



SDU  
— 1996 —  
SCIENCE

PEDAGOGY AND  
TEACHING METHODS



ISSN 2709-264X (online)  
Continues ISSN 2415-8135

«SDU University»  
**ХАБАРШЫСЫ**

---

**BULLETIN**  
of «SDU University»

---

**ВЕСТНИК**  
«SDU University»

**ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ**  
**PEDAGOGY AND TEACHING METHODS**  
**ПЕДАГОГИКА И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ**

**№1 (66) 2024**

2006 жылдан бастап «Сүлейман Демирел атындағы университетінің хабаршысы»  
ішінара жалғасуда

Continues partially «Suleyman Demirel University Bulletin » since 2006

Продолжает частично «Вестник университета имени Сулеймана Демиреля»  
с 2006 года

Жылына 4 рет шығады

Published 4 times a year

Выходит 4 раза год

Қаскелең / Kaskelen / Каскелен  
2024

### **Бас редактор**

**Смакова К.**, PhD, ассистент профессор, SDU University, Қазақстан

### **Техникалық редактор**

**Кулбаева Ж.**, Ғылым департаментінің маманы, SDU University, Қазақстан

### **Редакциялық алқа:**

<b>Бекенова Г.</b>	ф.ғ.к., доцент, SDU University (Қазақстан)
<b>Дәулеткулова А.</b>	п.ғ.к., қауымдастырылған профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Доганай Я.</b>	PhD, доцент, Банги университеті (Орталық Африка Республикасы)
<b>Егоров С.</b>	PhD, ассистент профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Ерғожина Ш.</b>	п.ғ.к., доцент, SDU University (Қазақстан)
<b>Есжанов Т.</b>	PhD, қауымдастырылған профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Жұмақаева Б.</b>	Педагогика ғылымдарының кандидаты, профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Қасымова Г.</b>	п.ғ.к., профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Лукашова С.</b>	Ма., аға оқытушы, SDU University (Қазақстан)
<b>Мирзоева Л.</b>	ф.ғ.д., профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Нури Б.</b>	PhD, доцент, SDU University (Қазақстан)
<b>Наташа Б. М.</b>	PhD, Приштина университеті (Косово)
<b>Ордабекова Х.</b>	философия докторы, профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Тулепова С.</b>	п.ғ.к., доцент, SDU University (Қазақстан)

Редакцияның мекенжайы: Алматы облысы, Қарасай районы  
040900, Қаскелең қаласы, Абылай хан көшесі 1/1  
\*e-mail: [zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz](mailto:zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz)

SDU University хабаршысы: педагогика және оқыту әдістемесі  
ISSN 2709-264X (online)

Қазақстан Республикасының Мәдениет және ақпарат министрлігімен тіркелген  
07.04.2021, No KZ46VPY00034121 қайта есепке қою туралы куәлігі

SDU University

Сайт: <https://journals.sdu.edu.kz>

### **Editor-in-chief**

**Smakova K.**, PhD, Assistant professor, SDU University, Kazakhstan

### **Technical editor**

**Kulbayeva Zh.**, Science department specialist, SDU University, Kazakhstan

### **Editorial board:**

<b>Bekenova G.</b>	PhD, Associate professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Dauletkulova A.</b>	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Doganay Y.</b>	PhD, Senior lecturer, BANGUI University (Central African Republic)
<b>Erhozhina Sh.</b>	Candidate of Pedagogical Sciences, assistant professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Kassymova G.</b>	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Lukashova S.</b>	MA, Senior Lecturer, SDU University (Kazakhstan)
<b>Mirzoeva L.</b>	Doctor of philology, Professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Nataša B. M.</b>	PhD, University of Priština – Kosovska Mitrovica (Kosovo)
<b>Nuri B.</b>	PhD, Assistant professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Ordabekova H.</b>	PhD, Professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Yegorov S.</b>	PhD, Assistant professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Yechshzhanov T.</b>	PhD, Associate professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Tulepova S.</b>	PhD, Assistant professor, SDU University (Kazakhstan)
<b>Zhumakayeva B.</b>	Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, SDU University (Kazakhstan)

Address of the editorial office: Almaty region, Karasai district.  
040900, city of Kaskelen, st. Abylai Khan 1/1  
\*e-mail: [zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz](mailto:zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz)

SDU University Bulletin: Pedagogy and Teaching Methods

ISSN 2709-264X (online)

Registered by the Ministry of Culture and Information of the Republic of Kazakhstan

Certificate of re-registration No KZ46VPY00034121 from 07.04.2021

SDU University

Site: <https://journals.sdu.edu.kz>



### **Главный редактор**

**Смакова К.**, PhD, ассистент профессор, SDU University, Казахстан

### **Технический редактор**

**Кулбаева Ж.**, специалист департамента Науки, SDU University, Казахстан

### **Редакционная коллегия:**

<b>Бекенова Г.</b>	PhD, ассоциированный профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Даулеткулова А.</b>	Кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Доганай Я.</b>	PhD, старший преподаватель, Университет Банги (Центральноафриканская Республика)
<b>Егоров С.</b>	PhD, ассистент профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Ерхожина Ш.</b>	Кандидат педагогических наук, ассистент профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Есжанов Т.</b>	PhD, қауымдастырылған профессор, SDU University (Қазақстан)
<b>Жумакаева Б.</b>	Кандидат педагогических наук, профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Касымова Г.</b>	Доктор педагогических наук, профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Лукашова С.</b>	MA, старший преподаватель, SDU University (Казахстан)
<b>Мирзоева Л.</b>	Доктор филологии, профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Наташа Б. М.</b>	PhD, Приштинский университет (Косово)
<b>Нури Б.</b>	PhD, ассистент профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Ордабекова Х.</b>	PhD, профессор, SDU University (Казахстан)
<b>Тулупова С.</b>	PhD, ассистент профессор, SDU University (Казахстан)

Адрес редакции: Алматинская область, район Карасай  
040900, город Каскелен, ул. Абылай хана 1/1  
\*e-mail: [zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz](mailto:zhainagul.kulbayeva@sdu.edu.kz)

Вестник SDU University: педагогика и методы обучения

ISSN 2709-264X (online)

Зарегистрирован Министерством культуры и информации Республики Казахстан

Свидетельство о переучета No KZ46VPY0003412 от 07.04.2021

SDU University

Сайт: <https://journals.sdu.edu.kz>

## МАЗМҰНЫ / CONTENT / СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА ЖӘНЕ ОҚЫТУ ӘДІСТЕМЕСІ

<b>B. Sengerbekova, K. Smakova, V. Avasi. PROJECT-BASED LEARNING (PBL) IN A CLIL CLASSROOM: THE CASE OF KAZAKHSTAN.....</b>	<b>6</b>
<b>С. Абдулла. ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ТЫҢДАЛЫМ ӨРЕКЕТІ ТАПСЫРМАЛАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ.....</b>	<b>16</b>
<b>Б. Құдайберді. ҚОҒАМНЫҢ ҚАЗІРГІ ДАМУ ЖАҒДАЙЫНДА КӘСІБИ БАҒДАР ЖҰМЫСЫН ЖҮРГІЗУДЕГІ КЕЙБІР ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕР.....</b>	<b>24</b>
<b>Ш. Кабулова, Х. Ордабекова. ҚЫЗ ЖІБЕК» ЖЫРЫНДАҒЫ ЭТНОЛЕКСИКАНЫҢ ТАНЫМДЫҚ СИПАТЫ.....</b>	<b>32</b>
<b>D. Duskaliyeva, G. Kassymova. IMPACT OF HYBRID LEARNING ON STUDENTS' ACHIEVEMENTSIN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL STUDIES.REVIEW OF THE LITERATURE.....</b>	<b>42</b>
<b>Ж. Қайынбаев, Ж. Бекіш. ҮШБҰРЫШТЫҢ ТАМАША КЕСІНДІЛЕРІ ЖАЙЛЫ КҮРДЕЛІ ЕСЕПТЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ШЕШУ ТӘСІЛДЕРІ.....</b>	<b>49</b>
<b>A.Aikymbay, M. Uazhbek, S. Maxutov. IMPACT OF HUMAN VALUES ON PHYSICS LESSONS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS.....</b>	<b>62</b>
<b>Z.Suleimanova, V. Konstantinova, Idriss Garba Musa. THE ROLE OF CULTURE IN LANGUAGE LEARNING: EFFECTIVE APPROACHES TO BUILDING INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CLASSROOM.....</b>	<b>69</b>
<b>Е. Қариев. ТАРИХ МАМАНДЫҚТАРЫНААРХЕОЛОГИЯЛЫҚ ІС-ТӘЖІРИБЕНІ ӨТКІЗУ ТӨРТІБІ ЖӘНЕ ӘДІСТЕМЕСІ.....</b>	<b>81</b>

IRSTI 14.07.07

DOI: <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v66i1.1259>

Balzhan Sengerbekova<sup>1\*</sup>, Kymbat Smakova<sup>2</sup>, Viktor Avasi<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> SDU University, Kaskelen, Kazakhstan

<sup>3</sup>Euclid University, Bangui, the Central African Republic

\*e-mail: [212302001@stu.sdu.edu.kz](mailto:212302001@stu.sdu.edu.kz)

## PROJECT-BASED LEARNING (PBL) IN A CLIL CLASSROOM: THE CASE OF KAZAKHSTAN

**Abstract.** This study investigated the effects of project-based learning (PBL) on English language development during a biology lesson within CLIL context. The object of the study was PBL, while the purpose of the study was to investigate the effects of PBL on CLIL development in learners. This qualitative research was conducted at three schools in Kazakhstan using three CLIL classes teaching biology in English. Data was collected in parallel through classroom observations and focus group interviews. The research findings revealed that PBL significantly improved classroom climate during CLIL implementation and that both teachers and students perceived PBL positively despite the shortcomings associated with a large time commitment and the difficulty of objectively assessing group performance. The results of the study can help school authorities improve the quality of CLIL practices in light of PBL.

**Keywords:** Project-Based Learning, CLIL, teachers, students.

### Introduction

As the current research focuses on CLIL classes, it was important to investigate the impact of PBL on language and content acquisition within the CLIL approach. According to J. Lee et al. (2014), most studies on CLIL are concerned with content acquisition rather than language acquisition, and therefore, language is rarely addressed in the context of CLIL [1]. In this regard, PBL is seen as an appropriate tool to address both content and language acquisition by involving students in the learning process and engaging them in activities from goal setting to progress monitoring. In implementing project-based learning, the teacher serves as a guide or facilitator rather than the primary source of information and students become active participants in the learning process. However, most studies show that teachers' views on PBL in the context of CLIL are the least researched compared to previous studies [2]. Therefore, our study aims to analyse students' and teachers' views on PBL in foreign language learning in the context of CLIL and to conduct a comparative analysis of the CLIL classroom environment before and after the introduction of PBL as a teaching strategy.

The use of project-based learning (PBL) in traditional classrooms has gained popularity in recent years [3]. Project-based learning as a form of instruction allows students to direct their own learning through inquiry by collaboratively researching and creating projects that demonstrate their understanding [4]. In this instructional approach, students are often assigned a project to develop their ability to collaborate with other students [5]. In this regard, collaboration or group work can be challenging for teachers when it comes to assessing students' individual contributions to the project [6]. This can be solved by creating effective assessment criteria for the students involved in the project work because, despite certain challenges, PBL increases students' engagement in the learning process [7] and serves as a source of motivation for students inside and outside the classroom [8].

In a PBL classroom, students can plan, work and present in a group under the guidance of a teacher [2]. Students are often required to present their work to their classmates at the end of the term to share their views [2]. Rather than relying solely on the teacher's explanations, as is the case with traditional teaching methods, PBL provides a circumstance where the learning process is more engaging and reality-based [1].

The basic idea of PBL is that learning begins with a problem presented in the same context in which it would occur in real life. Therefore, PBL offers many opportunities to improve language use

and acquisition in real-life scenarios [9]. This means that what is learnt in the classroom can be used immediately to solve problems in the real world. Because they have learnt and practised in class, students are better prepared to deal with challenges in the real world. Therefore, compared to learning something that does not occur in real life, it offers greater benefits to students [10].

PBL involves a series of steps. According to F. Stoller (2002), the instructional steps of PBL are as follows:

Step 1: Students and teacher decide on a project topic and determine the project outcome;

Step 2: The students and the teacher plan the project steps;

Step 3: The teacher gives the students the requirements for collecting information;

Step 4: Students collect data;

Step 5: The teacher encourages the students to analyse the data; Step 6: Students carry out the data analysis;

Step 7: The teacher introduces the presentation requirements for the final activity to the students; and

Step 8: Students present their project and then evaluate it [11].

In Kazakhstan, where PBL has been introduced for several years, there are some studies that demonstrate the effectiveness of PBL in the CLIL context [12]. However, the studies show that the majority of teaching and learning practices, including CLIL, use the lecture style as the primary teaching style [12]. According to a preliminary study, this teaching approach often leads to bored students as they only pay attention to the teacher's explanations. In such classrooms, the teacher serves as the main source in this learning environment, making it teacher-centred rather than student-centred. In this context, the educational objectives of the National Development Plan presented by the MoES RK in 2010 provide students with additional opportunities for self-directed learning with PBL [13]. This document describes PBL as an alternative teaching strategy that provides students with independent learning opportunities and allows the teacher to act as a guide or facilitator rather than a controller. This view was also supported by N. Astawa et al. (2017), who stated that PBL promotes students' passion, confidence, self-directed learning and collaborative learning [14].

In addition, N. Azman and L. Shin (2012) investigated the use of PBL in language learning and students' attitudes towards the use of PBL in language teaching and found that they have a positive attitude towards it [15]. In the same vein, A. Kavlu (2015) also pointed out that the use of PBL makes the reading and vocabulary acquisition process more enjoyable [16]. In addition, S. Chu et al. (2017) observed that students learnt with more vigour and enthusiasm when PBL was used as part of the CLIL approach to teaching content and language [17]. It can be concluded that both Kazakhstani and Western researchers agree that PBL is more exciting and encouraging than the teacher-centred approach. Therefore, not only the content but also the language acquisition should be studied in the context of PBL in CLIL, since CLIL is a dual-focus approach.

## **Methods and materials**

This study investigated the effects of project-based learning (PBL) on English language development during a biology lesson. The aim of the study was to investigate the ways how PBL influences learners' CLIL development. PBL is the approach that gives students the opportunity to learn independently. Employing qualitative research design, three CLIL classes teaching biology in English in three different Kazakhstani schools were selected for the study. The schools were selected for the study based on the researchers' local knowledge of the context. The methodological choice of procedure was the multiple-case design to investigate the changes that occurred in the observed classrooms after the introduction of PBL over a three-month period. Data were collected in parallel through classroom observations and focus group interviews. The demographic data of the schools are listed in Table 1.

**Table 1. Demographics of the schools**

Characteristics	School A	School B	School C
1. Type of school	Urban (state)	Urban (private)	Rural (state)
2. Students' academic level	Average	High	Low
3. Pre-study teaching approaches	Lecturing	Textbook- based, lecturing	Textbook- based

Ninety-seven students (six of whom were selected for an interview) from three different classes and schools and a total of three CLIL teachers took part in this study. The observations revealed that in the CLIL classroom, the teaching and learning process followed the lecture method before the introduction of PBL was observed. Thus, two traditional lessons were held before the introduction of PBL. The teaching environment before and after the introduction of PBL was compared based on the observation data.

The teaching and learning process in two CLIL lessons per class was observed to determine how PBL was implemented there. Table 2 provides an overview of the classroom activities that included elements of PBL teaching.

**Table 2. PBL elements used in the CLIL classroom**

Lesson	Activity
1	The learners watched a video in which students drew a human skeleton. They questioned the information in the video. In the presence of their teacher, they discussed the creation of a poster with a human skeleton. In groups of five, they examined and compared the skeletons of different creatures. The contrasts between the skeletons were explored by them and the teacher. They discussed the problems that vertebrates face on a daily basis. They chose a particular bone problem to create a poster about. They sent a video of the project progress to their teacher via the form.
2	In front of the class, the student group presented their poster to their classmates. The teacher and the other groups gave feedback on their project. The teacher led a reflection on the student groups' presentations.

For each class, the observation was carried out over the course of two CLIL lessons. During these lessons, the teaching-learning processes, student participation, student performance, and the learning process itself were observed. In addition, the researchers observed the teaching-learning process, recorded it, took notes and completed the form provided. To avoid data loss, the results were recorded immediately after the observation. After our observation period of six lessons (two hours per class), the data was analysed using M. Miles et al.' (2014) interactive model, which includes data collection, data summarisation, data presentation and conclusion [18]. To avoid research bias, we analysed the data separately using thematic analyses. Thus, the data was analysed based on four themes: Teaching methods, learning process, student engagement and student outcomes.

As mentioned earlier, six students from the three classes and three teachers participated in semi-structured interviews to corroborate the findings of the study and to understand how the participants perceived the CLIL lessons with PBL. Before the interview began, the participants were informed about the purpose of the study, the process of the study and the benefits of participating in this study. At the request of the participants, the focus group interviews were conducted in a quiet room in the schools. Once the data had been collected and transcribed, the data analysis centred on teachers' and students' perceptions of the advantages and disadvantages of using PBL in CLIL lessons. To ensure the credibility of the data, the results were then discussed with the participants. Finally, a conclusion

was drawn based on the results.

## Findings

### *The changes in the participating CLIL classes after the introduction of PBL*

This section presents the information gathered from classroom observations over one term (three months). The changes in the participating classes after the introduction of PBL in three schools are compared in Table 3-5, including their characteristics before and after the introduction of PBL. Table 3 shows the characteristics of the classroom before and after the introduction of PBL in School 1 (state school in an urban area).

**Table 3. The classroom characteristics before and after the implementation of PBL in school 1 (state school located in urban area)**

Characteristics	Before implementing PBL	After implementing PBL
Teaching Methods	The materials from the textbook were explained by the teacher. The teacher often asked the students to answer the questions from the textbook.	The students carried out the project under the guidance of the teacher (student-centred). The project steps, such as the division of the work and the creation of a timetable, were determined in collaboration with the students.
Learning Process	The lesson was completed in the order in which the materials were presented in the textbook.	The lesson was conducted in accordance with the PBL steps.
Student Involvement	The students participate passively in the learning process.	The materials were actively created by the students, who also learn them independently.
Student Outcomes	Reasoning, co-operation, creativity and communication skills were still in their infancy.	Students' ability to think logically, collaborate in teams, be creative and communicate effectively has been improved. Examples include students' ability to think logically to create a useful product, be creative to create a unique product, collaborate in teams, and communicate to convey ideas and project outcomes.

**Table 4. The classroom characteristics before and after the implementation of PBL in school 2 (private school located in urban area)**

Characteristics	Before implementing PBL	After implementing PBL
Teaching Methods	Lecturing. The teacher often asked the students to answer the questions from the textbook and some additional worksheets.	The students took an active part in the lessons and worked in teams (student-centred).
Learning Process	The teacher taught the lesson to the students using slides from the presentation. The students discussed the topic with their friends. The results of the class discussion were presented.	Students began searching for additional materials (additional sources of knowledge). The students held group discussions. Students recorded and reflected on the results. The results were presented by the students.
Student Involvement	The students participate passively in the learning process.	The project was actively carried out by the students, who also present the results.
Student Outcomes	Both the language skills and the content knowledge of the pupils corresponded to the average level of the results expected in the curriculum.	The students' logical thinking, co-operative skills and creativity were improved.

**Table 5. The classroom characteristics before and after the implementation of PBL in school 3 (state school located in rural area)**

Characteristics	Before implementing PBL	After implementing PBL
Teaching Methods	Lecturing. The teacher often asked the students to answer the questions from the textbook. There were only one or two means of communication. The learning mechanism was clear to see. The teacher used only a small selection of teaching aids.	The students actively participated in the lessons and worked in teams (student- centred). Pupils' creativity was developed more in the classroom.
Learning Process	The students answered the teacher's questions. The students listened passively to the teacher's explanations.	The lessons were conducted in accordance with the PBL steps. The students' interest in learning was stimulated by working independently on group projects. When working on the projects, the students collaborated with each other.
Student Involvement	The students participate passively in the learning process.	The materials are actively created by the students, who also learn them independently. The projects on which the students work in their groups have their full attention.
Student Outcomes	Each learner acquired only a few specific skills. The learners lacked originality and creativity.	The students' logical thinking, co-operative skills and creativity were improved.

Notably, the mood in CLIL lessons changed after the introduction of PBL.

#### *Teaching Methods*

Before the use of PBL, teachers taught CLIL lessons mainly using traditional methods. Students were asked to answer the given questions after familiarising themselves with the textbook material. Students rarely had the opportunity to interact with other classmates. The only explanations they received came from their teachers. The teacher and students did not talk much to each other either. In addition, the teachers often asked the students to answer questions from the textbook. The teachers then repeatedly confirmed the correct answers on the following days.

After using PBL, the teachers' teaching methods improved. Textbooks were no longer their main source of information. Instead, they used more real- world resources as examples for the students' projects. They also assisted the students in completing the tasks rather than explaining the materials. They almost never asked students to answer questions from the textbook. As a result of their observation and guidance of the students, the teaching-learning process is now more student-centred and motivating.

#### *Learning Process*

Before the introduction of PBL, most learning took place through teacher explanations. The teacher's explanations were the only thing the students heard. The classroom was largely silent. The students yawned frequently, which indicated that they were bored and tired. In addition, the class utilised the resources provided in the textbooks. The class relied mainly on the textbook. The teacher usually gave the students the questions to answer and did so in the following days without letting the students discuss the answers.

The way students learn has changed significantly since the introduction of PBL. Before the introduction of PBL, students were passive, but now they talk and interact with other students. They show a willingness to participate in group discussions. To share their thoughts, they searched for materials, talked about their initiatives and created a presentation. When the children participated in the discussions, the class was livelier and louder than before the introduction of PBL. In addition, the

students were not bored as much because they interacted with their friends.

#### *Student Involvement*

Before the introduction of PBL, students were only a passive part of the teaching and learning process. The teachers selected the materials, which came from the textbooks. There was hardly any interaction between the students and the teachers. Only a few students approached the teacher with questions. All other students did nothing but remain silent and listen to the teacher's explanations.

Students are more engaged after the introduction of PBL. The teaching and learning processes directly involved the students. They participated in the selection of materials. All groups had the same project topic, but they could choose subtopics according to their preferences. The projects were not entirely in the hands of the teachers, who could organise them as they wished. In addition, the teachers acted as instructors or facilitators, i.e., they stood in front of the class and observed the groups as they carried out the exercises. Interestingly, this development prompted the students to actively ask questions. There was productive communication between the teacher and the students. The groups and the teacher talked about how to successfully complete the projects.

#### *Student Outcomes*

Student performance was less satisfactory before the introduction of PBL. Students were not very creative and argumentative. In addition, students' ability to work together in groups and socialise with other students was severely limited as there was no opportunity for effective collaboration. As they were not used to working in a group, their ability to work in a team decreased.

The students' performance improved after the introduction of PBL, especially in the areas of thinking and creativity. This was the result of practising these skills during the introduction of PBL. There, students worked on projects, held group discussions and presented their concepts. They were able to demonstrate their creativity in project development and design. In explaining their projects, the students were also able to develop their argumentation skills. Each group presented their respective initiative, to which the other groups responded with questions.

### ***The students' and teachers' perceptions of project-based learning used in CLIL***

This section summarises the information gathered from the interviews with students and teachers about their opinions on the use of PBL in CLIL lessons. They report on their personal experiences of how they see PBL in the context of CLIL.

#### *The students' perception*

Compared to previous methods, this strategy generated greater motivation among students to learn both content and language. They found that PBL created an environment in which they could socialise with other students while learning. Class cohesion was strengthened as a result. It created an engaging and active classroom environment in which students could learn. This is also reflected in the students' responses: "I enjoy working on the project. It brings us (the students) together. We read together, talk about the project and prepare it together" (Student F).

Another benefit of PBL cited by students was the opportunity to have a relevant learning experience. They created a project about a real object that they felt they had gained real knowledge from. The students' ability to develop new project ideas is the final positive aspect of PBL. Students can later use this skill in other courses as lifelong learning.

"In the real world, we might have to do a project like this, so yeah, I like that better" (Student B).

In addition to the positive aspects of PBL, students also mention some disadvantages. The first is that they had difficulties in scheduling the project. It is difficult to make time decisions and finish the work in the given time because the participants are busy with competing activities.

"Since we (students) have different tasks, it can be difficult to coordinate our schedules so that we can finish our work (the project) on time" (Student E).

#### *Teacher's perception*

According to the teachers, PBL encourages students to actively participate in class. They found that students seemed to be more satisfied when PBL was used instead of other teaching strategies. The use of PBL could make lessons more interesting. They confirmed that PBL also improved



students' academic performance. Students' logical thinking, creativity, and teamwork improved with the systematic use of PBL: "The students are now more engaged. They also seem to have better cognitive skills" (Teacher B).

Teachers also felt that PBL could help them gain more experience in exploring different teaching strategies and increase their creativity in developing teaching and learning materials. They explained that they used to do the same thing all the time. However, by using PBL, they were able to practise creating engaging products more often. Furthermore, PBL encourages teachers to be more creative when developing lesson plans: "Definitely, yes. I think my creativity as a teacher has increased. In other words: I have started to produce more original and engaging content for my students" (Teacher C).

The teachers present acknowledged that PBL allows each group member to contribute in an undefined way. It was difficult for them to adequately assess student engagement. Since they did not know each student's contribution to the group project, they were somewhat apprehensive about evaluating the students' work. They also found that some students, especially the shy and introverted ones, were not enthusiastic about PBL. They found it difficult to get these students to talk to their classmates and actively participate in group work: "The most difficult aspect of PBL is probably the grading. I do not think I can grade my students fairly. I cannot pay attention to them the whole time they are working on a project" (Teacher A).

## **Discussion**

The aim of this study was to investigate the effects of project-based learning (PBL) on the progress of English language acquisition during a biology lesson in the context of content and language-integrated learning (CLIL). Furthermore, the study aimed to identify the difficulties teachers encounter when implementing PBL in CLIL lessons and the strategies they use to overcome these challenges.

In general, the use of PBL in CLIL has improved teachers' teaching methods. Teachers started to use additional materials from the real world as examples for students' projects instead of relying only on textbooks. Consequently, the introduction of PBL shifted the focus of the teaching and learning process to the students, making it more engaging and stimulating. This result confirms the findings of Astawa et al. (2017) [14], who suggest that PBL increases students' ability for self-directed learning and motivation, especially in the context of CLIL.

Furthermore, the introduction of PBL in CLIL classrooms has led to a change in students' behaviours during the learning process. Before the introduction of PBL, students' behaviour was rather passive. However, with the introduction of PBL, students started to participate actively in dialogue and communicate with their classmates. This was shown in their eagerness to participate in group discussions by preparing various presentations. In addition, students became less bored because they engaged in social interactions with their fellow students. A study conducted by Azman & Shin (2012) found that by encouraging conversations and allowing students to prepare presentations [15], students gain enjoyment from the learning experience through the use of problem-based learning (PBL) in the teaching and learning process. As a result, the students develop stronger bonds with each other.

Our research found that students showed higher levels of engagement after the introduction of PBL. This result confirms research by Y. Mali (2016) [7], which shows that PBL increases student engagement in the learning process. The results also show that PBL improves the classroom atmosphere and enhances students' skills in a way that cannot be achieved with traditional teaching methods. The findings are consistent with research by V. Greenier and V. Greenier (2018) showing that PBL enhances students' problem-solving skills, risk-taking, collaboration, and empathy [3]. This shows that the integration of PBL into CLIL can be effectively implemented and lead to beneficial outcomes for students. In addition, V. Gomez-Pablos et al. (2017) found that PBL serves as a source of motivation for students and encourages their active engagement and participation in classroom activities [8]. The students in this class confirmed that they showed higher motivation to acquire knowledge through PBL compared to other teaching approaches. Nevertheless, an extensive project

can lead to a decrease in student motivation [6]. To minimise student boredom while working on a lengthy task, teachers need to carefully consider the duration of the project.

By incorporating PBL into CLIL lessons, students were able to actively engage in activities that improved their conversational, teamwork, and creativity skills. K. Poonpon (2017) came to similar conclusions and found that PBL was effective in promoting students' acquisition of the target language in CLIL [10]. The study found that students favoured PBL over conventional teaching methods for the purpose of acquiring knowledge. However, the results also suggest that the teacher failed to guide the students sufficiently or give them enough time to prepare a project presentation.

Our study shows that PBL offers teachers the advantage of increasing their flexibility in exploring different teaching tactics and increasing their creativity in creating teaching and learning materials. This was confirmed by teachers' words stating that they engage in the same activity over and over again. However, through the use of PBL, they have managed to produce captivating products frequently. This discovery confirms Y. Mali's (2016) observation that PBL encourages teachers to be more creative in formulating lesson plans [7].

When investigating the difficulties teachers face when implementing PBL in CLIL, it was found that teachers realised that PBL allows every member of a group to contribute fully. They were faced with the challenge of accurately assessing student participation. Not knowing each student's individual contribution to the group project, they were somewhat hesitant to evaluate student work. The barriers mentioned in the study by V. Gomez-Pablos et al. (2017) were also consistent with our study's findings [8]. Furthermore, the study by L. Fragoulis (2009) also encountered similar problems [6]. As teachers have no direct supervision, it is often difficult for them to assess their students' work impartially. The grading process is often compromised by the fact that only the students' final work is assessed, undermining impartiality. To make the assessment process easier for teachers, it is advisable to introduce a standardised assessment system for PBL or to establish certain assessment criteria.

To conclude, teachers generally perceive PBL positively in their teaching practice and have a favourable attitude towards the use of PBL in CLIL lessons. Nevertheless, teachers encounter various obstacles when implementing PBL in their professional practice. The problems mentioned above can be attributed to the following reasons: insufficient theoretical understanding of PBL and insufficient experience in integrating PBL into regular lessons.

## Conclusion

To summarise, after using PBL, students' critical thinking and creativity improved as they used these skills to develop and present an engaging project. Thus, in line with the theory in the literature, PBL increases students' interest in the teaching and learning process in Kazakhstan, where CLIL is introduced. Moreover, the introduction of PBL in CLIL lessons is positively evaluated by both students and teachers. The students learn because they enjoy CLIL lessons through the use of PBL, a situation that is difficult to achieve with traditional teaching methods. PBL makes CLIL lessons more engaging and allows students to actively participate in the learning process. Instead of passively listening, students now actively participate and take control of the learning process. This study shows improvements in teaching strategies, the learning process, student engagement, and academic results.

## References

- 1 Lee, J. S., Blackwell, S., Drake, J., & Moran, K. A. Taking a Leap of Faith: Redefining Teaching and Learning in Higher Education Through Project-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, - 2024. 8(2), 3–13. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1426>
- 2 King, B., & Smith, C. The Clearing House : A Journal of Educational Strategies , Using Project-Based Learning to Develop Teachers for Leadership Using Project-Based Learning to Develop Teachers for Leadership. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, -2020. 0(0), 1–7. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1735289>
- 3 Greenier, V. T., & Greenier, V. T. The 10Cs of project-based learning TESOL curriculum

The 10Cs of project-based learning TESOL curriculum. *Innovation in Language Learning and Teaching*, -2018. 0(0), 1–10. <https://doi.org/10.1080/17501229.2018.1473405>

4 Bell, S. *For the Future Project-Based Learning for the 21st Century : Skills for*. 8655, -2010. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>

5 Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. Project-based learning in post- secondary education - Theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, - 2006. 51(2), 287–314. <https://doi.org/10.1007/s10734-004- 6386-5>

6 Fragoulis, L. Project-Based Learning in the teaching of English as a foreign language in Greek primary schools: From theory to practice. *English Language Teaching*, - 2009. 2(3), 113-119.

7 Mali, Y. C. G. Project-based learning in Indonesian EFL classrooms: From theory to practice. *Indonesian Journal of English Education*, - 2016. 3(1), 89-105.

8 Gómez-Pablos, V. B., del Pozo, M. M., & Muñoz-Repiso, A. G. V. Project-based learning (PBL) through the incorporation of digital technologies: An evaluation based on the experience of serving teachers. *Computers in human behavior*, - 2017. 68, 501-512. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.056>

9 Kumaravadivelu, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, -2001. 35(4), 537. <https://doi.org/10.2307/3588427>

10 Poonpon, K. Enhancing English Skills through Project-Based Learning. *The English Teacher*, -2017. 2, 1-10.

11 Stoller, F. L. Project Work: A Means to Promote Language and Content. In *Methodology in Language Teaching* Cambridge University Press, – 2002. pp. 107–120. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667190.016>

12 Abdullaeva G.O., Sheina V.N. Motivating students to research activity as an urgent psychological and pedagogical problem // Bulletin of Abay KazNPU. – 2016. – No. 2(40). -p. 176-179.

13 MoES, 2010. State Program for the Development of Education of the Republic of Kazakhstan for 2011 - 2020.

14 Astawa, N.L., Artini, L.P., & Nitiasih, P.K. Project-based learning activities and EFL students' productive skills in English. *Journal of Language Teaching and Research*, -2017. 8(6), 1147–1155.

15 Azman, N., & Shin, L. Problem-based learning in English for a second language classroom: Students' perspectives. *The International Journal of Learning*, -2012. 18(6), pp. 109–126.

16 Kavlu, A. The Effect of Project–Based Learning on Undergraduate EFL Students' Reading Comprehension Ability. *Journal of Education in Black Sea Region*, - 2015. 1(1). <https://doi.org/10.31578/jrebs.v1i1.8>

17 Chu, S. K. W., Zhang, Y., Chen, K., Chan, C. K., Lee, C. W. Y., Zou, E.,

18 & Lau, W. The effectiveness of wikis for project-based learning in different disciplines in higher education. *The Internet and Higher Education*, -2017. 33, pp. 49–60. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.01.005>

19 Miles, M. B., Huberman, M., & Saldana, J. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook* (3rd Edition). Sage Publications, Inc., - 2014.

