алайда, бұл нұсқа режиссердің фильмді экшн жанрының элементтерімен түсірсем деген режиссерлық шешіміне келе қоймас еді. Фильмнің прологындағы қасқырмен алысу көрінісі арқылы көрермен әуел бастан-ақ Нұрмағанбеттің бала кезінен ештеңеден қорықпайтын, тайсалмайтын өжет мінезіне қанықса, екінші жағынан палуанның не себепті шолақ атануына негіз болатын көрініс екенін аңғартады. Осы сияқты әдеби сценарийдің соңғы нұсқасындағы эпизодтық өзгерістердің енуі көптеген талқылаулардан соң сценарист пен қоюшы-режиссердің ақылдаса отырып жазған ортақ шешімдерінің нәтижесі екенін айғақтайды.

Пьесаның сюжеттік желісі мен әдеби сценарийдің сюжеттік желілерінде бірқатар айырмашылықтар бар. Пьесамен салыстырғанда прозалық шығарма мен экрандық шығарманың авторы ойын еркін жеткізуде мүмкіншіліктері молырақ. Мұнда театрдағыдай шарттылыққа

жүгінбейді. Тілдік қор мен кино тілінің мүмкіндігі сюжеттік желі мен кеңістікті еркін пайдалана алатындығында жатса керек. «Жаужүрек» пьесасында автор сахнаның ерекшелігіне сай сюжеттік желілерді ықшамдап алуға тырысқан. Пьесада оқиға Қызылжар жәрмеңкесімен басталып кетеді. Көрермен осы сахнадағы көріністе бірден балуанның жары Балқаш пен ғашығы Ғалиямен танысып үлгереді. Балуан Шолақтың жары Балқаш пьесада батырдың өзі секілді переселендерге қарсы қаруын ала шығатын күрескер әйел бейнесінде көрінеді. Ал Ғалия бейнесі көрерменге екі-ақ көріністе: бірі жәрмеңкеде Балуанның иығына шапан жауып көрерменді де, палуанды да өзіне тәнті етіп кететін алғашқы танысу сахнасында, ал екінші рет Балуанға тау төбесінде елес сияқты көрініп, сырласып сұхбаттасатын муза бейнесінде көрінеді. Пьесада автор Балқаш пен Ғалия арасындағы байланысты поэтикалық көріністер арқылы жеткізеді.

Басты оқиғаның дамуына түрткі болған Долгоновостың переселендерді Қайрақты ауылына қоныстандыруға бұйрық беруі. Сол себепті де тығырықтан жол іздеген Балуан Шолақ пен Ақылбайдың Татьянаны тау төбесіне кепілдікке алып қашып кетуі, нәтижесінде жақындары мен ауыл–аймағын переселендерден азат етуі және Татьяна мен Михаил бастаған жаңа буынның қазақ халқына деген көзқарасын өзгертуі – пьеса мен әдеби сценарийдегі негізгі сюжеттік желілер.

Фильмнің оқиғасын күделендіріп, қақтығыстарды шиеленістіре түсу мақсатында бірнеше сюжеттік желілер мен кейіпкерлерді қосып, фильм интригасын күшейте түскен. Бірінші желіге Балқаш пен Ғалия арасында өрбитін қақтығыс кіреді. Сценарийде Балуанды переселендердің қоныстануына қарсылық көрсеткені үшін абақтыға қамалған кезінде Ғалияның қазақ әйелдерінде сирек кездесетін асқақтық пен батылдығымен түрме бастығына келіп, Балуанның жағдайын сұрайды. Онымен қоймай құрбан айт пен туған күнін желеу етіп қымыз-қымыраны мен етін беріп, алдынан өтеді. Ғалия түрме бастығына жолығып, қайтып бара жатқанында сыртта Балқашпен кезігіп қалады. Екеуара көз арбасып, іштей екі әйел арасындағы қызғаныш отының тұтануы, бірақ, Ғалияның оған: «Жылама. Мен сенің күйеуіңді тартып алмаймын». Түрме бастығына: Бұл келіншек – Балуан Шолақтың әйелі. Мүмкіндік тауып, оны күйеуіне жолықтырыңыз», - деп айтып кетуі көп жәйтті аңғартса керек. Екі әйелдің де қазақ әйелдеріне тән ибалылықты сақтай отырып жасаған әрекеттері арқылы автор оларды көрермен алдында ақтап алады. «Балқаштың бейнесі жұмбақ болып қалды. Ол Балуан Шолақтың әйелі ме, әлде күңі ме? Ол әйелі еді. Екеуінің «линиясы» сценарийде керемет болатын. Бір-біріне көзқарасы, қызғанышы бар еді. Ғалия кинода қымызхананың даяшысы сияқты болып қалған. Шын мәнінде, ол үлкен махаббаттың иесі еді. Сол сәттерді, Балуанмен ақ қайыңның арасында кездесетін жерін 2-3 минутқа сыйғызуға болатын еді. Содан кейін жұртты түрмеден босатуы. Комедияға толы жанр осы жерде болуы керек еді. Сол кезде күймемен кетіп бара жатқан Балқаш пен Ғалияның бір-біріне қызғанышпен қарап өтуі, осы көзқараста көп нәрсе бар. Осы кадрлар сақталғанда фильм бұдан да жоғары деңгейде болатын еді» [10], деген Д.Исабеков экранға сұранып тұрған осы бір көріністің түсірілмегендігінен әйелдер желісі үзіліп қалғандығына өкініш білдіреді. Расында да фильмде Ғалия екі-ақ рет көрініп, қымызхананың айналасынан шыға алмай қалған. Фильмнің өн бойында Балқашқа көз тоқтатып қарамайтын Балуан фильм соңында ғана түрмеден босап шыққан оны көріп, маңдайынан иіскейді. Балуанның осы бір емеурінінен кейін барып көрермен ол екі жастың тағдырларының қосылатынына іштей сенеді.

Екінші желі – Троицкий мен Долгоносовтардың қазақтарды бір-біріне айдап салу мақсатында пайдаланатын Сыздық болыстың тобы мен Ғалияның күйеуі Кәрімнің желісі. Уезд бастығы Терентий Долгоносов пен Ақмола уезінің оязы Семен Троицкий – қазақ даласына Ресей империясының саясатын жүргізуші, билеуші топ. Долгоносов переселендерді орналастыру мақсатында Сыздық болысқа «хорунжый» атағын бергізіп, өз тобына қосады. Ал Балуан Шолақ осы екі ояздың әдемі отырыстарының шырқын бұза үйіне кіріп келіп, Қайрақты ауылынан переселендерді алып кетуін талап етеді. Келесі бір эпизодта Балуанның осы бір «басбұзар, жабайы» әрекеті мен батылдығынан сескеніп қалған Троицкий балуанды ұстап әкелуге бұйрық берген Долгоносовқа: «Сіз өз қолыңызбен ешкімді жазаламаңыз. Бұл іске қазақтардың өзін жұмсаңыз. Қазақтар - ру-руға бөлініп, бір-бірімен қырқысып жататын халық. Мен тексеріп қарасам, Балуан Шолақтың өз қандастарының арасында жауы көп екен... Айталық... (Долгоносовты оңаша шығарып) Сыздық болыс...» [14; 30 көрініс], деп кекесінді түрде ескерту жасап, бұйрықты қайтып алуын өтінеді. Әдеби сценарийде де, фильмде де бұл көріністер сақталған. Тек, Троицкийдің айтқан «Бұл іске қазақтардың өзін жұмсаңыз» деген бұйрығының

жалғасы фильмде соңына дейін жетпеген. Өйткені Балуан Шолаққа қарсы қолшоқпар ретінде жұмсайтын Ғалияның күйеуі Кәрімнің бейнесі фильмге енбеген. Сыздық болыс пен Долгоносовтың адамы адьютант Никифор мен Сыздық болыс Кәрімді Балуаннан кек алдыру үшін айдап салып, фильмнің соңында сол Кәрімнің қолымен қарсыласына қарсы оқ атылуы керек болатын. Ғалия бейнесіне қатысты эпизодттардың қысқарып қалуы себепті Кәрімнің де бейнесі сценарийде көрінгенімен фильмге мүлдем кіргізілмеген. Балуанның басты қарсыластары ретінде әрекет ететін Сыздық болыс пен оның шабармандары фильм сюжетіндегі Балқашқа қолы жетпеген, жесірін даулайтын қозғаушы күштер ретінде ғана қарастырылған. Алайда, фильм соңында Долгоносовтың қызын кепілдіктен босатып алу үшін жазған хатындағы уәдесінде тұрмай, Татьяна қолдарына тиген соң өзгеріп сала берген әрекеттерінен кейін Сыздық болыс өз әрекетінің теріс болғанын түсініп Балуан Шолақ жағына қарай шығады. М.Әуезовтің «Қараш-Қараш» повесіндегі Жарасбай секілді Сыздық болыс та өз арының алдында жазықты екенін сезініп, өз ұлтының мүддесіне қарай ауысады. Сыздық болыс пен оның шабармандарының бейнесі пьесада қарастырылмаған. Пьесада Балуан Шолақ пен Долгоносов бастаған топтың арасындағы қақтығыс бір желімен өріліп көрсетіледі. Ал орыстардың қазақтарды бір-біріне айдап салу саясатына фильм сценарийінде басым көңіл аударылған.