Балжан Сенгербекова<sup>1</sup>, Қымбат Смакова<sup>2</sup>, Виктор Аваси<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> СДУ университеті, Қаскелең, Қазақстан

<sup>3</sup>Евклид Университеті, Банги, Орталық Африка Республикасы

\*e-mail: [212302001@stu.sdu.edu.kz](mailto:212302001@stu.sdu.edu.kz)

## CLIL СЫНЫБЫНДАҒЫ ЖОБАЛЫҚ ОҚЫТУ: ҚАЗАҚСТАНДЫҚ ҮЛГІ

**Аңдатпа.** Бұл зерттеу CLIL контекстіндегі биология сабағы барысында жобалық оқытуды

қолданудың оқушылардың ағылшын тілі бойынша білім деңгейінің дамуына әсерін зерттеді. Зерттеу нысаны жобалық оқыту болса, зерттеудің мақсаты жобалық оқытуды қолданудың сыныптағы CLIL технологиясының дамуына әсерін зерттеу болды. Бұл сапалық зерттеу биологияны ағылшын тілінде оқытатын үш CLIL сыныбын пайдалана отырып, бір кезеңде Қазақстанның үш мектебінде жүргізілді. Деректер сабақты бақылау мен фокус-топтармен сұхбаттар жүргізу арқылы параллельді түрде жинақталды. Зерттеу нәтижелері жобалық оқыту CLIL технологиясын енгізу кезінде сыныптағы климатты айтарлықтай жақсартқанын және мұғалімдер де, оқушылар да жобалық оқытуды айтарлықтай үлкен көлемдегі уақыт шығыны мен топтық жұмыстағы жеке оқушылардың үлгерімін объективті бағалаудың қиындығына байланысты кемшіліктеріне қарамастан оң қабылдағанын көрсетті. Зерттеу нәтижелері мектеп басшылығына жобалық оқыту аясында CLIL тәжірибесінің сапасын жақсартуға көмектеседі.

**Түйін сөздер:** жобалық оқыту, CLIL, мұғалімдер, оқушылар.

*Балжан Сенгербекова<sup>1</sup>, Қымбат Смакова<sup>2</sup>, Виктор Аваси<sup>3</sup>*

*<sup>1,2</sup> «SDU University», Каскелен, Қазақстан*

*<sup>3</sup> Университет Евклида, Банги, Центральноафриканская Республика*

*\*e-mail: [212302001@stu.sdu.edu.kz](mailto:212302001@stu.sdu.edu.kz)*

## **ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ В КЛАССЕ CLIL: КАЗАХСТАНСКАЯ МОДЕЛЬ**

**Аннотация.** В данном исследовании рассматривается влияние проектного обучения на развитие уровня знаний учащихся по английскому языку на уроке биологии в контексте CLIL. Объектом исследования было проектное обучение, а целью исследования было изучить влияние использования проектного обучения на развитие технологии CLIL в классе. Это качественное исследование проводилось в трех школах Казахстана в один период с использованием трех классов CLIL с преподаванием биологии на английском языке. Данные были собраны параллельно путем наблюдения за уроками и проведения интервью с фокус-группами. Результаты исследования показали, что проектное обучение значительно улучшило климат в классе при внедрении технологии CLIL и что как учителя, так и учащиеся положительно восприняли проектное обучение, несмотря на его недостатки из-за значительно больших затрат времени и сложности объективной оценки успеваемости отдельных учащихся в групповой работе. Результаты исследования помогут руководству школы улучшить качество опыта CLIL в рамках проектного обучения.

**Ключевые слова:** проектное обучение, CLIL, учителя, ученики.

*Received 04 January 2024*

FTAMP 14.07.09

DOI: <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v66i1.1266>

Саят Абдулла<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>SDU University, Қаскелең, Қазақстан

\*e-mail: [Sayatabdulla096@gmail.com](mailto:Sayatabdulla096@gmail.com)

## ҚАЗАҚ ТІЛІ САБАҚТАРЫНДА ТЫНДАЛЫМ ӘРЕКЕТІ ТАПСЫРМАЛАРЫН ҰЙЫМДАСТЫРУ ЖОЛДАРЫ

**Аңдатпа.** Тындалым әрекеті қазақ тілін оқытудың заманауи әдістемесіндегі ең өзекті тақырыптардың бірі, өйткені тыңдаусыз сөйлеу коммуникациясы жүзеге аспайды. Қазіргі таңда қазақ тілі сабақтарында тындалым әрекеті қаншалықты меңгеріліп жатыр деген сұрақ туындайды. Жүргізілген зерттеулердің нәтижесіне қарағанда, білім стандартында сөйлесім әрекеттеріне орын берілсе де, тындалым әрекеті назардан тыс қалып, толық жүзеге аспайды. Мақалада тындалым әрекетін оқытудың тиімділігі туралы жасалған зерттеу жұмыстары талданады. Оның ішінде қазақ тілін оқыту әдістемесіне байланысты тындалым әрекетінің маңызы сипатталады. Тындалым әрекетінің тындалым алды, тындалым барысындағы, тындалымнан кейінгі деген кезеңдерін қамтып, соған сәйкес тапсырмалардың үлгілері ұсынылады. Сонымен қатар зерттеу жұмысы барысында мектеп оқушыларына жасалған эксперимент нәтижесіне талдау жасалып, тиімділігі дәлелденеді.

**Түйін сөздер:** тындалым, әрекет, қазақ тілі, тыңдау, есту, оқыту, деңгей, оқушы.

### Кіріспе

Кез келген тілді оқыту заман талабына сай жетіліп отырады, оның ішінде қазақ тілін шет тілі ретінде, екінші тіл ретінде, ана тілі ретінде оқыту дамып келеді. Мәселен, қазақ тілін ана тілі деңгейінде оқытуға байланысты жаңартылған білім беру мазмұны енгізілді. Әртүрлі ғылым өкілдерін қызықтырған күрделі мәселе – сөйлесім әрекеті. Соған сәйкес, бұрын дәстүрлі оқытуда тек грамматикаға ғана көңіл бөлінсе, қазір жаңартылған білім беру мазмұнында оқушылардың функционалдық сауаттылығын қалыптастыру мақсатында сөйлесім әрекеттері жиі қолданылады. Лингвистикалық, әдістемелік әдебиеттерде сөйлесім әрекетін төрт түрге бөліп қарастыру тұрақты орын алған. Олар:

Сөйлеу

Оқу

Жазу

Түсіну

Ал, қазақ лингвист-ғалымы Ф. Оразбаева жан-жақты тәжірибеге сүйене келіп, сөйлесім әрекетін бес түрге бөліп қарастырады. Олар: оқылым, жазылым, тындалым, айтылым, тілдесім. Бұлардың барлығы – әдістемелік ізденіс жолындағы жаңаша терминдер. Жоғарыда атап атап өткеніміздей, сөйлесім әрекетінің төрт түрі, олардың атауы көбінесе орыс тіліндегі терминдермен аталып жүрген. Ғалымдар оны: «Сөйлесім әрекетінің барлық түрлеріне тән ең басты көрсеткіш: ол – түсіну. Бір адам екінші адамның айтқанын түсінбесе, ұқпаса, онда пікірлесу мен сөйлесу де жүзеге аспайды. Біздің ойымызша, сөйлесім әрекетіне қатысты айту да, оқу да, жазу да, есту де, тілдесу де белгілі бір хабарланған, баяндалған ойды түсінуге негізделеді. Сондықтан «аудирование» дегенді біз түсіну емес, «тындалым» деп атаймыз да, түсіну процесін осы әрекеттердің бәріне ортақ ұстаным ретінде танымыз» деп түсіндірген болатын [1, 53].

Осы сөйлесім әрекетінің ішінде біздің зерттеу нысанымыз – тындалым әрекеті.

Тындалым – «аудирование» деген терминнің білдіретін мағынасы – «есту арқылы түсіну». Бұл термин айтылған не техникалық аппараттарға жазылған аудиомәтіндегі сөздерді, сөйлемдерді тыңдай білудің нәтижесінде қабылдау және түсіну деген ұғымды білдіреді.

## Әдістер және материалдар

Тыңдалым бөлігі сөйлеу әрекетінің түрі ретінде XX ғасырдың 60 жылдарынан бастап зерттеле бастаған. «Тыңдалым» терминін алғаш рет шетелдіктерді оқыту әдістемесінде бірінші болып «тыңдау» терминін 1930 жылы американдық психолог Дон Браун Teaching Aural жұмысында енгізген. Алғашқы кезде «ауызша айтылған сөзді түсіну» деген термин ретінде қолданылған.

Ғалым З.А. Кочкина тыңдауды «естілетін сөйлеуді қабылдау және түсіну процесі» деп анықтады. «Тыңдау» терминінің кеңейтілген анықтамасы Г.В.Рогова мен И. Н. Верещагинаның еңбектерінде – есту арқылы қабылданатын түсінік ретінде ұсынылды [2, 12].

Қазақ тілін оқыту әдістемесінде тыңдалым термині ғалым Ф. Оразбаеваның зерттеулері негізінде қалыптасты.

Тыңдалым – оқу үдерісінде кең орын алатын, тіл үйренушілер арасында қарым-қатынасты жүзеге асыратын тілдік тұлғаларды тыңдау, есту арқылы қабылдау, ұғу. Тыңдалымды жете меңгеру оған қатысты мынадай белгілерді үйретумен байланысты:

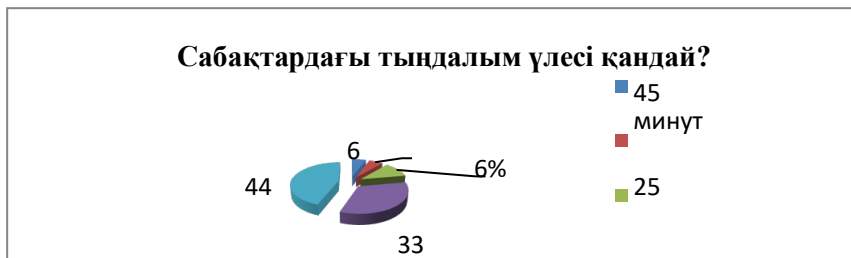
1. Басқа дыбыстардан тілдік дыбыс толқынын, олардың ерекшеліктерін ажырата білу;
2. Аудиолық тілдік тұлғалардың мағынасы мен мәнін дұрыс қабылдай білу;
3. Мәтіннен қажетті деректі тауып, пайдалана білу;
4. Тыңдалымға қатысты негізгі көрсеткіштерді жан-жақты меңгеру [1, 283].

Тыңдаумен қатар жүретін синонимдес сөз – есту. Дегенмен де, екі сөзді синонимдік қатарға жатқызсақ та, тыңдалым әрекетіне қатысты жазылған түрік еңбегінде есту мен тыңдауды екі бөлек мағыналы сөз ретінде қарастырады. «Есту мен тыңдау бір-бірінен өте ерекшеленеді. Есту біздің еркімізден тыс пайда болса, тыңдау белгілі бір мақсат үшін жасалады» [3, 58]. Иә, шынымен де, есту ол – физиологиялық, ал тыңдау – психологиялық құбылыс. Осыған сәйкес, адамның еркінен тыс жүретін, құлақ қалқанына соғылған дыбыс толқындарын естуге жатқызсақ, құлаққа келетін дыбыстарды саналы түрде, зейін қойып қабылдауды – тыңдау дейді екенбіз.

Ағылшын ғалымы Jean E. Brown «Біз тыңдалым әрекетінің тыныш отырудан да артық екенін білдік, сонымен қатар тыңдаудың пассивті әрекет емес екенін анықтадық» [4, 2] деген пікіріне қосыла отырып, тыңдалымның активті әрекет екенін, яғни адам тыңдау барысында адресанттың ақпаратын жай ғана естіп қоймай, оны эмпатиямен қабылдай отыра, оған тиісті кері байланыс немесе реакция беруі керек деп айтқымыз келеді. Өмірде осы ережелерді сақтайтын жақсы тыңдаушы қалыптастыру үшін балаға мектеп жасынан қажетті ақпараттар, білім, тәрбие берілуі керек. Себебі «оқушылар мектептегі уақытының 40-70% тыңдауға арнайды, сондықтан оларды тиімдірек тыңдау дағдылары мен стратегияларымен қамтамасыз ету керек» [4, 2]. Олай болмаған жағдайда баланың болашақта адамды тыңдап отырғандай кейіп таныту, сөз төркінін түсінбей тыңдау, зейін қоймау деген сияқты жаман әдеттерді бойына сіңіріп, пассивті тыңдаушы болып қалыптасу қаупі бар. Ендеше, «мектептерімізде жоғарыда атап өткен тыңдалым әрекеті ережелері сақтала ма екен?», «тыңдалым тапсырмалары дұрыс құрылып, мақсатына жете ме екен» деген бәріміздің ойымызға келетін орынды сұрақтарға жауап беру үшін мектепте жүргізген эксперимент нәтижелерімен бөлісейік.

## Нәтижелер және оларды талдау

Тыңдау әрекеті бүгінгі таңда білім беру мен оқыту жұмыстарында маңызды орынға ие болғанымен, мектептеріміздегі оқушылардың тыңдау әрекетін тиісті деңгейде игермегендіктері, тыңдалым жұмыстарын толық орындамайтындықтары шындық. Бұл пікірге дәлел ретінде Алматы қаласы білім басқармасының Қожа Ахмет Яссауи атындағы №123 мектеп- гимназиясының 9 сынып оқушыларынан алынған сауалнама нәтижелері төменде көрсетілген.



Сауалнама нәтижесі бойынша «Қазақ тілі сабағында сізді қай сөйлеу әрекеті қызықтырады?» деген сұраққа 20 оқушының 9-ы «жазылым» десе, 7-і «айтылым», қалған 2-і «оқылым» мен тағы 2-і «тыңдалым» әрекетін таңдады. Тыңдалым әрекеті тапсырмалары толық орындалмайтын жерде оқушыларды тыңдалым әрекеті қайдан қызықтырсын?! Сондықтан олардың тыңдалымды таңдамау жөні де бар. Басқа дағдыны таңдау себептерін былай көрсеткен: «жазғанда есімде қалады», «апай-ағайлармен сөйлескен ұнайды», «өзім үшін жазылым ыңғайлы», «ойымды жазғанда толық жеткізе аламын», «жазғанда есімде сақталып қалады», «оқығанда ақпаратты жеңіл қабылдаймын».

«Тыңдалым тапсырмалары толық орындала ма?» деген сұраққа оқушылардың 60%-ы «толық орындалмайды» деп жауап берді. Орындалса да, сабақта тыңдалым үлесі орташа есеппен 23%. Бұл сабақта тыңдалым әрекетінің тіпті жартылай толық орындалмайтынын көрсетіп тұр. Бұған не себеп?

Біріншіден, оқушылардың тыңдаудан тез жалығатындықтары белгілі. Бұл жағдай олардың тыңдап жатқан ақпараттары арасындағы байланыстардың үзілуіне жиі себеп болады. «Сабақ барысында, әсіресе тыңдау кезінде әртүрлі себептермен зейін бөлінеді. Сонда «Жарайды, мен бұл тақырыпты үйде егжей-тегжейлі оқып, түсініп аламын» деген сияқты балама шешімдер, сылтаулар басталады. Бұл жағдай бірте-бірте қайталанып, ауруға, әдетке айналады. Осылайша, тақырыптар “кейін”, “сосын” факторларына сеніп, сабақ жарым-жартылай түсініле бастайды. Үйде болса не оқуға мүмкіндік тұмайды, не тақырып түсініксіз болады. Бұл жағдай «тақырыпты сабақта түсіну» қабілетін жоғалтып қана қоймай, сонымен қатар адам бұның бір ауру екенін де байқамай қалады» [3, 93]. Егер оқушыларға тыңдау туралы жеткілікті ақпарат берілмесе және оқытылмаса, олар бұл әдеттерден айрылмайды. Одан бөлек, оқушылар мұның зардабын бүкіл білім әлемінде бастан кешіретін болады. Оқушылардың жұмысты кейінге қалдырып аяқтау әрекеттері әрқашан жақсы нәтиже бермеуі мүмкін. Ол үшін сабақты сабақта меңгеру, яғни тыңдау қабілетін дамыту қажет. Оқушыларға білім алудың маңызды бір жолы тыңдалым дағдысы екенін түсіндірумен қатар, осыған байланысты практикалық жұмыстарға баса назар аудару керек.

Екіншіден, мектепке дейінгі білімнің едәуір бөлігі тыңдау арқылы игеріледі. Оқу жылдарында да оқушылар ақпаратты көбірек тыңдау арқылы меңгереді. Америкада жүргізілген зерттеулер нәтижесінде бастауыш және орта мектеп оқушысы мектептегі уақытының 50%, ал университет студенті уақытының 90% тыңдауға жұмсайтыны анықталды [3, 94]. Зерттеушілер сабақта ауызша қарым-қатынас бір жақты екенін, мұғалімдер бір сабақ сағатының шамамен 2/3 бөлігін сабақ түсіндіруге жұмсайтынын анықтады. Мұғалім көп уақытын ауызша әрекетке арнайды. Ауызша өзара әрекеттесу бірінші орынға шыққан білім беру әдісінде оқушылардың мұғалімнің айтқандарын мұқият тыңдаумен қатар, тексеру сұрақтарын қоя отырып, мұғалімге үнемі кері байланыс беруін, түсінбей қалған жерлерін қысылмай, еркін сұрауын қамтамасыз ету қажет.

Үшіншіден, ресми «BritishCouncil» ағылшын тілі порталындағы ағылшын тілінің тыңдалым тапсырмалары мен қазақ мектептеріндегі тыңдалым тапсырмалары мен аудиомәтіндеріне зерттеу жүргізіп, салыстырдық. Зерттеу нәтижесінде мынадай өзгеріс байқалды: көбіне қазақ тіліндегі аудиомәтіндер монотонды, дауыс ырғағы біркелкі болып келсе, ағылшын тіліндегі аудиомәтіндерде көңіл-күй, эмоция басым. Әсіресе, күлу, мұнаю, ренжу дауыстары анық беріледі және ол өз кезегінде тыңдаушыға да ақпаратты жеңіл, эмпатиямен қабылдауға тиімді әсер етеді.

Сонымен қатар, ең басты себептердің бірі – тыңдалым тапсырмаларының талапқа сай 3



кезеңде толық өткізілмеуі. Бұл 3 кезеңдегі тапсырмаларды мүмкіндігінше онлайн-платформаларда, заманауи үлгіде құру қажет. Кейбір оқыту құралдары мұғалімдерге жақсы тыңдау әдеттерін дамытуға көмектеседі. Жақсы тыңдау дағдыларын дамыту үшін мидыбыстарды бір-бірінен ажырату керек. Таспа мен радио дыбыс кемшіліктерін үйретуде қолданылатын негізгі есту құралдары болып табылады. Сонымен қатар, теледидар мен компьютер сияқты аудиовизуалды құралдарды пайдалануға болады. Әртүрлі дыбыстар кассетаға немесе компакт-дискіге жазылып, оқушыларға ойнатылады. Осы орайда аудиотаспалардағы әртүрлі көлік дыбыстары, құстардың дыбыстары, музыка т.б. артықшылық болады. Оқушылар үйдегі теледидар, компьютер сияқты аудиовизуалды құрылғылардың алдында көп уақытты босқа өткізетіні белгілі. Оларды қызықтыратын осындай аудио-бейне құралдарымен өткізілетін тыңдалым сабақтарының оқушыларға беретін нәтижесі жоғары болады.

Осылайша, түрік ғалымы Murat Özbay «Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi» еңбегіне сүйене отырып, тыңдалымды ұйымдастыру шарттарын былай ұсынуға болады:

1. Мәтін тақырыпқа және оқушы жасына сай таңдалуы қажет.
2. Оқушыларға ой шақыру үшін тақырып туралы сұрақ қойылады. Жаңа сөздер түсіндіріледі.
3. Мәтінді тыңдар алдында оқушылар алдымен мәтінге арналған тапсырманы және сұрақтарды оқып, талқылаулары қажет. Таныс емес сөздер түсіндірілуі керек.
4. Тыңдалым мәтіні кемінде екі рет тыңдалуы керек: а) Жалпы мазмұнын, идеясын түсіну үшін; Сұрағы: мәтін не туралы?; ә) Нақты ақпаратты табу үшін. Сұрақтары: Кім? Не? Қашан? Қайда? Қанша? (нақты фактілерді талап ететін сұрақтар)
5. Тапсырма сұрақтарының реті мәтін желісімен сай келуі қажет.
6. Мәтінді тыңдап, сұрақтарға жауап берген соң, оқушылар жауаптарын жұпта не топта салыстыра алады. Немесе мұғалім ауызша тексереді.
7. Ашық сұрақтар арқылы оқушылар мәтіндегі ақпаратты өмірмен байланыстырып, өз ойын ортаға салуы керек.

Заманауи үлгіде тыңдалым тапсырмаларының 3 кезеңін мына платформаларда өткізуге болады.

1-тыңдалым алды тапсырмасы. Тыңдалымның өзі оқулықтарда QR- кодпен беріледі. Оны сканерлеу үшін [Pageloot](#), [AsposeApp](#), [4qrCode](#), [codeQR](#) сынды сайттарды қолдануға болады. Яғни, арнайы бағдарламаны жүктемей-ақ, сайтта сканерлеу тиімді. Ал, Android, Apple телефондарының соңғы немесе жаңартылған үлгілерінде кодты сканерлеу үшін кірістірілген функциялары бар. Тіпті, оқушыларға үй жұмыстарын бергенде [QR Tiger](#), [Powtoon](#) сияқты сайттарда мұғалімнің өзіне аудио құрып, жүктеп, штрих-кодты берулеріне болады. [Narakeet](#) сайтында мәтінді сөзбен жазып, жүктеп оны аудиоға айналдыруға болады.

Тыңдалым алды тапсырмасы мәтін тақырыбын ашуға бағытталған тапсырмалар, ой шақыру, сөздерді алдын-ала үйрету, мәтін мазмұнын болжауға байланысты сұрақ қою және т.б. болу керек. Тыңдалым кезеңіндегі тапсырмалардығы алғашқы тапсырмалар жалпы мазмұнын түсінуге бағытталса, кейінгі жаттығулар нақты ақпаратты табуға арналуы тиіс. Мысалы, [rebus1.com](#) сайтында тақырыптың атауын жазғанда, ребус құрып береді. Әрине, бұл өте жылдам, қызықты әрі тиімді. Сонымен қатар, [Wordwall](#) платформасында анаграмма – сөзді немесе сөз тіркесін ашу үшін әріптерді дұрыс орындарына сүйреңіз, «Угадай буквы» – дұрыс әріптерді таңдау арқылы сөзді аяқтауға тырысыңыз, «Поиск слов» – сөздер әріптер кестесінде жасырылған. Оларды мүмкіндігінше тезірек табыңыз,

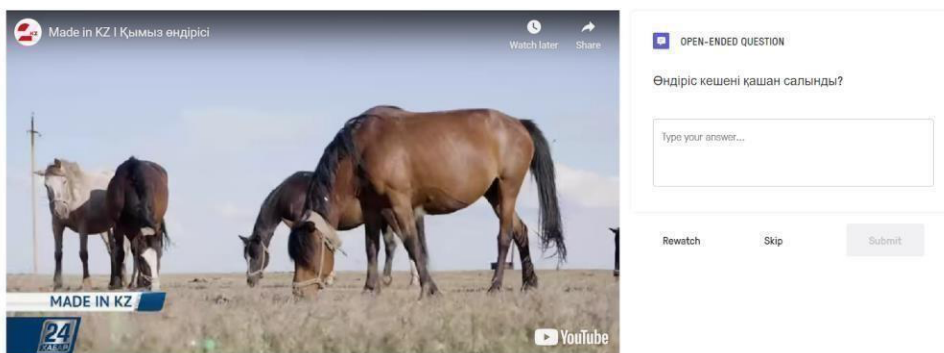
«Кроссворд» – кроссвордты шешу үшін кеңестерді пайдаланыңыз. Сөзді түртіп, жауапты енгізіңіз сияқты тапсырмалар арқылы тақырыпты ашуға болады.

Тыңдалым кезіндегі тапсырмалар әртүрлі тыңдалым дағдыларын дамытуға арналған тапсырмалар, сұрақтар. Алғашқы тапсырмалар жалпы мазмұнын түсінуге бағытталса, кейінгі жаттығулар нақты ақпаратты табуға арналуы тиіс. Оны өткізудің тиімді әдіс-тәсілдердің бірі – [EdPuzzle](#) платформасы. Онда видеоны, аудионы, керек болса видеоны YouTube желісінен жүктеуге болады. Тыңдау барысында видео тоқтатылып, ашық/жабық сұрақтар шығып

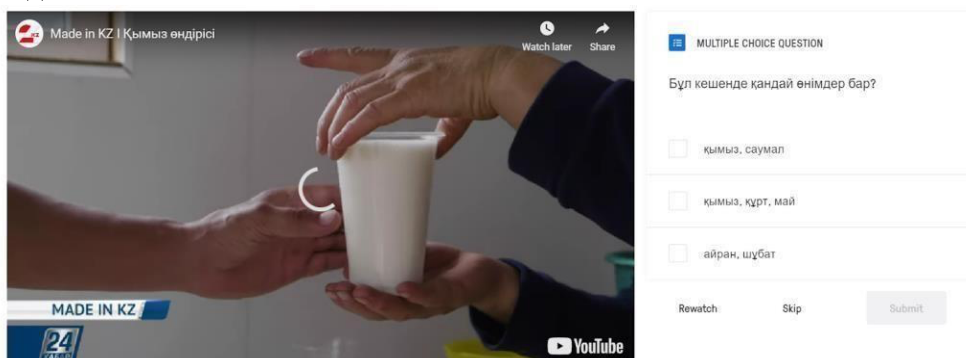


отырады. Видеоны екінші рет тыңдауға болмайды. Сондықтан, оқушыларды бірден ескерту керек. Тапсырманы орындау барысында мұқият болады.

Мысалы, мен тыңдалым кезінде орындалатын 1 тапсырма үлгісін онлайн EdPuzzle платформасында жасадым. Бұл платформа аудио және мәтіндік жазбалары, сұрақтары мен тапсырмалары бар бейне фрагменттерін жасауға арналған. Бір бейнегесүйене отырып, ашық сұрақтармен интерактивті викторина немесе бірнеше жауаптың ішінен бір жауапты таңдау тапсырмасын жасауға болады. 9-сыныптың оқу бағдарламасы бойынша «Биотехнология – тағам өндірісінде» тақырыбына қатысты видео материалды YouTube желісінен сілтемесін алып, платформаға салдым. Оқушылар видеоны тыңдап отырып, ашық және жабық сұрақтарға жауап берді.

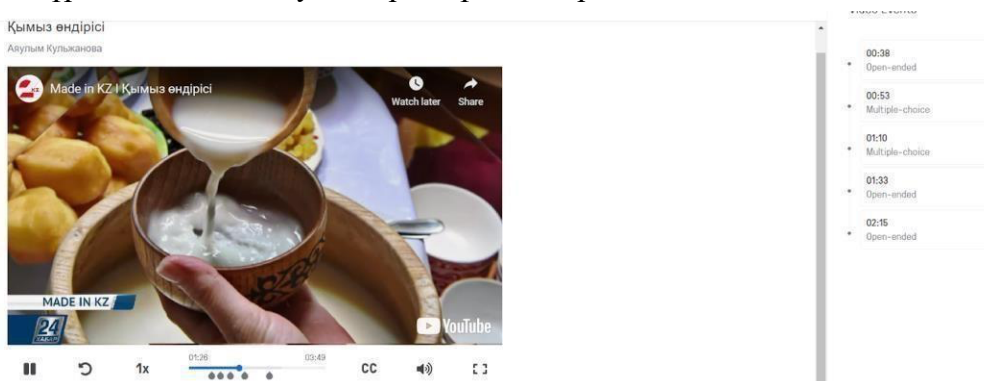


Мысалы, видео тоқтап, бірден сұрақ қойылады. Жауабын жазғаннан кейін ғана, видео әрі қарай жалғасады.



Бастысы, оқушылар мұқият тыңдауы керек. Себебі, видеоны қайталап тыңдауға болмайды. Бұл туралы оқушылар бірден ескертілді. Зер салып тыңдап отырған бала дұрыс жауап береді. Себебі, видео дәл сол сәтте тоқтатылады. Мұғалімге де, кім қалай тыңдап отырғанын байқауға жақсы болады.

Жалпы, 5 сұрақ қойылды. Оқушыларға бұл тапсырма қиын болған жоқ.



Бұл платформаның тағы бір артықшылығы – үй жұмысына да қосымша тапсырма ретінде беріп, тексеруге болады. Мұғалім оқушылардың жауабын, нәтижесін, қалай тыңдағанын көре алады.

Тыңдалымнан кейінгі тапсырма мәтінде көтерілген мәселеге, ақпаратқа байланысты

талқылау сұрақтары. Мұндағы сұрақтар олар үйренген жаңа сөздерді, мәтінде кездестірген сөздерді қолдана отырып, жауап бере алатындай етіп ұйымдастырылуы қажет. Сонымен қатар сұрақтар оқушылардың өмірлік тәжірибесімен де байланысып, өз көзқарастарын білдіруге мүмкіндік беретіндей етіп құрылуы керек. Нәтиже-тапсырма кезеңіне [Quizizz](#), [Kahoot](#), [OnlineTestPad](#), [Madtest](#), [Proprofs](#), [Quizlet](#), [ClassMarker](#) және т.б. платформалар ыңғайлы. Онда оқушылар ұсынылған жауаптардың дұрыс жауаптарын таңдайтын, суреттер мен ақпаратты сәйкестендіретін немесе өз нұсқаларын енгізетін тесттер жасауға болады. Пайдалану өте оңай, интерфейсті бірнеше минут ішінде түсінуге болады, сонымен қатар платформалардың барлығы орыс тілін қолдайды және Android және iOS жүйелерінде жұмыс істейді.

Практика барысында 9-сынып оқушыларымен 8-бөлім «Биотехнология – тағам өндірісінде» тақырыбы бойынша тақтаға тақырыпқа қатысты суреттер ілінді және интерактивті тақтадан екі топқа ребус шешу тапсырмасы берілді. Тыңдалым алды тапсырмасында 1-топ оқушылары 1 минуттың ішінде «Биотехнология» сөзін шешіп алды. Мәтіннің аудио нұсқасы болмағандықтан тыңдалым мәтіні оқылды. Осы мәтін бойынша оқулықтағы сұрақтарға оқушылар жауап берді: 1) Биотехнология деген не? 2) Ата-бабаларымыз биотехнология ғылымын білген бе? 3) Биотехнология қай ғылым саласымен байланысты деп ойлайсың? Әр топтан 2 оқушы спикер ретінде шығып, сұрақтарға тыңдалған мәтін бойынша барынша дұрыс жауап беруге тырысты. Бірақ, эксперимент ретінде оқушыларға осы мәтін экранда ұсынылды. Оқушылар енді өздері оқығаннан кейін, тезірек жауап бере бастады. Дегенмен, бұл 7 минут уақытты алды әрі әр сұрақтың жауабын мәтіннен іздей берді. Осыдан шығатын қорытынды: 1) тыңдалым мәтінін бірінші тыңдау барысында оқушылар зейін қойып тыңдамады, сол себептен барлығы спикер болып шықпады; 2) оқушылардың көбі тыңдау барысында «түртіп алу» стратегиясын қолданбады; 3) мұғалім тарапынан тірек сөздер берілмеді, сол себепті де кейбір термин сөздерді оқушы есте сақтай алмады; 4) сауалнамада жауап бергендей оқушылар өздері оқу арқылы материалды жақсырақ түсінеді; 5) оқушылардың айтуы бойынша, мәтін «қызықсыз» әрі «кең көлемді» болды.

Тыңдалым кезеңінде 9. 1. 3. 1 тыңдалған мәтіндегі ақпаратты өмірлік мәселелермен байланыстыра білу мақсаты бойынша, экранда түрлі мамандық иелерінің суреттері берілді. Екі топ тыңдалған мәтін бойынша бір-бірлерімен «Биотехнология саласының қызықтары», «Биотехнолог мамандардың жаңа өнім шығаруы», «Зертханалық жұмыстардағы қызықтар» сияқты тақырыптармен ой бөлісті және кейбіреулері осы мамандықты таңдауға бел буды. Қазақ халқының ұлттық өнімдері: қымыз, шұбат, қатық, айрандардың биотехнология ғылымымен байланысын анықтап, өздері де қызықты. Осыдан шығатын қорытынды: мәтінге байланысты қызықты, пайдалы тапсырма құру – мақсатқа жеткізеді. Басында оларға қызықсыз болып көрінген тақырып, өмір қажеттілігіне жарататын, күнделікті ішіп-жүретін өнімдерді талқылау оқушыларды қызықтырды. Ең бастысы, оқушылардың өздері өздігінен бұл мамандыққа қызығушылық таныта бастады. Тыңдалым мақсатына жетіп, тақырыпты толықтай аштық деп айтуға болады.

## Қорытынды

Сабақты дұрыс тыңдауды әдетке айналдырған оқушы сабақтардан қалмауға тырысады және сабаққа қатысуда мүмкіндігінше мұқият әрі белсенді болады. Өйткені мұндай оқушы тақырыпты меңгерудің ең оңай және жалғыз жолы – сабақты тыңдау екенін біледі. Адам кітапты қалаған уақытында оқиды, қалаған кезде қайталай алады. Алайда оқу мен қайталау қосымша уақытты, жаңа реттеуді және ләззат алатын жеке іс-әрекеттерден уақыт арнауды талап етеді. Ал, оқушының қолында сабақты сабақта меңгеруіне бір ғана мүмкіндік бар: Айтылғанды тыңдау және жазып алу.

Осылайша білім алудың, оқудың көп бөлігіне сабақта тыңдау әрекетін толық орындау арқылы қол жеткізіледі деген қорытынды жасауға болады. Алайда тыңдап түсіну арқылы оқу тыңдау дағдыларын жетілдіретін әрекеттерге жүйелі түрде қатысуды талап етеді. Тыңдау – оқу процесіндегі маңызды дағды және оқу үшін таптырмас элемент болып табылады. Осыларға сүйене отырып, біз білім беру барысында алған ақпараттың көп бөлігін тыңдау

арқылы алдык деп айтуға болады.

### Пайдаланған әдебиеттер тізімі

- 1 Ф.Ш.Оразбаева. Тілдік қатынас негіздері. – Алматы: Print-S, 2005.
- 2 147 б.
- 3 Кочкина З.А. Аудирование как процесс восприятия и понимания звучащей речи // Иностранные языки в высшей школе. 1964. № 1. С. 18–28.
- 4 Murat ÖZBAY. Bir Dil Becerisi Olarak DİNLEME EĞİTİMİ. – Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş, 2005. – 196 б.
- 5 Jean E. Brown. Learning through Listening Strategies for Literature // Language Arts Journal of Michigan. – Volume 17. – Article 4. – 5 б.

### References

- 1 F.Ş.Orazbaeva. Tıldık qatynas negızderı. – Almaty: Print-S, 2005. – 147 b.
- 2 Kochkina Z.A. Audirovanie kak proses vospriatia i ponimania zvuchaşei // İnostrannye iazyki v vysşei şcole. 1964. № 1. S. 18–28.
- 3 Murat ÖZBAY. Bir Dil Becerisi Olarak DİNLEME EĞİTİMİ. – Ankara: Akçağ Basım Yayım Pazarlama A.Ş, 2005. – 196 b.
- 4 Jean E. Brown. Learning through Listening Strategies for Literature // Language Arts Journal of Michigan. – Volume 17. – Article 4. – 5 b

*Sayat Abdulla<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>SDU University, Kaskelen, Kazakhstan

\*e-mail: [Sayatabdulla096@gmail.com](mailto:Sayatabdulla096@gmail.com)

### LISTENING ACTIVITY IN KAZAKH LANGUAGE LESSONS WAYS TO ORGANIZE TASKS

**Abstract.** The activity of listening is one of the most relevant topics in the modern methodology of teaching the Kazakh language, because speech communication cannot be realized without listening. Currently, there is a question as to how well listening skills are being learned in Kazakh language classes. According to the results of the conducted research, although there is a place for conversational activities in the educational standard, listening activities in classes are ignored and are not fully realized. The article analyzes research works on the effectiveness of teaching listening behavior. In it, the importance of the listening activity related to the teaching methodology of the Kazakh language is described. It covers the stages of the listening activity: before the audition, during the audition, and after the audition, and samples of tasks are offered accordingly. At the same time, during the research work, the results of the experiment conducted on schoolchildren are analyzed and their effectiveness is proven.