Пьеса мен сценарийде де әйелдердің бейнесіне қатысты автордың баса назар аударғаны – Татьяна бейнесі. Шығарманың о бастағы жазылу мақсаты да - Балуанның қазақ халқына кеңінен таныс сал-сері, ақын, композитор ретіндегі бейнесі мен оның өмірінде елеулі орын алатын Ғалия мен Балқаштың бейнелерін көрсетуді көздемегендігі. Балуанның елі мен жерінің азаттығы жолындағы ерлік, батылдық әрекеттерінің бірі – Ресей империясының жүргізіп отырған саясатына ел ішіндегі көп қарсылықтың бір көрінісі ретінде күрескерлік қырына көңіл аударғандығы. Бұл туралы қоюшы-режиссер Н.Садығұлов «Бұл фильм о бастан махаббатты көрсетуді мақсат тұтқан жоқ. Әрі Қажымұқан секілді алып балуандығын көрсету де мұрат болмады. Рас, Балуан Шолақ өте мықты кісі болған. Балуандығы, өнерпаздығы, әншілігі, композиторлығы – бір басына жетерлік қасиеттің бәрі бар. Оның бәрін бір фильмде көрсету мүмкін емес. Бұл жөнінде редколлегияның отырысында да арнайы талқылаудан өткіздік. Әрі сценарий авторы Дулат Исабековпен келіскеніміздей, біз кейіпкеріміздің адами болмысын, ұлттық характерін, елге-жерге деген махаббатын беруге тырыстық. Сондықтан Ғалияның, Балқаштың бейнесіне көп тоқталмадық» [10].

Біз жоғарыда сөз еткен қысқартулар фильмнің композициялық құрылымына үлкен нұқсан келтіріп тұрған жоқ. Өйткені, мұндағы басты уақиға Балуан Шолақ пен Татьянаның арасында өрбиді.

Автор ойын жүзеге асырудағы режиссерлік шешімдер

Біздің талдау нысанымыздағы пьеса мен әдеби сценарий және фильм финалдарының арасындағы айырмашылық автор ойының түрлілігінен емес, керсінше, үш түрлі шешімнің де негізгі идеяға қызмет етіп тұрғандығын автордың шығарма кілтін табудағы шеберлілігімен байланыста қарастырғанымыз дұрыс. Пьесада тау басындағы Татьяна мен Балуанды жартасқа тығылып үш күн бойы аңдыған Михаил балуанның әрекеті мен достыққа адал ниетін бағалап «Шоқан Уәлиханов сияқты ұлы адам шыққан елдің азаматтары жауыз бола қоймас деп ойлаушы едім, сол үмітімнің ақталғанына қуандым. Бұл маңайдың әрбір шоқысына шейін Шоқан еңбектерінде үлкен сезіммен жырланған. Біз ұлы адамның туған жерінде тұрмыз, Татьяна!» [13; 269] деп, Балуан Шолақ пен қазақ халқына рахметін айтады. Балуан да «Онда, мен саған разымын. Шын досқа менің елімнің құшағы әрқашан ашық» [13; 269] деп, Михаил мен Татьянаны шығарып салады. Соңғы сахнада Балуан Шолақ Татьянаның шырша бұтағына іліп кеткен орамалын алып, ұзақ иіскеп тұрып: «Кеше ғана Татьянаны қинауға арналған орамал едің, бүгін қимас затыма айналыпсың! Қош, жаны пәк, періште қыз! Сендерден жаңа ұрпақ өсер. Олар менің елімді қадірлейтін ұрпақ болар. Қош!» [13, 270], - деп, ақ орамалды тазалық пен пәктіктің символындай ұстаған күйі қала береді.

Автор қазақ пен орыс халқынан тарайтын жас ұрпақтың сөздерін шың басында айтқызу арқылы асқақ идеяны төмендетпей, тау биігінен қарайтын шындықтың баламасындай көрсетеді. Спектакль соңында көрермен де дәл осы сахнасында ерекше тебіреніспен қол соғып, автор ойы

мен Балуанды шырқау биікке шарықтатып ала жөнеледі. Ал сценарийде автор мүлдем басқа шешімдерге барады. Яғни, Долгоносов пен оның әйелі Елизавета, адьютант Никифор бастаған топ Балуан мен Татьянаның қоштасып жатқан сахнасында тау төбесіне көтеріліп, оқиға желісін ары қарай жалғастырып алып кетеді. Татьянаның аман-есендігіне көзі жеткен әкесі дереу уәдесін өзгертіп, Балуанды ұстап алып кетуге бұйрық береді. Ал тау басында болған үш күннің ішінде қазақтарға деген көзқарасы өзгерген Татьяна мен Михаил Балуанға араша түсіп, Долгоносовтың бұйрығына қарсы шығады. Балуанды босатпаса таудан өзін тастаймын деген қызының талабына Долгоносов амалсыздан көндігеді. Сценарийдегі бұдан кейінгі некелерін қидыру үшін Балуан Шолақ пен Татьянаның кеуескемен мешітке қарай бара жатқан сахнасында Никифор, Сыздық болыс және Кәрімдер аңдып тұрып оларға оқ атады. Ол оқтың бірі Балуанның иығына тисе, екінші оқ Татьянаның жүрек тұсына тиеді. Бұдан кейінгі соңғы эпизодтарда солдаттар Сыздық болыс пен Кәрімді абақтыға айдап бара жатады. Екеуінің де қолдары арттарына қайырып байланған. Троицкий, Долгоносов, Никифор олардың соңдарынан қарап тұр. Олардың жүздерінде құрған жоспарларының ойдағыдай шыққанына іштей разы кейіптері байқалады. Автор тарапынан осындай күтпеген шешімін тапқан оқиға финалы көрерменін бей-жай қалдырмасы анық. Балқаштай жары және Ғалиядай сүйіктісі бола тұра Балуан Шолақтың таудан төмен түсе сала орыс қызы Татьянамен мешітке неке қидыру үшін кетіп бара жатқан сахнасы сал-серіге, ер азаматқа тән тосын қимыл көрсетуі деп бағаланғанымен, көрерменін екіұдай пікірде қалдыруы анық. Дегенмен, екеуінің диалогтарына зер салсақ:

«Балуан. - Бұл ойынның ақыры немен бітер екен, Татьяна!

Татьяна. - Бұл – сенің амандығыңды ойлаған ойын, Бал-ван!

Балуан. - Ал, молдаға некемізді қидырып болған соң қайда барамыз?

Татьяна. - Сен үйіңе, мен Омбыға кетемін.

Балуан. - Сонан соң?

Татьяна. - Сонан соң не болушы еді. Сен менің сөз жүзіндегі күйеуім боласың да, әйелің Балқаштың қасында ойнап-күліп жүре бересің» [14; 58 көр].

Сценарийдегі әзілмен берілетін осы бір эпизодта Татьянаның Балуанды әкесі Долгоносовтың басқарып отырған әміршіл жүйесінен қорғау мақсатында әдейі істеген әрекеті екенін және достық пен сыйластыққа ұласқан қарым-қатынасының нышанын көруге болады. Автор осы көрініс арқылы шың басында айтылған «Шын досқа менің елімнің құшағы әрқашан ашық» дейтін Балуанның сөзін еске түсіреді.

Сценарий соңындағы екі финал: тау басындағы Балуан мен Татьяна, Михаилдардың қоштасу сахнасы және екеуіне төменге түскендегі оқ атылатын, Кәрім мен Сыздық болыстың ұсталатын сахналары бұған дейін шиеленісіп келген сюжеттік желілердің шарықтау шегін түйіндеп, фильмнің идеясын тереңдете түсер еді. Егер де фильм сценарийде жазылғандай үлгімен түсірілген болса, онда сценарийдің өн бойындағы жоғарыда айтқан сюжеттік желілер аяғына шейін жетіп, әр кейіпкердің автор көрсеткендей тұлғалық бейнелерінің ашылуын және мақсатты әрекеттерінің аяқталуын қамтамасыз етер еді.