**Keywords:** activity, listening, kazakh language, hearing, learning, level, student.

*Саят Абдулла<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>SDU University, Каскелен, Казахстан

\*e-mail: [Sayatabdulla096@gmail.com](mailto:Sayatabdulla096@gmail.com)

### АУДИРОВАНИЕ НА УРОКАХ КАЗАХСКОГО ЯЗЫКА СПОСОБЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАДАНИЙ

**Аннотация.** Активность аудирования является одной из наиболее актуальных тем в современной методике преподавания казахского языка, поскольку речевое общение невозможно реализовать без аудирования. В настоящее время возникает вопрос, насколько

хорошо осваиваются навыки аудирования на уроках казахского языка. По результатам проведенных исследований, несмотря на то, что в образовательном стандарте предусмотрено место для речевых действий, аудирование на уроках остается незамеченным и не осуществляется полностью. В статье анализируются научные работы по эффективности обучения слушательскому поведению. В ней описывается значение аудирующей деятельности, связанной с методикой преподавания казахского языка. Описаны этапы прослушивания: до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания, и соответственно предлагаются образцы заданий. При этом в ходе исследовательской работы анализируются результаты эксперимента, проведенного на школьниках, и доказываются их эффективность.

**Ключевые слова:** действие, слушание, казахский язык, аудирование, навыки, обучение, уровень, ученик.

*Келін тусті 18 Ақпан 2024*

FTAMP 14.25.01

DOI <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v66i1.1203>*Бағашаров Құдайберді<sup>1\*</sup>,*<sup>1</sup>«SDU University», Қаскелең, Қазақстан\*e-mail: [k.bagasharov@sdu.edu.kz](mailto:k.bagasharov@sdu.edu.kz)

## ҚОҒАМНЫҢ ҚАЗІРГІ ДАМУ ЖАҒДАЙЫНДА КӘСІБИ БАҒДАР ЖҰМЫСЫН ЖҮРГІЗУДЕГІ КЕЙБІР ӨЗЕКТІ МӘСЕЛЕЛЕР

**Аңдатпа.** Бұл мақалада орта білім беретін мекемелерде оқушыларға кәсіби бағдар жұмысын жүргізу кезінде туындайтын бірқатар өзекті мәселелер сөз етіледі. Қазіргі әлем жылдам өзгеріс үстінде болғандықтан, еңбек нарығына да өзгерістер ықпал ететіні белгілі. Бұл жеке тұлғаға қойылар талаптардың құбылмалығын аңғартады. Идеал жағдайда жасөспірім бұған сергек қарап, еңбек нарығындағы жағдайға тез бейімделе білуі тиіс. Бұл кәсіби бағдарлаушы мамандардың әр түрлі мамандықтар бойынша дұрыс танымдық бағдар беруі мен оқушының жеке қабілеттерін нақтылап, таңдалған мамандыққа қаншалықты сәйкес келетіндігін анықтауымен байланысты. Дегенмен осы маңызды жұмысты атқаруда мамандар кездесетін өзекті жайттар да баршылық. Озық педагогикалық тәжірибе, ғылыми зерттеулердің нәтижелері кәсіптік бағдар беру іс- әрекетінің табысты болуын осы фактілермен таныс болуымен байланыстырады. Ол кәсіби бағдар беруші педагог маман үшін пайдалы әрі жұмысына дайындығына да оң ықпал етеді. Осы себепті мектеп оқушыларына кәсіби бағдар жұмыстарын жүргізуде кездесетін көлденең мәселелер мақалаға арқау етілді.

**Түйін сөздер:** кәсіби бағдар, мектеп, оқушылар, маман, келеңсіздіктер, мамандық таңдау

### Кіріспе

Кез келген білім беру мекемесінің негізгі міндеті жас буынға жаһандану заманына сай қажетті білім беріп, оны қоғамға қажетті маман иесі ету, яғни нарықтық экономика талаптарына сай мамандар даярлау. Қазіргі нарық барған сайын бәсекеге қабілеттілік, білім мен біліктілікке талап күшейтіп келе жатқаны белгілі. Оның үстіне «Мамандықтар әлемі» өте құбылмалылық сипатын нақ көрсетуде. Д.В. Татьяначенко «Профориентация: основы, проблемы, тенденции, ресурсы» атты әдістемелік құралында жыл сайын 500-ге жуық жаңа мамандықтар пайда болатынын, көптеген мамандықтар небәрі 5-10 жыл «өмір сүріп», содан кейін «өлетінін» не адам танымастай өзгеретінін айтады. Нәтижесінде монопрофессионализм полипрофессионализммен алмастырылады. Сол себепті жас түлек бұл білімге дайын болуы тиіс. Оқу кезеңінде алынған дағдылар бүкіл жұмыс өміріне жетпеді. Сондықтан өзін-өзі тану қабілеттерін дамыту кәсіби өзін-өзі анықтауға және кәсіби іс-әрекетке дайындаудың қажетті шарты болып табылады [1, 12]. А.М. Столяренко кәсіптік бағдарға мынандай анықтама ұсынады: «Қоғамның жоғары білікті кадрларға деген қажеттіліктерінен туындаған бұл іс жауапты мемлекеттік мекемелердің ғылыми-практикалық қызметінің көп өлшемді, біртұтас жүйесіне жатады, өскелең ұрпақты мамандық таңдауға дайындау әр адамның жеке ерекшеліктерін нақтылау нәтижесінде соған сәйкес келетін кәсіпте өз-өзін анықтау ісі» [2]. М. П. Нечаев пен С. Л. Фролованың пікірінше, кәсіптік бағдар берудің мақсаты – білімгерлерге мамандықтар әлемі туралы керекті ақпарат беру және болашақ мамандығын саналы түрде таңдауға көмектесу, өмірлік жоспарларын жүзеге асыруға жағдай жасап, кәсіби қызметке деген құндылық көзқарасын қалыптастыру [3]. Н.С.Пряжников болса кәсіптік бағдар беру жұмысының мәні ретінде елдің толыққанды азаматтарын дамыту үшін психологиялық-педагогикалық (сонымен қатар ұйымдастырушылық, қаржылық және т.б.) жағдайлар жасап, бүкіл қоғамның игілігі үшін жастардың әлеуетін іске асыра білу екенін айтады [4, 297]. Қазіргі білім беру жүйесінде теорияны өндіріспен ұштастыра оқыту жүйесі, техникалық, кәсіптік мамандар даярлауға айрықша мән берілумен қатар кәсіби бағдар беру жұмысын белсендендіріп, сол бағыттағы өзекті мәселелерді қарастырып отыру маңызды. Қазіргі

заманауи талаптар кәсіптік бағдар берудің ғылыми- практикалық мәселелерін әзірлеуге ерекше назар аударуды талап етуде.

### Әдістер мен материалдар

Мектеп бітіруші түлекке өз қабілетін анықтауының практикалық мәселелерін шешуге ықпал ететін кейбір бағыттар мәселесінде зерттеушілер әрқилы факторларды алға тартады. Атап айтқанда, Б.А. Федоришин үшін ол қажетті білім және оқушының жеке ерекшеліктерін объективті бағалау дағдыларын шыңдауды мақсат тұтқан кәсіптік бағдар беру жүйесі, В.Д. Шадриков, Н.П. Воронин: жас түлектің тұлғасын зерттеудің диагностикалық әдістері; Е.А. Климов: жастарға кәсіби кеңес берудің теориялық және әдістемелік негіздерінің маңызы; В.Ф. Сахаров, Н.К. Степаненков: кәсіби бағдар беруге деген жүйелі көзқарас; Е.М. Павлютенков: мамандық таңдаудың әлеуметтік маңызды мотивтері; Г.П. Шевченко: бұл үдерісте рухани мәдениет элементтерін қалыптастыру қажеттігін жақтауда [5].

Қазіргі әлемдегі әлеуметтік-экономикалық жағдайдың өзгеруі, даму қарқынының жеделдеуі, оның әр елге ықпалы сәйкесінше еңбек нарығына да өз ықпалын тигізуде. Осының салдарынан жас мамандардың кәсіби даярлығына қойылатын талаптар да артты. Көп жағдайда мектеп бітіруші оқушылар бұл талаптарға дайын болмай жатады. Оған себеп аз емес. Әуелгі мәселе ретінде кейбір мектептердегі кәсіби бағдар беру жұмысына деген немқұрайды қатынасты айтуға болады, штатта әлеуметтік- педагогикалық жұмыстың осы бағытына жауап беретін мамандар жетіспейді. Мұғалімдердің кәсібилігі білім беру ортасының мәдени әртүрлілігіне байланысты десек те, педагогикалық ғылым мен практиканың алдындағы жаңа мақсат интеграциялық кеңістікте өмір сүруге және жұмыс істеуге қабілетті жаңа типтегі кадрлардың даярлығына ерекше мән беру болуы тиіс. Мектептегі кәсіби бағдар жұмысына көңілі толмаған жасөспірім ол қажеттілігін басқа жақтардан алуға әрекеттенеді. Ал арнайы дайындық болмастан, баланың қабілеттері мен туа бітті бейімділігін жеткілікті анықтамастан ата-ана не жақындары балаға толыққанды мәліметтер бере алуы күмәнді. В.А. Богданова мен Т.С. Сафонова Кәсіби бағдар беру жұмысындағы субъектілер қатарына жататындар ретінде өз өзін анықтайтын тұлға (оқушы, жұмыссыз адам т.б.), отбасы, психологиялық-педагогикалық ғылым, психологиялық орталықтар мен қызметтер, білім беру мекемелері (мектеп), мемлекет екенін атайды. Олар оқушыларды мамандық таңдауға дайындау барлық жас кезеңдерінде жүзеге асырылатын ұзақ және үздіксіз процесс екенін, Кәсіптік бағдар беру жұмысының нәтижесі мектеп түлектерінің саналы түрде кәсіби өзін-өзі анықтауы болып табылатынын түсіндіреді [6].

Зерттеу деректері бойынша Қазақстанда еңбекке қабілетті халықтың 60% - ы мамандығы бойынша жұмыс істемейді [7]. Бұл жағдайдың себебі екі жақты. Бір жағынан, жастар өз әлеуетін дұрыс түсінбейді немесе толық түсінбейді. Олар өздерінің бейімділігін, белгілі бір қызмет түрлеріне бейімділігін сирек біледі. Жастардың, жалпы алғанда, өз таланттарын, қызығушылықтары мен мүмкіндіктерін сезінудің төмен деңгейі бар. Екінші жағынан, бұл адамның еңбек нарығы туралы, сұранысқа ие мамандықтар туралы толық ақпаратқа ие болмауының нәтижесінде мамандықтарды бейсаналық таңдау. Қазақстанда халықтың мамандық таңдауда белгілі бір ерекшеліктер қалыптасты. Мамандық пен мамандықты таңдау көбінесе отбасылық дәстүр, әлеуметтік трендтер (гранттардың болуы, ҰБТ өту деңгейі) немесе нақты жағдайды объективті түсінбейтін ата-аналардың, туыстардың, достардың кеңестері негізінде жүзеге асырылады. Зерттеу негізінде алынған кейбір сандарға қарасақ: Оқушылардың 87% - ы ата-аналар мен мектеп мұғалімдерінің ықпалымен мамандық таңдайды. Бұл ретте ата-аналардың 75% - ы балаларының қандай мамандықты таңдағысы келетіні туралы түсініктері жоқ екенін мойындайды. Оқушылар мен олардың ата-аналарының 90% - ында нарықта сұранысқа ие мамандықтар. Барлық респонденттер ешқашан мансаптық бағдар туралы ақпаратты мақсатты түрде іздемеген. Сонымен қатар, ақпараттың болмауы немесе кәсіптік бағдарлау бойынша қолданыстағы әдістемелер мен құралдардың тиімсіздігі әсер етеді [8]. Болашақ мамандығын дұрыс таңдап, әртарапты экономика мен қоғамның белгілі бір салаларында құлшына еңбек ететін, жоғары еңбек өнімділігін паш ететін жандар мемлекет



пен қоғам үшін тұрақтылық пен өсуге кепілдік беретін маңызды стратегиялық ресурсқа жатады. Шындап келгенде, қазіргі қоғамдағы кәсіптік бағдар беру - бұл адамның өз қажеттіліктері мен мүмкіндіктерін ескере отырып, мамандық таңдауына мүмкіндік беретін іс-шаралар жиынтығы ғана емес. Е. И. Пилюгина пайымынша, кәсіптік бағдар — бұл ауқымы жағынан мемлекеттік, нәтижесі бойынша экономикалық, мазмұны бойынша әлеуметтік, әдіс-тәсілдері бойынша педагогикалық күрделі және көп қырлы мәселе [9]. Орта білім беретін мектеп оқушылары үшін болашақ мамандығын таңдай алу – өмірлік аса маңызды шешім. Жоғары және жоғары сыныптарда мектеп оқушылары үшін мамандық таңдау өте бір өзекті. Бұл кезде кәсіптік бағдар беру жүйесі ата-аналарды да, кәсіптік оқу орындарын да, медицина қызметкерлерін де, психологтарды да, кәсіпорындар мен мекемелердің мамандарын да біріктіре отырып, жоғары қарқынмен жұмыс істеуі керек. Кәсіби бағдар жұмысында кездесетін күрделі мәселенің бірі мамандықтардың тез жаңаруы екені болып отыр. Алдағы он жылда өзекті болатын мамандықты анықтауда көбіне Foresight (Форсайт) әдістемесі қолданылады. Озық технологиялар мен кең инновациялардың жетіле түсуімен қандай еңбек дағдылары сұранысқа ие екенін анықтауда Технологиялық Форсайттың ұтымды жақтары елеулі. Форсайт әдістемесі алдағы болашақ адамның бүгінгі әрекеттеріне, қазіргі кездегі қажыр-қайратына байланысты екенін, оған қоса, келешектегі даму нұсқаларынан әркім өзіне сәйкесін таңдауы қажеттігін алға тартады. Болашақ сценарийлерін өзіндік мол тәжірибесі бар, көзқарасы қалыптасқан, өз саласының дамуына мүдделі салалық сарапшылар әзірлейді. Салалық сарапшылар бұл мәселені бірлескен жұмыс топтарында әрі форсайт сессиясы деп аталатын арнайы іс-шарада талқылай отырып әзірлейді және өзара ұйғарымға барады. «Форсайт - сессия жұмысының негізгі мақсаты болашақ трендтерін анықтау және талдау болып табылады – кәсіби қызмет салаларының өзгеруіне әсер ететін, уақыт өте келе ұзақ мерзімді дамып келе жатқан процестер. Анықталған трендтердің оң да, теріс те салдары болуы мүмкін: мүмкіндіктер ұсыну және қауіп-қатер тудыру. Мысалы, ақпараттың қол жетімділігін арттыру білімге еркін қол жеткізуге мүмкіндік береді, сонымен бірге ақпараттың шамадан тыс жүктелуіне және тіпті ақпараттық шабуылға қауіп төндіреді» [10]. Жаңа мамандықтар заман талабының жаңарғанын білдіріп қоймай, жас түлекке жаңаша қабілеттер игеруді қажет ететіні сөзсіз. Жаңа мамандықтар атласымен уақытылы хабардар етіп отыру да кәсіби бағдар беруші маманның қызметіне жатады.

### Нәтижелер және оларды талдау

Қазақстанда Мемлекет басшысының тапсырмасымен «Жаңа мамандықтар атласы» атты жоба 2019 жылы жүзеге аса бастады. Жоба шеңберінде төрт жүзден астам мамандық қарастырылды. Олардың ішінде жаңа және еңбек нарығында енді пайда болған мамандықтар, «зейнеткер» мамандықтар, трансформацияға ұшыраған мамандықтар бар. Бұл жоба аясында экономиканың негізгі 9 саласы бойынша үш топтағы мамандықтар анықталған. Мәселен, Павлодар өңірінде Павлодар өңірі экономикасының тапшылықтары, жаңа талаптары, жаңа мамандықтары айқындау мақсатында «Өңірлік атлас» әзірленген. Бұл жобаның аясында ЖОО, кәсіптік білім орындары 25 оқу бағдарламасын жаңартты және 15 жаңа оқу бағдарламасын дайындап, пысықтаған. Осы табысты пилоттық жоба 2025 жылға арналған Қазақстан халқының табысын көтеру бағдарламасының ішінде «Мамандығым – болашағым» атты арнайы бағыт ретінде енгізілген [11]. Жаңа мамандықтарға қатысты қазіргі күнгі жетекші трендтер - бұл: Роботтар мен ақылды жүйелерді енгізудің таралуы; Цифрландыру аясын және үлкен деректерді кеңейтуі; Шикізаттың табиғи ресурстарының сарқылуы; Экологиялық стандарттарды күшейту және қайта өңдеуді дамыту; Y және Z буын жұмысшыларына жаңа еңбек талаптарының көрінісі; Халықтың тұтынушылық талғамының өзгеруі [10]. Кәсіби бағдар жұмысында кездесетін өзекті жайттардың бірі мифтер болып отыр. Миф деп мамандыққа қатысты қалыптасқан қате пайымдар меңзелуде. Атап айтқанда, ата-ана бәрін біледі деп қарау соның бірі. Анығында жұмысбасты ата-ананың еңбек нарығын қадағалауға, кәсіптік тенденциялар, жаңа мамандықтар атласы, жоғарғы оқу орнына түсу талаптарын жіті біліп отыруға мүмкіндігі бола бермейді. Қай университеттерде қандай мамандықтар бар,

ақылы-ақысызы, өту балы қанша, жатақхана жағдайынан көп ата-аналар хабарсыз. Сол үшін де тек ата анаға сеніп қалу өмірмәнді шешім қабылдауда жеткіліксіз екенін байқатады. Екінші бір миф ол алынған тесттерге қатты сенім арту. Кәсіби бағдар кезінде әрине тест алынады. Ондай біршама тест түрлері баршылық: тест Климова, тест Голланда, тест Йовайши, қызығушылықтар картасы, карьер якоры, Магеллано университеті және т.б. Тест-бұл адамның жеке басын көрсететін көрсеткіштердің бірі ғана. Баланың қай салаға көбірек бейімділігін анықтауда белгілі бір деңгейде тесттер көмектескенмен, ол бала қабілетін толық ашпайды. Бірде-бір тест адамның сол кездегі психофизикалық жағдайымен санаспайды. Тест кәсіптік бағдар берудің шешуші бөлігінің бірі болып табылады, бірақ толық ашпайды. Сондықтан тест бұл жеке әңгімелесу, диагностика, қарапайым және күрделі сұрақтар, рефлексия, метафоралық жаттығулардан және басқалардан басқа, кәсіптік бағдар беру жиынтығындағы құралдардың бірі ғана. Осы себепті тест көрсеткіштеріне де біржақты сенім қалмаған дұрыс. Оған қосымша, сынып жетекшісі мен ұстаздардың бақылауы, баланың өз пайымы, ата-анасының баланы тануы т.б. факторлар қосымша ескерілуі тиіс. «Беделді мамандық әрдайым сұранысқа ие» деген түсінік те әркез дұрыс бола бермейді. Мамандық беделді болғанмен сұранысқа ие мамандықтардың орны әрқашан бөлек. Қарқынды дамып бара жатқан салаларда (өнеркәсіп, ауыл шаруашылығы және т.б.) мамандар жиі сұраныс тудырады. Жай уақыттағы көптеген дәстүрлі беделді мамандықтар үнемі сұраныста болмауы мүмкін. Жұмыс беруші үшін де жұмысқа алған адамының кәсібилігі көбірек маңызды. Әрине, кәсіби бағдар жұмысының бұдан басқа да өзекті мәселелері аз емес. Төмендегі кестеде (1) солардың бірқатары аталып, шешім жолдары көрсетілді [10].

Кесте 1

Әдетте кездесетін проблемалар	Шешімі
Мамандықтарды таңдауда ақпарат жетіспеушілігі, қолдағы мәліметтерді жүйелей алмау, еңбек нарығы мен нақты мамандық талаптарын білмеу.	Еңбек нарығы мен мамандық талаптарын талдау қабілетін қалыптастыру, білім беру нарығын талдау, жұмыскерге қойылатын талаптар мен еңбек нарығы туралы мәліметтер алу дереккөздері мен әдістерін жүйелеу
Өз қабілеттерін жеткілікті танымау, өзін бағалаудың төмендігі, талаптардың жоғарылығы, эмоционалды ерік пен коммуникативті саланың бұзылуы, жұмысқа деген қызығушылықтың төмендігі	Өзін тану қабілеттерін арттыру, өзін жоғары бағалай білу, талаптардың шынайы деңгейін анықтау, диагностика мен өзін тексеру үшін оқушыға арнайы жұмыс дәптерін толтыруы.
Әлеуметтік тұрғыдан піспеу, жоғарғы деңгейде өмірлік құндылықтардың болмауы	Әлеуметтік позицияны белсендендіру, жоғарғы деңгейде өмірлік құндылықтарды қалыптастыру
Шешім қабылдай алмай, мамандық таңдай алмай дағдару, жеке жұмыс істеу дағдыларының қалыптаспауы	Мамандық таңдау, мамандыққа қол жеткізу жолдарын және орнықты шешім қабылдай алу қабілетін қалыптастыру, емтихандар тапсыру, жұмысқа орналасу
Өз күшіне сенімсіздік, сәтсіздіктер кезінде абдырап қалу	Психологиялық көмек беру, табысқа жету ситуациясын жасау, мақсатқа жетуде ресурстарды белсендендіру, қосымша варианттар қарастыру.

Бүгінгі күні ғалымдар арасында кәсіби тұрғыдан өзін-өзі анықтаудың мәні туралы ортақ түсінік жоқ. Тәжірибелік психологиядағы



«тұлғаның өзін-өзі анықтауы» түсінігін талдауға, тұлғалық даму психологиясына және кәсіптік бағдарға жүгінсек, оның өзін еңсеру (self-transcendence), өзін белсендендіру (self-actualization), өзін реализациялау (self-realization), өзін актуалдау (self-actualization), өзін пайымдау (self-awareness) сияқты ұғымдармен өзара сәйкес келетінін көреміз. Айта кету керек, Зир, Климов, Михайлов, Пряжников, Сергеева және т.с.с. көптеген зерттеушілер бұл ұғымдарды арнайы еңбек әрекетімен байланыстырады. Мысалы, А. Маслоу теориясы бойынша өзін-өзі актуализациялау «мағыналы жұмысқа деген құштарлық арқылы» көрінсе, К. Ясперс өзін-өзі жүзеге асыруды «адам жасайтын жұмыспен» байланыстырады. И.С. Конн болса, өзін-өзі жүзеге асыру еңбек, жұмыс және араласу арқылы көрінетінін ұғынады [13, 60]. Қазіргі психологтар өзін өзі айқындау мәселесінде жалпылама ортақ ой тоғыстырғанмен, кейбірі өзіндік оқшау көзқарасқа ие. Атап көрсетер болсақ, а) кәсіби өзін-өзі анықтау адамның мінез-құлқы мен іс-әрекетін жоспарлауды ынталандырады (Т. Н. Власова, Н. Ф. Гейжан, С. С. Гриншпун, О. П. Мешковская және т.б.); б) кәсіби өзін-өзі анықтау – жеке тұлғаның кәсіби қызмет саласына саналы оң көзқарасы (И.Ф. Загорец, Н.Н. Захаров, Н.Д. Симоненко және т.б.); в) кәсіби өзін-өзі анықтау тұлғаның кәсіби дамуының элементтерінің бірі болып табылады, оған кәсіби бағыттылық пен өзіндік сананы қосады (Н. Е. Касаткина, М. Л. Кондурина, С. Н. Чистякова, Г. И. Шалавина және т.б.). Өзін-өзі анықтаудың мәнін бұлайша әртүрлі түсіну, біріншіден, адамның өз ұстанымын, сөйлеу пәніне деген көзқарасын таңдауды талап етеді, бірақ, екінші жағынан, әртүрлі көзқарастармен танысу зерттелетін мәселені жан-жақты түсінуге мүмкіндік береді және жалпы дамуына ықпал етеді [13, 63].

### Қорытынды

Жоғарыда айтылғандарға байланысты жоғары сынып оқушыларының кәсіби өзін-өзі анықтауын қалыптастыру процесінде мына екі тұсты ескеру маңызды деп есептейміз. Бір жағынан, жасөспірімдерді кәсіптік бағдарлау жүйелі түрде ұйымдастырылып, тұрақты және ұзақ мерзімді болып, оқу-тәрбие процесінің әмбебап құрамдас бөлігіне айналуы керек. Екінші жағынан, білімгер мамандықтарды интроспекция және талдай алып, өз бетінше мамандық таңдай алатын қабілетке ие болуы тиіс. Тіпті мектеп бітірушілерінің кәсіби жетістігінің критерийіне қарап, жалпы білім беру ұйымының тиімділігін бағалауға болатынын ескерген жөн. Кәсіптік бағдар беруді тиімді ұйымдастыру үшін жұмыс жүйесіне ұйымдық-функционалдық, логикалық-мазмұнды және жеке құрамдас бөліктерді қосқан тиімді. Бұл жерде ұйымдастыру-функционалдық құрамдас бөлікке мектеп оқушыларын өздерінің кәсіби болашағын саналы таңдауға дайындауға, олардың прагматикалық міндеттері мен міндеттерін орындауға жауапты, үйлестіру принципіне негізделген әртүрлі әлеуметтік институттардың қызметі кіреді. Логикалық-мазмұндық құрамдас бөлікке студенттердің кәсіптік білімін ұйымдастыру, олардың қызығушылықтары мен кәсіптің қай саласына бейімділігін байқау, сол салаларда оларды кәсібилікке баулу, жетілдіру, яғни әлеуметтік және кәсіби бейімделу мәселелері бойынша кеңес беру жатады. Ал жеке құрамдас бөліктерге студент тұлғасын кәсіби өзін-өзі анықтауды дамыту субъектісі ретінде қарастыруды жатқыза аламыз. Ол білімгердің шығармашылық белсенділік, өзін-өзі көрсету, кәсібилікке ұмтылатын белсенді позициясын болжайды. Кәсіби бағдар беру ісінде кездесетін өзекті мәселелер уақытылы реттеуді қажет етеді. Әуелгі кезекте жалпы білім беретін орта мектепте кәсіби бағдар беру ісіне деген ата-ана, педагог ұстаз, оқушы жауапкершілігін арттыру уақыт күттірмейтін іс. Жалпы жағдайды біртіндеп түзету үшін жан-жақты және ұзақмерзімді іс-шаралар қолға алынғаны жөн. Кәсіби бағдар жұмысын кемшіліксіз жолға қою, оның инновациялық және конструктивті өсу бағыттарын нақтылап отыру маманның өмірде өз кетігін тауып қалануына әрі ісінде табысқа жол ашады. Бұл жағдай бәсекеге қабілеттілік пен мемлекеттік дамуға бастары сөзсіз.

### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- 1 Татьяначенко, Д.В. Профорентация: основы, проблемы, тенденции, ресурсы: методическое пособие для руководителей образовательных организаций / Д.В. Татьяначенко; НИЦ «Центр управления образовательными проектами ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». – Челябинск, 2016. – 55 с.
- 2 Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с.
- 3 Нечаев М. П., Фролова С. Л. Современное осмысление проблем профориентации обучающихся / Психолого-педагогический журнал Гаудеамус, Т. 16, № 2, 2017 С. 9-16.
- 4 Пряжников Н. С. Профорентация : гармонизация точек зрения / Н. С. Пряжников // Научный диалог. — 2018. — № 3. — С. 289— 303.
- 5 Казаков Д.В., Даничев А.А., Машанов А.А. Основные проблемы профориентации школьников на современном этапе развития общества. Вестник КрасГАУ. 2012. № 9
- 6 В.А. Богданова, Т.С. Сафонова. Современные проблемы профориентации школьников. 08 Желтоқсан, 2023. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).
- 7 2023 жылдың соңына дейін «Болашаққа сеніммен» кәсіптік бағдар беру жобасы 500 астам мектепте жүзеге асырылады. Қаңтар 07. 2023. [forbes.kz](http://forbes.kz)
- 8 Мамандық бағдарлау. Қараша 11, 2023. [www.enbek.kz1](http://www.enbek.kz1)
- 9 Пилюгина, Е. И. Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях / Е. И. Пилюгина, М. Д. Иванова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 15 (149). – С. 619-623.
- 10 Атлас туралы. Қараша 11, 2023. [www.enbek.kz](http://www.enbek.kz)
- 11 СБ ақпарат. Жаңа мамандықтар атласы: кәсіби бағдардың маңызы. Қараша 11, 2023. [www.syrboyi.kz](http://www.syrboyi.kz)
- 12 Актуальные проблемы профориентологии на современном этапе развития общества: материалы всерос. науч.-прак. конф. (г. Новосибирск, 22-23 октября 2015 г.). - Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2016. – 340 с.
- 13 Евтюгина А. А., Самойлова Т. И. Проблемы профессионального самоопределения и профессиональной ориентации школьников в современной теории и практике. Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык 2018, выпуск № 7. С 58-68.

## References

- 1 Tătänchenko, D.V. Proforientasia: osnovy, problemy, tendensii, resursy: metodicheskoe posobie dlä rukovoditelei obrazovatelnyh organizasi / D.V. Tătänchenko; NIS «Sentr upravlenia obrazovatelnyimi proektami FGBOU VO «IUUrGGPU». – Cheläbinsk, 2016. – 55 s.
- 2 Stolärenko A.M. Obşaia i profesionälnaia psihologia. – M.: IÜNITÏ- DANA, 2003. – 382 s.
- 3 Nechaev M. P., Frolova S. L. Sovremennoe osmyslenie problem proforientasii obuchaiuşihsä / Psihologo-pedagogicheski jurnal Gaudeamus, T. 16, № 2, 2017 S. 9-16.
- 4 Präjnikov N. S. Proforientasia : garmonizasia toчек zrenia / N. S. Präjnikov // Nauchnyi dialog. — 2018. — № 3. — S. 289—303.
- 5 Kazakov D.V., Danichev A.A., Maşanov A.A. Osnovnye problemy proforientasii şkölnikov na sovremennom etape razvitia obşestva. Vestnik KrasGAU. 2012. № 9
- 6 V.A. Bogdanova, T.S. Safonova. Sovremennye problemy proforientasii şkölnikov. 08 Jeltoqsan, 2023. [www.researchgate.net](http://www.researchgate.net).
- 7 2023 jyldyñ soñyna deiin «Bolaşaqqä senimmen» käsıptık bağdar beru jobasy 500 astam mektepte jüzege asyrylady. Qañtar 07. 2023. [forbes.kz](http://forbes.kz)
- 8 Mamandyq bağdarlau. Qaraşa 11, 2023. [www.enbek.kz1](http://www.enbek.kz1)
- 9 Pilügina, E. İ. Aktuälnöst proforientasionnoi raboty v obrazovatelnyh uchrejdeniah / E. İ. Pilügina, M. D. İvanova. – Teks : neposredstvennyi // Molodoi uchenyi. – 2017. – № 15 (149). – S.

619-623.

10 Atlas turaly. Qaraşa 11, 2023. [www.enbek.kz](http://www.enbek.kz)

11 SB aqparat. Jaña mamandyqtar atlasy: käsibi baǵdardyñ mañyzy. Qaraşa 11, 2023. [www.syrboyi.kz](http://www.syrboyi.kz)

12 Aktuälnye problemy proforientologii na sovremennom etape razvitia obşestva: materialy vseros. nauch.-prak. konf. (g. Novosibirsk, 22-23 oktäbrä 2015 g.). -Novosibirsk: İzd-vo SGUPSa, 2016. – 340 c.

13 Evtügina A. A., Samoilova T. İ. Problemy profesionälnoġo samoopredelenia i Profesionälnoi orientasii şkölnikov v sovremennoi teorii i praktike. Sosiokölturnoe prostranstvo Rosii i zarubejä: obşestvo, obrazovanie, iazyk 2018, vypusk № 7. C 58-68.

*Kudaiberdi Bagasharov*<sup>1</sup>,  
<sup>1</sup>«SDU University», Kaskelen, Kazakhstan  
\*e-mail: [k.bagasharov@sdu.edu.kz](mailto:k.bagasharov@sdu.edu.kz)

## CURRENT ISSUES IN PROFESSIONAL GUIDANCE IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIETAL DEVELOPMENT

**Annotation.** This article highlights current problems that arise in the process of career guidance work for students in secondary educational institutions. In the context of rapid changes in the modern world affecting the labor market, there is variability in the requirements for the individual. It is considered ideal that a teenager be ready for these changes and be able to quickly adapt to the situation on the labor market. The role of career guidance specialists is to ensure correct cognitive orientation in various professions, identify the personal abilities of students and determine their suitability for the chosen profession. However, there are pressing issues that professionals face in carrying out this important task. Advanced pedagogical experience and scientific research results link the success of career guidance activities to an understanding of these factors. This has a positive impact on the preparation of career guidance teachers for their work. Therefore, the article examines the horizontal problems that schoolchildren face during vocational guidance.

**Key words:** vocational guidance, school, students, specialist, problems, choice of profession.

*Кудайберди Бағашаров*<sup>1</sup>,  
<sup>1</sup>«SDU University», Каскелен, Казахстан  
\*e-mail: [k.bagasharov@sdu.edu.kz](mailto:k.bagasharov@sdu.edu.kz)

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА

**Аннотация.** В данной статье выделены актуальные проблемы, возникающие в процессе профориентационной работы учащихся средних общеобразовательных учреждений. В контексте стремительных изменений в современном мире, влияющих на рынок труда, отмечается изменчивость требований к личности. Идеальным считается, чтобы подросток был готов к этим изменениям и способен быстро адаптироваться к ситуации на рынке труда. Роль специалистов профориентационной работы заключается в обеспечении правильной познавательной ориентации в различных профессиях, выявлении личностных способностей учащихся и определении их соответствия выбранной профессии. Однако существуют актуальные проблемы, с которыми сталкиваются профессионалы в ходе выполнения данной важной задачи. Передовой педагогический опыт и результаты научных исследований связывают успех профориентационной деятельности с пониманием этих факторов. Это оказывает положительное воздействие на подготовку педагога-профориентатора к своей работе. Поэтому в статье рассматриваются горизонтальные проблемы, с которыми

сталкиваются школьники при профессиональной ориентации.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация, школа, студенты, специалист, проблемы, выбор профессии.