Фильмде Балуан мен Татьяна, Михаил арасында өрбитін сценарийдегі ұзақ-сонар диалогтардың көпшілігі қысқартылып, қысқа-қысқа репликалармен беріліп өтеді. Михаилдың дәл осы сахнада Балуан мен Татьяналар жағына өткенімен, әдеби сценарийде «Сендерден жаңа ұрпақ өсер. Олар менің елімді қадірлейтін ұрпақ болар» деп айтылатын маңызды диалог мүлдем түсіп қалған. Сондықтан да сценарийдегі тау басында аяқталуға тиіс бірініші финал фильмде аяқсыз қалдырылып, көрерменді келесі сахнаға қарай жетелейді.

Бұдан кейінгі көрініс бірден Балуан Шолақтың ата-анасы мен туыс-туғандарын абақтыдан босатып жатқан кезінде Долгоносов пен Сыздық болыс бастаған топтың табан астында оларды ұстауға келген сахнасымен жалғасады. Дәл осы жерде екі топ арасындағы бетпе-бет келген қақтығыс шарықтау шегіне жетіп, бірден шешімін де тауып үлгереді. Долгоносов қызы Татьянамен қауышқан соң, дереу адьютанты Никифорге Балуан Шолақ пен Ақылбайды атуға бұйрық береді. Сол сәтте Ақылбай оның қолхатын көрсетіп ала жүгіргенде Балуан «Ақылбай, бұларға қағаз не, заң не?» деп, кекесінмен тіл қатады. Сыздық болыс бастаған топ пен поштабай Сүтемгенге шейін Долгоносовтың сөзінен тайқып шыға келгенін көріп, Балуандар жағына шығады. Михаил да уезд бастығына бассыздыққа жол бермеуін, Қайрақты ауылының қирап-тоналған жазықсыз жандардың өмірін өз көзімен көргенін айтып, араша түседі. Дегенмен,

Долгоносов екінші рет «Ат!» деген бұйрық бергенде Никифор да қарудың шүріппесін басып қалады. Оқ Балуанды қорғамақ боп жанталасқан Татьянаның кеуде тұсына тиеді. Михаил да осы сәтті пайдаланып дереу Никифорды атып салады. Дәл осы көрініс жоғарыда Троицкийдің айтқан «қазақтарды қазақтардың өзіне жұмсау керек» деп, айдап салатын сөзі керісінше орын алып, көзқарастары тоғыспаған орыстардың бір-біріне оқ атып, өз әрекеттерінің құрбанына айналғанын көреміз.

Осы сахнада режиссер көрерменнің алдында Сыздық болыс пен Сүтемгенді де ақтап алады. Жаңа көзқарастағы жас ұрпақтың жаршысы болады деген Татьянаға оқ тигізу арқылы басты идеяға қиянат жасалмады ма деген де ой келеді. Әдеби сценарий мен фильмдегі осы бір шешім жайлы режиссер Н.Садығұлов былай дейді: «Фильмнің түйінін ашық қалдырғым келіп еді. Татьянаны өлтіру тіптен ойымызда болған жоқ. Негізі, Татьяна - тірі қалған адам. Қазақ елі туралы, қазақтың болмысы туралы жазбалар жазған. Сол себепті де, соңын басқаша аяқтасам деген ойым жүзеге аспады» [10]. Фильмде жараланған Татьянаның өлген, өлмегені де ашық берілмеген. Тек әкесінің қолында талықсып бара жатқан Татьяна Балуан Шолақты көрсетіп «Әке, оларға тиіспеші» дейді. Бұдан кейінгі соңғы мизансценада Балуан Долгоносовқа қарап: «Жетер! Бізге өзгенің заңының қажеті жоқ. Біз өз үйіміздеміз. Ата-бабамыздың жерін ешқашан ешкімге бермейміз! Кейін менің ұрпағым да тура осыны айтады!» деген сөзінен кейін Долгоносов солдаттарға қаруларын түсіруіне бұйрық береді. Татьяна да Балуанға қарап «Сен жақсы адамсың!» дейді. Міне, осы бір эпизодта сценарий авторы мен режиссердің фильмде көтерген басты идеялары тоғысып, Балуан Шолақтың азаттық жолындағы күресінің жеңіспен аяқталғанын көреміз.

Күрескер Балуан Шолақ бейнесін ашудағы көркемдік шешімдер

Фильм авторларының о бастағы Балуан Шолақты экрандауда оның сал-сері, ақын, композитор немесе балуан ретіндегі бір басына жетер қадір-қасиеттерінің бәрін көрсетуді мақсат тұтпай, соның бәрін ұлт мүддесі жолындағы азаматтық бейнесіне жинақтап, күрескер Балуан Шолақ етіп көрсетуі – шығарма кілтінің сәтті табысы дер едік. Осы ойымызды Д.Исабековтің пьесада да, әдеби сценарийде де жазып көрсеткен және фильмде де сақталған маңызды диалогтары дәлелдей түседі. Бұл туралы автор: ««Европа шикі ет жеп, дамбалсыз жүргенде, бізде «Тұран» империясы болған» деудің өзі батырдың ғана сөзі емес. Біз осымен мақтанамыз. Тарихымызды айта отырып, бойға қуат, ойға рух жинаймыз. Өткеніңді білмей алға жылжу мүмін емес. Өткенді білу керек. Елді сүю керек. Паң Ата: – «Арғын, Найман, Қыпшақтың қатындары ер тумай ез туған ба? Қайдағы бір кірмеге барлық сый-сыяпатты беріп қойып, қалай жер басып жүрсіңдер» дегенде Балуан Шолақ: – «Мен орыс балуанымен күрескенде Үйсін немесе Керей болып емес, Қазақ болып күрестім» дейді. Патриоттық сезім деген осы. Тарихқа басқа қырынан қарап, қазаққа қымбат дүниелерді қайта жазу керек» [12], - дейді. Әдеби сценарий мен фильмде тарихи туындыға тән патриоттық рухтағы ел мен жер, ұлттық мүдде турасында айтылған осы сынды тұшымды ой-тұжырымдар мен диалогтер жетерлік.

Ел аузында аңыз болып сақталған тарихи тұлға Балуан Шолақтың бейнесін экранда тірілтуде сол рольге лайықты актер таңдай білу де - фильмнің өміршең дүниеге айналуының жартылай кепілі. Осы орайда Мемлекеттік М.Әуезов атындағы академиялық театрының сахнасында жүріп жатқан «Жаужүрек» спектаклінде Балуан Шолақтың бейнесін сомдап жүрген Еркебұлан Дайыровты фильмге бекіту режиссердің оңай сүрлеу іздеуі деп айта алмаймыз. Ол туралы режиссер: «Әрине, Балуан Шолақтың рөліне ел арасынан тауып, қарапайым адамдарды да шақыруға болар еді. Бірақ бізге портреттік бейне керек болды. Ол жағынан келгенде Еркебұлан Дайыровтың бейнесі көптің көңілінен шығатынына сендік. Балуанның бейнесі дегенде, көпшілік тау тұлғалы, алып денелі, ірі адамды елестетеді ғой. Сол үшін актерге 15 келі салмақ қосуға тура келді. Актерлік шеберлік деңгейі тұрғысынан келсек, Дайыров секілді шебер ойнайтын актер көп емес. Мүмкін бар да шығар, дегенмен Еркебұланға Балуан Шолақтың рөлі таңсық емес. Бұған дейін театр сахнасында қойылған «Жаужүректе» балуан рөлін ойнап, көрерменге жақсы таныс болып қалған. Сондықтан оған кейіпкердің ауылы алыс емес» [10], - дейді. Осы орайда актер Е.Дайыров театр сахнасында Балуан Шолақ бейнесін бірнеше жылдан бері сомдап жүргендіктен

оның бар болмысын бойына сіңіріп, іштей рухани тұрғыдан дайын болған сәтінде экрандағы бейнесін жасауы режиссердің де көздеген мақсатқа жетуіне өз үлесін қосқандай.

Фильмде Балуан Шолақтың жан жолдасы Ақылбайдың бейнесін сомдауға Медғат Өмірәлиевті таңдауы режиссердің актер таңдаудағы түйсігі мен талғамының алдамағанын көрсеткендей. Актер шеберлігінің арқасында Ақылбай фильмдегі шоқтығы биік, Балуан Шолақпен теңесе алатындай бейнеге көтерілген. Фильмде бұлардан өзге Александр Багрянцев, Альбина Шардарова, Сафуан Шаймерденов, Сағаділдә Үсіпәлиев, Айзада Сатыбалдиева, Болат Әбділманов сынды т.б. актерлік құрамның сәтті шыққан бейнелерін көруге болады.

Түйін

Жақсы сценарий – өміршең, жақсы фильмнің дүниеге келуінің кепілі. Осы орайда Кеңес киносының көрнекті өкілі, режиссер М.Ромм «Шығарманың идеялық және көркемдік шешімін анықтайтын әрі оның сәтті-сәтсіз шығуына кепілдік беретін де – сценарий» [15;56], - деп жазғанындай кино тарихындағы көрнекті туындылардың бәрі де талантты жазылған сценарийлердің негізінде түсірілгендігін көрсетеді.

Мақаламызда кинодраматург пен режиссер түсірген фильмнің көркемдік-идеялық сипатын ашып, жеткізудегі еңбектерін сарапқа салдық. Пьеса мен сценарийде көрсетілген автордың ойы мен көркемдік шешімдерінің кино тіліне ауысу барысындағы сараптауларымызды қорытындылай келе, төмендегідей ой-түйіндеулерге қол жеткіздік:

- Әдеби сценарийдің фильмге айналу үдерісінде Балқаш пен Ғалияға қатысты сюжеттік желілердің қысқарқытылып кетуі нәтижесінде Кәрім бейнесінің мүлдем түсіп қалып, сонымен қатар әйелдер бейнесі толыққанды ашылмай қалды;

- Режиссерлік сценарий және фильмнің экранға шыққан нұсқасында режиссер тарапынан әдеби сценарийдегі эпизодтар мен диалогтер едәуір қысқартылған;

- Әдеби сценарий мен фильмдегі негізгі оқиғаға қатысты енгізілген толықтырулар және өзгерістер көркем туындының композициялық құрылымы мен идеялық-көркемдік деңгейіне нұқсан келтірмей, эмоциялық және эстетикалық бояуын қанықтыра түскен.

«Бейімделу өндірісте өзі үшін еркіндіктің бір түрін қажет етеді, бірақ ол мәтінге үстемдік етуді білдірмейді. Осылайша, ол қарапайым сыни дискурстарға ғана емес, сонымен бірге тиісті бейімделуге де қарсы. Шығармашылыққа бейімделу, бір жағынан, романның «Рухына» берілгендікті, яғни, романның баяндалуына, сондай-ақ оның мағынасының басқа тәсілдеріне бейімделуі – мәтінді «галактикалық мағынаға» айналдырып, жаңашылдық пен мүмкіндіктердің де кеңеюіне алып келеді және бір уақытта бейімделуді білдіреді», [16; 60] – дейді көркем шығарманы бейімдеу туралы мақаласында Линдиве Дави. Сценарист пен режиссер арасында мәтінге, түпнұсқаға байланысты сыни дискурстың болуы заңды. Екеуі де бір-бірінің жұмыстарын жоққа шығармаса да, әр өнер түрінің өзіндік ерекшелігіне сай көркемдеуіш тәсілдері мен тілі барын жоғарыда айтып өттік. Мәтіндік мазмұнның бейнелік мазмұнға бейімделуі процесіндегі ұтымды шешімдер жаңаша әлемнің, жаңа туындының сәтті тууына алып келеді.

Қорыта келе, фильмнің сәтті не сәтсіз шығуы кинодраматург пен режиссердің мәтінмен жұмыс барысындағы көзқарастарының үйлесімділігі мен ортақ шешімдерінің нәтижесінде ғана өміршең туынды дүниеге келмек.

Ұлттық қаһармандарымыздың экрандағы көркем бейнесін қарастыру фильм авторларының шығармашылығына, олардың шешімдеріне қай тұрғыдан қалай келуді талап етеді. Аристотельдің оны былайша жіктеп өтеді: «Софокл адамдардың қалай болуы керектігін бейнелесе, Еврипид адамдарды сол қалпында алады» [17,129] дейді. Сондықтан да эстетикалық практикада көрсеткеніндей автор жеке шығармашылығына немесе уақыт жағдайына байланысты кейіпкерге әр тұрғыдан келуі мүмкін. Ұлттық қаһарманымыз Балуан Шолақтың экрандағы бейнесінің көркемдік шешімі де осындай көзқарастар төңірегінде кеңінен талқыланды. Мұхтар Әуезов «Әдебиет және кино» деген баяндамасында кино өнері жайлы: «*Кино – өнерімізді өрге алып кетудің бірден-бір жолы, ұлттық әдебиетіміздің төл туындыларынан нәр ала отырып, өз халқымыздың әдет-ғұрпын, салт-дәстүрлерінің ғасырлар қойнауынан бүгінгі күнге жеткен тарихын пайдалана отырып, өз республикамыздың бүгінгі өмірін сипаттау, тек сипаттап қана қоймай, өз киномыздың ұлттық сипатын сақтай білу, сол дәрежеде оны әлемдік*

киношығармалар үлгілерінің деңгейіне жеткізуге тиіспіз.» [18, 321] деген екен. Ұлы жазушының бұл пікірі мәні мен мағынасын бүгінгі таңда да жойған жоқ. Керісінше, ұлттық салт-сана мен дәстүрден бірте-бірте алыстап, ұлтсызданып бара жатқан қазіргі кездегі кинотуындылар үшін үлкен ескертпе болары анық.

Пайдаланылған әдебиеттер

1. Ушаков Д.Н. (1940) Толковый словарь. 4-й том.
2. Chowdhury T., Muhuri, S., Chakraborty. S., Chakraborty, S. (2019) Analysis of Adapted Films and Stories Based on Social Network. IEEE Transactions on Computational Social Systems. P. 1-12.
3. Метц К. (2013) Воображаемое означающее. Психоанализ и кино. Санкт-Петербург.
4. Ногербек Б. (2008) Экранно-фольклорные традиции в казахском игровом кино. А.
5. Сиранов К. (1966) Киноискусство Советского Казахстана. Алма-Ата.
6. Балаш Б. (1968) Кино. Становление и сущность нового искусства. М.
7. Рахманқызы Н. (2018) Әкім Тарази – кинодраматург. «Тұлпардың ізі»: сценарийден фильмге дейін. Алматы.
8. Назарбаев Н.Ә. (2017) Болашаққа бағдар: рухани жаңғыру. Ақорда. 12 сәуір.
9. Исабеков Д. (2015) Зорлап пьеса жаздыруға бола ма? «Егемен Қазақстан» газеті. 16 б.
10. Бектас Г. (2019) «Балуан Шолақ», берері мол-ақ! «NUR Media». 12 сәуір. https://nurmedia.kz/ru/news/203-baluan-shola-berer-mol-a.html
11. Мұқанов С. (1988) Алтын аймақ. А. 115-139 б.
12. Сұлтан М. Ruh.kz. (2018) «Балуан Шолақ» фильмінің жабық көрсетілімі өтті. Kazgazeta.kz. 14 Желтоқсан. http://kazgazeta.kz/?p=77613
13. Исабеков Д. (2012) Жеті томдық шығармалар жинағы. 7 том. Алматы.
14. Д. Исабековтің жеке қоры. (2016) «Балуан Шолақ» фильмінің әдеби сценарийі.
15. Ромм М. (1982) Избранные произведения в трех томах. Том 3. М. (Мәтінде Н.Мұқышеваның аудармасы қолданылды)
16. Dovey L. (2002) Towards an Art of Adaptation: Film and the New Criticism-as-Creation. Iowa Journal of Cultural Studies. Vol. 2. Issue 1. P. 51-61.
17. Аристотель (1957) Поэтика. М. - 129 б.
18. Әуезов М. (2011) Кинодраматургия. Энциклопедия. А. - 321 б.

Художественно-идейное значение мысли автора при экранизации литературного произведения на примере фильма «Балуан Шолак»

А.Б. Ахмет, Б.Б. Ногербек
Казахская национальная академия искусств им. Т.К.Жургенова, Алматы, Казахстан
akmonshak_23@mail.ru

История мировой кинематографии и история казахского кино развивались в тесном контакте с литературой. Сегодня несмотря на то что, киноискусство динамично развивается, до сих пор не утратила актуальности проблема научного изучения связей между литературой и кино. В данной статье авторы проводят комплексный анализ нескольких вариантов киносценария полнометражного игрового фильма "Балуан Шолак", а также повести «Балуан Шолак» Сабита Муканова и пьесы Дулата Исабекова «Жаужүрек», по мотивам которого был экранизирован фильм. Авторами анализируется экранизация и ее виды, в том числе значимые экранизированные фильмы в становлении казахского кино, выделяя специфику литературы, кино и театра, которые являются объектом данного исследования. Авторы проводят анализ роли литературного сценария в раскрытии художественно-идейной сущности фильма «Балуан Шолак», раскрытия языка кино и художественного образа, режиссерских решений.