*Келін түсті 13 Желтоқсан 2023 жыл*

FTAMP 17.01.

DOI: <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v66i1.1258>*Кабулова Шахниза<sup>1\*</sup>, Ордабекова Хафиза<sup>1</sup>,*<sup>1</sup>«SDU University», Қаскелең, Қазақстан\*e-mail: [shahniza.kab@gmail.com](mailto:shahniza.kab@gmail.com).

## «ҚЫЗ ЖІБЕК» ЖЫРЫНДАҒЫ ЭТНОЛЕКСИКАНЫҢ ТАНЫМДЫҚ СИПАТЫ

**Аңдатпа.** Этнолексика – қазақ ұлтының тұрмыс-тіршілігі, тарихы мен мәдениетінің қазынасы. Қазақ халқының қалыптасу жолында түрлі дәуірлер мен кезеңдерде қалыптасқан этнолексиканың тарихы тереңде жатыр. Қазақ тіл білімінде этнолексиканы зерттеу академик Ә.Қайдар еңбектерінен бастау алады. Ғалым тілді дүниетанымдық, мәдениеттанымдық және этнолингвистикалық бағытта қарастырады. Себебі тіл өз бойында көптеген ақпараттарды сақтайды және басқалардың этнос жайында ақпаратты танып-білуіне септігін тигізеді. Мақалада «Қыз Жібек» жырындағы этнолексика бірліктерін парадигмалық тәсілдің негізінде тақырыптық және лексика-семантикалық топтарға топтастыру жұмысы жүргізілді. Соның ішінде зергерлік бұйым, қару-жарақ, құс атауларына этнолингвистикалық және лингвомәдениеттанымдық тұрғыдан талдау жасалды.

**Түйін сөздер:** этнолексика, этнолингвистикалық талдау, лингвомәдени талдау, тілдік ақпарат, мәдени ақпарат.

### Кіріспе

Жалпы тіл білімінде лингвистикалық зерттеулер антропоэлектік бағытта жүргізіліп келеді. Антропоэлектік бағыттағы зерттеулер адам мен тіл қатынасын ажыратуға, тілдегі адам бейнесін әртүрлі аспектіде зерттеуге мүмкіндік береді және бұл бағыт арқылы әр ұлттың тарихын, мәдениеті мен танымын, ділін зерттеуге, сайып келгенде, қазіргі таңда бұл бағыттың тіл білімі үшін жаңа белес болғанын атап өткеніміз жөн. Нәтижесінде этнолингвистика, лингвомәдениеттану, когнитивті лингвистика, психолингвистика, т.б. секілді ғылымдардың негізі қаланды.

Ж.Манкеева өз еңбегінде этнолингвистикаға мынадай анықтама береді: «Этнолингвистика – халықтың этногенезін, тұрмыс-салты мен әдет-ғұрпын, мекен-жайын, басқа да халықтармен тарихи-мәдени байланысын, күнделікті тұрмысын, материалдық және рухани-мәдениетін зерттейтін тіл білімінің жаңа саласы» [1, 230]. Белгілі бір көркем шығарманың этнографиялық қырын сөз еткенде, біз, міндетті түрде этнолексикаға барамыз. Этнолексикалық бірліктерді тақырыптық және лексика-семантикалық топтарға топтастырып, олардың астарындағы тілдік және мәдени кодты ашуға тырысамыз.

Қазіргі тіл ғылымы тілдің коммуникативті қызметімен қатар, оның танымдық қызметіне, кумулятивті қызметіне айрықша мән береді. Ақыл-парасат, сезіміесіретіндегі саналы адамның ең басты қасиеті – өзін қоршаған ортаны танып-білуге деген ерекше құштарлығы. Дүниені танып-білудің негізінде зат, құбылыстардың адам санасында бейнеленуі жатады. Адам санасындағы заттар мен құбылыстардың бейнесі арқылы қабылданған ақыл-ой – ол заттардың өзі емес, солардың әсерінен пайда болған білім, ақпарат саналады. Сол себепті «таным» дегеніміз – сыртқы заттар мен құбылыстардың, олардың қатынастарының адам санасында идеалды образдар жүйесі ретінде бейнеленуінің қайшылыққа толы күрделі процесі ретінде сипатталады.

Тіл – этностың рухани және мәдени байлығының негізгі көрсеткіші. Этностың ұлттық болмысы, ұлттық дүниетанымы, ұлттық ойлау жүйесі туралы тілдік деректер оның тіл бірлігінде сақталып, сол арқылы болашақ ұрпаққа жеткізіліп отырады. Кез келген халықтың тіл көрінісі оның тарихына, мәдениетіне, әдебиетіне, салт-дәстүріне, әдет-ғұрпына, дүниетанымына, жалпы тұрмыс-тіршілігіне байланысты және сол тіл әлемінен мол деректер береді. Этнолексикалық бірліктердің астарындағы мәдени ақпаратты ашу арқылы сол

халықтың дүниетанымын, мәдениетін тануға болады. Қазақ халқының рухани және материалдық мәдениетінен мол ақпарат беретін тілдік деректердің бірі – лиро-эпостық жырлар. Оның ішінде, «Қыз Жібек» жырының тіліндегі этнолексикалық бірліктерге этнолингвистикалық тұрғыдан талдау жасау мақаланы жазудағы негізгі өзектілікті көрсетеді.

Сондай-ақ, «Қыз Жібек» жырында кездесетін кейбір этнолексикалық бірліктерге этнолингвистикалық және лингво-мәдени танымдық тұрғыдан талдау жасаймыз.

Осы орайда «Қыз Жібек» жырындағы этнолексикалық бірліктерді жинақтау және оларды лексика-семантикалық топтарға топтастыру, этнолингвистикалық талдау жасау арқылы мәдени кодты ашу басты мақсатымыз болып табылады.

Аталған мақсат негізінде мынадай міндеттер қойылды:

- «Қыз Жібек» жырында кездесетін этнолексикалық бірліктерді тақырыптық және лексика-семантикалық топтарға топтастыру;
- этнолексикалық бірліктерге этнолингвистикалық тұрғыдан талдау жасау;
- жырдағы этнолексикалық бірліктердің астарындағы тілдік ақпаратпен қатар мәдени ақпапаратты ашу.

### **Әдістер мен материалдар**

Қазіргі этнолингвистиканың теориялық және практикалық қажеттіліктерінің негізінде этнолексика қарастырылып, лингвистикалық талдаулар жүзеге аса бастады. Сөздердің белгілі бір ұлтқа қатысты қолданыстық сипаты осы этнолексика аясында қарастырылады.

Ә.Қайдардың пікірінше: «Этнос мәдениеті әрбір этносқа тән табиғи, әлеуметтік ортаға сәйкес қалыптасқан құбылыс. Өмір – тіршілік салты, ортақ тіл, ортақ дүниетаным, ортақ психологияны этнос мәдениетінен таба аламыз» [2, 74-75].

Қазақ тіл білімінде этнолексика жүйесі этнография, тарихи, лексика- семантикалық, этимологиялық және танымдық тұрғыдан қарастырылып келеді. Атап айтқанда, «Қыз Жібек» жырының тіліне антропоэзектік тұрғыдан талдау жасаған ғалымдардың қатарына Р.Сыздық, Е.Жанпейісов, Ө.Тілеуқабылұлы, Н.Уәли, А.Тұрышев, А.Б.Шормақова, Ө.Жәнібековтың ғылыми еңбектерін жатқызамыз [3, 145].

### **Нәтижелер және оларды талдау**

Осы орайда, «Қыз Жібек» жырында кездесетін этнолексика мынандай тақырыптық және лексика-семантикалық топтарға топтастырылды:

- киім-кешек атаулары: шытырма көйлек, дүрия бешпент, алтынды камзол жидеше, қара торқа;
- зергерлік бұйым атаулары: дүр жауһар сырға, алтын жүзік, алтын шашбау, лағыл;
- қару-жарақ атаулары: найза, алмас қылыш, балта, айбалта, алтын балдақ, ақ семсер;
- құсатаулары: қарға, құзғын, қаз, қарға, үйрек, қыран;
- тұрмыстық зат атаулары: сым, сандық, жүген, пәуеске, күйме. Сонымен қатар, жырда бірқатар кірме сөздерді, оның ішінде араб-парсы тілінен енген кірме сөздерді кездестіруге болады. Мысалы: ділдә, жамбы, ғамкүн (қамкөңіл), сәске, махал (мезгіл), асфәһани, баһар (қуаныш) және т.б.

Ұлттық мәнге ие киім-кешек атаулары да әрбір ұлттың материалдық және рухани мәдениетінің көрінісі саналады. Киім-кешек түрлері мен үлгілері – тек эстетикалық нысан ғана емес, сондай-ақ ұлт өмірінен хабар беретін этноақпараттық мұра. Киім-кешек атауларына танымдық, этнолингвистикалық тұрғыда талдау жасауда Ш.Уәлиханов, Р.Сыздық, Ә.Марғұлан, Е.Жанпейісов, С.Мұқанов, Ж.Манкеева, Ө.Жәнібеков, Т.Байжанов, С.Қасиманов т.б. еңбектерінің маңызы зор [4, 210-211].

Киім атаулары тілімізде этнографизмдер қатарынан танылып, халық мәдениетін танытуға жол ашады. «Киім-кешек атаулары ұлттық мәдени, тілдік процестер туралы «ақпарат» беріп қана қоймайды, олар тілдік шығармашылықтың «тірі қазынасы» іспетті. Талғам мен салтанаты жарасқан қазақтың киімі ұлттық мәдениеттің жарқын көрінісі» [5, 217].

Ж.Манкеева киім атауларына қатысты лингвистикалық және этнографиялық зерттеу

мәліметтеріне сүйене отырып классификация ұсынады: сырт киім атаулары, үстінен киетін киім атаулары, іш киім атаулары, бас киім атаулары, әскери киім атаулары, аяқ киім атаулары, киімнің құрамдас қосымша бөліктерінің атаулары, киімге тағылатын әшекей бұйымдар атаулары, киімнің маусымдық ерекшеліктеріне қарай аталуы.

Қазақ киімінің ұлттық сипатын ғалым Ө.Жәнібек өз еңбегінде былайша танытады: «Қазақ киім-кешегі – ұрпақтан ұрпаққа алмасып келе жатқан, елдің ғасырлар бойы қалыптасқан сезімталдық талғамын, сәндікке, үйлесім бірлігіне, көркемдікке ұмтылған жасампаздығы мен шығармашылығының жетістіктерін бойына сіңірген құбылыс. Оның қай- қайсымыздың болса да, ұлттық мақтаныш сезімімізді оятатыны хақ» [6, 67- 68]. «Қыз Жібек» жырындағы «Кебісінің өкшесі Бұхардың гауһар тасындай» үзіндісіндегі «кебіс» сөзіне «Қазақ энциклопедиясы» сөздігінде «мәсінің сыртынан киюге арналған, былғарыдан тігілген қонышсыз аяқ киім», [7, 51] – деген анықтама берілген. Жайпақ кебісті ер адамдар, өкшелі кебістерді қыз-келіншектер киген. Кебістің басын жұмсақ былғарыдан, табанын қатты ұлтаннан, өкшелі етіп тіккен. Оны оюлармен, түрлі бағалы тастармен әсемдеген. Сөздің шығу тегі иран тіліндегі «кәф», «кәфф» сөзінен бастау алады, «аяқтың табаны» деген мағынаны береді. Яғни, «табан» мағынасын беретін «кәф», «кәффш» сөзі кейіннен «кебіс» деп қазақ тіліне дыбыстық өзгеріске ұшырап, қолданысқа енген. Қарақалпақ тілінде – кеуиш, өзбекше – кавуш, түрікмен тілінде – ковуш. Бұл тіркесте теңеу болып тұрған «Бұхардың гаухар тасындай» деген сөзге мән беретін болсақ, біріншіден, өкшелі кебістің әйел адамға тән екендігін көрсетеді. Яғни кебістің иесі – Жібек. Сонымен қатар кебістің өкшесіне «Бұхардың гаухар тасындай» деп теңеу бергеніне қарап өкшенің әдемі, бағалы әрі мықты болғандығын байқаймыз. Бұхар қаласының ертеректе асыл тас өндіретін орталығы болғандығы белгілі. Әрі Ұлы Жібек жолының бойындағы ірі сауда орталығына айналған. Қолөнері мен сауда-саттығы қатар дамыған Бұхардың асыл тасы да, безендірілуі де сапалы болғандықтан, сәндік бұйымдар сол жақтан алынып отырған.

Қазақ халқының тұрмысымен байланысты, рухани дүниесімен сабақтаса қалыптасқан этнолексика ұлт мәдениетінде ерекше қолданылып, өзінің өн бойында тілдік ақпаратпен қатар, мәдени ақпаратты сақтайды. Ұлттық мәдениеттің ерекшелігін танытумен қатар, қазақ лексикасы байлығының бір бөлшегін құрайды. Адамдардың киім киісі олардың ақыл-парасатын, мәдениетін, әлеуметтік жағдайын, мінез-құлқын да аңғартады.

Көш артына қараса  
Бір қыз кетіп барады.  
Қара жорға мінгені,  
Қара торқа кигені....

Бұл жердегі «торқа» сөзі мата атауының бірі – ең қымбат жібек матаның атауынан шыққан. Сонымен қатар, «торқа» той-думан мағынасында да қолданылады. «Торқалы көйлек, торқаға орану, торқалы той» деген тіркестер әлі «тірі». Қалада болмаса да алыс ауылдарда айтылып жатады. Торқалы той, тұмарлы жүйрік – даңқты үлкен мереке, кәделі, салтанатты жиын, мерейтой. Торқалы той, топырақты өлім – бір қуаныш, бір қайғы [8, 90]. Бұл ұлтымыздың ежелден келе жатқан бірлігі, ағайын-туыс, тұтас елдің ұрандасып, баталасып, барлығын да бірге атқарысуы. Ауыл, рулы ел болып жұмылу салтын білдіреді.

Дүрия бешпент бел,  
Бұл дүниені кең салып,  
Алтынды қамшы қолға алып,  
Абжылайдай толғанып,  
Бұралып кетіп барады...

«Дүрия бешпент» тіркесіндегі «бешпент» М. Қашқари өз зерттеулерінде ішмек қозы терісінен тігілген бешпент – деген түрін атайды. Осы тұлғалы сөз парсылардан арабтарға өткен болса керек, араб тілінде: бишт – плащ іспеттес киім мағынасын береді. Жырда «бешпент» қалыңдықтың сырт киімі сипатында қолданылып тұр [9, 23]. Ол да асыл матадан алтын жіппен зер салынып, өрнектеліп тігіледі. Шапанның өңіріне оюлы өрнек салынса, етегіне өсімдік тектес өрнектер кестеленеді. Бұл - өсіп-өңсін, өркенді болсын деген тілек

белгісі. Ал «дүрия» сөзінің этнолингвистикалық сипатына тоқталсақ, дүрия - жылтырауық, тығыз, жібек мата. Дүриядан көбінесе қыз-келіншектердің сән-салтанатты киімдері (көйлегі, қамзолы) тігіліп, жігіттердің бас киімдері (бөрігі, жекей тымағы) тысталған.

Көш алдына қараса,  
Бір қыз кетіп барады;  
Шытырма көйлек етінде,  
Нұр сәулесі бетінде,  
Бұралып кетіп барады...

Бұл жердегі «шытырма көйлек» тіркесі шытырма қадалған, шытырма тағылған көйлек. Сол кездегі шытырма көйлек, алтынды қамзол, дүрия бешпент киген қазақ әйелінің сыртқы келбетін бергендей (Қаз. әдеб., 07.09. 1984,14). Бұл жерде де қыздың материалдық жағдайын сипаттап тұр. Өкінішке орай қазіргі кезде қолданыста арнайы тапсырыссыз жоқ. Көйлектің шытырма тағылған түрі өте салтанатты қыздарға ғана тән болған. Бұл қыздың асқақтығы мен әдемілігін көрсететін.

Қазақ әйелдерінің киімдерінің тігу тәсілі бір болғанымен, оның матасы әртүрлі еді. Матаның әйелдің нәзік денесіне жайлы болуы басты талапқа кірген. Жібекті қытай көпестері жеткізген, ол кезде Қытай мемлекеті өзінің Қытай империясының тыныштығын сақтау үшін үнемі жібек торғын-торқалар сыйға тартып тұрған.

Қырық нарға жүк арттырған.  
Қамқа зерлі кілемді,  
Жүк үстіне жаптырған  
Казинелі қырық нарға  
Жібектен арқан тарттырған.

Бұл жердегі «қамқа» алтындатқан яки күмістеткен, зерлі жіптен тоқылған жібек мата. (Қуралұлы А. Қазақ дәстүрлі мәдениетінің энциклопедиялық сөздігі. — Алматы: «Сөздік-Словарь». 2007).

Сексен түйе қомға алған,  
Сексені де болмаған.  
Сексен түйе үстінде  
Алтынды жағдай орнаған.  
Асфаһани кілемдер –  
Жібектен гүлін торлаған...

Жырда «Асфаһани» сөзі бірнеше рет кілем сөзімен тіркесіп қолданылады. Исфахан – Иран тарихында парсылардың екі рет астанасы болу құрметіне ие болған әсерлі тарихы мен көрнекті сәулеті бар Иранның үшінші ірі қаласы [10, 7]. Исфаханның алтын ғасыры 16 ғасырда Ұлы Шах Аббас I (1587-1629) тұсында келді, оның кезінде қала Сефевидтердінастанасы болды және жүз жылдан астам сол күйінде қалды. Ұлы Аббас тұсында Исфаханда саябақтар, кітапханалар мен мешіттер салынды, бұл еуропалықтарды таң қалдырды. Жырдағы «Асфаһани кілемдер», «Асфаһанның жұпары, Стамболдың гауһары» жолдарындағы тіркестер де парсы кілемдерінің бағалылығы мен сол кездегі халықтың әл- ауқаты мен әлеуметтік жағдайынан хабарлар етеді.

Ұлттық киімдер қазақ халқының сәндік-қолданбалы өнерінің дамуымен қатар дамыды. Сол себепті, біз, зерттеу барысында жырдағы киім-кешек атауларын сипаттағанда қазақтың сәндік-қолданбалы өнерінің шығуы мен дамуын зерттеген Ұ.М.Әбдіғапбарованың қазақ тарихын топтастырған А.Қ.Ақышев, М.Х.Асылбеков, К.М.Байпақов, Ж.Қ.Қасымбаев қатарлы тарихшы ғалымдардың топтамасына да сүйендік [11, 5]. «Қыз Жібек» жырындағы көштің суреттелуі тұнып тұрған этнографиялық деректерге толы. Көшпен келе жатқан әр қыздың жанынан өткен сайын, оның дене тұрқын, киімі мен әшекейін, мінген атына дейін жіті суреттеген.

Қазақтың ұлттық киімдерінің дизайндық ерекшеліктеріне жасаған талдау оның тәлім-тәрбиелік мүмкіндіктерінің жоғарылығын дәлелдейді. Мәселен, ұлттық киімдерде халықтың дүниетанымы, ой-түйсігі, арман-тілегін және оның ерекше эстетикалық талғамын көрсетеді.



Көшпенділердің киім үлгілерінің тігілу мен пішілу тәсілінде сабақтастық сақталған. Көшпенділер адамзат тарихында атқа отыруға қолайлы болу үшін ойлап тапқан кең шалбар мен екі өңірі ашық, қаусырылатын кеуде киімі – шапанды адамзат өркениетіне қосқан.

Сонымен қатар, жырда қазақ халқының тыныс-тіршілігінен ақпарат беретін тұрмыстық-зат атаулары да әсерлі және астарлы түрде сипатталған.

Қыз Жібек мінген күймесін,

Күймеге тағып түймесін,

Бүйте берме, ей Жібек,

Кесірің жұртқа тимесін!

Күйме – арбаның үстіне қондырылған киіз үй немесе матадан жасалған қалқа. Күйме қатты заттардан, сәнді былғарыдан, тоқыма шарбақтан, жібек матадан да жасалған. Күйменің бағзы дәуірлерде қолданыста болғандығын жартас бетіне шекілген суреттерден көруге болады. Күйменің қарапайым түрлері ерте заманнан бері маңызын жоймай, ұдайы түрленіп кемелденіп отырған. Күйменің екі, төрт дөңгелекті арба үстіне үй, қос, кішкене қорапша орналастырған түрлері болғандығын археологиялық, тарихи, жазба деректерден айқындауға болады. Күйменің кейбір түрлері әскери мақсатта қолданылған. Академик Ә. Қайдаров болжамы бойынша, көне түркі тіліндегі дөңгелекті күймені білдіретін «кангка» термині осы күнге дейін қазіргі қазақ тілінде «үйдің қаңқасы», яғни, «киіз үйдің сүйегі» деген мағынада да қолданылатындығын айтады. XIV ғ.-дың 30-жылдарында саяхат жасаған араб саяхатшысы ибн-Батута жазбасында күйме ішін киізбен және матамен қаптап сәндейтіндігін, онда жатып тынығуға, тамақ ішуге лайықталғандығына ерекше назар аударған. Рузбехан еңбегінде: «Шайбани хан Қасым ханның қазақ қоныстарына шабуыл жасап, ауылдарды тонап, 10000 күймелі үйді алып кеткендігін айта отырып, «Мен бұрын мұндай арба үстіне жасалған киіз үйлерді көрмеген едім. Бұл үйлердің жасалуының өзі бір тамаша, кейбір үйлердің алды-артында терезелері бар», – деп жазған.

Сондай-ақ, күйме жас жұбайлардың үйлену алдында тұратын үйі есебінде қазақтарда XVIII ғасырға дейін сақталған деген мәлімет те бар [12, 93]. Кейін оның құрылысы өзгеріске ұшырады. Сәнді етіп жасалған кіріп-шығатын есігі және перде тағылған ашық терезесі бар айрықша сәнді түрін «көк күйме» деп атады. Оны бекзадалар мен ауқатты қазақтар пайдаланғанға ұқсайды. Сондай-ақ, ауқатты қазақтар жаңа отбасын құрған жастарға арнап және сән-салтанатын көрсету үшін отбасы мүшелеріне арнайы тапсырыспен күйме жасатқандығы туралы ауызша деректер бар. Дегенмен, қазақ даласында қос дөңгелекті арбалардың көшіп-қону кезінде кең қолданыста болғандығын Ш. Уәлиханов қырғыздар туралы жазбасында шендестіру мысалында (қырғыздарда қосдөңгелекті арба жоқ дейді) айтылады.

Ұлттық құндылықтардың қатарына қолөнер туындылары, оның ішінде, зергерлік бұйымдар ерекше орын алады. Қазақ халқы өзге ұлт секілді әсемдікке қатты мән береді. Қазақ қыздарының қолаң шашы әлемнің өзге сұлуларынан ерекшелендіріп тұратын дүниесі. «Қыз Жібек» жырында әйел затының әсемдігін айқындай түсетін шолпы, шашбау сөздері бірнеше рет қолданысқа түскен.

Қазақ халқы ежелден шашбауды қара ниетті тылсым күштерден қорғану мақсатында таққан. Яғни, шашбау даусынан жын-шайтандар қашады деген түсінік қалыптасқан. Шашбау – қыз-келіншектердің ажарын айқындай түсетін сәндік әрі өрілген бұрымды бекіту үшін шашқа тағатын әшекей бұйым [13, 148]. Шашбау негізінде күмістен жасалады, оның ұшына теңгеден шашақ жасалады. Шашбауды шашпен бірге қоса өріп, бір байланып, бұрымның ұшы байланады. Жасөспірім қыздардың шашбаулары әшекейленген болып келеді, жасы келген әйелдердің шашбаулары қарапайымдау болып келеді [14, 124]. Шашбау атауы – шашты буатын бау деген сөздердің қосылуынан, яғни аналитикалық тәсіл арқылы жасалғанын байқауға болады.

Жырда кездесетін «Алтын шашбау басында» жыр жолындағы «шашбау» және «алтын шашбау» деген екі сөзді жеке-жеке қарастырайық. «Шашбау» сөзіне келер болсақ, шашбау сөзі арқылы суреттеп отырған қыздың сәнқой, әрі қолаң шаш иесі екендігін анықтай түседі.

Шашбау қазақ қыздарының, қазақ әйелдерінің ажарын айқындай түсетін сәндік бұйым. Шашбау болсын, шолпы болсын қыздың жүрісінің әсемдігін көрсету үшін таққан. Яғни, шашбау даусы қатты шықса, қыздың асығыс жүрісі еркекшоралау екендігін білдірсе, ақырын шыққан дауыс қыздың сабырлы, биязы екендігін көрсеткен.

Шашбау таққан, соның ішінде алтын шашбау таққан Жібектің байдың қызы екендігін көрсету мақсатында автордың «алтын» сөзін әсірелеу ретінде қолданған. Жібектің байдың қыздарының бірі емес, ақылына көркі сай, Төлегеннің қанша жол жүріп іздеп келуге тұрарлық қыз болғандығын көрсету үшін қолданылғаны анық.

Дүрі – гауһар сырғасын –  
Көтере алмай тұр құлағы...

Дүр, Дүррі – теңіз түбінен алынатын қымбат бағалы асыл тастың бір түрі, інжу.[15, 21]. Бір кездері араб тілінен енген дүр сөзі көне әдебиет нұсқаларында жиі кездеседі: Түбінен дарияның дүрлер теріп, Алдына аға- інінің төгер едім. Жай қылған жабықтырмай жанның көңілін, Өзімді Атымтайға теңер едім (Үш ғасыр жырлайды).

Дүр сөзі өте көне сөзге жатады. Себебі өткен ғасырлардағы қазақ ақындарының шығармаларында жиі кездеседі. Мысалы: Сүйегі асыл дүр еді (Қамбар батыр), Шешен жігіт дүрмен тең (Шал ақын), Ақылы асқан дүр болар (Шортанбай Қанайұлы), –Ақылын айт осының? – деді дүрім (Т. Ізтілеуов). Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде бұл сөзді «атақты, зор, әйгілі» [16, 210] деп түсіндіреді.

Ғ. Мұсабаев дүр сөзін көне жұрнақ десе, Е. Жұбанов дүр шылау формасы, оның түптөркіні модаль болуы тиіс екенін, алайда поэзия тілінде бұл тек етістікке жалғанбай, есім сөздермен де тіркесіп келе беретінін айтады [17, 106]. Ал Р. Сыздықова: «XV-XVII ғасыр поэзиясында дүр варианты басым болғанға ұқайды, кейіннен бұл үлгілер хатқа түскенде - ды, -ді, -ты, -ті болып өзгеруі мүмкін» [18, 98], – деген пікір айтқан.

Араб, парсы сөздерінің түсіндірме сөздігінде дүр араб сөзі, қымбат асыл тас [19, 181], – деп көрсетілген. Қазақ тіліндегі бейнелеуіш сөздердің мағынасын зерттеген Қ. Хұсайыновтың айтуынша, дүр түбірі ауыспалы мағынана «даңқты болу», «белгілі атақты болу» дегенді білдіреді [20, 39].

Бұл сөз маржан сөзімен қосарланып дүр-маржан түрінде айтылады да, теңізден алынатын органикалық текті асыл тастың жиынтық түрлері деген ұғымды білдіреді.

Үлкен, әртүрлі асыл тасты көне сырға дүр гауһар сырға деп аталады. Сырғаның мұндай түріне байланысты атау қазіргі тілімізде кездеспейді. Осындай сырғаның болғандығы туралы этномәдени дерек қазақтың эпостық жырларында сақталып отыр. «Қыз Жібек» жырындағы дүрі гауһар сырға деп сипатталуына тоқталатын болсақ, Жібектің ар-намысы мен абыройын асқақтату мақсатында қолданылған десек те болады. Бұл жердегі «дүрі гауһар» тіркесі плеоназм тәсілі арқылы жасалған.

Плеоназм тәсілі – мағынасы бір-біріне жуық, бірінің орнына бірі жұмсала беретін лексикалық бірліктер жиынтығы. Яғни, ойды күшейту мақсатында, экспрессия қосу арқылы бұл тәсіл жырда ұтымды қолданылып тұр. Халық ауыз әдебиетінде бұл тәсіл сөзге реңк беріп, эмоционалды-экспрессивтік мәнін күшейту мақсатында жиі қолданылады.

«Дүр» сөзінің мағынасы Қазақ тілінің түсіндірме сөздігінде (Алматы, «Ғылым», 1978, 211-бет) жазылған мысалдарға қарасақ, атақты, даңқты, атышулы дегенге саяды. Жалпы алғанда, «дүр» деген сөз өзін жоғары ұстаған, немесе өзгеден биік болған, атағы зор кісілерге айтылады.

«Болғанда өзің пілдей, сөзің дүрдей» деген өлең жолдары бар. «Ішім толған у мен өрт, сыртым дүрдей...» – дейді Абай...

Қару-жарақ атаулары да мәдениетті танытудың бірден-бір жолы.

«Қыз Жібек» жырындағы «Найзасы аумай қолынан, Алмас қылыш сартылдап, Шапса балта өте ме?, Білегінің шырайы - Айбалтаның сабындай, Алтын балдақ, ақ семсер» сынды қару-жарақ атаулары көптеп кездесіп, қазақ ұлтының ажырамас бөлігі екендігін көрсетеді. Бұл атаулар этностың ұлттық ерекшелігін танытады. «Білегінің шырайы – Айбалтаның сабындай» үзіндісі арқылы қазақ түсінігінде қару-жарақ атауы тек соғыс құралы ғана емес, ұлттың өмір

сүру динамикасына еніп кеткендігімен көрінеді. Мұндағы «айбалта»сөзі «Қазақ тілі терминдерінің салалық ғылыми түсіндірме сөздігінде» соғыс қаруы деп түсіндіреді [21, 112]. Айбалтаның басы қатты металдан, пішіні әр түрлі болып жасалады. Балтаның басы ай секілді дөңгеленіп келуі «айбалта» атауының шығуына сеп болған. Қазақ айбалтаны қастерлеген әрі оның басына күмістен ою- өрнек салып, әсемдеген.

Айбалта сабы ағаштан жасалып, кейде терімен қапталған, темір жапсырмалармен кейде, тұтастай терімен, күміспен де қапталып жасалған. Айбалтаның сабы мығым, қатты соққыға шыдас беретін болған [21, 60]. Жырда айбалтаның Жібектің білегіне қатысты теңеу ретінде образды жасау үшін қолданылған. Әйтсе де айбалтаның ер адамдардың қолданатын қаруы болғанына қарамастан, әйел адамның образын жасауда қолданғанының екі түрлі түсіндірмесі бар. Бірінші – айбалтаның сабы 70 см болса, адамның қолының ұзындығы да 70 см. Бұл қазақ өлшем бірліктерді өздері қолданатын заттарға қарап өлшегендігін көрсетеді (қарыс, тұтам, елі). Екінші түсіндірме ретінде Жібек өмір сүрген уақытта білезіктің салмағы, сапасы, қалыңдығы қыздың байлығымен тікелей байланысты болған. Байдың қыздары алтын немесе күмістің сапалысын, салмағы ауырын киген. Сонымен қатар, айбалтаның сабы қазақ халқының дүниетанымында әдемілікті, әсемдікті көрсетеді. Өйткені айбалтаның сабын күмістен безендіріп, жылтыратып әсемдейтін болған. Жырда Қыз Жібектің әшекейді тағып жүрген білегінің әдемілігін осылайша айбалтаның сабына теңеу арқылы сипаттаған.

Тағы бір қазақ мәдениетінің көрінісін этнолексикаға бір сөздің екі түрлі лексикалық мағынада қолданылуынан да көруге болады. Оның бірі: «жағалай біткен бидайық» жолдарында өсімдік мағынасында, ал екіншісі «желкесінен қиды бидайық» дегенде құс атауын сипаттағанын көреміз:

«Ел жайлаған Ақжайық,  
Жағалай біткен бидайық.  
Қолымдағы тұйғынның –  
Зулап келіп аспаннан,  
Желкесінен қиды бидайық»

«Қазақ-дәстүрлі мәдениетінің энциклопедиялық сөздігінде» (Алматы, Сөздік-Словарь, 1997):

1. «Бидайық, зат. Көп жылдық астық тұқымдас жабайы өсімдік.

2. Бидайық, зат. Тұрымтай, қаршыға тұқымдас жыртқыш құс», – деп анықтама берілген.

«Қыз Жібек» жырындағы «Жағалай біткен бидайық» жолынан өсімдік атауының аталғанын байқауға болады. Деректерге сәйкес, бидайық өсімдігінің қазақ жерінде 44 түрі кездеседі. Бұл өсімдіктің тамыр сабақтары ұзын, жер астында 2 метр тереңдікке дейін өседі. Сабағы тік, әрі оған жапырақтары таспа секілді кезектесіп орналасады [22, 193].

Қазақ әдебиетінде: «Жонның қар суымен шығып, желкілдеп тұнып тұрған бидайық...» (Ж.Аймауытов, Шығ.), «.....Егін, ну, жасыл бидайық, Далам да сенен нәр алған» (Ж.Молдағалиев, Жиырма бес).

«Толқынның құлағына даланың самал желі тербеткен сұр бетеге, ақ бидайық пен көк қияқ, сары сүттігеннің сылдыр-сылдыры келеді» [23, 187- 189].

«Зулап келіп аспаннан, Желкесінен қиды бидайық», – жыр жолдарындағы «бидайық» атауы контексте берілгендей құс атауын көрсетіп тұр. Бидайық құсы – сұңқарлар тобына жататын жыртқыш құс. Таулы-жырақты жерлерді мекендейді. «Саятшылық қазақтың дәстүрлі аңшылығы» еңбегінде бидайық құсына мынандай сипаттама береді:

«шәулісінің (қоразының) қанатының ұзындығы 27-30 см, салмағы 330-350 г, ұябасары шәулісіне қарағанда ірілеу. Арқасы көлденең жолақты сұр, ал бауыры күрең, қызғылт күрек түсті келеді. Төсінде дөңгелек дақтары бар».

Жырдағы Жібектің көрген түсіндегі екінші тіркесте «Зулап келіп аспаннан, Желкесінен қиды бидайық» деп жыртқыш құсты сипаттау арқылы Бекежанның Төлегенді өлтіруін, Бекежанның символдық образы ретінде қолданылған.

Осылайша, «Қыз Жібек» жыры негізінде этнолингвистикалық талдау жасау арқылы

халықтың мәдениетімен тереңінен танысуға, қолданыстан шығып бара жатқан сөздерді қайта қолданысқа енгізуге, түсінуге үлес қосады.

### Қорытынды

Кез келген халық тілі – сол халықтың шынайы этникалық болмысының айнасы. Этнолексика – қазақ этносы мәдениетінің құнды деректерін бойына терең дарытып жинақтаған, ғасырдан-ғасырға мұра болып келе жатқан байлығы. Ұлттық тіл – өте кең ұғым, өзінің тарихи дамуына қарай күрделі, сан қилы өткелдерден өтетіндіктен, құрамы жағынан бірыңғай бола бермейді.

Қазақ халқының ұлттық мәдениетіне қатысты тілдік бірліктердің табиғаты «тіл мен ұлт біртұтас» қағидасына негізделеді. Тілдің лексика- семантикалық жүйедегі қолданыстары ұлттың мәдени көзі ретінде ашыла түседі. Қазақтың күнделікті тұрмысында қолданылған киім атауы ұлттық талғам мен ұлттық сана сабақтастығының негізінде қалыптасып, сол ұлттың болмысын көрсететін интегралды туындының тілдегі айқын бейнесін көрсетеді. Ұлттың жалпы рухани өмірін, тілдік және елдік қасиетін бейнелейтін ұлтқа қатысты байырғы этнолексика атаулары «Қыз Жібек» жырында көрініс тапқан. Демек, «Қыз Жібек» жырында қолданылған этнолексика, этномәдени атаулар халқымыздың мәдени, индивидуалды, интеллектуалды эстетикалық танымының бай екендігі ондағы этнолексиканың танымдық сипатын тілдік бірлік жүйесінде қолдану қажеттілігінен туындайтындығын анықтайды.

Қорыта келгенде, «Қыз Жібек» жырындағы этнолексикалық бірліктерге этнолингвистикалық талдау жүргізу арқылы қазақ халқының ұлттық мәдениетін, ұлттық болмысын, ұлттық киім кию үлгісін байқаймыз. Жырдағы этнолингвистикалық сөздер өзінің барлық баяу- нышанымен, сыр-сипатымен, құпия астарымен, күдірет-қасиетімен көрінген. Сонымен қатар, этнос, тіл, әлем, тарих сынды түсініктер ұлттың мәдени және рухани өрісін кеңейте келе, ондағы тілдің танымдық деңгейін өсіреді.

### Пайдаланылған әдебиеттер тізімі

- 1 Қайдар Ә. Қазақтар ана тілі әлемінде. – Алматы: Дайк-Пресс, 2009. – 287 б.
- 2 Манкеева Ж.А. Этнос тілі табиғатының ерекшеліктері. – Алматы: Арыс, 1997. – 127 б.
- 3 Қалиев Б. Қазақ тілінің түсіндірмелі сөздігі. Алматы: Атамұра, 2014. – 728 б.
- 4 Бабалар сөзі. 26-том. – Астана: Фолиант, 2014. – 382 б.
- 5 Қайдар Ә. Ғылымдағы ғұмыр. Мақалалар, баяндамалар жинағы. – Алматы: Сардар, 2014. – 520 б.
- 6 Манкеева Ж. Қазақ тіл білімінің мәселелері. – Алматы: Абзал-ай, 2014. – 640 б.
- 7 Қазақ тілінің түсіндірме сөздігі. /Жалпы редакциясын басқарған Т.Жанұзақов. – Алматы: Дайк-Пресс, 2013. – 384 б.
- 8 Жәнібек Ө. Қазақ киімі. – Алматы: Өнер, 1996. – 192 б.
- 9 Қазақстан тарихы. Көне заманнан бүгінге дейін. 5 томдық. Алматы: Атамұра, 1998-2010
- 10 Манкеева Ж.А. Мәдени лексиканың ұлттық сипаты. – Алматы: Ғылым, 1997. – 272 б.
- 11 Қазақтың этнографиялық категориялар, ұғымдар мен атауларының дәстүрлі жүйесі. Энциклопедия. - Алматы: DPS, 2011
- 12 Кейкін Ж. Қазақы атаулар мен бұйымдар. – Алматы: Өлке, 2000. – 256 б.
- 13 Алмауытова Ә. Қазақ тіліндегі киім атауларының этнолингвистикалық табиғаты. Филология ғылымдарының кандидаты ғылыми дәрежесін алу үшін дайындалған диссертация. – Алматы, 2004. – 131 б.
- 14 Әбдіғапбарова Ұ.М. Қазақ сәндік қолданбалы өнерінің тағлымы: оқу құралы. – Алматы, 2002. – 118 б.
- 15 Бабалар сөзі: Жүзтомдық.—Астана: «Фолиант», 2009.Т. 54: Ғашықтық жырлар. — 456 бет.
- 16 Бабалар сөзі: Жүзтомдық.—Астана: «Фолиант», 2009. Т. 53: Ғашықтық жырлар. —456 бет.

- 17 Қасиманов С. Қазақ халқының қолөнері. – Алматы: Қазақстан, 1995. – 240.
  - 18 Арғынбаев Х. Қазақ халқының қолөнері. Алматы: Өнер, 1987;
  - 19 Вайнштейн С.И. Мир кочевников центра Азии. М.: Наука, 1991;
  - 20 Жәнібеков Ө. Жолайырықта. Алматы: Рауан, 1995;
  - 21 Рүстемов Л.З. Қазіргі қазақ тіліндегі араб-парсы кірме сөздері. Алматы, 1982. – 159 б. 2
- Жұмалиев Қ. Қазақ әдебиеті тарихының мәселелері және Абай поэзиясының тілі. – Алматы, 1960. – 363 б.
- 22 Бекмухамбетова Е.Б. Қазақ тіліндегі араб-парсы сөздері. – Алматы: Қазақстан, 1977. – 200 б.
  - 23 Мамырбекова Г. Қазақ тіліндегі араб, парсы сөздерінің түсіндірме сөздігі. – Алматы: Мемлекеттік тіл дамыту институты, 2017. – 656 б.++

### References

- 1 Qaidar Ä. Qazaqtar ana tılı äleminde. – Almaty: Daik-Pres, 2009. – 287 b.
  - 2 Mankeeva J.A. Etnos tılı tabiğatynyñ erekşelikteri. – Almaty: Arys, 1997. – 127 b.
  - 3 Qaliev B. Qazaq tılınñ tüsındırmeli sözdıgı. Almaty: Atamūra, 2014. – 728 b.
  - 4 Babalar sözi. 26-tom. – Astana: Foliant, 2014. – 382 b.
  - 5 Qaidar Ä. Ğylymdağy ğümyr. Maqalalar, baiandamalar jınağy.-Almaty: Sardar, 2014. – 520 b.
  - 6 Mankeeva J. Qazaq til bılıminıñ мәseleleri. – Almaty: Abzal-ai, 2014. – 640 b.
  - 7 Qazaq tılınñ tüsındırme sözdıgı. /Jalpy redaksiasyn basqarğan T.Janūzaqov. – Almaty: Daik-Pres, 2013. – 384 b.
  - 8 Jänıbek Ö. Qazaq kiimi. – Almaty: Öner, 1996. – 192 b.
  - 9 Qazaqstan tarihy. Köne zamannan büginge deim. 5tomdyq. Almaty: Atamūra, 1998-2010
  - 10 Mankeeva J.A. Mädeni leksikanyñ ülttyq sipaty. – Almaty: Ğylym, 1997. – 272 b.
  - 11 Qazaqtyñ etnografialyq kategorialar, üğymdar men ataularynyñ дәstürlı jüiesı. Ensiklopedia. – Almaty: DPS, 2011
  - 12 Keikin J. Qazaqy ataular men büiymdar. – Almaty: Ölke, 2000. – 256 b.
  - 13 Almauytova Ä. Qazaq tilindegi kiim ataularynyñ etnolingvistikalyq tabiğaty. Filologia ğylymdarynyñ kandidaty ğylymi дәrejesın alu üşın daiyndalğan disertasia. – Almaty, 2004. – 131 b.
  - 14 Äbdığapbarova Ü.M. Qazaq sändik qoldanbaly önerinñ tağlymy: oqu qūraly. – Almaty, 2002. – 118 b.
  - 15 Babalar sözi: Jüztomdyq.—Astana: «Foliant», 2009.T. 54: Ğaşyqtyq jyrlar. —456 bet.
  - 16 Babalar sözi: Jüztomdyq.—Astana: «Foliant», 2009. T. 53: Ğaşyqtyq jyrlar. —456 bet.
  - 17 Qasimanov S. Qazaq halqynyñ qolöneri. – Almaty: Qazaqstan, 1995. – 240.
  - 18 Arğynbaev H. Qazaq halqynyñ qolöneri. Almaty: Öner, 1987;
  - 19 Vainştein S.İ. Mir kochevnikov sentra Azii. M.: Nauka, 1991;
  - 20 Jänıbekov Ö. Jolaiyryqta. Almaty: Rauan, 1995;
  - 21 Rüstемов L.Z. Qazırgı qazaq tilindegi arab-parsy kırme sözderi. Almaty, 1982. – 159 b. 2
- Jūmaliev Q. Qazaq ädebieti tarihynyñ мәseleleri jäne Abai poeziasynyñ tılı. – Almaty, 1960. – 363 b.
- 22 Bekmuhambetova E.B. Qazaq tilindegi arab-parsy sözderi. – Almaty: Qazaqstan, 1977. – 200 b.
  - 23 Mamyrbekova G. Qazaq tilindegi arab, parsy sözderinñ tüsındırme sözdıgı. – Almaty: Memlekettik til damytu instituty, 2017. – 656 b.

*Shahniza Kabulova<sup>1</sup>, Khafiza Ordabekova<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>«SDU University», Kaskelen, Kazakhstan

\*e-mail: [shahniza.kab@gmail.com](mailto:shahniza.kab@gmail.com)

## IN THE POEM KYZ ZHIBEK"

**Abstract.** Ethnolexics is a treasure of life, history and culture of the Kazakh nation. On the way of formation of the Kazakh people, the history of ethnolexics, which has developed in different epochs and periods, is deep. The study of ethnolexics in Kazakh linguistics originates in the works of A.Kaidar. The scientist considers the language in ideological, cultural and ethnolinguistic directions. Because the language stores a lot of information and helps others to learn information about the ethnic group.

The article deals with the grouping of ethnolectic units in the poem «Kyz Zhibek» into subject and lexico-semantic groups based on a paradigmatic approach. In particular, an ethnolinguistic and ethnocultural analysis of the names of jewelry, weapons, and birds was carried out.

**Keywords:** ethnolexics, ethnolinguistic analysis, linguocultural analysis, linguistic information, cultural information.

*Кабулова Шахниза<sup>1</sup>, Ордабекова Хафиза<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>«SDU University», Каскелен, Казахстан

\*e-mail: [shahniza.kab@gmail.com](mailto:shahniza.kab@gmail.com)

## ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ЭТНОЛЕКСИКИ В ПОЭМЕ "ҚЫЗ ЖІБЕК"

**Аннотация.** Этнолексика – сокровище жизни, истории и культуры казахской нации. На пути становления казахского народа глубока история этнолексики, сложившейся в разные эпохи и периоды. Изучение этнолексики в казахском языкознании берет свое начало в трудах А.Кайдар. Ученый рассматривает язык в мировоззренческом, культурологическом и этнолингвистическом направлениях. Потому что язык хранит в себе много информации и помогает другим узнавать информацию об этносе.

В статье проведена работа по группировке единиц этнолексики в поэме «Кыз Жибек» на предметную и лексико-семантическую группы на основе парадигматического подхода. В том числе был проведен этнолингвистический и этнокультурный анализ названий ювелирных изделий, оружия, птиц.

**Ключевые слова:** этнолексика, этнолингвистический анализ, лингвокультурный анализ, языковая информация, культурная информация.

*Келін түсті 19 Қараша 2023*

IRSTI 14.07.

DOI: <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v66i1.1201>

Dana Duskaliyeva<sup>1\*</sup>, Gulnara Kassymova<sup>2</sup>,  
<sup>1</sup>Kursant Bilim Group, Almalybak, Kazakhstan  
<sup>2</sup>«SDU University», Kaskelen, Kazakhstan  
\*e-mail: [221302007@sdu.edu.kz](mailto:221302007@sdu.edu.kz)

## IMPACT OF HYBRID LEARNING ON STUDENTS' ACHIEVEMENT IN FOREIGN LANGUAGE CLASSROOMS IN THE CONTEXT OF INTERNATIONAL STUDIES: REVIEW OF THE LITERATURE

**Abstract.** In contemporary digitized language education, hybrid methods that combine online and face-to-face learning are becoming an important format of education. The findings of studies done in this field highlight the potential of hybrid education to promote language learning through the use of technology and flexible learning resources. The aim of the article is to review previous studies and investigate how hybrid education affects students' academic achievement in acquiring different language skills, motivation, and autonomy. The current review will deepen the teachers' understanding of the role and impact of hybrid education in foreign language learning and teaching.

**Keywords:** Hybrid learning, mixed learning, technology, foreign language education, autonomy, language proficiency, motivation.

### Introduction

In the past few years, education on a global scale has undergone significant changes because of the COVID-19 pandemic. Throughout this period, educational practices worldwide gradually transitioned to online formats or technology-enabled learning. Students and teachers have gained valuable experience in online education and blending face-to-face and technology-integrated learning methods. Although the pandemic is now over and life is gradually returning to normal, the field of education has been permanently influenced by the experience of online learning. While there is a gradual shift back to offline forms of education, the lessons learned from online learning have led to the use of above mentioned innovative approaches and models.

The mixed learning models, such as Flipped learning, Hybrid learning and Blended learning, which are increasingly common in curriculum at higher educational institutions worldwide, give institutions and instructors fresh alternatives to the conventional paradigm of education [1]. One of these models that contains technological integration is Hybrid learning which is a combination of in-person and technology-integrated classes. It aims to enhance students' educational experiences by merging the strengths of both face-to-face and online instruction [2] and [3]. But there is also the concept of blended learning which is often used interchangeably with hybrid learning. In this study, both of these terms can also be used interchangeably if they were employed in the context of the

literature with the closest possible meaning. However, it is important to note that some researchers see a difference between these terms, explaining this difference in their main purposes. Hybrid learning involves purposefully using technology to replace seat time in the classroom and create an effective learning environment, while blended learning combines face-to-face instruction with online learning without necessarily replacing seat time. The proportion of formats in hybrid learning can vary based on the lesson's type and purpose, but it is not simply a mix of the two methods. Instead, it focuses on integrating technology effectively to achieve the best educational outcomes [1].

Innovative teaching strategies and self-directed language learning ways which contain use of technology are becoming more and more popular currently in language education too. Nevertheless, this instance does not reduce the need for face to face learning; on the contrary, it serves to increase its effectiveness. Due to the fact that institutions are experiencing a pandemic period, these models of mixing online and face-to-face formats are even more essential. A hybrid learning environment allows students to comprehend and explore real-world challenges through realistic learning

experiences that are guided in an online learning environment [4]. However, when it turns to language education, since the English language study program places more emphasis on communication, it is impossible to fully understand the abstract nature of English material simply by using perceptive skills in online classes. Instead, conversational face-to-face practice is needed to make language learning more contextual and improve students' understanding [5]. Hybrid learning can be a possible solution in such cases as its primary aim is to enhance students' educational experiences by combining the best aspects of both forms of instruction [3]. Moreover, a review of the available research finds that multiple studies concluded that the usage of hybrid learning increased learners' academic achievement. The success of hybrid learning in language teaching has been described in the works of Al-Qatawneh et al. and Shams [6] and [7].

There are several studies that show implementation of the hybrid learning model of instruction into language classrooms, its role in foreign language learning, effectiveness, and students' perceptions of it; however, each of them approaches the situation from different angles and covers different contexts. This paper makes a review and analysis of the latest relevant works on the topic.

The main aim of the article is to review previous literature and investigate how hybrid education affects students' academic achievement in acquiring different language skills, their motivation and autonomy in language education. The paper identifies the role of hybrid learning in foreign language education and defines whether it impacts positively or negatively the students' achievements in language education from the point of view of other researchers.

## **Previous Studies**

### **Motivation**

Many educational institutions made the transfer to online learning during the pandemic, which demotivated insufficiently prepared learners and caused an abrupt changeover. Nashir and Laili claim that learners' engagement is increasing and getting better in the current new normal era as hybrid learning has been implemented. According to the study, students felt more at ease studying theoretical content online and practicing communication during hybrid learning [5].

Akila also supported this idea, saying that the positive psychological state of the student during hybrid education encourages students to develop a positive attitude to learning, which has a direct impact on learning outcomes. The blend of in-person and online learning sets it apart for students with its flexibility and engaging educational resources, supported by real-life illustrations that enhance comprehension. The author claims that this sense of ease and captivating learning experience in hybrid education fosters enthusiasm and motivation, which led to significant progress in mastering Arabic as a foreign language in his research [8]. Ghazizadeh and Fatemipour, researchers examining blended learning in the Iranian context also assert that incorporating this approach into English as a foreign language education leads to heightened motivation and interest among learners. By integrating technology into the learning process, students find enjoyment in both utilizing technology and acquiring English language skills, thereby creating a positive and desirable connection between the two processes. However, the crucial aspect of this learning model is the requirement to ensure the availability of the internet and necessary online tools for the online component of hybrid education, since possible problems arising in this regard may, on the contrary, demotivate students [9].

Akila emphasizes the significance of ensuring that students and teachers receive sufficient technical literacy and that the university provides the necessary tools to effectively support the implementation of a hybrid learning model in Arabic language education. By equipping teachers with the necessary skills and resources, potential obstacles to implementing hybrid learning can be overcome, enabling a seamless integration of this model [8].

Rianto's study on blended learning embedded in EFL courses in the Indonesian context also states that students' dissatisfaction with many areas of the online part of learning influenced their unfavorable perception of the department's attempts to improve the quality of blended learning. The students' important suggestions for improving quality were the search for solutions to all technological obstacles, the expansion of the number of laboratories with Internet access and the improvement of mechanisms used on online platforms. In such circumstances, it was expected that



the department would pay more attention to the modification of online tools and systems, as this could play a significant role in the effective implementation of their hybrid learning [10].

Considering multiple contexts where hybrid models of foreign language instruction are used, we might conclude that an adequate way of implementation, taking into consideration students' and the institution's technology capabilities, may motivate or engage students. However, if the aforementioned aspects do not operate well and technological issues arise, it is likely that students may get demotivated or dissatisfied with the current way of teaching.

### **Autonomy**

Another aspect that is influenced by hybrid education is the autonomy of the student during the practice of this educational model. Based on Thi Thao Nguyen et. al., the results of study in the context of Vietnam ESL indicated that both lecturers and students had favorable attitudes towards hybrid learning, as lecturers adjusted their instructional methods to focus on self-directed study of grammar and vocabulary through online lessons. In other words, hybrid learning facilitated a transition in the teaching of grammar and vocabulary from traditional face-to-face instruction to self-paced online lessons [11]. This shift in teaching approach led to students developing greater self-autonomy in their learning.

A study by Behjat, Yamini and Sadegh Bagheri focused on the impact of blended learning on reading comprehension. They compared two groups, one of which was students instructed to read printed texts outside the classroom, and the second were those who were asked to access their reading assignments via an online blog after the lesson. Researchers report that reading materials on electronic platforms stimulates reading, because students can simply click on underlined terms or phrases to access them and go to a new web page. They concluded that reading encourages students to read more material on their own, regardless of what was studied in the classroom, thereby developing students' autonomy during their studies [12]. Banditvilai who investigated blended learning in language education in the context of the Asian university in Thailand also stated that including e- learning in classroom instruction allows students to engage in independent learning and decentralized knowledge transmission [13].

### **Language proficiency**

The described conditions influence the students' academic achievements and their attainment of specific language skills such as writing, speaking, reading, and listening at a targeted proficiency level, which constitutes the primary objective of EFL (English as a Foreign Language) education. Various studies using hybrid education in the study of a foreign language focus on different aspects of the language being studied and the impact of hybrid education on the improvement of that aspect [8], [14] and [13].

In Akla's study, hybrid learning models were used to help uninspired Arabic students overcome their learning obstacles. The outcomes showed a notable improvement in motivation and attitude, which resulted in enhanced listening capacities, speech lexicon and grammar understanding, persuasive opinion expression, and improved reading and writing capabilities. The use of audio-visual resources allowed for vocabulary growth through hybrid education. This method, which deliberately combined online and offline components, not only enhanced language learning but also offered plenty of opportunities for in- person speaking practice. The study by Akla (2021) demonstrates the strong effect that hybrid learning may have on complex language acquisition, even in a group that was at first inflexible to learning [8].

The study by Adas and Bakir explored the effectiveness of blended learning in enhancing the students' writing proficiency in EFL. Their primary objective was to determine if this hybrid learning approach indeed contributes to an overall improvement in student performance. The study encompassed 60 EFL students enrolled at the University of Palestine. The participants were divided into two groups: one group received traditional in- person English instruction, while the other group engaged in a blended learning environment. Following the instructional period, the results demonstrated that the blended learning group exhibited superior performance compared to the

traditionally instructed group in terms of writing skills. This highlights the significant role that the integration of blended learning plays in elevating the writing capabilities of the EFL participants. The researchers concluded that the utilization of blended learning effectively fostered various elements of the participants' writing skills, encompassing grammar, spelling, punctuation, and the coherence of paragraphs [15].

Likewise, Asadzadeh Maleki and Ahangari investigated the influence of computer-assisted training on writing and reading abilities in their study. The findings demonstrated that the majority of EFL students were enthusiastic about using multimedia tools to improve their language abilities. Furthermore, the process of preserving their written work and employing multimedia tools to improve their reading abilities was enjoyable for the participants. This implies that computer-assisted training can successfully interest students and help them improve their writing and reading abilities [14].

Moreover, according to Ghazizadeh and Fatemipour, a hybrid of online and offline models may be used in English language lessons to speed up the learning process and has a beneficial impact on the reading skills of Iranian EFL students. This study looked at how blended learning affected the reading proficiency of Iranian Intermediate EFL students. Using an independent t-test, the researchers discovered a substantial gain in posttest reading competence scores for the blended learning group, despite similar pretest scores. As a result, the null hypothesis was rejected, demonstrating that integrated learning improves reading skills. According to the findings, students could considerably benefit from blended learning, which accelerates the acquisition of reading in a second or foreign language both in and out of the classroom. The study claims that blended learning's flexibility allows students to interact at a time and location that is convenient for them, contributing to autonomy and a shift from traditional teacher-oriented paradigms [9].

Another perceptive skill can be enhanced by HL is listening. A study in Korea found that blended learning, which emphasizes formal learning through listening, has more advantages than traditional approaches for developing grammar and listening skills. The study involved three groups of students studying English at a Korean university who scored 300-500 points on the TOEIC test. The control group did not incorporate a new integration into their study approach. In contrast, the experimental groups followed the same training program, with one of them adopting a hybrid learning approach alongside the primary program. Both groups engaged in extra practical grammar tasks as part of their training. However, the group practicing hybrid learning completed these assignments online, while the other group received them in a printed format. The group that implemented blended learning demonstrated a substantial difference in their test results, indicating a favorable response to the efficacy of hybrid education [16].

## **Discussion**

According to the findings of the literature review, hybrid learning or "blended learning" in certain similar use cases has a positive impact on enhancing a foreign language by students in diverse contexts in different parts of the world. Studies conducted in different contexts and in different languages show that hybrid learning can lead to improved listening, reading and writing skills. It is important to pay attention to how exactly the format has an impact on the learning outcomes of students.

The combination of internet materials and individual practice in this method results in a more thorough and contextual comprehension of the language. It is notable that research indicates that the level of language proficiency is further increased by computer-based learning and multimedia integration. Moreover, several studies state that students' motivation and the opportunity for independent learning made possible by the incorporation of technology into the learning process are the main drivers of improvement in academic performance. In other words, when hybrid education was implemented, students were motivated and this desire was the cause of their higher achievements [8], [9] and [5]. Moreover, it allows them to become independent learners and promotes independence and responsibility in language learning. It offers flexible learning resources and encourages students to take control of their learning process through online platforms [13], [11].

However, according to Rianto, if technological issues disrupt the educational process, a

corresponding consequence is a decrease in student motivation. Thus, the success of hybrid education depends on overcoming technical obstacles and providing reliable Internet access. Respectively, the commencement of implementing hybrid learning should coincide with the institute's complete readiness to offer all essential resources including methodical guides and recommendations for both online and in-person components of this educational model [10].

## Conclusion

The implementation of technologies in hybrid education is becoming more popular every year, offering innovative teaching strategies and promoting independent learning.

Moreover, the introduction of hybrid education has had a positive impact on various aspects of language proficiency. Studies have demonstrated improvements in listening skills, vocabulary, grammar proficiency, as well as reading and writing skills through the use of multimedia tools and online resources. In addition, hybrid learning increases student engagement and their attitude to learning.

Overall, the review of literature emphasizes the positive influence of hybrid education in foreign language instruction, stressing its role in promoting student involvement, autonomy, and language competency. Hybrid learning, which combines the finest parts of online and face-to-face learning, has the potential to fulfill the changing demands of language learners in the digital era. As a result, studies propose utilizing it to enhance the effectiveness of the educational process if educators and instructors see a need for it.

## References

- 1 Saichaie, K. Blended, Flipped, and Hybrid Learning: Definitions, Developments, and Directions // *New Directions for Teaching and Learning*, 2020. Vol. 164. P. 95–104. DOI: 10.1002/tl.20428
- 2 Linder, Kathryn E. *Fundamentals of Hybrid Teaching and Learning*. New Directions for Teaching and Learning. 2017. No. 149: 11–18.
- 3 Mossavar-Rahmani, F., Larson-Daugherty, C. Supporting the hybrid learning model: A new proposition // *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 2007, Vol. 3 №1. P. 67-78.
- 4 Ellis, A. K., *Teaching, learning, and assessment together: The reflective classroom* // London: Eye on Education. 2001.
- 5 Nashir M., Laili R.N. Hybrid learning as an effective learning solution on intensive English program in the new normal era // *Ideas: Journal on English Language and Learning, Linguistics and Literature*. 2021. Vol. 9, № 2. P. 220232. DOI: <https://doi.org/10.24256/ideas.v9i2.2253>
- 6 Al-Qatawneh, S., Eltahir, M. E., Alsalhi, N. R. The effect of blended learning on the achievement of HDE students in the methods of teaching Arabic language course and their attitudes towards its use at Ajman University: A case study // *Education and Information Technologies*, 2020. Vol. 25. P. 2101–2127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-019-10046-w>
- 7 Shams, I. E.. Hybrid learning and Iranian EFL learners' autonomy in vocabulary learning // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2013. Vol. 93. P.1587-1592.
- 8 Akla A. Arabic learning by using hybrid learning model in university // *Jurnal Al-Bayan: Jurnal Jurusan Pendidikan Bahasa Arab*. 2021. Vol. 13, № 1. P. 32–52. DOI: <https://doi.org/10.24042/albayan.v13i1.7811>
- 9 Ghazizadeh T., Fatemipour H. The effect of blended learning on EFL learners' reading proficiency // *Journal of Language Teaching and Research*. 2017. Vol. 8, № 3. P. 606. DOI: <https://doi.org/10.17507/jltr.0803.21>
- 10 Rianto A. Blended Learning Application in Higher Education: EFL Learners' perceptions, problems, and suggestions // *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*. 2020. Vol. 5, № 1. P. 55.
- 11 Nguyen H.T.T. et al. Teaching English as a Second Language in Vietnam: Transitioning from the Traditional Learning Approach to the Blended Learning Approach // *SHS Web of Conferences*.

2021. Vol. 124. P. 01003. DOI: [doi.org/10.1051/shsconf/202112401003](https://doi.org/10.1051/shsconf/202112401003)

12 Behjat, F., M. Yamini, M. S. Bagheri. Blended Learning: A Ubiquitous Learning Environment for Reading Comprehension // International Journal of English Linguistics. 2011. P. 97-106.

13 Banditvilai, C. Enhancing Students' language skills through blended learning // The Electronic Journal of E-Learning. 2016 Vol. 14. № 3. P. 220–229.

14 Asadzadeh Maleki, N., Ahangari, S. The impact of computer- assisted instruction on improving Iranian EFL learners' reading comprehension // Proceedings of the Second International Conference on E- learning and E-teaching (ICE LET), AmirKabir University, Tehran, 2010.

15 Adas, D., Bakir, A. Writing difficulties and new solutions: Blended learning as an approach to improve writing abilities // International Journal of Humanities and Social Science. 2013. Vol. 3 № 9. P. 254-266.

16 Kang H.Y., Lee C.H. Effects of Focus on Form Instruction through Listening in Blended Learning on the Development of Grammar and Listening Skills // Korea Journal of English Language and Linguistics, 2020. Vol. 20 № 1. P. 662-691.

*Дана Дускалиева<sup>1</sup>, Гульнара Касымова<sup>2</sup>,*  
*<sup>1</sup>Kursant Bilim Group, Алмалыбақ, Қазақстан*  
*<sup>2</sup>«SDU University», Қаскелең, Қазақстан*  
*\*e-mail: [gulnara.kassymova@sdu.edu.kz](mailto:gulnara.kassymova@sdu.edu.kz)*

### **ГИБРИДТІ ОҚЫТУДЫҢ ХАЛЫҚАРАЛЫҚ ЗЕРТТЕУЛЕР КОНТЕКСТІНДЕГІ ШЕТ ТІЛІ САБАҚТАРЫНДАҒЫ ОҚУШЫЛАРДЫҢ ҮЛГЕРІМІНЕ ӘСЕРІ. ӘДЕБИЕТКЕ ШОЛУ**

**Андатпа.** Қазіргі цифрлық тіл білімінде онлайн оқыту мен бетпе- бет оқытуды біріктіретін гибриді әдістер білім берудің маңызды форматына айналууда. Осы салада жүргізілген зерттеулердің нәтижелері технология мен икемді оқу ресурстарын пайдалану арқылы тіл үйренуге ықпал ету үшін гибриді білім берудің әлеуетін көрсетеді. Мақаланың мақсаты-алдыңғы зерттеулерді талдау және гибриді білім беру студенттердің әртүрлі тілдік дағдыларды игерудегі академиялық жетістіктеріне, олардың мотивациясы мен автономиясына қалай әсер ететінін зерттеу. Ағымдағы шолу мұғалімдердің гибриді білім берудің шет тілдерін үйрену мен оқытудағы рөлі мен әсерін түсінуін тереңдетеді.

**Түйін сөздер:** гибриді оқыту, аралас оқыту, технология, шет тіліндегі білім, автономия, тілді меңгеру, мотивация.

*Дана Дускалиева<sup>1</sup>, Гульнара Касымова<sup>2</sup>*  
*<sup>1</sup>Kursant Bilim Group, Алмалыбақ, Қазақстан*  
*<sup>2</sup>«SDU University», Қаскелең, Қазақстан*  
*\*e-mail: [gulnara.kassymova@sdu.edu.kz](mailto:gulnara.kassymova@sdu.edu.kz)*

### **ВЛИЯНИЕ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УСПЕВАЕМОСТЬ УЧАЩИХСЯ В КЛАССАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

**Аннотация.** В современном цифровом языковом образовании гибридные методы, сочетающие онлайн-обучение и очное обучение, становятся важным форматом образования. Результаты исследований, проведенных в этой области, подчеркивают потенциал гибридного образования для содействия изучению языка за счет использования технологий и гибких учебных ресурсов. Цель статьи - проанализировать предыдущие исследования и исследовать, как гибридное образование влияет на академические достижения студентов в приобретении различных языковых навыков, их мотивацию и автономию. Текущий обзор углубит понимание учителями роли и влияния гибридного образования на изучение и преподавание

иностранных языков.

**Ключевые слова:** гибридное обучение, смешанное обучение, технология, образование на иностранном языке, автономия, владение языком, мотивация.

*Received 04 March 2024*

FTAMP 14.07.09

DOI: <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v66i1.1286>*Жанболат Қайынбаев<sup>1</sup>, Жандос Бекіш<sup>2\*</sup>*<sup>1,2</sup> SDU University, Қаскелең, Қазақстан\*e-mail: [manshzhandos@gmail.com](mailto:manshzhandos@gmail.com)

## ҮШБҰРЫШТЫҢ ТАМАША КЕСІНДІЛЕРІ ЖАЙЛЫ КҮРДЕЛІ ЕСЕПТЕР ЖӘНЕ ОЛАРДЫ ШЕШУ ТӘСІЛДЕРІ

**Аңдатпа.** Жалпы геометриялық есептердің жартысы үшбұрыштарға байланысты болып келеді. Ал, сол есептердің тағы да жартысы үшбұрыштардың биіктігі, биссектрисасы және медианаларына байланысты болып келеді. Осы проценттердің өзі, болашақ мектеп математика пәні мұғалімдерін дайындау барысында үшбұрыштардың биіктігі, биссектрисасы, медианасы және олардың қасиеттері жайлы есептерге көп көңіл бөлу қажеттіліктерін білдіреді. Мақала, осындай маңызды мәселеге арналған. Мақалада үшбұрыштардың биіктіктері, биссектрисаларымен медианаларының әр түрлі комбинациялары негізінде шығарылатын әртүрлі мағынадағы есептерді шығару тәсілдері қарастырылған. Мақала, бүгінгі және болашақ математика пәндері мұғалімдеріне арналған.

**Түйін сөздер:** есеп, үшбұрыш, үшбұрыштың элементтері, үшбұрыштың түрлері, бұрыш, бұрыштың биссектрисасы, үшбұрыштың биіктігі, үшбұрыштың биіктігін табу формулалары, үшбұрыштың биіктігінің қасиеттері, үшбұрыштың биссектрисасы, үшбұрыштың биссектрисасының ұзындығы, үшбұрыштың биссектрисасының қасиеттері, үшбұрыштың медианасы, үшбұрыштың медианасының ұзындығы, үшбұрыштың медианасының қасиеттері, Менелай формуласы

### Кіріспе

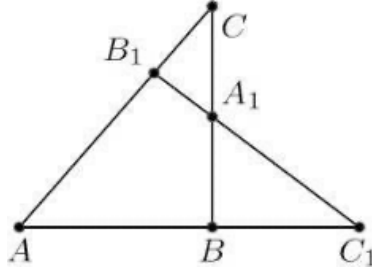
Жалпы, мектеп оқушылары, студенттер, магистранттар және басқа да геометриялық мәселелер бойынша білім алуға талпынушылар сапалы геометриялық білім алу үшін ҮШБҰРЫШ мәселесін зерттеуден бастау керек. Неге? Оның екі үлкен себебі бар. Біріншісі, үшбұрыш деген фигура, ол – өз аты айтып тұрғандай үш бұрыштан құралады. Ал, бұрыш геометрияның негізгі ұғымы (геометрияның және оның ішінде планиметрияның негізгі ұғымдары – нүкте, түзу, жазықтық) болып табылмаса да ең басты ұғымдарының бірі [1]. Бұрышы жоқ фигура геометрияда тек қана геометрияның басты ұғымдарымен қатар, кесінді, түзудің бөліктері, сызықтар, дөңгелек және оның шекарасы – шеңбер немесе дөңгелектің кейбір элементтері ғана. Ал, өмірде бұрыш жоқ жер бар ма екен ...? Екіншіден, үшбұрыш – кез келген төртбұрыштың (шаршы, тіктөртбұрыш, ромб, трапеция, параллелограмм, кез келген төртбұрыш), бесбұрыштың, алтыбұрыштың және т.б диагональдары сызылса пайда болатын фигура. Сол сияқты үшбұрыш кеңістіктік денелердің де негізі [2]. Осындай жағдайларға байланысты білім алушылардың геометриялық білімдерінің негізі олардың үшбұрыш жайлы білімдері негізінде қалыптасады десек қателеспейміз деп ойлаймыз. Ал, үшбұрыш мәселесінде оның тамаша сызықтары өте маңызды роль атқарады.