Ключевые слова: *Балуан Шолак, сценарий, киноадаптация, фильм, герой, казахское кино, пьеса, повесть.*

Artistic and ideological significance of the author's thought in the film adaptation of a literary work on the example of the film «Baluan Sholak»

A.B. Akhmet, B.B. Nogerbek
T.K. Zhurgenov Kazakh National Academy of Arts, Almaty, Kazakhstan,
akmonshak_23@mail.ru

The history of world cinema and the history of Kazakh cinema developed in close contact with literature. Today, despite the fact that cinema is developing dynamically, the problem of scientific study of the links between literature and cinema has not lost its relevance. In this article, the authors provide a comprehensive analysis of several versions of the screenplay of the full-length feature film "Baluan Sholak", as well as the story "Baluan Sholak" by Sabit Mukanov and the play "Zhauzhurek" by Dulat Isabekov based on which the film was adapted. The authors analyze the film adaptation and its types, including significant films in the formation of Kazakh cinema, highlighting the specifics of literature, cinema and theater, which are the object of this study. The authors analyze the role of the literary script in the disclosure of the artistic and ideological essence of the film "Baluan Sholak", the disclosure of the language of cinema and artistic image, and director's decisions.

***Keywords**: Baluan Sholak, screenplay, film adaptation, film, hero, Kazakh cinema, play, story.*

Редакцияға 26.03.2020 түсті.

АВТОРЛАР ТУРАЛЫ МӘЛІМЕТ

Абдрахман Гульнар Кабылкалымкызы - филол.ғ.к., профессор, М.Х.Дулати атындағы Тараз аймақтық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 080000, Тараз қ., Сүлейменов көш., 7- үй, e-mail: gulnara.abdrakhman@mail.ru

Акпаева Асель Бакировна - педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы, 13.

Альменаева Райхан Умирзаковна - Қорқыт Ата атындағы Қызылорда мемлекеттік университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, Қызылорда қ., e-mail: a_raihan@mail.ru

Атаханова Лайли Мамматхановна - магистр, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 161200, Түркістан, Б.Саттарханов, 29.

Ахмет Ақмоншақ Батырқызы - Т.Қ. Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясының 6Д040200 - «Өнертану» мамандығының докторанты, аға оқытушы. Мекенжайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Панфилов к., 127, e-mail: akmonshak_23@mail.ru

Әбділәкім Ж. - Педагогика ғылымдарының магистр-оқытушысы, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 161200, Түркістан, Б.Саттарханов, 29.

Әділбекова Ләззат Махайқызы - филология ғылымдарының кандидаты, профессор м.а., Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: lazzat.m.adilbekova@gmail.com

Әділов Марлен Ерланович – PhD, Абай атындағы ҚазҰПУ Немат Келімбетов атындағы Түркітану орталығы, Алматы, Қазақстан, marlenadilov88@gmail.com

Әшірбаев Нұрғали Құдияұлы - физика-математика ғылымдарының докторы, профессор, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті, Шымкент қаласы, Қазақстан

Бекмаханбетова Наркиза Ермаханқызы - Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 161200, Түркістан, Б.Саттарханов, 29, e-mail: bnarki96@gmail.com

Гришаева Ольга Валентиновна - биология ғылымдарының кандидаты, доцент, Қазақ-Орыс Халықаралық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 030006, Ақтөбе, Әйтеке би к., 52, e-mail: olga_grishaeva@mail.ru

Ерахметқызы Жайна - 6D011700 - Қазақ тілі мен әдебиеті мамандығының PhD докторанты, Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: erakhmedkyzy14.08@gmail.com

Есингельдинов Бауржан Танырбергенович – докторант, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 160018, Шымкент қ., Тәуке-хан даңғылы 5, e-mail: yessingeldinov.b@gmail.com

Жанадилова Карашаш Базаровна - 6D010200 – «Бастауышта оқыту педагогикасы мен әдістемесі» мамандығының PhD докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы, 13, e-mail: janadilova_karashash@mail.ru

Жолмуратова Гулзат Серікқызы - техника ғылымдарының магистрі, оқытушы, Қазақ-орыс Халықаралық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 030006, Ақтөбе, Әйтеке би к., 52, e-mail: gulzat_honey@mail.ru

Жорабекова Айнур Назимбековна - қауымдастырылған профессор м.а., PhD докторы, Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 160012, Шымкент к., Байтұрсынов к., 13, e-mail: ainur-zhorabekova@mail.ru

Жоя Қайрат - География мамандығының 2 - курс PhD докторанты, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы, 13, e-mail: hairat.altai@mail.ru

Жұмабаева Әзия Елеупановна - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы, 13.

Жылқыбай Гүлімжан Қызметқызы - филология ғылымдарының кандидаты, доцент, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 161200, Түркістан, Б.Саттарханов, 29, e-mail: zerek24@mail.ru

Зверяченко Анна Николаевна - магистр, математика мұғалімі, "Дарын" мектеп-лицейі КММ. Мекенжайы: Қазақстан, 150000, Петропавл қ., М.Жұмабаев, 114, e-mail: bvr130758@mail.ru

Ибраймова Лира Әбдилдабекқызы - филология ғылымдарының кандидаты, Қазақ Ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекен-жайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: liraibraymova@gmail.com

Избасарова Римма Шаймерденовна - профессор, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы қ., Достық даңғылы, 13, e-mail: aseri11@mail.ru

Исаков Ерлан Д. – Туризм және сервистік қызмет көрсету кафедрасының лекторы, Алматы технологиялық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, Алматы, Төле би к-сі 100, e-mail: erlanchik-89@mail.ru

Искакова Парида Куандыковна - педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент м.а., Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, Түркістан, Б.Саттарханов, 29, e-mail: fari_77@mail.ru

Қали Шаяхмет - математика пәнінің мұғалімі, Әуезов ауданы №153 мектеп. Мекенжайы: Қазақстан, Алматы қ., Б. Момышұлы, 27

Калиева Куляш Байзукеевна - химия ғылымдарының кандидаты, ғылыми-зерттеу бөлімінің бастығы, "Актобехимкомбинат Кели" ЖШС. Мекенжайы: Қазақстан, 030006, Ақтөбе, Алтынсарин көш., 8, e-mail: kkalieva324@gmail.com

Кенебаева Айнур Сейтбатталовна - PhD, директор, Әлеуметтік және гендерлік зерттеулер институты, Қазақ ұлттық қыздар педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Әйтеке би к., 99, e-mail: ainur88ainur@gmail.com

Кинжибаева Фариза Багитовна - Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы қ., Достық даңғылы, 13, e-mail: fari_0974@mail.ru

Ключко Ольга Ивановна - философия ғылымдарының докторы, доцент, «Мәскеу қалалық педагогикалық университеті» мемлекеттік автономды жоғары білім беру мекемесі, психология кафедрасының профессоры. Мекенжайы: Ресей, Мәскеу, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4, e-mail: olga-klioutchko@yandex.ru

Құрманбайұлы Шерубай – филология ғылымдарының докторы, профессор, академик, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 010000, Нұр-Сұлтан қ., Сатпаев к., 2, e-mail: sheru_64@mail.ru

Морозова Надежда Николаевна - психология ғылымдарының кандидаты, доцент, психология кафедрасының доценті, Ресей Федерациясының Ұлттық зерттеу университетінің федералды мемлекеттік бюджеттік білім мекемесі. Н.П. Огарев атындағы Мордва ұлттық зерттеу мемлекеттік университеті. Мекенжайы: Ресей, Мордовия Республикасы, 430007, Саранск қ., Студенческая к., 11а, e-mail: nnm2605@yandex.ru

Нарбеккызы Гульназым - магистрант, М.Х.Дулати атындағы Тараз аймақтық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 080000, Тараз қ., Сүлейменов к., 7, e-mail: alonlove888@mail.ru

Нөгербек Баубек Бауыржанұлы - PhD, доцент, Т. Қ. Жүргенов атындағы Қазақ ұлттық өнер академиясы. Мекенжайы: Қазақстан, 050000, Алматы қ., Панфилов к., 127.

Нурбекова Жанат Кунапиановна - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 010000, Нұр-Сұлтан қ., Сатпаев к., 2

Рабинович Борис Владимирович - педагогика ғылымдарының кандидаты, доцент, математика және жаратылыстану ғылымдары факультеті, М. Қозыбаев атындағы Солтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті. Мекенжайы: Қазақстан,150000, Петропавл қ., М.Жұмабаев к., 114, e-mail: bvr130758@mail.ru

Райымқұлова Ақтоты Рахметоллақызы – Қазақстан Республикасының Мәдениет және спорт министрі. Мекенжайы: Қазақстан, 010000, Нұр-Сұлтан қ., Мәңгілік ел, 8, e-mail: aqtoty.raimqulova@gmail.com

Рақымбек Досымхан - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, ҚР ПҒА академигі, М.Әуезов атындағы Оңтүстік Қазақстан мемлекеттік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 160018, Шымкент қ., Тәуке-хан даңғылы, 5.

Самосадова Елена Владимировна - М.Е.Евсевьев атындағы Мордовия мемлекеттік педагогикалық институтының арнайы және қолданбалы психология кафедрасының аға оқытушысы. Мекенжайы: Ресей, Мордовия Республикасы, 430007, Саранск қ., Студенческая к., 11а, e-mail: samosadova_ev@mail.ru

Сарқытқан Қастер - география ғылымдарының кандидаты, География, экология және туризм кафедрасының доценті, Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы, 13, e-mail: kaster0102@mail.ru

Сейтова Меруерт Ергешхожаевна - PhD, Қожа Ахмет Яссауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 161200, Түркістан, Б.Саттарханов даңғылы, 29

Сеитова Сабыркуль Макашевна - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 040009, Талдықорған қ., Жансүгіров к., 187а.

Сембаев Талгат Мухаметканович - PhD докторант, Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия ұлттық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 010000, Нұр-Сұлтан қ., Сатпаев к., 2, e-mail: sembaev.talgat@mail.ru

Смихан Айдана Естаевна - Абай атындағы Қазақ ұлттық педагогикалық университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 050010, Алматы, Достық даңғылы, 13, e-mail: alikeeva.aidana@mail.ru

Солтан Раушан – математика пәнінің мұғалімі, Дарынды балаларға арналған үш тілде оқытатын әл-Фараби атындағы арнаулы гимназия. Мекенжайы: Қазақстан. Алматы облысы, Қарасай ауданы, Алмалыбақ кенті, e-mail: raushan090587@gmail.com

Тажиев Мамарежаб Т. - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Өзбекстан Республикасы ЖОАКБМ жанындағы жоғары және арнайы орта кәсіби білім беруді дамыту орталығы, Ташкент қ., Өзбекстан

Тойбазаров Дархан Болатович - 6D010900 – «Математика» мамандығының 3 - курс докторанты, І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 040009, Талдықорған қ., Жансүгіров к., 187а, e-mail: toibazarov_darhan@mail.ru

Токанов Мансур Маратович - математика және информатика кафедрасының оқытушысы, І.Жансүгіров атындағы Жетісу мемлекеттік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 040009, Талдықорған қ., Жансүгіров к., 187а

Торыбаева Жамиля Захановна - педагогика ғылымдарының докторы, профессор, Қожа Ахмет Ясауи атындағы Халықаралық қазақ-түрік университеті. Мекенжайы: Қазақстан, 161200, Түркістан, Б.Саттарханов даңғылы, 29, e-mail: zhamilyazahan@mail.ru

АВТОРЫ № 3(83), 2020

Абдилаким Ж. - магистр педагогических наук, преподаватель, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави. Адрес: Казахстан, г.Туркестан, 161200, пр. Б.Саттарханова, 29.

Абдрахман Гульнар Кабылкалымкызы - кандидат филологических наук, профессор, Таразский региональный университет им. М.Х. Дулати. Адрес: Казахстан, 080000, г.Тараз, , ул. Сулейменова 7, e-mail: gulnara.abdrakhman@mail.ru

Адилбекова Ляззат Махаевна - кандидат филологических наук, и.о. профессора кафедры казахской литературы, Казахский Национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99, e-mail: lazzat.m.adilbekova@gmail.com

Адилов Марлен Ерланович - PhD, Тюркологический центр им. Немата Келимбетова, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык, 13, e-mail: marlenadilov88@gmail.com

Акпаева Асель Бакировна - кандидат педагогических наук, доцент, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык 13

Альменаева Райхан Умирзаковна - Кызылординский государственный университет имени Коркыт Ата. Адрес: Казахстан, 120014, г. Кызылорда, ул. Айтеке би, 29 а, e-mail: a_raihan@mail.ru

Атаханова Лайли Мамматхановна - магистр, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави. Адрес: Казахстан, 161200, г.Туркестан, пр. Б.Саттарханова, 29.

Ахмет Акмоншак Батыркызы – докторант специальности 6Д040200 - «Искусствоведение», старший преподаватель Казахской национальной академии искусств им. Т.К. Жургенова. Адрес: Казахстан, 050000, г.Алматы, ул. Панфилова, 127, e-mail: akmonshak_23@mail.ru

Аширбаев Нургали Кудиярулы - доктор физико-математических наук, профессор, Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауезова. Адрес: Казахстан, 160012, г.Шымкент, пр. Тауке Хана, 5.

Бекмаханбетова Наркиза Ермаханқызы - Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави. Адрес: Казахстан, 161200, г.Туркестан, пр. Б.Саттарханова, 29, e-mail: bnarki96@gmail.com

Гришаева Ольга Валентиновна - кандидат биологических наук, доцент, Казахско-Русский Международный университет. Адрес: Казахстан, 030006, г.Актобе, ул. Айтеке би, 52, e-mail: olga_grishaeva@mail.ru

Ерахметқызы Жайна - PhD докторант специальности 6D011700-Казахский язык и литература, Казахский Национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99, e-mail: erakhmedkyzy14.08@gmail.com

Есингельдинов Бауржан Танырбергенович - докторант, Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауезова. Адрес: Казахстан, 160012, г.Шымкент, пр. Тауке Хана, 5, email: yessingeldinov.b@gmail.com

Жанадилова Карашаш Базаровна - докторант специальности «Педагогика и методика начального обучения», Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык 13, e-mail: janadilova_karashash@mail.ru

Жолмуратова Гулзат Сериковна - магистр технических наук, преподаватель, Казахско-Русский Международный университет. Адрес: Казахстан, 030006, г. Актобе, ул. Айтеке би, 52, e-mail: gulzat_honey@mail.ru

Жорабекова Айнур Назимбековна - PhD, и.о. ассоц. профессора, Южно-Казахстанский государственный педагогический университет. Адрес: Казахстан, 160012, г.Шымкент, ул. Байтурсынова 13, e-mail: ainur-zhorabekova@mail.ru

Жоя Кайрат - докторант PhD 2 курса специальности География, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык 13, e-mail: hairat.altai@mail.ru

Жумабаева Азия Елеупановна - доктор педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г.Алматы, пр. Достык 13.

Жылкыбай Гулимжан Кызметкызы - кандидат филологических наук, доцент, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави. Адрес: Казахстан, г.Туркестан, 161200, пр. Б.Саттарханова, 29, e-mail: zerek24@mail.ru

Зверяченко Анна Николаевна - магистр, учитель математики КГУ «Школа-лицей «Дарын». Адрес: Казахстан, 150000, г. Петропавловск, ул. Алматинская, 4, e-mail: ac_1212@mail.ru

Ибраймова Лира Абдилдабековна - кандидат филологических наук, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99, e-mail: liraibraymova@gmail.com

Избасарова Римма Шаймерденовна - кандидат педагогических наук, профессор, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г.Алматы, пр. Достык 13, e-mail: aseri11@mail.ru

Исаков Ерлан Д. – лектор кафедры туризма и сервисного обслуживания, Алматинский технологический университет. Адрес: Казахстан, г. Алматы, ул. Толе би 100, e-mail: erlanchik-89@mail.ru

Искакова Парида Куандыковна - кандидат педагогических наук, и.о. доцента, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжа Ахмеда Ясави. Адрес: Казахстан, г.Туркестан, 161200, пр. Б.Саттарханова, 29, email: fari_77@mail.ru

Кали Шаяхмет – учитель математики, СШ №153 Ауэзовского района. Адрес: Казахстан, Алматы, ул. Б.Момыш улы, 27

Калиева Куляш Байзукеевна - кандидат химических наук, начальник научно-исследовательского отдела ТОО «Актобехимкомбинат Кели». Адрес: Казахстан, 030006, г.Актобе, ул. Алтынсарина, 8, e-mail: kkalieva324@gmail.com

Кенебаева Айнур Сейтбатталовна – PhD, директор, Научно-исследовательский институт социальных и гендерных исследований, Казахский национальный женский педагогический университет. Адрес: Казахстан, 050000, г. Алматы, ул. Айтеке би, 99, e-mail: ainur88ainur@gmail.com

Кинжибаева Фариза Багитовна - докторант специальности «Педагогика и методика начального обучения», Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык 13, e-mail: fari_0974@mail.ru

Ключко Ольга Ивановна - доктор философских наук, доцент, профессор департамента психологии, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». Адрес: Россия, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4, e-mail: olga-klioutchko@yandex.ru

Курманбайулы Шерубай - доктор филологических наук, профессор, академик, профессор кафедры казахского языкознания ЕНУ им. Л.Н. Гумилева. Адрес: г. Нур-Сұлтан, 010000, Казахстан, ул. Сатпаева 2, e-mail: sheru_64@mail.ru

Морозова Надежда Николаевна - кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. Адрес: Россия, Республика, Мордовия, 430007, г. Саранск, ул. Студенческая 11а, e-mail: nnm2605@yandex.ru

Нарбеккызы Гульназым - магистрант, Таразский региональный университет им. М.Х.Дулати, Адрес: Казахстан, 080000, г.Тараз, ул. Сулейменова 7, e-mail: alonlove888@mail.ru

Ногербек Баубек Бауыржанулы - PhD, доцент Казахской национальной академии искусств им. Т.К. Жургенова. Адрес: Казахстан, г.Алматы, 050000, ул. Панфилова, 127.