Сол сияқты, жалпы білім беретін мектеп қабырғасындағы геометрия пәні бағдарламасында Менелай және Чева теоремалары мүлдем қарастырылмайды. Өйткені біріншіден: бұл теоремаларды қолдану ауқымды уақытты талап етеді. Соған қарамастан бұл теоремаларды үшбұрыштарға байланысты көптеген есептерді шешу барысында қолдануға болатынын арнайы мектептер қолданысқа кеңінен пайдаланады. Әсіресе математика пәнінен олимпиадаларға қатысу үшін керек тақырыптар немесе теоремалар болып табылады. . Оның сыртында, қазіргі кезде математикаға қабілетті оқушылар тек қана мектеп математика бағдарламасымен шектеліп қалмайтыны белгілі. Олар әр түрлі жоба жұмыстарын орындау барысында өз беттерімен математикалық білімдерін кеңейтетіні анық. Мұндай жағдайларда, үшбұрыштардың ұқсастығына байланысты шешілетін есептерді Минелай мен Чева

теоремалары негізінде де шешуге болады және ол жол математикалық тұрғыдан қарағанда тиімді жол болып саналады. Сол себепті, мақала барысында бұл жағдайларға да көңіл бөлінеді.

**Теориялық негіз**

**Менелай теоремасы:** ABC үшбұрышында BC, CA и AB түзілері A<sub>1</sub>, B<sub>1</sub> и C<sub>1</sub> нүктелерін сәйкесінше қамтысын.



$$\frac{AB_1}{B_1C} \cdot \frac{CA_1}{A_1B} \cdot \frac{BC_1}{C_1A} = 1$$

болған кезде ғана A<sub>1</sub>, B<sub>1</sub> и C<sub>1</sub> нүктелері бір түзудің бойында жатады.

**Чева теоремасы:** ABC үшбұрышында оның төбелерінен кез келген үш түзу сызылсын және олар үшбұрыш қабырғаларын A<sub>1</sub>, B<sub>1</sub> и C<sub>1</sub> нүктелерінде қисын (A<sub>1</sub> – BC-да, B<sub>1</sub> – AC-да, C<sub>1</sub> – AB-да).

Онда келесі тұжырым орын табады:

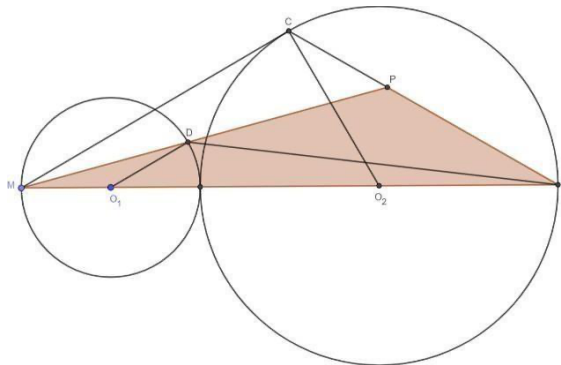
$$\frac{BA_1}{A_1C} \cdot \frac{CB_1}{B_1A} \cdot \frac{AC_1}{C_1B} = 1$$

**Зерттеу нәтижелері**

1. MNP үшбұрышының (1 сурет.) NM қабырғасында центрлері O<sub>1</sub> және O<sub>2</sub> болатын екі шеңбер сырттай жанасқан. Шеңберлер MP және PN үшбұрыш қабырғаларын сәйкесінше M, D және N, C нүктелерінде қияды.

MO<sub>1</sub> = O<sub>1</sub>D = 3 және NO<sub>2</sub> = O<sub>2</sub>C = 6. MCO<sub>2</sub> және O<sub>1</sub>ND үшбұрыштарының аудандарының қатынасы  $\frac{8\sqrt{3}}{5}$  және PN=MP√2 – √3. MNP үшбұрышының ауданын табыңыз.

**Шешімі:**



1 сурет

$$\frac{S_{CMO_2}}{S_{DNO_1}} = \frac{8}{5\sqrt{3}}$$

$$\frac{NP}{MP} = \sqrt{2 - \sqrt{3}}$$

$$MO_1 = O_1D = 3$$

$$NO_2 = O_2C = 6$$

$$S_{MNP} = ?$$

**Шешімі:**

$\angle PNM = \alpha, \angle PMN = \beta$  болсын. Онда синустар теоремасы бойынша  $MPN$ :

$$\frac{NP}{\sin \beta} = \frac{MP}{\sin \alpha}$$

$$\sqrt{2 - \sqrt{3}} = \frac{a - b}{a^2 + b^2 = 2}$$

$$\begin{cases} 2ab = \sqrt{3} \\ 1 \end{cases}$$

$$a = \frac{1}{\sqrt{2}}, b = \frac{1}{\sqrt{2}}$$

$$\frac{NP}{MP} = \frac{\sin \beta}{\sin \alpha} = \sqrt{2 - \sqrt{3}} = \frac{\sqrt{3} - 1}{\sqrt{2}}. \quad (1)$$

$\angle PNM = \alpha$  болғандықтан  $\angle CO_2M = 2\alpha$  (центрлік бұрыш). Сәйкесінше  $\angle DO_1N = 2\beta$ .

$$\frac{S_{CMO_2}}{S_{DNO_1}} = \frac{CO_2 \cdot O_2M \cdot \sin 2\alpha}{DO_1 \cdot O_1N \cdot \sin 2\beta} = \frac{6 \cdot 12 \cdot \sin 2\alpha}{3 \cdot 15 \cdot \sin 2\beta} = \frac{8}{5\sqrt{3}}$$

$$\frac{\sin 2\alpha}{\sin 2\beta} = \sqrt{3}$$

$$\frac{2 \cdot \sin \alpha \cdot \cos \alpha}{2 \cdot \sin \beta \cdot \cos \beta} = \sqrt{3}$$

$$\frac{\cos \alpha}{\cos \beta} = \sqrt{3} \cdot \frac{\sin \beta}{\sin \alpha} = \frac{\sqrt{3}}{\sqrt{2}} \cdot (\sqrt{3} - 1)$$

$$\cos \alpha = \frac{\sqrt{3}}{\sqrt{2}} \cdot (\sqrt{3} - 1) \cdot \cos \beta \quad (2)$$

(1) теңдеуді қолданып

$$\frac{\sin^2 \beta}{\sin^2 \alpha} = 2 - \sqrt{3}$$

$$\frac{1 - \cos^2 \beta}{1 - \cos^2 \alpha} = 2 - \sqrt{3} \quad (3)$$

аламыз.

(2) теңдеудің екі жағын квадраттаймыз

$$\cos^2 \alpha = \frac{3}{2}(3 - 2\sqrt{3} + 1) \cdot \cos^2 \beta$$

$$\cos^2 \alpha = (2 - \sqrt{3}) \cdot 3 \cdot \cos^2 \beta$$

(3) -ке қоямыз



$$\frac{1 - \cos^2 \beta}{1 - (2 - \sqrt{3}) \cdot 3 \cdot \cos^2 \beta} = 2 - \sqrt{3}$$

$$1 - \cos^2 \beta = 2 - \sqrt{3} - 3(7 - 4\sqrt{3}) \cos^2 \beta$$

$$(20 - 12\sqrt{3}) \cos^2 \beta = 1 - \sqrt{3}$$

$$\cos^2 \beta = \frac{\sqrt{3} - 1}{12\sqrt{3} - 20} = \frac{4 + 2\sqrt{3}}{8}$$

$$\cos \beta = \frac{\sqrt{3} + 1}{2\sqrt{2}}$$

$$\cos \alpha = \frac{\sqrt{3}}{2} \Rightarrow \alpha = 30^\circ$$

(1) теңдеуден:

$$NP = (\sqrt{3} - 1)k$$

$$MP = \sqrt{2}k.$$

$MNP$  үшбұрышында косинустар теоремасын қолданып,

$$MP^2 = NP^2 + MN^2 - 2NP \cdot MN \cdot \cos \alpha$$

$$2k^2 = (4 - 2\sqrt{3})k^2 + 18^2 - 2(\sqrt{3} - 1)k \cdot 18 \cdot \frac{\sqrt{3}}{2}$$

$$k^2 = (2 - \sqrt{3})k^2 + 18 \cdot 9 - 9\sqrt{3} \cdot (\sqrt{3} - 1)k$$

$$(1 - \sqrt{3})k^2 + 9\sqrt{3} \cdot (1 - \sqrt{3})k + 18 \cdot 9 = 0$$

$$k^2 + 9\sqrt{3}k - 81(\sqrt{3} + 1) = 0$$

$$D = 81 \cdot 3 + 4 \cdot 81 \cdot (\sqrt{3} + 1) = 81(7 + 4\sqrt{3}) = (9(\sqrt{3} + 2))^2$$

$$k_{1,2} = \frac{-9\sqrt{3} \pm 9(\sqrt{3} + 2)}{2} = 9; -9\sqrt{3} - 9$$

аламыз.

$k > 0$  болғандықтан,  $k = 9$ . Бұдан

$$NP = 9(\sqrt{3} - 1)$$

$$MP = 9\sqrt{2}$$

Содан кейін

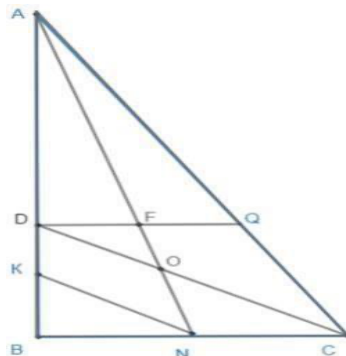
$$S_{MNP} = \frac{MN \cdot NP \cdot \sin \alpha}{2} = \frac{18 \cdot 9(\sqrt{3} - 1) \cdot \frac{1}{2}}{2} = \frac{81(\sqrt{3} - 1)}{2}$$

аламыз.

**Жауабы:**  $\frac{81(\sqrt{3}-1)}{2}$ .

2.  $ABC$  тік бұрышты үшбұрыштың ( $\angle B = 90^\circ$ )  $AN$  медианасы мен  $CD$  биссектрисасы  $O$  нүктесінде қиылысады (2 сурет.).  $CO$  мен  $OD$  кесінділерінің ұзындықтары сәйкесінше 9 және 5 тең.  $ABC$  үшбұрышының ауданын табыңыз.

**Шешімі:**



2 сурет

$DQ \parallel BC$  болатындай  $DQ$  кесіндісін жүргіземіз.

$BN = NC = a$ ,  $AD = c$ ,  $BD = 2b$  деп белгілейік.

$\Delta FDO \sim \Delta ONC$ ,  $\angle FOD = \angle NOC$  (вертикаль бұрыштар),  $\angle QDO = \angle BCD$

(айқыш бұрыштар).

$$\frac{DF}{NC} = \frac{FO}{ON} = \frac{DO}{OC} \Rightarrow \frac{DF}{a} = \frac{5}{9}, DF = \frac{5}{9}a$$

$\Delta ABN \sim \Delta ADF$

$$\frac{DA}{AB} = \frac{DF}{BN} = \frac{AF}{AN} \Rightarrow \frac{AD}{AB} = \frac{5a}{9a}, \frac{AD}{AB} = \frac{5}{9} \quad \frac{c}{c+2b} = \frac{5}{9}$$

$$c = 2,5b.$$

$KN \parallel DC$  болатындай параллель түзу жүргізейік. Онда  $DC=14$ ,  $NK=7$ .

$KB = KD$

$$AB = DB + AD = 2b + 2,5b = 4,5b.$$

$BC = \frac{AC}{\sin B}$  (биссектриса қасиеті бойынша);

$$\frac{BD}{2b} = \frac{AD}{c};$$

$$a = \frac{\sqrt{(4,5b)^2 + 4a^2}}{2,5b};$$

$$2,5a = \sqrt{(4,5b)^2 + 4a^2}$$

$$b = \frac{a}{3}.$$

$\Delta KBN$

$$KB^2 + BN^2 = KN^2 \Rightarrow b^2 + a^2 = 7^2;$$

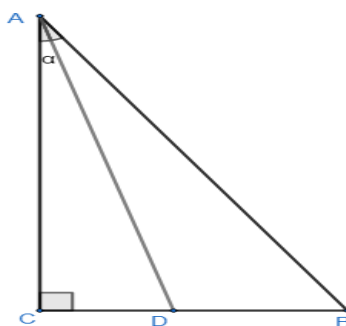
$$\frac{a^2}{9} + a^2 = 49; a = \frac{21}{\sqrt{10}}; b = \frac{7}{\sqrt{10}}$$

$$S_{\Delta ABC} = \frac{1}{2} \cdot AB \cdot BC = \frac{1}{2} \cdot 4,5 \cdot \frac{21}{\sqrt{10}} \cdot 2 \cdot \frac{7}{\sqrt{10}} = \frac{1323}{20}.$$

Жауабы:  $\frac{1323}{20}$ .

3. Тік бұрышты үшбұрыштың гипотенузасы  $a$  тең (3 сурет.), ал үшбұрыштың бір сүйір бұрышының биссектрисасы  $\frac{a}{\sqrt{3}}$  тең. Үшбұрыштың катеттерінің ұзындығын табыңыз.

Шешімі:



3 сурет

$$AB = a, AD = \frac{a}{\sqrt{3}}$$

$$AC = b \text{ деп белгілейік, онда: } \cos \alpha = \frac{\frac{a}{\sqrt{3}}}{a} \Rightarrow b = \frac{a}{\sqrt{3}} \cos \alpha; \quad \cos 2\alpha = \frac{b}{a} \Rightarrow b = a \cos 2\alpha.$$

$$a \cos 2\alpha = \frac{a}{\sqrt{3}} \cos \alpha$$

$$\sqrt{3}(\cos^2 \alpha - \sin^2 \alpha) = \cos \alpha$$

$$2\sqrt{3}\cos^2 \alpha - \cos \alpha - \sqrt{3} = 0$$

$$\cos \alpha_1 = \frac{\sqrt{3}}{2}, \cos \alpha_2 = -\frac{\sqrt{3}}{6} \quad (\text{доғал бұрыш})$$

$$\alpha = 30^\circ.$$

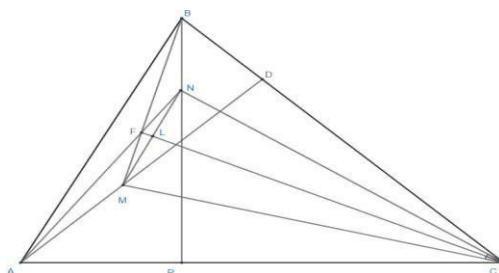
$$AC = b = \frac{a}{\sqrt{3}} \cos 30^\circ = \frac{a}{2}$$

$$CB = \frac{\sqrt{3}}{2} a.$$

$$\text{Жауабы: } \frac{a}{2}, \frac{\sqrt{3}}{2} a$$

4. Сүйір бұрышты  $ABC$  үшбұрышының (4 сурет.)  $VMC$  және  $ANC$  бұрыштары тік болатындай  $AD$  биіктігінен  $M$ ,  $BP$  биіктігінен  $N$  нүктелері алынған.  $M$  және  $N$  нүктелерінің арақашықтығы  $4 + 2\sqrt{3}$ ,  $\angle MCN = 30^\circ$ .  $CMN$  үшбұрышындағы  $CL$  биссектрисасының ұзындығын табыңыз.

**Шешімі:**



4 сурет

$$MN = 4 + 2\sqrt{3}.$$

$CF$  шеңбер диаметрі болса  $F, C, N, M$  бір шеңберде жатады.

$\triangle MLC = \triangle NLC$  (екі бұрышы және  $CF$  қабырғасы ортақ бойынша).

$$ML = \frac{1}{2} MN = NL = 2 + \sqrt{3}$$

$\triangle NCL$  үшбұрышын алсақ:  $\operatorname{tg} 15^\circ = \frac{NL}{LC}$

$$\operatorname{tg}(45^\circ - 30^\circ) = \frac{\operatorname{tg}(45^\circ - 30^\circ)}{1 + \operatorname{tg} 45^\circ \cdot \operatorname{tg} 30^\circ} = \frac{\sqrt{3} - 1}{\sqrt{3} + 1}$$

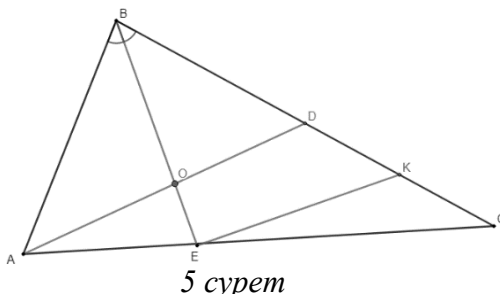
$$LC = \frac{NL}{\operatorname{tg}(45^\circ - 30^\circ)};$$

$$\frac{2 + \sqrt{3}}{\frac{\sqrt{3} - 1}{\sqrt{3} + 1}} = \frac{3\sqrt{3} + 5}{\sqrt{3} - 1} = 7 + 4\sqrt{3}.$$

$$\text{Жауабы: } 7 + 4\sqrt{3}.$$

5. ABC үшбұрышының BE биссектрисасы мен AD медианасы өзара перпендикуляр және ұзындықтары 4 тең. ABC үшбұрышының қабырғаларын табыңыз. (5 сурет.)

**Шешімі:**



$$AD = BE = 4, BD = DC, BE \perp AD.$$

$AB = a$  деп белгілейік

Е нүктесінен AD кесіндісіне параллель жүргіземіз. Фалес теоремасы бойынша

$$EC = CK$$

$$\frac{AE}{EC} = \frac{KD}{DK}$$

$\triangle ABD$  тең бүйірлі үшбұрыш ( $BE \perp AD$ ,  $BO$  биссектриса)

$AB = BD = DC = a$  белгілеп алсақ ( $AD$  медиана),  $AO = OD$

$$AB = BC$$

$$\frac{AE}{EC} = \frac{EK}{EC}$$

$$\frac{a}{a} = \frac{2a}{EK} \Rightarrow \frac{AE}{EC} = \frac{1}{2} \text{ (биссектриса қасиеті бойынша).}$$

$$\frac{AE}{EC} = \frac{EK}{EC} = 2 \Rightarrow CK = 2KD$$

$$\frac{AE}{EK} = \frac{KD}{DK} = \frac{1}{3}.$$

$$\frac{BO}{OE} = \frac{DB}{DK} \text{ (Фалес теоремасы бойынша);}$$

$$\frac{4-OE}{OE} = \frac{a}{\frac{1}{3}a}.$$

$$OE=1, BO=3.$$

$$AB = \sqrt{BO^2 + AO^2} = \sqrt{13};$$

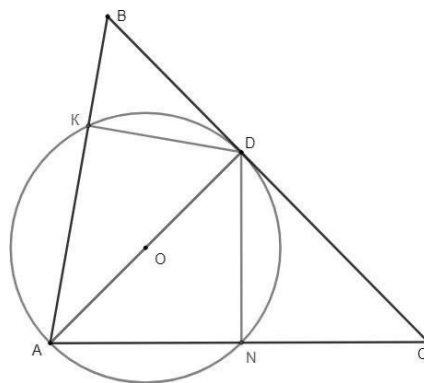
$$BC = 2AB = 2\sqrt{13};$$

$$AE = \sqrt{AO^2 + OE^2} = \sqrt{5};$$

$$AC = 3\sqrt{5}$$

**Жауабы:**  $3\sqrt{5}, \sqrt{13}, 2\sqrt{13}$

6. ABC үшбұрышының (6 сурет.) BAC бұрышының биссектрисасы  $a$  тең. Берілген биссектрисаны шеңбердің диаметрі ретінде алсақ, осы шеңбер А нүктесінен санағанда AB қабырғасын 2:1 қатынаста және AC қабырғасын тең екіге бөледі. ABC үшбұрышының ауданын табыңыз.



6 сурет

$$BK = x, AK = 2x$$

$$AD = a, KD = c, BD = y$$

$\angle BAD = \alpha$  деп белгілейік.

$\angle AKD = \angle AND = 90^\circ$  (AD диаметр).

$\triangle AKD = \triangle AND$  (екі бұрышы және ортақ қабырғасы бойынша).

$$c = a \sin \alpha$$

$$AK = AN = 2x$$

$$\triangle ABC: \frac{3x}{4x} = \frac{y}{a} \text{ (биссектриса қасиеті бойынша)}$$

$$y = \frac{3}{4}a.$$

$AN = NC, AN \perp DN \Rightarrow \triangle ADC$  тең бүйірлі үшбұрыш

$$BC = \frac{7}{4}a.$$

$$\triangle AKD: c^2 = a^2 - 4x^2$$

$$\triangle BKD: c^2 = \frac{3}{4}a^2 - x^2$$

$$a^2 - 4x^2 = \frac{3}{4}a^2 - x^2;$$

$$x = \frac{\sqrt{7}}{4\sqrt{3}}a$$

$$c^2 = a^2 - \frac{7a^2}{48}$$

$$c = \frac{a\sqrt{5}}{2\sqrt{3}}$$

$$S_{\triangle ABD} = \frac{1}{2}AB \cdot DK = \frac{a^2\sqrt{35}}{16}$$

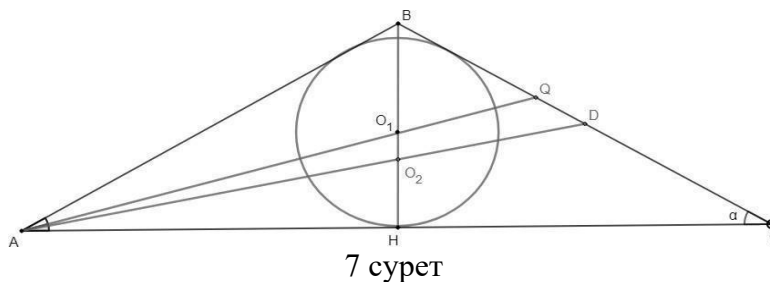
$$S_{\triangle ADC} = \frac{1}{2}AC \cdot DN = \frac{a^2\sqrt{35}}{12}$$

$$S_{\triangle ABC} = S_{\triangle ABD} + S_{\triangle ADC} = \frac{a^2\sqrt{35}}{16} + \frac{a^2\sqrt{35}}{12} = \frac{7a^2\sqrt{35}}{48}$$

$$\text{Жауабы: } \frac{7a^2\sqrt{35}}{48}$$

7.7 суретте тең бүйірлі үшбұрыштың медианалардың және биссектрисалардың қиылысу нүктелерінің арақашықтығы 2 тең. Берілген үшбұрышқа іштей сызылған шеңбердің ұзындығы  $20\pi$  болғандағы үшбұрыштың периметрін табыңыз.

**Шешімі:**



$$O_1O_2 = 2$$

$$2\pi R = 20\pi \Rightarrow R = 10.$$

$AB = a$  деп белгілейік.

$$\cos\alpha = \frac{HC}{a};$$

$$AC = 2a \cdot \cos\alpha, BH = a \cdot \sin\alpha.$$

$$\operatorname{tg} \frac{\alpha}{2} = \frac{O_2H}{AH} = \frac{10}{\frac{a \cos\alpha}{\sin\alpha}}$$

$$O_2H = \frac{10}{3} BH = \frac{10}{3} a \sin\alpha$$

$$\frac{10}{3} a \sin\alpha = R - O_1O_2 = 8$$

$$a = \frac{24}{\sin\alpha}.$$

$$\operatorname{tg} \frac{\alpha}{2} = \frac{10 \sin\alpha}{24 \cos\alpha}$$

$$\frac{\sin \frac{\alpha}{2}}{\cos \frac{\alpha}{2}} = \frac{10 \cdot 2 \sin \frac{\alpha}{2} \cos \frac{\alpha}{2}}{24 \cos^2 \frac{\alpha}{2} - 24 \sin^2 \frac{\alpha}{2}};$$

$$\cos^2 \frac{\alpha}{2} - (1 - \cos^2 \frac{\alpha}{2}) = \frac{5}{6} \cos^2 \frac{\alpha}{2};$$

$$\cos^2 \frac{\alpha}{2} = \frac{6}{7}.$$

$$\cos^2 \frac{\alpha}{2} = \frac{1 + \cos\alpha}{2} = \frac{6}{7}; \text{ (дәрежені төмендету формуласы қолдану).}$$

$$\cos\alpha = \frac{5}{7}.$$

$$\sin\alpha = \frac{2\sqrt{6}}{7}.$$

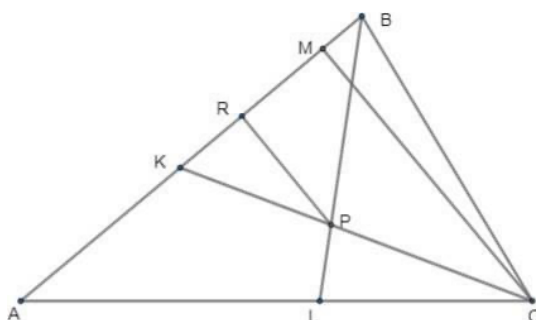
$$a = \frac{24}{\frac{2\sqrt{6}}{7}} = 14\sqrt{6};$$

$$AC = 2 \cdot 14\sqrt{6} \cdot \frac{5}{7} = 20\sqrt{6}.$$

$$P_{\triangle ABC} = 20\sqrt{6} + 2 \cdot 14\sqrt{6} = 48\sqrt{6}.$$

**Жауабы:**  $48\sqrt{6}$

8. 8 суретте ABC үшбұрышының ауданы 6-ға тең. AB қабырғасында K нүктесі алынған және  $AK: BK = 2: 3$ , AC қабырғасында L нүктесі алынған және  $AL: LC = 5: 3$ . P нүктесі CK және BL түзілерінің қиылысында орналасқан. P нүктесі AB түзуінен 1,5 арақашықтыққа орналасқан. AB қаншаға тең?



8 сурет

$PR \perp AB$ ,  $CM \perp AB$  болатын дай R және M нүктелерін суреттегідей салайық. Онда  $PR = 1,5$ . Қатынасқа сәйкес айнымалы қолданамыз:  $AK = 2n$ ,  $BK = 3n$ ,  $AL = 5m$ ,  $LC = 3m$

Енді ABC үшбұрышының ауданы 6-ға тең біле тұрып негізінің мәнін таба аламыз.

AKC үшбұрышында **Минелай теоремасын** PL түзуіне қатысты теңдеуін

қолданайық:

$$\frac{AL}{C} \cdot \frac{CP}{K} \cdot \frac{KB}{BA} = 1 \Rightarrow \frac{CP}{PK} = \frac{3m}{5m} \cdot \frac{5n}{3n} = 1 \Rightarrow CP = KP$$

KMC үшбұрышы KRP үшбұрышына ұқсас (екі бұрышы бойынша):

$$\frac{MC}{KR} = \frac{KC}{KP} \Rightarrow CM = 3$$

$$\frac{PR}{PK}$$

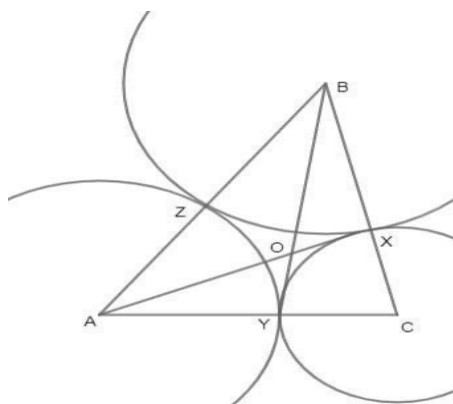
Енді ABC үшбұрышының ауданы 6-ға тең біле тұрып негізінің мәнін таба аламыз.

$$AB = 6 \cdot \frac{2}{3} = 4$$

**Жауабы: 4**

9. Үш шеңберлердің радиусының қатынастары 11:12:9 (9 сурет.), ал центрлері A, B және C. Және олар сырттай бір бірін X, Y және Z нүктелерінде жанап тұр. BY кесіндісін CZ қандай қатынаста бөледі?

**Шешімі:**



9 сурет

АХ ВУ қиылысу нүктесі О болсын. Қатынасқа сәйкес АУ=11k, СХ=9k,

ВZ=12k

$\frac{AY}{YC} \cdot \frac{CX}{XB} \cdot \frac{BZ}{ZA} = \frac{11k \cdot 9k \cdot 12k}{9k \cdot 11k \cdot 12k} = 1 \Rightarrow$  **Чева теоремасы** бойынша АХ, ВУ және СZ

бір нүктеде қиылысады және ол нүкте О. ВУ кесіндісін СZ  $\frac{BO}{OY}$  қатынаста

бөледі.

ВСУ үшбұрышында ОХ киушы түзуге қатысты **Менелая теоремасы**

бойынша келесі теңдеуді аламыз:

$$\frac{BO}{OY} \cdot \frac{YA}{AY} \cdot \frac{CX}{XB} = 1 \Rightarrow \frac{BO}{OY} = \frac{20k}{11k} \cdot \frac{12k}{9k} = \frac{80}{33}$$

Жауабы:  $\frac{80}{33}$

## Қорытынды

Алынған тақырыпты зерттеу барысында төмендегідей қорытындыларға келдік:

Мақаланы аяқтау нәтижесінде математикадан білім алушының немесе ұстаздың планиметрия есептерін қолдануда және тапсырмаларды орындауда жан-жақты болу, сыни ойлау дағдылары кеңейді. Үшбұрыштың қабырғаларына биіктіктердің, медианалардың, биссектрисалардың және перпендикулярлардың қиылысуының тамаша нүктелерінен басқа, үшбұрыштың тамаша нүктелері мен түзулері бар екенін біле қоймай, әрі күрделі, әрі шығармашылық есептерді шығаруда кеңінен қолдануға жол беретіні көрінеді. Алынған білімді оқу іс-әрекеттерінде қолдануға болады, алынған тапсырмаларды теорияны ретінде және нақты белгілі бір жағдайда мәселелерді шешуге қолдана алады. Математиканы оқытуда үшбұрыштың тамаша нүктелері мен түзулерін пайдалану тиімді деп есептеймін. Оларды білу көптеген мәселелерді шешуді айтарлықтай жылдамдатады. Үшбұрыштың тамаша нүктелері мен сызықтары белгілі бір қатынастар арқылы өзара байланысты екенін көрсетті.

## Әдебиеттер тізімі

1. Қайыңбаев Ж.Т. Жаттығу, есеп ... «Математика және Физика журналы» №3, 2017. 2-4 б. Джанбулат Қайыңбаев. Қ. Үдербаева., Тең бүйірлі және тік бұрышты үшбұрыштарға іштей және сырттай сызылған шеңберлерге байланысты күрделі есептерді шешу тәсілдері.
2. SDU Bulletin: Pedagogy and Teaching methods 2021/2 (55) Джанбулат Қайыңбаев. Т.С. Манап., Үшбұрыштың биссектрисасы, медианасы және олардың қасиеттерін пайдаланып күрделі геометриялық есептерді шешу тәсілдері.
3. SDU Bulletin: Pedagogy and Teaching methods 2021/2 (55) Джанбулат Қайыңбаев. Нұрпейіс Марлен. «Шеңбер мен дөңгелекке байланысты күрделі есептердің берілу тәсілдері және оларды шешу жолдары», Suleyman Demirel University Bulletin: Pedagogy and Teaching Methods, 2022/3 (60) [S.1.], v. 60, n. 3, p. 93 - 105, sep. 2022. ISSN 2709-264X.
4. Джанбулат Қайыңбаев, Уәлихан Нұрай «Білім алушыларды төртбұрыштарға (Трапециядан басқа) байланысты күрделі есептерді шешуге үйрету әдістемесі», Suleyman
5. Demirel University Bulletin: Pedagogy and Teaching Methods, 2022/3 [S.1.], v. 60, (60) n. 3, p. 1 - 12 sep. 2022 ISSN 2709-264X.
6. Бахыт Сытдыхов. Джанбулат Қайыңбаев. Исмухаметова Айжан. «Трапецияларға байланысты күрделі есептер және оларды шешу тәсілдері», Suleyman Demirel University
7. Bulletin: Pedagogy and Teaching Methods, 2022/3 (60) [S.1.], v. 60, n. 3, p. 33 - 50, nov. 2022. ISSN 2709-264X.
8. Генденштейн Л.Э., Ершова А.П., Ершова А.С. Наглядный справочник по математике



- с примерами. Для абитуриентов, школьников, учителей. – М.: Илекса, 2005, – 192 с.
9. Гусев В.А., Мордкович А. Г. Математика: Справ. материалы – М.:Просвещение, 1999. – 416 с.
10. Кулагин Е.Д. и др 3000 конкурсных задач по математике. – М., 2003.– 380 с.
11. Бидосов Ә. Математиканы оқыту әдістемесі: Оқу құралы. 2-ші бабылым. Алматы, 2007. – 262 б.
12. Фридман Л.М., Турецкий Е.Н. Как научиться решать задачи: Пособие для учащихся. 2-е изд., перераб. И доп. – М.:Просвещение, 1984. – 175 с.
13. Темербекова А.А. Методика преподавания математики: М.:Гуманит. изд.центр ВЛАДОС, 2003. – 176 с.

### References

1. Qaiyñbaev J.T. Jattyǵu, esep ... «Matematika jáne Fizika jurnalı» №3, 2017. 2-4 b. Janbulat Kaiynbaev. Q. Üderbaeva., Teñ büiirli jáne tık bürısty üsbürıstargá iştei jáne syrttai syzylǵan seńberlerge bailanysty kürdeli esepterdi şeşu tásilderi.
2. SDU Bulletin: Pedagogy and Teaching methods 2021/2 (55) Janbulat Kaiynbaev. T.S. Manap., Üsbürıstyñ bisektrisasi, medianasy jáne olardıñ qasietterin paidalanyp kürdeli geometrialıq esepterdi şeşu tásilderi.
3. SDU Bulletin: Pedagogy and Teaching methods 2021/2 (55) Janbulat Kaiynbaev. Nürpeis Marlen. "Şeńber men döñgelekke bailanysty kürdeli esepterdiñ berılı tásilderi jáne olardy şeşu joldary". Suleyman Demirel University Bulletin: Pedagogy and Teaching Methods, 2022/3 (60) [S.l.], v. 60, n. 3, p. 93 - 105, sep. 2022. ISSN 2709-264X.
4. Janbulat Kaiynbaev, Uálihan Nürai "Bılım aluşılyardy törtbürıstargá (Trapeziadan basqa) bailanysty kürdeli esepterdi şeşuge üiretu ädistemesi".
5. Suleyman Demirel University Bulletin: Pedagogy and Teaching Methods, 2022/3 [S.l.], v. 60, (60) n. 3, p. 1 - 12 sep. 2022 ISSN 2709- 264X.
6. Bahyt Sytdyhov. Janbulat Kaiynbaev. İsmuhametova Aijan. "Trapezialargá bailanysty kürdeli esepter jáne olardy şeşu tásilderi". Suleyman Demirel University
7. Bulletin: Pedagogy and Teaching Methods, 2022/3 (60) [S.l.], v. 60, n. 3, p. 33 - 50, nov. 2022. ISSN 2709-264X.
8. Gendenştein L.E., Erşova A.P., Erşova A.S. Naglädnyi spravochnik po matematike s primerami. Dlä abiturentov, şkölnikov, uchitelei. – М.: İleksa, 2005, – 192 s.
9. Gusev V.A., Mordkovich A. G. Matematika: Sprav. materialy – М.:Prosveşenie, 1999. – 416 s.
10. Kulagin E.D. i dr 3000 konkursnyh zadach po matematike. – М., 2003.– 380 s.
11. Bidosov Ä. Matematikany oqytu ädistemesi: Oqu qüraly. 2-şıbasılym. Almaty, 2007. – 262 b.
12. Fridman L.M., Tureski E.N. Kak nauchitsä reşät zadachi: Posobie dlä uchaşıhsä. 2-e izd., pererab. İ dop. – М.:Prosveşenie, 1984. – 175 s.
13. Temerbekova A.A. Metodika prepodovania matematiki: М.:Gumanit. izd.sentr VLADOS, 2003. – 176 s.