Нурбекова Жанат Кунапиановна - доктор педагогических наук, профессор, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева. Адрес: Казахстан, 010000, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева 2

Рабинович Борис Владимирович - кандидат педагогических наук, доцент, Факультет математики и естественных наук, Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева. Адрес: Казахстан, 150000, г. Петропавловск, ул. Жумабаева, 114, e-mail: bvr130758@mail.ru

Раимкулова Актоты Рахметоллаевна - министр культуры и спорта Республики Казахстан. Адрес: Казахстан, 010000, г. Нур-Султан, пр. Мәңгілік ел 8, Дом министерств, e-mail: aqtoty.raimqulova@gmail.com

Рахымбек Досымхан - доктор педагогических наук, профессор, академик АПН КР, Южно-Казахстанский государственный университет им. М.Ауезова. Адрес: Казахстан, 160012, г.Шымкент, пр. Тауке Хана, 5.

Самосадова Елена Владимировна – ст. преподаватель специальной и прикладной психологии, ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический институт им М. Е. Евсевьева. Адрес: Россия, республика Мордовия, 430007, г. Саранск, ул. Студенческая 11а, e-mail: samosadova_ev@mail.ru

Саркыткан Кастер - кандидат географических наук, доцент кафедры географии, экологии и туризма, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык 13, e-mail: kaster0102@mail.ru

Сейтова Меруерт Ергешхожаевна - PhD, Международный казахско-турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави. Адрес: Казахстан, 161200, г.Туркестан, пр. Б.Саттарханова, 29

Сеитова Сабыркуль Макашевна - доктор педагогических наук, профессор, Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова. Адрес: Казахстан, 040009, г.Талдыкорган, ул. Жансугурова, 187а.

Солтан Раушан – учитель математики, Специализированная гимназия для одарённых детей имени аль Фараби с обучением на трёх языках. Адрес: Казахстан, Алматинская область, Карасайсыкий р-н, пос. Алмалыбак, e-mail: raushan090587@gmail.com

Сембаев Талгат Мухаметканович - докторант, Евразийский национальный университет имени Л.Н.Гумилева. Адрес: Казахстан, 010000, г. Нур-Султан, ул. Сатпаева 2, e-mail: sembaev.talgat@mail.ru

Смихан Айдана Естаевна - докторант, Казахский национальный педагогический университет имени Абая. Адрес: Казахстан, 050010, г. Алматы, пр. Достык 13, e-mail: alikeeva.aidana@mail.ru

Тажиев Мамарежаб Т. - доктор педагогических наук, профессор, Центр развития высшего и среднего специального, профессионального образования при МВССО Республики Узбекистан, Адрес: Узбекистан, 100095, г. Ташкент, ул. Чимбай, 96

Тойбазаров Дархан Болатович - докторант 3 курса специальности 6D010900-Математика, Жетысуский государственный университет им. И.Жансугурова. Адрес: Казахстан, 040009, г.Талдыкорган, ул. Жансугурова, 187а, e-mail: toibazarov_darhan@mail.ru

Токанов Мансур Маратович - преподаватель кафедры математики и информатики, Жетысуский государственный университет имени И. Жансугурова. Адрес: Казахстан, 040009, г.Талдыкорган, ул. Жансугурова, 187а.

Торыбаева Жамиля Захановна - доктор педагогических наук, профессор, Международный казахско- турецкий университет имени Ходжи Ахмеда Ясави. Адрес: Казахстан, г.Туркестан, 161200, пр. Б.Саттарханова, 29, e-mail: zhamilyazahan@mail.ru

AUTHORS OF ISSUE 3(83), 2020

Abdilakim Zh. - master-teacher of pedagogical sciences, Khoja Ahmed Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: Kazakhstan, 161200, Turkestan, B. Sattarkhanov Ave., 29.

Abdrahkman Gulnar Kabylkalymkyzy - candidate of philological sciences, Professor, Taraz Regional University named after M.Kh. Dulati. Address: Kazakhstan, 080000, Taraz, 7 Suleimenov St., e-mail: gulnara.abdrakhman@mail.ru

Adilbekova Lazzat Makhaevna - Candidate of Philological Sciences, Acting professors, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, 99 Aiteke bi St., e-mail: lazzat.m.adilbekova@gmail.com

Adilov Marlen Erlanovich - PhD, Nemat Kelimbetov Turkological center, Abai Kazakh National Pedagogical University. Address: Kazakhstan, 050010, Almaty, Dostyk ave., 13, e-mail: marlenadilov88@gmail.com

Akhmet Akmonshak Batyrkyzy - doctoral student of specialty 6D040200 - "Art history", senior teacher of the Kazakh national Academy of arts named after T. K. Zhurgenov. Address: 127 Panfilov st., Almaty, 050000, Kazakhstan, e-mail: akmonshak_23@mail.ru

Akpayeva Assel Bakirovna - candidate of pedagogical sciences, associate professor, Kazakh National Pedagogical University named after Abai. Address: Kazakhstan, 050010, Almaty, Dostyk ave., 13

Almenayeva Raikhan Umirzakovna - Korkyt Ata Kyzylorda University. Address: Kazakhstan, 120014, Kyzylorda, Aiteke bi St., 29 a, e-mail: a_raihan@mail.ru

Ashirbaev Nurgali Kudiyaruly - doctor of Physical and Mathematical sciences, professor, South Kazakhstan State University named after M. Auezov. Address: Kazakhstan, 160012, Shymkent, 5 Tauke Khan ave.

Atakhanova Layli Mammatkhanovna - Master, lecturer of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: Kazakhstan, 161200, Turkestan, B. Sattarkhanov Ave., 29.

Bekmakhanbetova Narkiza Yermakhankyzy - Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: Kazakhstan, 161200, Turkestan, B. Sattarkhanov Ave., 29, e-mail: bnarki96@gmail.com

Grishayeva Olga Valentinovna - candidate of biological sciences, Associate professor, Kazakh-Russian International university, Kazakhstan, Aktobe, Aiteke bi St., 52, 030006, E-mail: olga_grishaeva@mail.ru

Ibraymova Lira Abdildabekkyzy - candidate of philological sciences, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, 99 Aiteke bi St., e-mail: liraibraymova@gmail.com

Iskakova Parida Kuandykovna- candidate of pedagogical sciences, associate professor, Khoja Ahmed Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: Kazakhstan, 161200, Turkestan, B.Sattarkhanov ave., 29, e-mail: fari_77@mail.ru

Issakov Erlan – lecturer of the Department of tourism and service, Almaty technological University. Address: Kazakhstan, Almaty, Tole bi 100, e-mail: erlanchik-89@mail.ru

Izbasarova Rimma Shaimerdenovna - Professor, candidate of science Abai Kazakh national pedagogical University. Address: Kazakhstan, Almaty, 13 Dostyk Ave., e-mail: aseri11@mail.ru

Kali Shayakhmet – teacher of mathematics, Multiprofile School-Gymnasium #15. Address: Kazakhstan, Almaty, Baurzhan Momyshuly Street 27

Kaliyeva Kulyash Bayzukeevna - candidate of chemistry, chief of research department, Aktobekhimkombinat Kelly LLP, Kazakhstan, Aktobe, Altynsarin str., 8, 030006, e-mail: kkalieva324@gmail.com

Kenebayeva Ainur Seitbattalovna - PhD, director, Research Institute for Social and Gender Studies, Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, 99 Aiteke bi St., e-mail: ainur88ainur@gmail.com