*Dzhanbulat Kayinbaev<sup>1</sup>, Zhandos Bekish<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>SDU University, Kaskelen, Kazakhstan

\*e-mail: manshzhandos@gmail.com

### METHODS FOR SOLVING COMPLEX GEOMETRIC PROBLEMS USING REMARKABLE TRIANGLE LINES

**Abstract.** Half of all geometry problems are related to triangles, and half of all triangle problems contain problems on the altitude, bisector and median of a triangle. The fact that there are

so many problems and exercises with triangles means that knowledge of all properties and methods of solving these problems is very important for future teachers, and therefore more attention should be paid to this issue. This article discusses methods of solving problems involving altitude, bisector, median and their combination.

**Keywords:** problem (exercise), triangle, triangle elements, types of triangles, angle, angle bisector, triangle altitude, formulas for finding triangle altitude, properties of triangle altitude, triangle bisector, properties of triangle bisector, triangle median, length of median in triangle, properties of medians in triangle, Menelaus theorem

*Жанболат Кайынбаев<sup>1</sup>, Жандос Бекиш<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>SDU University, Каскелен, Казахстан

\*e-mail: manshzhandos@gmail.com

## **МЕТОДЫ РЕШЕНИЯ СЛОЖНЫХ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ПОМОЩЬЮ ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫХ ЛИНИЙ ТРЕУГОЛЬНИКА**

**Аннотация.** Половина всех геометрических задач связана с треугольниками, а половина всех задач с треугольниками содержит задачи на высоту, биссектрису и медиану треугольника. То, что задач и упражнений с треугольниками так много, означает, что знание всех свойств и способов решения этих задач очень важно для будущих учителей, и поэтому необходимо уделять больше внимания этому вопросу. В статье рассматриваются методы решения задач, связанных с высотой, биссектрисой, медианой и их комбинацией.

**Ключевые слова:** задача (упражнение), треугольник, элементы треугольника, виды треугольников, угол, биссектриса угла, высота треугольника, формулы для нахождения высоты треугольника, свойства высоты треугольника, биссектриса треугольника, свойства биссектрисы треугольника, медиана треугольника, длина медианы в треугольнике, свойства медиан в треугольнике, теорема Менелай

*Received 2 February 2024*

IRSTI: 14.07.01

DOI: <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v66i1.1274>

*Alua Aikymbay<sup>1\*</sup>, Marat Uazhbek<sup>2</sup>, Samat Maxutov<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Institution «Almaty High School for girls» Named after Sh. Berkimbaeva, Almaty

<sup>2,3</sup>SDU University, Kaskelen, Kazakhstan

\*e-mail: [aaikymbay@gmail.com](mailto:aaikymbay@gmail.com)

## IMPACT OF HUMAN VALUES ON PHYSICS LESSONS FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

**Abstract.** Human values serve as the foundation for ethical conduct that every individual considers important. Human Values' importance lies in fostering positive social dynamics, enhancing personal well-being, and upholding principles of ethical living. This study examined how high school students understood human values in physics classes and how they related to academic subjects. The values examined were responsibility, friendship, peace, respect, honesty, and tolerance. 150 students from two private and two private high schools in various Kazakhstani cities participated in the study during the 2023–2024 academic year. 57% (f=86) of the participants were female, and 43% (f=64) of the participants were male students. The "Human Values Scale" created by Dilmac (2007) was used to collect the data for this study and the percentage, frequency, correlation, and independent samples-t test were used to examine the data. Based on the computations, it was determined that there was no significant difference in the human values subscale scores of responsibility, friendship, peace, tolerance, honesty, and respect between the male and female participants. Findings suggest that incorporating discussions on underlined values within the Physics curriculum can enhance student motivation, comprehension, and overall academic success. Additionally, a direct association was observed between success in the Physics course and the aspect of Responsibility within the values scale. Conversely, no notable correlations were detected between academic achievement and the sub-dimensions of human values.

**Key words:** Human values; physics achievements, high school.

### Introduction

In today's world, the advancement of technology relies heavily on the progress made in the field of physics. The level of influence wielded by leading nations correlates directly with their technological advancements. Individuals with a strong background in physics possess the capability to comprehend various technological innovations and can apply principles of physics to overcome challenges in their everyday lives. Essentially, physics serves as a facilitator, enhancing the quality of our daily experiences. Nonetheless, numerous studies revealed that daily progress in physics science is decreasing. (Council, 2001;). Studies carried out in the last few decades have repeatedly shown that physics draws fewer students than other sciences such as mathematics, chemistry, and biology. As a result, fewer students are enrolled in undergraduate physics programs (Zohar, 2005).

The article sets out on an empirical inquiry that examines the multifaceted connection between human principles and high school students' involvement in physics classes in light of these academic ideas. In the context of physics education, we aim to shine a light on the mechanisms via which values influence students' attitudes, actions, and learning outcomes by applying theoretical frameworks from the fields of educational psychology, sociology, and moral education.

This study aims to provide empirical evidence that informs policymakers and educational practitioners on the importance of implementing values-based approaches into physics curriculum and classroom instruction. It does this through the use of qualitative and quantitative research methods. We are interested in expanding the conversation on good pedagogy, student involvement, and holistic education in high school settings by clarifying the influence of human values on students' experiences in physics courses.

The purpose of the research is to look into high school students' human values about two things:

gender and physics achievement. Thus, the aim of this research was to ascertain the human values held by high school students and ascertain whether gender influences each of these principles. Nonetheless, the goal was to ascertain the relationship between the subdimensions of human values and the physics accomplishments of high school pupils.

### Methods and materials

The general scanning model was used among the scanning models in this study. The goal of research techniques like scanning models is to completely describe a situation that has happened in the past or is currently in existence. (2009, Karasar). Students in high school were asked to compare their human values using the gender variable. It has been looked at whether or not student opinions on the gender variable differ significantly from one another. This research also employs a relational questionnaire paradigm because of its gender component (Erkuş, 2005). One kind of research model that is used to determine the relationship between two or more variables is the relational survey, which looks for signs of cause-and-effect interactions (Karasar, 2009).

#### Participants

150 students from three private high schools in three different Kazakhstani cities participated in the research during the 2023–2024 academic year. Upon analyzing the demographic parameters of the participants, it was observed that 43% ( $f = 64$ ) of the students were male, and 57% ( $f = 86$ ) were female. Table 1 provides the specific information pertaining to the research sample.

	Variables	Frequency	Percentage(%)
Gender	Male	64	43
	Female	86	57
	Total	150	100
Grade	9 <sup>th</sup> Grade	62	41.3
	10 <sup>th</sup> Grade	88	58.7
	Total	150	100

Table 1 demonstrates that the research sample comprises 88 (58.7%) and 62 (41.3%) students in the 10th and 9th grades.

#### Data Collection Tools Human Values Scale (HVS)

The "Human Values Scale (HVS)," developed by Dilmaç (2007) for high school students, was used to identify the human values of the pupils. The 42 items on the scale are divided into six subscales: Honesty, Respect, Responsibility, Friendship, Peaceful, and Tolerance.

It can be provided individually or in groups and is a five-point Likert scale (A: Never, B: Rarely, C: Sometimes, D: Frequently, E: Always). The scores for the items were as follows: A:1, B:2, C:3, D:4, E: 5.

#### Data Analysis

In order to analyze the data for the study and draw the required conclusions, parameters such as frequency, mean, independent samples t-test, and Pearson correlation analysis were employed.

Evaluation of the collected research data was done using the SPSS 20 program.

### Results

In this part, Tables 2–6 describe the research findings. The participants' average physics achievement results are displayed in Table 2.

Table 2. The physics achievements mean of the participants

Gender	Frequency	Physics Achievement Mean
Male	64	3.52 out of 5
Female	86	3.74 out of 5
Total	150	3.63

Table 2 shows that male students have a mean physics success score of 3.52, while female

students have a mean value of 3.74. The average student accomplishment score in physics is 3.63 points. The data extracted from the "Human Values Scale (HVS)" is given in Table 3 below.

Table 3. The data collected from the "Human Values Scale (HVS)" for high school students

№	Items	Never	Rarely	Someti mes	Freque ntly	Always
1	I take responsibility for what I do.	8	2	10	68	62
2	I am really close to my friends.	12	3	16	44	75
3	I would rather live in harmony with everyone on the planet.	18	19	36	33	44
4	I value my ties with other people..	3	8	13	71	60
5	I don't hold back when speaking the truth, regardless of the outcome.	8	11	47	44	40
6	People around me make "small mistakes," but I don't care.	13	13	44	46	34
7	I don't complete school assignments until they are required of me.	19	33	26	36	36
8	Friendship is really important to me.	5	1	10	50	84
9	I find peaceful solutions to my issues rather than using force.	8	1	42	56	33
10	I think that everyone on the planet is created equal.	27	18	19	20	66
11	When I need assistance from my friends, we get together.	81	33	16	8	12
12	I have no qualms with listening to my friends' problems.	6	3	16	42	83
13	I don't shy away from the obligations that I think I can handle.	5	1	20	38	86
14	In bad times, I want my friends to be by my side.	10	8	16	38	78
15	When I grant my requests, I don't think about the others in the community.	36	42	33	23	16
16	I try to be a model in terms of respect for others around me.	4	8	34	57	47
17	I do not expect a response while helping people.	5	5	21	62	57
18	I don't correct my wrong-doing friend.	33	43	39	20	15
19	I make an effort to complete the assignments on time.	5	4	29	51	61
20	I want my friends to be with me at all times.	8	5	19	47	71
21	I don't watch any violent television.	40	34	41	17	18
22	I can respect everyone's viewpoint.	23	22	54	23	28
23	I'm thrilled when I get money that I deserve.	5	2	6	22	115
24	I think that it's important to avoid people.	16	35	47	22	30
25	I willingly accept the responsibilities given to me by the school.	31	29	45	28	17
26	Because of my friends, I am able to get over my challenges.	23	23	38	50	16
27	I try to use conversation to resolve the issues.	10	26	51	39	24
28	I consistently caution my friends against lying.	22	28	43	29	28
29	If I know something negative will happen, I won't tell the truth.	34	26	36	22	32

30	I don't think much of how someone looks. how someone looks.	12	11	43	49	35
31	My friends are always hearing my warnings about not doing their part.	12	17	47	37	37
32	I am able to do everything for my friends.	11	11	25	45	58
33	I am unhappy because of all the wars in the world.	8	8	34	49	51
34	It is significant, I tell others around me.	9	13	43	57	28
35	Even when it means upsetting my friends' relationships, I make an effort to be honest.	21	29	36	31	33
36	I pardon all errors made against me.	31	19	45	26	29
37	I fulfill my obligations both inside and outside of school, so I never run out of work.	14	9	30	48	49
38	I give my friends my whole attention.	11	12	36	49	42
39	I think talking to people will help me deal with my issues.	7	7	42	55	39
40	In my life, I have always respected others.	6	8	15	45	76
41	Everything is not right to say anywhere.	11	13	49	30	47
42	I do not welcome my friends' mistakes.	4	10	72	51	12

Upon careful examination of each sub-dimension's items, the lowest and highest frequencies for each sub-dimension are discovered; for example, item 25 has the lowest frequency and item 1 has the highest frequency for the responsibility sub-dimension. In the friendship sub-dimension, item 8 has the greatest rating and item 26 the lowest. According to the peaceful sub-dimension, item 21 is the lowest and item 33 is the highest. Regarding the respect sub-dimension, item 4 is the highest and item 22 is the lowest. The honesty sub-dimension is ranked lowest for item 11 and highest for item 23. According to Table 3, item 12 has the highest tolerance sub-dimension while item 18 has the lowest.

**Table 4.** The values of the participants' sub-dimensions and the items that make up the "Human Values Scale" sub-dimensions

Sub-dimensions	Items	Total Point	Mean Value
<b>Responsibility</b>	1,7,13,19,25,31,37	1.28	0.18
<b>Friendship</b>	2,8,14,20,26,32,38	1.35	0.19
<b>Peaceful</b>	3,9,15,21,27,33,39	1.16	0.16
<b>Respect</b>	4,10,16,22,28,34,40	1.27	0.18
<b>Honesty</b>	5,11,17,23,29,35,41	1.20	0.17
<b>Tolerance</b>	6,12,18,24,30,36,42	1.17	0.16

As was previously said, seven components make up each of the "Human Values Scale" sub-dimensions of the data in Table 3. Table 4 displays the participants' mean and total point values for these six sub-dimensions.

The comparison of sub-dimensions with the gender variable reveals that there is no significant difference between male and female students' mean scores on the subscales assessing tolerance, honesty, peace, respect, friendship, and responsibility.

The comparison results between high school students' sub-dimensions and their performance in physics classes are shown in Table 5.

**Table 5.** The sub-dimensions compare findings with the high school physics achievements.

<b>№</b>	<b>Sub-dimensions</b>	<b>Physics Achievements</b>
1	Responsibility	.15**
2	Friendship	.022
3	Peaceful	.02
4	Respect	.03
5	Honesty	.08
6	Tolerance	.03

\*\*  $p < .01$

Examining Table 5, it can be observed that the responsibility sub-dimension and the physics lesson's achievement have a positive correlation ( $r = .15$ ,  $p < .01$ ). However, no meaningful difference was discovered between the sub-dimensions of tolerance, honesty, friendship, peace, and respect.

## Conclusion and Discussion

The human values (responsibility, friendship, peace, respect, honesty, and tolerance) variable was used in the study to compare the physics achievement of students in three distinct high schools.

The average physics achievement score for each participant was 3.63 points, as indicated by Table 2's results. It was possible to conclude that the participants' physics achievement was roughly average and that the male and female students' physics achievement (3.52 and 3.74, respectively) was somewhat close to one another.

Based analysis of the results from "Human Scale Values" (Table 3). It turned out that certain items, including item 25—"I willingly accept the responsibilities given to me by the school."—have extremely low ratings. When asked this question, 29.8% of all participants said they answered it regularly or always. This means that the majority of participants accept the tasks given to them voluntarily at the school. Item 26: "Because of my friends, I am able to get over my challenges." Responses to this question were given by 44.3% of all participants as frequently or always. It's a successful outcome. As a result, it was determined that around half of the sample supports one another. Item 21: "I don't watch any violent television." 24.19 percent of all participants indicated that they answered "frequently" or "always." It can be inferred from this finding that 75% of the sample watches violent television. This is not a good sign for pupils in high school because these kinds of programs could lead to issues at school. Item 22: "I can respect everyone's viewpoint." 33.83 percent of the participants indicated that they answered "frequently" or "always." Based on this finding, the majority of individuals lacked sufficient tolerance. This demonstrates the effects of viewing violent television.

Item 11: "When I need assistance from my friends, we get together" Thirteen percent of individuals said that they answered "frequently" or "always." According to the results, friendship is significant to the majority of participants. "I don't correct my wrong-doing friend." item 18. 23.2% of participants overall indicated that they answered this question "frequently" or "always." This demonstrates that despite watching violent television, the study's participants have sufficient tolerance for one another.

As a result, students who take responsibility for their education, friends, family, and teachers, complete their assignments with attention and reliability, respect school policies, keep their word when they make commitments, etc. As a result, the administration of the school needs to assist the pupils in understanding their duties. It is the responsibility of educators, parents, and program developers to take action to enhance kids' accountability. The results presented in Table 5 indicate that by teaching our students about their responsibilities and their significance, we may enhance their performance in other subjects as well as physics.

In summary, to make physics science and courses more interesting, physics lecturers should persuade students that physics is a part of their lives. Therefore, physics educators must dedicate more effort to locating real-world examples of physics applications and demonstrating how people may relate physical principles to their everyday lives. However, to boost their students' physics achievement and attitudes concerning the subject, physics teachers should also work to enhance their students' human values.

### References

- 1 Council, N. R. (2001). Physics in a New Era: An Overview. Retrieved from <https://www.nap.edu/catalog/10118/physics-in-a-new-era-an-overview>
- 2 Dilmaç, B. (2007). Fen lisesi öğrencilerine insani değerler eğitiminin verilmesi ve insani değerler ölçeği ile sınanması [The assessment of the teaching of humane values which are imposed a group of science high school students by humane values scale]. (Ph.D.), Selçuk University, Konya., Konya.
- 3 Erkuş, A. (2005). Bilimsel araştırma sarmalı. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- 4 Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık

*Алуа Айқымбай<sup>1</sup>, Марат Уәжбек<sup>2</sup>, Самат Максұтов<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>«Ш.К. Беркімбаева атындағы Алматы қыздар мектеп-лицей-интернаты» мекемесі, Алматы

<sup>2,3</sup>SDU University, Қаскелең, Қазақстан

\*e-mail: [aaikymbay@gmail.com](mailto:aaikymbay@gmail.com)

### ЖОҒАРЫ МЕКТЕП ОҚУШЫЛАРЫНА АРНАЛҒАН ФИЗИКА САБАҒЫНДА АДАМ ҚҰНДЫЛЫҚТАРЫНЫҢ ӘСЕРІ

**Аңдатпа.** Адами құндылықтар әрбір адам маңызды деп санайтын этикалық мінез-құлықтың негізі болып табылады. Адами құндылықтардың маңыздылығы оң әлеуметтік динамикаға жәрдемдесуде, жеке әл-ауқатты жақсартуда және этикалық өмір сүруде. Бұл зерттеу жоғары сынып оқушыларының физика сабағында адами құндылықтарды (жауапкершілік, достық, татулық, сыйластық, адалдық және төзімділік) зерттеу және оқу пәндерін оқу барысында адами құндылықтарды түсіну мақсатында жүргізілді. Зерттеуге 2023-2024 оқу жылында Қазақстанның әртүрлі қалаларындағы екі жекеменшік мектеп пен екі мемлекеттік емес лицейден 150 оқушы қатысты. Қатысушылардың 43% (f=64) ер студенттер, 57% (f=86) әйелдер болды. Бұл зерттеудің деректері Дилмак (2007) әзірлеген

«Адамдық құндылықтар шкаласы» арқылы алынды. деректер пайыздық, жиілік, корреляциялық және тәуелсіз үлгілер t-тестінің көмегімен талданды. Есептеу нәтижелері ерлер мен әйелдердің жауапкершілік, достық, татулық, сыйластық, төзімділік және адалдық сияқты адами құндылықтар бойынша алған ұпайлары арасында айтарлықтай айырмашылық жоқ екенін көрсетті. Нәтижелер физиканың оқу бағдарламасына негізгі құндылықтарды талқылауды енгізу студенттердің мотивациясын, түсінігін және жалпы үлгерімін жақсарту алатынын көрсетеді. Сонымен қатар, физика курсына жетістік пен құндылық шкаласының жауапкершілік аспектісі арасында тікелей байланыс анықталды. Керісінше, оқу жетістіктері мен адами құндылықтардың кіші өлшемдері арасында маңызды корреляция табылмады.

**Түйін сөздер:** Адами құндылықтар, физика жетістіктері, орта мектеп.

*Алуа Айқымбай<sup>1</sup>, Марат Уәжбек<sup>2</sup>, Самат Максұтов<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Учреждение «Алматинская школа-лицей-интернат для девочек имени Ш.К. Беркімбаевой», Алматы

Алматы

<sup>2,3</sup>SDU University, Қаскелең, Қазақстан

\*e-mail: [aaikymbay@gmail.com](mailto:aaikymbay@gmail.com)

### ВЛИЯНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ НА УРОКИ ФИЗИКИ ДЛЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Аннотация.** Общечеловеческие ценности служат основой этического поведения, которое каждый человек считает важным. Важность общечеловеческих ценностей заключается в содействии позитивной социальной динамике, повышении личного благополучия и соблюдении принципов этической жизни. Это исследование было проведено с целью изучения



общечеловеческих ценностей (ответственность, дружба, мир, уважение, честность и терпимость) у старшеклассников на уроках физики и понимания общечеловеческих ценностей в ходе изучения академических предметов. В исследовании приняли участие 150 студентов из двух частных школ и двух негосударственных лицеев в разных городах Казахстана в 2023-2024 учебном году. 43% (f=64) участников были студентами мужского пола, а 57% (f=86) - женского. Данные этого исследования были получены с помощью “Шкалы человеческих ценностей”, разработанной компанией Dilmac (2007). данные были проанализированы с помощью процентного соотношения, частоты встречаемости, корреляции и независимых выборок - t-критерия. Результаты расчетов показали, что не было существенной разницы между показателями участников мужского и женского пола по таким человеческим ценностям, как ответственность, дружба, мир, уважение, терпимость и честность. Полученные результаты свидетельствуют о том, что включение обсуждения основных ценностей в учебную программу по физике может повысить мотивацию учащихся, их понимание и общую успеваемость. Кроме того, была обнаружена прямая связь между успехами в изучении курса физики и аспектом ответственности в рамках шкалы ценностей. И наоборот, не было обнаружено заметной корреляции между академическими достижениями и подрастерностями общечеловеческих ценностей.

**Ключевые слова:** Человеческие ценности, достижения в области физики, средняя школа.

*Received 29 January 2024*

IRSTI: 14.01.01

DOI: <https://doi.org/10.47344/sdu20bulletin.v66i1.88>

Zeinap Suleimanova<sup>1\*</sup>, Viktoriya Konstantinova<sup>2</sup>, Idriss Garba Musa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>English CIS Organization, Almaty, Kazakhstan

<sup>2</sup>Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Turkey

<sup>3</sup>SDU University, Kaskelen, Kazakhstan

\*e-mail: [zenasuleimanova@gmail.com](mailto:zenasuleimanova@gmail.com)

## THE ROLE OF CULTURE IN LANGUAGE LEARNING: EFFECTIVE APPROACHES TO BUILDING INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CLASSROOM

**Abstract.** This paper investigates the key role of culture in language teaching and explores effective approaches to building intercultural communicative competence in the classroom. As globalization brings people closer together and people coming from diverse cultural backgrounds study together within one class, the ability to manage and appreciate cultural diversity has become an essential component of language education. This study explores various teaching methods and strategies that are utilized to promote intercultural communicative competence, such as the comparison between two or more cultures, the incorporation of culturally authentic materials, and reflective activities that promote cultural awareness and sensitivity. Through comprehensive and thorough examination of the systematic literature review, this thesis outlines the significance of culture when it comes to the benefits of integrating cultural education into language instruction and demonstrates what practical approaches have been utilized so far by language educators seeking to cultivate intercultural competence in their learners.

This study seeks to investigate various ways of implementing cultural elements into language classrooms based on teachers' experience and expertise. Moreover, the research looks at the importance and impact of Intercultural Communicative Competence in the context of language learning by evaluating students' level of intercultural competence. A quantitative research design was employed in this study to achieve this. The research was conducted through an online survey aimed at two groups of respondents: teachers and students. The survey was intended to collect data on educators' experiences with the implementation of cultural elements in language instructions and students' self-evaluation of their intercultural communicative competence levels. For this study, the quantitative research method was chosen in order to get statistical analysis and numerical data from a wide range of participants regarding the role of culture, efficient approaches, and the level of student's competence when it comes to diverse cultures.

**Keywords:** ICC, language education, cultural awareness, effective approaches, intercultural communication, culture, teachers' attitudes.

### Introduction

In today's globalized world, knowing a foreign language has become a valuable skill in various personal, academic, and professional contexts. Therefore, language learning is becoming more popular since it allows people to communicate and collaborate internationally.

While language proficiency is undeniably vital for effective communication, it may not be sufficient on its own, especially when communication occurs between completely different cultures. Cultural differences and nuances, communication styles, and customs have many effects on how language is used and interpreted.

When looking at the issue of teaching intercultural communicative competence in Kazakhstan, we can see that it is becoming more prominent. According to Smakova and Paulsrud (2020), "The most commonly shared objectives of Kazakhstani EFL teachers are ... to encourage students to communicate in the English language and behave appropriately with the people from different cultural backgrounds".

Studies such as Gonen (2012) highlight the increasing awareness among both English Language Teaching (ELT) and non-ELT graduates about the significance of implementing an intercultural approach in language teaching. Nevertheless, a large portion of language teachers still lack confidence in implementing the said approach due to the absence of clear guidelines and established effective practices. While existing research mainly focuses on teachers' attitudes and perceptions towards intercultural communicative competence, there remains a need to investigate and assess practical strategies and techniques for the development of intercultural communication skills.

This study is to explore and identify effective approaches and techniques for the integration of cultural elements within language instruction, with a specific focus on promoting intercultural communication competence in the classroom setting. Through a comprehensive examination of various strategies, as well as teachers' and students' beliefs, the study seeks to provide insights aimed at improving the pedagogical practices of language teachers, thereby equipping educators with tools and knowledge to facilitate better intercultural learning experiences. This research also aims to identify effective approaches and techniques to incorporate culture in language instruction and how to promote intercultural communicative competence in the classroom. The sample of the study will involve participants from one of the universities located in Kazakhstan, including language instructors and students, ensuring that they have a comprehensive understanding of the topic. The topics that will be covered include culture, ICC framework for ELT, cultural awareness, and materials adaptation for cultural purposes.

The study's primary focus will be on only one specific social setting, and may not fully capture a diverse range of perspectives and experiences present in other regions. In addition, even if every attempt is taken to guarantee a thorough comprehension, the study's sample size from one university may limit the findings' applicability to larger educational contexts.

This study has practical significance for language education and intercultural communication. By elucidating the role of culture in language learning and identifying effective pedagogical approaches, the research aims to contribute to the development of culturally inclusive language teaching practices as educators will be aware of techniques, activities that can be utilized to enhance ICC when teaching languages. The findings may inform curriculum design, teacher training programs, and educational policies aimed at promoting intercultural competence by providing the framework, resources, and support necessary for effective teaching and learning, and fostering cross-cultural understanding in language classrooms. Developing language curricula that integrate cultural content and intercultural communication skills ensures that learners are exposed to diverse perspectives and cultural contexts. Teachers can create inclusive learning environments that foster empathy and respect for diverse cultures by incorporating culturally relevant materials, activities, and assessments.

Regarding teacher training programs, it is essential to note that educators play a central role in facilitating intercultural learning experiences and guiding students in navigating cultural diversity. Training sessions on intercultural competence, cultural sensitivity, and inclusive teaching practices empower teachers to create supportive learning environments where students feel valued and understood. Ultimately, the study seeks to enhance the quality of language education and prepare learners to effectively communicate in diverse cultural contexts.

### **Culture**

The concept of culture lies at the center of this paper, so we want to begin by explaining it. Defining culture may be a challenging task since there are a lot of definitions proposed by different authors. Already in 1952, Kroeber and Kluckhohn cited at least 164 definitions of culture in their work (Smakova & Paulsrud, 2020). Further in the study, we are going to look at Byram's Model of Intercultural Communicative Competence, so Byram (2008) defines culture as "shared beliefs, values and behaviors of a social group". In the book *Sociology: An Introduction*, Taga (1999) says that culture can be understood as 'social heredity' transmitted through generations and influenced by accumulated individual experiences.

### **Culture in Second Language Teaching**

According to Sárdi (2002), there are two primary and opposing perspectives regarding the

integration of cultural content in foreign language teaching:

1. Culture and language are inseparable, therefore, understanding cultural context is crucial for effective language acquisition;

2. Cultural contexts familiar to students are more beneficial and easy to relate to. Therefore, target culture should not be included in language teaching and is not essential for gaining proficiency.

It is notable that both of the views emphasize the necessity of cultural content. Consequently, the issue is not whether to incorporate cultural aspects into teaching but rather which culture or cultures should be focused on and what are the ways to do it.

Gardner (1975) mentions a characteristic of Integrativeness, that is, “individuals being interested in learning the language in order to interact with valued members of the other community and/or to learn more about that community”. That means that the more students are interested in the target culture, the more motivated and successful they will be in the language learning journey.

### **Intercultural Communicative Competence**

Intercultural Communicative Competence is the foundation that has to be built by language learners to become a global citizen. It is known to everyone that within one classroom, there might be students who hail from diverse cultural backgrounds, each bringing with them unique attitudes, beliefs, and perspectives. Thus, understanding the intrinsic link is crucial since ICC is exactly what enables foreign language students to engage meaningfully with individuals from various cultural backgrounds by developing the attitudes, knowledge, and skills required for successful intercultural communication (Byram, 1997; Deardorff, 2006; Fantini, 2007, as cited in Nugent & Catalano, 2015).

According to Guilherme (2000), “a developing idea within communicative language education holds that communication alone, even when contextualized and linguistically adjusted, might not be sufficient unless it is coupled with multidimensional cultural awareness. This is meant to result in a relationship of acceptance in which the Self and the Other are attempting to negotiate a cultural platform that is agreeable to all parties” (pp. 298-300). Therefore, in order to have real progress in learning and teaching language, the teacher has to incorporate cultural elements, the knowledge, motivation, and skills to interact effectively with members of different cultures, otherwise, students will never be aware of other cultures that we share the Earth with. Then what is the point of learning something that belongs to others?

### **Byram’s Model of Intercultural Communicative Competence**

“Intercultural speaker” is someone who “crosses frontiers, and who is to some extent a specialist in the transit of cultural property and symbolic values” (Byram and Zarate, 1997, as cited in Skopinskaja, 2009).

In 1997 Byram first introduced the concept of ICC, which “challenged the notion of communicative competence (CC), which was prevalent in FL education at the time” (Hoff, 2020). Byram (1997) developed “an advanced conceptual model that would represent the qualities of a competent intercultural speaker. He described these qualities as a set of knowledge, skills, attitudes, and disposition to act:

- Savoir: knowledge of self and other; of how social groups and identities function.
- Savoir être: attitudes; relativizing self, valuing others.
- Savoir comprendre: skills of interpreting and relating.
- Savoir apprendre/faire: skills of discovering and/or interacting.
- Savoir s’engager: political education, critical cultural awareness” (p. 34).

It is vital to consider the components of intercultural communication that Byram describes in detail and how these factors are related to the competencies that EFL teachers traditionally attempt to develop in their students (Byram, 2020). Byram lists 5 essential factors of ICC which are: critical cultural awareness, attitudes, knowledge, skills of discovery and interaction, and skills of interpreting and relating.

Byram (2020) found that “knowledge and attitude factors are preconditions, although he argues that they are also modified by the processes of intercultural communication. The nature of the process is a function of the skills which a person brings to the interaction. These can be divided into two main and related categories: first, skills of interpretation and establishing relationships between aspects of

two different cultures; second, skills of discovery and interaction (p. 33). The main idea here focuses on the ability to analyze the information from one's own country and another country and identify potential relationships that both of these two countries may have (Byram, 2020).

### **Practices and Techniques for Incorporating ICC**

There are still many teachers who actively utilize various approaches when teaching language to their students. It leads to the fact that such educators have devoted a lot of time to coming up with methods and techniques that can be helpful in promoting intercultural communication so that students' awareness can be raised quickly. Therefore, time by time, teachers started to introduce various effective techniques for teaching cultural aspects and activities that can inspire teachers for their cultural teaching since we are aware of the complexity of teaching this field as it was even claimed by Byram (1997) that acquiring ICC is a complex matter involving more than traditional language lessons.

According to language instructors, the following technique is better suited for promoting ICC in the classroom among language learners:

#### **1. Comparison Method**

The comparison method is one of the most used techniques to teach cultures. This technique focuses on discussing the differences between the native and the target cultures (Hughes, 1986).

### **Difficulties and Limitations**

As mentioned before, some educators find it difficult to incorporate various techniques for enhancing ICC in the classroom because they have a boundary and fear that does not allow them to incorporate existing strategies when teaching. They have to be provided with good training that will later assist in using different methods to raise students' awareness when it comes to intercultural communication and culture in general.

The effectiveness of approaches and techniques used to build intercultural communicative competence may vary depending on different factors like the cultural background of learners, the specific language that is being taught to students, and the context of the classroom. This could limit the generalizability of findings. Furthermore, educators may face constraints in terms of time, institutional support, and resources when trying to incorporate intercultural competence activities into their language teaching curriculum.

### **Methods and materials**

This study seeks to investigate various ways of implementing cultural elements into language classrooms based on teachers' experience and expertise. Moreover, the research looks at the importance and impact of Intercultural Communicative Competence in the context of language learning by evaluating students' level of intercultural competence. To achieve this, quantitative research design was employed in this study.

The research was conducted through an online survey aimed at two groups of respondents: teachers and students. The survey was intended to collect data on educators' experiences with the implementation of cultural elements in language instructions and students' self-evaluation of their intercultural communicative competence levels.

Quantitative research establishes statistically significant conclusions about a population by studying a representative sample of the population (Creswell, 2003). Quantitative research design allows us to translate teachers' experiences (preferred methods, obstacles to implementation, etc.) into numerical data and therefore, draw conclusions based on a larger sample and see a broader picture. In addition, the standard survey shows consistent data for every respondent, which allows the analysis to be more precise.

### **Sampling**

The study includes two groups of participants: teachers (with varying experience levels and areas of expertise), and students (of different ages, years of study, and majors).

The majority of teachers have accomplished a Master's degree and have a teaching experience of 6-10 years. Most of them have undergone a professional development program related to intercultural communicative competence in language education. Therefore, their responses provide

valuable and informative insights on this topic.

The majority of students are mainly 3rd and 4th year students of Two Foreign Languages major. Moreover, many of the participants are taking or have already completed the mandatory ICC course, meaning that they have some pre-existing knowledge about the topic.

### **Data Collection Methods**

For this study, the quantitative research method was chosen, as previously pointed out, in order to get statistical analysis and numerical data from a wide range of participants regarding the role of culture, efficient approaches used to building intercultural competence when teaching languages, and the level of student's competence when it comes to diverse cultures. A survey for both teachers and students was selected as the primary method of quantitative approach for data collection due to its ability to collect large amounts of data effectively in a relatively short period of time. It is vital to note that surveys allow structured responses, making data analysis more straightforward to analyze, which is another advantage of working with this type of method.