Kinzhibayeva Fariza Bagitovna - doctoral student of the specialty 6D010200 "Pedagogy and methods of primary education", Kazakh National Pedagogical University named after Abai. Address: Kazakhstan, 050010, Almaty, Dostyk ave., 13, e-mail: fari_0974@mail.ru

Klyuchko Olga Ivanovna - doctor of philology, professor of psychology department, Moscow City University. Address: 4, 2nd Selskokhozyaistvennyi proezd, Moscow, Russia, e-mail: olga-klioutchko@yandex.ru

Kurmanbaiuly Sherubai - doctor of philology, professor, academician, Professor of the Department of Kazakh linguistics, L.N.Gumilyov Eurasian National University. Address: Kazakhstan, 010000, Nur-Sultan, 2 Satpaev St., e-mail: sheru_64@mail.ru,

Morozova Nadezhda Nikolaevna - candidate of psychological sciences, associate professor of the Department of psychology, federal state budgetary educational institution of higher education "National Research Mordovian State University named after N.P.Ogarev. Address: Studencheskaya Ulitsa, 11a, Saransk, Mordovia Republic, Russia, 430007, e-mail: nnm2605@yandex.ru

Narbekkyzy Gulnazym - master student, Taraz Regional University named after M.Kh.Dulati. Address: Kazakhstan, 080000, Taraz, 7 Suleimenov St., e-mail: alonlove888@mail.ru

Nogerbek Baubek Bauyrzhanuly - PhD, associate Professor of the Kazakh National Academy of Arts named after T. K. Zhurgenov. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, 127 Panfilov str.

Nurbekova Zhanat Kunapianovna - doctor of pedagogical sciences, professor, L.N.Gumilyov Eurasian National University. Address: Kazakhstan, 010000, Nur-Sultan, 2 Satpaev St.

Rabinovich Boris Vladimirovich - candidate of pedagogical sciences, associate Professor, Faculty of mathematics and natural sciences, North Kazakhstan state University named after M. Kozybayev. Address: Kazakhstan, 150000, Petropavlovsk, 114 Zhumabaev St., e-mail: bvr130758@mail.ru

Raiymqulova Aqtoty Rahmetollaqyzy - Minister of Culture and Sports of the Republic of Kazakhstan. Address: Kazakhstan, 010000, Nur-Sultan, Mangilik el ave., 8, e-mail: aqtoty.raimqulova@gmail.com

Rakhymbek Dosymkhan - doctor of pedagogical sciences, professor, academician of Academy of Pedagogical Sciences of the Republic of Kazakhstan, South Kazakhstan State University named after M. Auezov. Address: Kazakhstan, 160012, Shymkent, 5 Tauke Khan ave.

Samosadova Elena Vladimirovna - Senior Lecturer of Special and Applied Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evseviev. Address: Studencheskaya Ulitsa, 11a, Saransk, Mordovia Republic, Russia, 430007, e-mail: samosadova_ev@mail.ru

Sarkitkan Kaster - candidate of geographical sciences, Associate Professor of Geography, ecology and tourism, Abai Kazakh national pedagogical University. Address: Kazakhstan, 050010, Almaty, Dostyk Ave. 13, e-mail: kaster0102@mail.ru

Seitova Meruyert Yergeshkhozhayevna - PhD, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: Kazakhstan, 161200, Turkistan, 29 B.Sattarkhanov ave., e-mail: meruyert.seitova@ayu.edu.kz

Seitova Sabyrkul Makashevna - doctor of pedagogical sciences, professor, Zhetysu State University named after I.Zhansugurov. Address: Kazakhstan, 040009, Taldykorgan, 187a, Zhansugurov St.

Sembayev Talgat Mukhametkanovich – doctoral student, L.N.Gumilyov Eurasian National University. Address: Kazakhstan, 010000, Nur-Sultan, 2 Satpaev St., e-mail: sembaev.talgat@mail.ru

Smikhan Aidan Ertaevna – doctoral srudent, Abai Kazakh national pedagogical University. Address: Kazakhstan, Almaty, 13 Dostyk Ave., e-mail: alikeeva.aidana@mail.ru

Soltan Raushan - teacher of mathematics, Specialized Gymnasium for gifted children named after Al - Farabi with teaching in three languages. Address: Kazakhstan, Almatinskaya oblast, pos. Almalybak, e-mail: raushan090587@gmail.com

Tazhiev Mamarezhab T. - doctor of pedagogical sciences, professor, Center of Development of Higher and Secondary Specialized, Vocational Education at MHSSE, Tashkent, Uzbekistan

Toibazarov Darkhan Bolatovich - doctoral student of the specialty 6D010900-Mathematics, Zhetysu state university named after I. Zhansugurov. Address: Kazakhstan, 040009, Taldykorgan, 187a, Zhansugurov St., e-mail: toibazarov_darhan@mail.ru

Tokanov Mansur Maratovich – lecturer of the Department of mathematics and computer science, Zhetysu state university named after I. Zhansugurov. Address: Kazakhstan, 040009, Taldykorgan, 187a, Zhansugurov St.,

Torybayeva Jamilya Zakhanovna - Dr, professor of Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: Kazakhstan, 161200, Turkestan, B. Sattarkhanov Ave., 29, e-mail: zhamilyazahan@mail.ru

Yerahmetkyzy Zhaina - doctoral student of the specialty "6D011700 - Kazakh language and literature", Kazakh National Women's Teacher Training University. Address: Kazakhstan, 050000, Almaty, 99 Aiteke bi St., e-mail: erakhmedkyzy14.08@gmail.com

Yessingeldinov Baurzhan Tanyrbergenovich - doctoral student, South Kazakhstan State University named after M. Auezov. Address: Kazakhstan, 160012, Shymkent, 5 Tauke Khan ave., email: yessingeldinov.b@gmail.com

Zhanadilova Karashash Bazarovna – doctoral student of the specialty 6D010200 "Pedagogy and methods of primary education", Kazakh National pedagogical university after Abai. Address: Kazakhstan, 050010, Almaty, Dostyk ave., 13, e-mail: janadilova_karashash@mail.ru

Zholmuratova Gulzat Serikovna - Master of technical science, Lecturer, Kazakh-Russian International university, Kazakhstan, Aktobe, Aiteke bi str., 52, 030006, E-mail: gulzat_honey@mail.ru

Zhorabekova Ainur Nazimbekovna - PhD, Acting Associate Professor, South Kazakhstan State Pedagogical University. Address: Kazakhstan, 160012, Shymkent, 13 Baitursynov St., e-mail: ainur-zhorabekova@mail.ru

Zhoya Kairat - PhD student majoring in Geography, Abai Kazakh national pedagogical University, Dostyk Ave. 13, Almaty, Kazakhstan, e-mail: hairat.altai@mail.ru

Zhumabaeva Azia Eleupanovna - doctor of pedagogical sciences, professor, Kazakh National pedagogical university after Abai. Address: Kazakhstan, 050010, Almaty, Dostyk ave., 13.

Zhylkybay Gulimzhan Kyzmetkyzy - candidate of philological sciences, Associate Professor, Khoja Akhmet Yassawi International Kazakh-Turkish University. Address: Kazakhstan, Turkestan, 161200, B. Sattarkhanov Ave., 29, e-mail: zerek24@mail.ru

Zveryachenko Anna Nikolaevna - M.Sc., teacher of mathematics, KSU School-Lyceum "Daryn". Address: Kazakhstan, 150000, Petropavlovsk, 4 Almatinskaya St., e-mail: ac_1212@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 сапаны қамтамасыз ету 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 есептемегенде) – 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.grnti.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. А**ббревиатуралар мен қысқартуларды, ж**алпыға белгілі деп танылған**дарынан 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 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 жіберілсін: 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 обеспечению качества 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 (теоретическоеое 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

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 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 нерецензируемые 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. Рабочий 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**

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 должен 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 составляет 7500 тенге. С зарубежных авторов (не-граждан Казахстана) оплата за публикацию не взымается.
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 quality ensurance 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
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

№3 (83) 2020

http://vestnik.kazmkpu.kz
email: vestnik@kazmkpu.kz

Беттеуші Гульчахра Джексембиева
Көркемдеуші редакторы Нурболат Пошанов
Техникалық редактор Жалғас Мәсәлім

30.09.2020 ж. қол қойылды. Пішімі 60х84 1/16
Компьютерлік терілім.
Әріп түрі «Times New Roman»
Шартты баспа табағы 14,94
Таралымы 300 дана
Тапсырыс № 43

«Қыздар университеті» баспасы.
050000, Алматы, Гоголь көшесі, 116 үй