The first important aspect that was taken into consideration was survey design. Since we had two different groups of people (teachers and students), we prepared a set of distinct questions for both of these groups within a single survey. The questions designed for teachers covered a wide range of cultural aspects, such as the significance of culture in language learning and teaching, as well as effective techniques and methodologies employed by teachers to build ICC in the classroom. Concerning students, the survey consisted of diverse statements related to culture designed to assess their level of intercultural competence.

With the intention of ensuring that there was a representation across different perspectives, voluntary sampling was employed and the survey was sent to 1st, 2nd, 3rd, and 4th-year students from two different specialties of one faculty. This was done to reduce selection bias and increase the generalizability of the findings.

### **Data Analysis**

To analyze data quantitative analysis was utilized. The interpretation is conducted with the use of descriptive statistics. The following chapter provides a summary of the responses and offers some generalizations regarding the populations by calculating tendencies, such as mean, median, mode, etc. The data is depicted in various graphs, including tables, bars, pie charts, etc.

### **Results**

In accordance with research aims the purpose of this paper is to identify the strategies and techniques to promote intercultural communicative competence that can be employed in language teaching based on the observations of educators. In this section, we present the findings of the analysis of teachers' experiences in Kazakhstan. Moreover, the findings demonstrate teachers' perceptions of the importance of the implementation of cultural elements into language education. Finally, students' self-assessment of their intercultural communicative competence is described as well.

#### **Teacher survey:**

Teachers were at first asked if they have undergone any professional development programs or training related to ICC to integrate it in language education. According to results, 63.6% of respondents indicated that they have undergone such training, while a sizable minority of educators (36.4%) have not, which suggests that there is a need for further professional development in this area, especially for those who are new in language education.

However, it is essential to point out that a significant number of the teachers who were surveyed have actively sought to develop their intercultural competence skills and techniques. This is a positive finding since it aligns with the growing recognition of the importance of intercultural competence in language learning and teaching. Educators understand that by gaining knowledge on how to develop their and students' intercultural competence, they can create more inclusive and effective learning environments for their students where all of them can feel safe and respected.

The next question is connected to the importance of ICC in language learning and teaching, and whether teachers think it is vital to incorporate cultural elements into language education. Educators were asked to choose between 'not important at all' which stands for number 1 and 'very important'

which stands for number 5. The largest proportion of respondents (45.5%) believe that ICC is very important in terms of language learning and teaching. Another 45.5% believe that it is somewhat important, and only 9.1% think it is not really important.

They were also asked to share their perspectives and why they think it is important to take it into account, or why it is something that does not necessarily have to be considered when teaching languages to diverse students in the classroom. As the majority of teachers chose ‘very important’, it already shows their tolerance towards different cultures and a full understanding of the importance of intercultural communicative competence as a tool for effective communication between people of different cultural backgrounds.

**Table 1**

*Explanation of the responses on the importance of culture in language learning*

<b>Response Category</b>	<b>Number of Teachers</b>	<b>Specific responses</b>
Neutral towards ICC because English is a global language	1	1
ICC is a core/ultimate goal of language education	2	2, 6
Importance of ICC for understanding and adaptation in multinational societies	3	3, 4, 11
Need for cultural knowledge for ethical and effective communication and avoiding misunderstanding	3	5, 7, 8
English as a lingua franca and the importance of ICC	2	9, 10

Moving on to an explanation of their responses, most of the teachers said that since we live in a multinational society, it is vital to develop ICC as it will contribute to people’s understanding of other cultures. According to one teacher’s response, “knowing the culture of the language that you are learning is absolutely important if you are going to visit that country; you might get into trouble if you violate the customs or even laws”. It is not only about finding connections between students from different cultures within one class but also developing respect towards those various cultures when being in that society. Educators believe that students should have a proper knowledge of the culture of the language they are learning.

Another proportion of teachers have made reference to the fact that culture is part of language learning and ICC is the core value of foreign language education and is the ultimate goal of learning English. Moreover, it is crucial to point out that language is learned within a context, never in isolation and culture is the boat that is the most effective way and relatable context to learning a particular language.

Regarding those 9.1% of teachers who consider ICC as not a really important aspect, they hold an opinion that English, as an example, is considered a global language and has become just a tool for communication. It is definitely true that English is considered a lingua Franca, however, we still have to remember that it is essential to learn how to communicate well in the intercultural context.

Teachers integrate cultural aspects into their teaching at varying levels of frequency. While 36.4% of teachers reported doing it very often, 27.3% of them incorporate it sometimes, close to rarely, and 18.2% reported both never and always doing so. These findings indicate that regardless of years of experience in language education, teachers may still struggle with integrating ICC not

because they think it is not something they believe is important and helps to communicate effectively with people coming from different cultures, but because they are not knowledgeable and do not know how to do that efficiently so that it could really contribute positively to students' education.

**Table 2**

*Strategies and techniques they have used so far to enhance intercultural communication in the classroom among language learners*

Response Category	Number of Teachers	Specific responses
Rarely or never use cultural elements	2	1, 9
Use of videos and discussions to compare cultures	3	3, 7, 8
Promoting respect and critical thinking through cultural elements	2	2, 4
Use of experiential and interactive methods (case-studies, role-plays, scenarios)	3	5, 6, 10
Integrating historical and cultural awareness in specific subject content	1	11
PBL, ICC Incidents, TBL	2	6, 7

Most of the respondents mentioned that they use PBL, TPR, TBL, case studies, role-plays, scenarios, reflective journals, different questionnaires closely connected to cultures, etc. Another example of the activity that teachers actively use to enhance ICC is analyzing ICC incidents which is done in Intercultural Communication in EFL course.

When asked about the strategies that teachers believe to be the most effective in promoting intercultural competence in the classroom, the first 2 methods that stand out are Project Based Learning and Cultural Exchange Programs. 81.8% and 72.7% of respondents chose them as one of the most effective ways to promote ICC, while 54.5% chose Task-Based Learning, 45.5% reported utilizing both CLIC and Case Studies. The least preferred method is Collaborative Learning (27.3%).

The majority of teachers (63.6%) proved that lack of resources and support is one of the biggest barriers, while 45.5% chose time constraints, cultural sensitivity, and lack of teacher training. The least common obstacles that prevent teachers from using cultural elements turned out to be student engagement and issues regarding the integration with language skills with only 9.1% choosing those options. Three of the teachers indicated that their personal biases may be a factor that challenges them in incorporating culture into language lessons. As in one particular class, there are usually people from different cultural backgrounds, it may also raise some problems regarding cultural relevance (18.2%) as something that teachers try to teach might be relevant for one group of students, but irrelevant for others.

#### **Students survey:**

The questions to evaluate students' intercultural communicative competence were taken and adapted from the book *Building Cultural Competence* (Berardo, Deardorff, & Trompenaars, 2012). According to the book "the items listed are invaluable in developing intercultural competence and in interacting effectively and appropriately with people from other cultures". There are overall 15 questions for self-evaluation and one open-ended question for students to describe their general



attitudes toward other cultures.

**Table 3**

*Results for Students' Self-evaluation of Intercultural Communicative Competence*

	Strongly Agree	Agree	Neutral	Disagree	Strongly Disagree
Respect for Other Cultures	84	37	2	-	2
Openness to Intercultural Learning and People from Other Cultures	73	41	11	-	-
Tolerance for Ambiguity	34	38	41	12	-
Flexibility in Intercultural Situations	34	61	24	6	-
Curiosity and Discovery	66	50	9	-	-
Withholding Judgment	46	46	22	10	1
Cultural Self-awareness/Understanding	62	50	10	3	-
Understanding Others' Worldviews	42	58	19	4	2
Culture-Specific Knowledge	56	55	11	2	1
Awareness of Using Other Languages in Social Contexts	55	61	7	1	1
Skills to Listen, Observe, and Interpret	47	60	15	3	-
Skills to Analyze, Evaluate, and Relate	41	65	15	4	-
Empathy	57	49	14	5	-
Adaptability	29	55	31	10	-
Communication Skills	32	61	25	6	1

*Note.* Adapted from *Book Building Cultural Competence*, by Berardo, Deardorff, & Trompenaars, 2012, p. 50.

The last question asked students whether the mandatory ICC course has changed their attitudes

toward other cultures. 29 students have not yet taken the course. Among those who have already completed the course 70 students indicated that their attitudes have definitely changed for the better. Students indicated that they have become more open-minded, tolerant, and knowledgeable, and started to appreciate diversity and understand other viewpoints. Only 11 students said that the course hasn't influenced them. The rest have said that their attitudes towards other cultures haven't changed much, some of them indicated that they already were open-minded people before the course. However, students mentioned they gained a lot of knowledge about intercultural communication and concepts related to it.

## **Discussion**

Based on the findings certain generalizations can be made regarding students' level of intercultural communicative competence at an educational establishment where cultural elements are integrated into the learning process. Majority of students assess their level of ICC as high and consider themselves open-minded, empathetic and tolerant global citizens. Moreover, a big proportion of students feel confident while using foreign language in various social contexts in intercultural settings. Most of the students possess necessary skills to become interculturally competent language users. In addition, a mandatory ICC course at university proved to be useful, since lots of students (70) mentioned its positive influence on their attitudes and knowledge towards other cultures.

Majority of teachers hold an opinion that ICC is very important in language education because, according to one of the teachers, language is not only words and grammar, it is a new culture, that is why language is a tool for students to equip themselves with intercultural communication skills which is the most important to adapt in a new culture. In different words, you cannot teach one without another as culture is a part of the language. Some teachers mentioned Kazakhstan as a multinational country saying that it is important to develop it since we live in a multinational society and thus it will contribute to our understanding of other cultures.

In terms of ways of incorporating cultural elements into their teaching, it was discovered that almost all teachers utilize comparison method in different ways, additionally, with a combination of other approaches, especially PBL:

- showing videos of one culture and discussing the differences and similarities with their own;
- PBL (ICC Incidents): comparing two different cultures and creating a coursebook based on findings:
  - watching films where two different cultures are represented and discussing what differences were introduced.

Comparison method is widely utilized by almost all educators who teach languages or other disciplines where a particular language is taught because teachers try to build very strong connections not only between those students who come from different cultural backgrounds and study within one classroom, but also consider all other cultures around the world.

## **Conclusion**

In conclusion, the research presents a number of efficient techniques and strategies implemented by educators who teach foreign languages. These techniques and results of the present study are encouraged to be used in order to develop intercultural competence in language classrooms.

According to the findings, it was revealed that many teachers find it effective to utilize comparison methods when teaching culture in language education as students get to know other cultures well by discovering similarities and differences with their own culture. Since there might be students coming from different cultural backgrounds in one single classroom, teachers believe that ICC is crucial and the implementation of cultural elements into language teaching is also vital as it is a part of that culture whose language is taught and learned. When it comes to students' level of ICC it was determined that integrating culturally authentic materials plays an important role as it helps students become more tolerant and aware of the existence of other cultures, specifically, it is related to those who took ICC courses.

## References

- 1 Berardo, K., Deardorff, D., & TROMPENAARS, F. (2012). Building cultural competence. Stylus.
- 2 Byram, M. (2020). Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. *Multilingual matters*.
- 3 Byram's, B. M. (1997). Model of Intercultural Communicative Competence (ICC) Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Ditfurth; Marita (2007). Introduction to English Language Teaching. Stuttgart: Klett. Savoir comprendre/skills of interpreting and relating.
- 4 Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Council of Europe.
- 5 Byram, M. (2008). From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections (Vol. 17). *Multilingual Matters*.
- 6 Byram, M., & Zarate, G. (Eds.). (1997). The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching. Council of Europe.
- 7 Creswell, J.W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- 8 Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 456-476.
- 10 Gardner, R. C., & Smythe, P. C. (1975). Motivation and second- language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, 31(3), 218- 233.
- 11 Gonen, S. I. K., & Saglam, S. (2012). TEACHING CULTURE IN THE FL CLASSROOM: TEACHERS' PERSPECTIVES. *International Journal of Global Education (IJGE) ISSN: 2146-9296*, 1(3).
- 12 Guilherme, M. (2000). Intercultural competence. In, M. S. Byram (Ed.), *M. Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 298-300). London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- 13 Hoff, H. E. (2020). The evolution of intercultural communicative competence: Conceptualisations, critiques and consequences for 21st century classroom practice. *Intercultural Communication Education*, 3(2), 55-74.
- 14 Hughes, G. (1986). An argument for cultural analysis in the second language classroom. In: Valdes, M. (ed.) *Cultural bound*. Cambridge University Press.
- 15 Nugent, K., & Catalano, T. (2015). Critical Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom. *NECTFL Review*, 75, 15-30.
- 16 Sárdi, C. (2002). On the relationship between culture and ELT. *Kalbұ Studijos*, (3), 101-107.
- 17 Skopinskaja, L. (2009). Assessing intercultural communicative competence: test construction issues. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 6, 135-144.
- 18 Smakova, K., & Paulsrud, B. (2020). Intercultural communicative competence in English language teaching in Kazakhstan. *Issues in Educational Research*, 30(2), 691-708.
- 19 Taga, H. A. (1999). *Sociology: An Introduction*. Lahore: Ismail Brothers Publishers.

*Зейнап Сүлейманова<sup>1</sup>, Виктория Константинова<sup>2</sup>, Idriss Garba Musa<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>English CIS Organization, Алматы, Қазақстан

<sup>2</sup>Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Түркия

<sup>3</sup>SDU University, Қаскелең, Қазақстан

\*e-mail: [zenasuleimanova@gmail.com](mailto:zenasuleimanova@gmail.com)

**ТІЛДІ ОҚУДА КҮЛТІГІНІҢ РӨЛІ:  
АУДАНДЫҚ КОМПЕТЕНЦИЯНЫ ҚАЛЫПТАУ ҮШІН ЭФФЕКТИВТІ  
ЖАҚЫНДЫҚТАР**

**Аңдатпа.** Бұл мақала тіл оқытуда мәдениеттің маңызды рөлін зерттейді және сыныпта мәдениаралық коммуникативтік құзыреттілікті қалыптастыруға арналған тиімді әдістерді қарастырады.

Глобализация адамдарды жақындатып, әртүрлі мәдени ортадан шыққан адамдар бір сыныпта оқыған кезде мәдени әртүрлілікті басқару және бағалау қабілеті тіл білімінің маңызды құрамдас бөлігіне айналды. Бұл зерттеу мәдениаралық коммуникативтік құзыреттілікті дамытуға арналған түрлі оқыту әдістері мен стратегияларын қарастырады, мысалы, екі немесе одан да көп мәдениеттерді салыстыру, мәдени тұрғыдан шынайы материалдарды енгізу және мәдени сезімталдық пен сананы арттыруға бағытталған рефлексивті әрекеттер. Бұл диссертация мәдениеттің тіл оқытуға мәдени білімді енгізудің пайдасы тұрғысынан маңыздылығын көрсетіп, мәдениаралық құзыреттілікті студенттерде дамыту үшін тіл оқытушылары қолданған практикалық тәсілдерді сипаттайды.

Бұл зерттеу тіл сабақтарына мәдени элементтерді енгізудің түрлі жолдарын мұғалімдердің тәжірибесі мен кәсіби біліктілігі негізінде зерттеуді мақсат етеді. Сонымен қатар, зерттеу тіл үйрену контекстінде мәдениаралық коммуникативтік құзыреттіліктің маңыздылығы мен әсерін студенттердің мәдениаралық құзыреттілік деңгейін бағалау арқылы қарастырады. Зерттеуде осы мақсатқа жету үшін сандық зерттеу әдісі қолданылған. Зерттеу онлайн сауалнама арқылы жүргізілді, сауалнама екі респонденттер тобына бағытталды: мұғалімдер мен студенттер.

Сауалнама мұғалімдердің тіл оқытуда мәдени элементтерді енгізу тәжірибесі мен студенттердің өз мәдениаралық коммуникативтік құзыреттілік деңгейлерін өзін-өзі бағалау нәтижелерін жинақтауға арналған. Бұл зерттеуде сандық әдіс таңдалды, өйткені ол мәдениет, тиімді тәсілдер және студенттердің әртүрлі мәдениеттерге қатысты құзыреттілік деңгейі туралы кең ауқымды қатысушылардан статистикалық талдау мен сандық мәліметтер алуға мүмкіндік береді.

**Түйін сөздер:** МКК, тілдік білім, мәдени хабардарлық, тиімді тәсілдер, мәдениетаралық коммуникация, мәдениет, мұғалімдердің қарым- қатынасы.

*Зейнап Сүлейманова<sup>1</sup>, Виктория Константинова<sup>2</sup>, Idriss Garba Musa<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>English CIS Organization, Алматы, Қазақстан

<sup>2</sup>Fatih Sultan Mehmet Vakif University, Турция

<sup>3</sup>SDU University, Каскелен, Қазақстан

\*e-mail: [zenasuleimanova@gmail.com](mailto:zenasuleimanova@gmail.com)

## **РОЛЬ КУЛЬТУРЫ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА: ЭФФЕКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КЛАССЕ**

**Аннотация.** Эта работа исследует ключевую роль культуры в преподавании языка и рассматривает эффективные подходы к развитию межкультурной коммуникативной компетенции в классе. В условиях глобализации, когда люди из разных культурных традиций учатся вместе в одном классе, способность управлять и ценить культурное разнообразие стала важной составляющей языкового образования. Исследование рассматривает различные методы и стратегии преподавания, направленные на развитие межкультурной коммуникативной компетенции, такие как сравнение двух или более культур, использование культурно аутентичных материалов и рефлексивные задания, способствующие повышению культурной осведомленности и чувствительности. Через всесторонний и тщательный анализ систематического обзора литературы, диссертация подчеркивает значимость культуры в контексте интеграции культурного образования в языковое обучение и демонстрирует практические подходы, которые были использованы преподавателями для развития межкультурной компетенции у учащихся.

Целью этого исследования является изучение различных способов внедрения культурных

элементов в языковые классы, основанных на опыте и квалификации преподавателей. Более того, исследование рассматривает важность и влияние межкультурной коммуникативной компетенции в контексте изучения языка, оценивая уровень межкультурной компетенции студентов. Для достижения этой цели в исследовании был использован количественный подход. Исследование проводилось с помощью онлайн-опроса, ориентированного на две группы респондентов: преподавателей и студентов. Опрос был направлен на сбор данных об опыте преподавателей по внедрению культурных элементов в преподавание языка и самооценке студентов относительно их уровня межкультурной коммуникативной компетенции. Для этого исследования был выбран количественный метод, чтобы получить статистический анализ и числовые данные от широкой аудитории участников относительно роли культуры, эффективных подходов и уровня компетенции студентов в вопросах культурного разнообразия.

**Ключевые слова:** МКК, языковое образование, культурное сознание, эффективные методы, межкультурная коммуникация, культура, отношение учителей.

*Received 17 February 2024*

FTAMP: 14.35/03.41.01

DOI: <https://doi.org/10.47344/zvaasb68>

Елдос Қариев<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>Өл-Фараби атындағы Қазақ Ұлттық университеті, Алматы, Қазақстан

\*e-mail: [eldos.05.82@gmail.com](mailto:eldos.05.82@gmail.com)

## ТАРИХ МАМАНДЫҚТАРЫНА АРХЕОЛОГИЯЛЫҚ ІС-ТӘЖІРИБЕНІ ӨТКІЗУ ТӘРТІБІ ЖӘНЕ ӘДІСТЕМЕСІ

**Андатпа.** Адамзат тарихының басым бөлігі ғылымда «тарихқа дейінгі» деп аталынып жүрген ауқымды кезеңге тиесілі екені және көп жағдайда археология ғылымының еншісінде екені бәріне белгілі. Осы тұрғыда жоғарғы оқу орындарында болашақ тарихшы жас ғалымдарды және педагогтарды дайындауда археология пәнінің, әсіресе, далалық археологиялық іс-тәжірибенің маңызы сөзсіз және айтылғанның негізгі жәйттары назардағы мақалада ашылуды. Сонымен қатар, ғылыми жұмыста сол археологиялық іс-тәжірибені өткізу әдістемесі тыңғылықты және жан-жақы қарастырылуда.

**Кілт сөздер:** археология, іс-тәжірибе, тарих мамандығы, ғылыми-педагогикалық маңызы, өткізу әдістемесі.

### Кіріспе

Археология тарих ғылымының толыққанды және ерекше салмақты саласы ретінде ұзақ және қиындыққа толы жол кешкені мәлім [1; 2], жоғарғы оқу орындарындағы ежелгі тарихты оқытудағы және зерттеудегі академиялық білім бірлігі ретінде де бұл ғылымның өзіндік жолы бар, бұл, әрине, бірінші кезекте кеңестік ғылым мен білімнің дамуымен тығыз байланысты болды [3-9].

Қазіргі таңда «Археология» ҚР Білім беру стандартына сай «Тарих» мамандығы үшін міндетті пән болып келеді және бір семестр бойы оқытылатын теориялық курстан кейін далалық археологиялық іс- тәжірибе өткізіледі. Айта кететіні – бұл тұрғыда далалық іс-тәжірибенің маңызы өте зор, себебі, аудиторияда алынған білім тікелей зерттеулер барысында бекітіліп, болашақ маман көне тарихты оқып қана қоймай, оны өзі зерттеп көріп, сол ежелгі тарихты зерттеу қандай еңбекті талап ететініне, оқулықтағы бір парақтың артында қаншама жылдық ауыр зерттеулер жатқанына көз жеткізеді. Сондай-ақ, болашақ жас ғалым мен педагогтың келешек кәсіби өмірінде далалық іс-тәжірибе барысында алған білімінің орны ерекше, әсіресе, өңірлік ғылыми мекемелерде және оқу орындарында қызмет атқаратын мамандар үшін. Нақты атап өтсе – түлектер іс-тәжірибе барысында алған білімдерін тарихи-мәдени, бірінші кезекте археологиялық, нысандарды айқындау және есепке алу дағдыларын игереді, яғни, ескерткіштерді қорғау және насихаттау салаларында жұмыс істеуге толық мүмкіндікке ие болады, жәдігерлерді сипаттау, фотографияға түсіру, суретін салу, консервациялау және т.б. дағдылары жергілікті тарихи-өлкетанушылық мұражайларда жұмыс істеуге жол ашады. Сонымен қатар, жас мамандар оқу орындарында археологиялық және өлкетанушылық үйірмелер ұйымдастыруға, көне тарих бойынша мектепте білім бұрышын немесе мұражай ашуға білімдері жеткілікті болады.

Жалпы, ежелгі тарих бойынша бакалавриат білім шегі аясында мықты практик-маман болатынына кепіл берген орынды.

Сөзсіз, археологиялық іс-тәжірибенің болашақ кәсіби мамандарды дайындауда маңызы зор, бірақ айтқанның бәрі жүзеге асу үшін сол далалық археологиялық іс-тәжірибені дұрыс әдістемемен өткізу қажеттілігі түсінікті.

### Әдістер мен материалдар

Далалық іс-тәжірибені жүргізу археологиядағы ғылыми ізденістердің негізгі кезеңдерімен тығыз байланыста болу керектігі анық. Қазіргі таңда, археологиялық ғылыми

зерттеулер үш тұғырлы кезеңнен тұрады [10]

- 1) Далалық зерттеулер;
- 2) Камералды-зертханалық;
- 3) Кабинеттік [10-12].

Аталғанның әр қайсысы өз кезегінде бірнеше бөлімдерге бөлінеді [12: 48, 49].

Археологиялық іс-тәжірибе барысында негізгі назар бірінші кезеңге бөлінетіні хақ, дегенмен, қалған екеуіде міндетті түрде қарастырылады және орын алады – табылған жәдігерлерді өңдеу, іс- тәжірибе барысы мен нәтижесі бойынша Күнделік пен Есеп дайындау сияқты жұмыстар шегінде.

Осы зерттеулердің бірінші кезеңі, жалпы ғылыми зерттеулер тұрғысынан келетін болсақ, екі маңызды бөлімнен тұрады – ол операциялық сипаттағы әдістер және іс-қимылдық мінездегі әдістер [12: 49], яғни, ақпарат жинау және тікелей далалық зерттеулер. Ал кеңірек айтсақ, операция-әдістер – бұл әр-түрлі ақпарат көздерінен, мысалға, ғылыми-зерттеу институттардың, университеттердің мұрағат және кітапханалық қорларынан, интернет желісінен (соның ішінде аталмыш мекемелердің сайттары, арнайы археологиялық ресурстар және т.б.) нысаналы өңірдің археологиялық ескерткіштері бойынша мәлімет жинау. Ақпарат жинақтауда, қазіргі замандағы технологиялық дамудың деңгейіне сай, елеулі орын алатын әдіс – арнайы бағдарламалар, мысалға «Google Earth», «Google Maps», «SAS Planet» сияқтылар арқылы жер-серіктік карталарды мұқият зерттеп, қажетті аумақтағы ескерткіштерді айқындап, GPS координаттарын алуға болады. Сондай-ақ, әскери және басқада карталарға рұқсат беретін (мысалы, «Топокарты России», «Карты генштаба СССР» және т.б.) ресурстар арқылы өңірдің өзен-сулары, жер бедері және ең бастысы топонимикасы туралы мәлімет жинаған жөн – көп жағдайда қазақи атауларда «Бесоба», «Төртоба», «Қырық оба», «Қалмақтың обасы» деген жиі кездеседі, бұл 99% сол жерде археологиялық нысандар, нақты айтса обалар бар екеніне сілтейді. Келесі ақпарат жинау әдісі – ол информаторлармен сұқбаттасу, интервью – бұл сол өңірде зерттеулер жүргізген ғалымдарды және т.б. сұрастыру. Бұл жерде айта кететіні – операциялық әдістер ізденістердің екінші кезеңіне өткенде де қолданылады, яғни, зерттеу жұмыстары жүргізілетін аумақтағы мұрағат/кітапханалардан мәлімет іздеу, жергілікті информаторлармен интервью – тарих мұғалімдері, өлкетанушылар, малшылар және далалық қызметтердің өкілдері (орманшы, аңшылық инспекторлары) және т.б.

Іс-қимылдық сипаттағы әдістер екі негізгі бөлімнен тұрады – археологиялық барлау және археологиялық қазба жұмыстары [12: 51-53]. Мұны және жоғарда айтылғанның бәрін оқу үрдісімен ұштастырсақ. Археология пәнінің теориялық курсы кезінде соңғы екі сабақ осы далалық археологиялық зерттеулерге арналу керек. Олардың барысында далалық археологиялық зерттеулер жан-жақты қарастырылып, біріншіден аталған операциялық әдістер бойынша қалай жұмыс істеу керек екендігі түсіндіріліп, іс-тәжірибе басталғанға дейін көрсетілген әдістермен ақпарат жинауға тапсырма беріледі. Мұнда студенттік оқу үрдісін, сессия жағдайын ескере отырып мәліметтерді топтастыруды негізінен сандық түрде жинауға бағыттаған жөн (мұрағаттар, кітапханалар сайттары, аталмыш жер-серіктік бағдарламалар және т.б.), ал информаторлармен жұмысты, арнайы сұрақ/тәсілдерді қолданумен іс-тәжірибеде болған үлкен курс студенттерімен немесе онлайн видеочаттар арқылы келісімін берген ғалымдармен жүргіздіруге болады.

Теориялық курс аяқталайын дегенде және біткен соң далалық археологиялық іс-тәжірибеге дайындық жұмыстарын бастау керек – барлық потенциалды іс-тәжірибеші студенттерден денсаулығының жарамдылығын растайтын медициналық анықтама алыну міндетті, себебі, егерде далалық жұмыстар кезінде әр-түрлі дерт-науқастар сес берсе, оның үстіне археологиялық зерттеулер елді мекендерден алыстау жерде жүргізілсе бұл өте қиын жағдайға соқтыруы мүмкін. Мұнда тағы бір ескертетін жәйт, жеке тәжірибеден алынған – кейбір студенттер қатарынан қалғысы келмей, өз сырқаттарын жеңіл санап жалған анықтама әкелуі мүмкін, сондықтан қатаң түрде далалық ахуалды түсіндіру керек және қосымша ата-аналарынан «баламның денсаулығы дұрыс және далалық жағдайда болуға медициналық тиым жоқ» сынды қол-хат алған артық болмайды.

## Нәтижелер және оларды талдау

Іс-тәжірибеге дейінгі келесі маңызды іс-шара – бағыт-бағдар конференциясы, Мұнда студенттерге ең бастысы далалық археологиялық жұмыстар барысындағы Қауіпсіздік техникасы, археологиялық тұрақ ішкі тәртібі мұқият түсіндіріліп, әр қайсысы танысу парағына қол қояды. Сонымен бірге далалық жағдайда не керек екендігі (жұмыс/жылы киім, жеке гигиена заттары және т.б.) айтылып, тізім үлестірілгені дұрыс.

Жетекші өз тарапынан далалық іс-тәжірибеге барғанда студенттердің жағдайы қалай болатынын жан-жақты ойластыруы, ұйымдастыруы міндет, егерде жетекші кәсіби археолог, қазба басшысы болмаса – далалық археологиялық ғылыми жұмыстар жетекшісімен, ғылыми қызметкерлермен тыңғылықты консультация жасағаны жөн – іс- тәжірибе білім беру реті, далалық дәрістер, климаттық жағдай, баспана, азық-түлік, жұмыс тәртібі, демалыс уақыттары, белсенді босуақ және т.б.

Бағыт-бағдар конференциясында сонымен қатар жоғарыда аталған операциялық сипаттағы тапсырманың орындалуы тексеріліп тікелей далалық іс-тәжірибедегі жұмыс жоспары баяндалады.

Ұйымдастыру шаралары біткен соң археологиялық ізденістер жеріне барып, орналасып, іс-тәжірибе жоспарына сай жұмыстар басталады. Ең алдымен далалық жағдайдағы операция әдістерді жүргіздіріледі – жетекші жергілікті дереккөзі ретінде жақын мұражайды не басқада ғылым/білім мекемесін таңдап, студенттерді сонда апарды (бұл енді нақты жағдайға байланысты), жергілікті информаторды да тауып қойған дұрыс.

Келесі маңызды шара – археологиялық барлау жұмыстарын көрсету, бұл іс-қимыл әдісі аталған операциялық әдіспен бірге болашақ тарихшы үшін маңызды, себебі, қалың халық, соның ішінде мектеп оқушылары ортасында ең кең тараған сұраққа – «археологтар қай жерді қазу керектігін қайдан біледі?» дегенге жауап береді.

Сонымен, барлау жұмыстарының алдында операциялық әдіспен жиналған ақпарат сарапталып, потенциалды тарихи-мәдени нысандар картаға белгіленеді, содан барлау маршруты құрастырылады, студенттерге осы өңірдің және мұнда болуы мүмкін жалпы археологиялық ескерткіштердің сыртқы белгілері көрсетіліп, табылған ескерткіштерді тіркеу реті түсіндіріліп (әр студент бір дәптерге далалық күнделік арнауы тиіс), аумақты тікелей зерттеу бастау алады:

Алдымен аумақты ҰҰҚ (ұшқышсыз ұшу құрылғысы) арқылы ұшып айналып өту ретін, яғни, археологиялық ескерткіштердің болуы ықтимал жерлерді (жиналған ақпарат негізінде, сондай-ақ, өзен террасалары, дөң етектері және үсті, шатқалдар және т.б.) биіктен қарауды көрсету, үйрету. Сосын аумақты тікелей шарлап іздестіру жұмыстарын жүргізу – топ, арасы 2 метр қатарға тұрғызылып белгіленген аумақ сүзіледі. Осының барысында табылған ескерткіштер археологиялық барлау ережелеріне сай тіркеледі - орналасуына географиялық және GPS байлама беру, сыртқы белгілерін күнделікте сипаттау, фото/видео түсірілім - масштабты сырықпен және жәй, қорымның не қоныстың ахуалдық (еркін не ситуациялық) жоспарын жасау ретін көрсетіп, істету. Барлау жұмыстары барысында студенттерді тарихи-мәдени ескерткіштерді қорғау және насихаттау саласындағы ҚР және дүние жүзі (ЮНЕСКО және т.б.) Заңнамасымен, қорғау аймақтарымен, ескерткіштерді бүлдіру немесе заңсыз қазба жұмыстарын жүргізу үшін ҚР қылмыстық және әкімшіліктік кодекстері бойынша жауапкершілік туралы ақпаратпен таныстыру қажет.

Студенттерге барлау жұмыстарының нәтижесі бойынша табылған барлық нысандарға есеп карточкасын және төлқұжаттарын жасауды үйреткен дұрыс.

Жүзеге асырылған барлау жұмыстары бойынша студенттермен бірге қазба нысандарын таңдау, бірінші кезекте бұл апаттық жағдайдағылар – жер үсті құрылыстары антропогендік не техногендік салдардан бүлінген, сондай-ақ ғылыми тұрғыдан ерекше болып келетін археологиялық ескерткіштер. Айтылған барлық аргументтерді студенттерге жеткізу.

Ендігі кезең ол қазба жұмыстарын бастау, таңдалған нысандарға қазбаға дейінгі құжаттау жұмыстарының ретін көрсету және жасату - ҰҰҚ арқылы және фотоаппаратпен, жәй және масштабпен суретке түсіру, ортофотопланға тарту, тахеометрмен өлшемдерін алу, күнделікте



нысан жерүсті құрылыстарының жағдайын (шөп қабаты, тонау/бүліну іздері, диаметрі/биіктігі және т.б.) толық сипаттау. Ортофотоплан негізінде немесе тахеометрмен атып, сондай-ақ жәй ғана өлшем рулеткасының көмегімен нысандарда шаршы-қазба (қоныс болса) және стратиграфиялық жалдарды жіппен белгілеуді үйрету.

Тікелей қазбаны бастамас бұрын тағыда бір рет қауіпсіздік техникасын айтып өтіп, топырақпен жұмыс істегенде ерекше абай болып, белгілі бір құрылымдар болуы ықтималдығын, тастарды және т.б. қозғамауды, ашылған топырақ арасында түрлі жәдігерлер (бұйымдар, қыш ыдыс сынықтары және т.б.) болу мүмкіндігін ескерту керек. Студенттердің қасында археолог ғылыми қызметкерлер үнемі жүру қажет.

Сөйтіп, белгіленген аумақ бойынша қазба жұмыстары басталады. Қазба барысында зерттеудің әр кезеңі бойынша студенттерге түсіндіру дәрістерін оқыған және олардың әр кезеңді құжаттау жұмыстарына қатысқаны жөн. Бұл үшін жұмыс уақытында 5-10 минутты "ғылыми үзіліске" бөлу керек.

Көп ұзамай, бірінші жәдігерлер шыққаннан кейін қазба жұмыстарынан тыс уақытта студенттерді камералды-зертханалық жұмыстарға баулу басталады - қыш ыдыстарды, оның сынықтарын жуу және қайта құрастыру, металл және басқада материалдан орындалған бұйымдарды алдын ала консервациялау мен бастапқы реставрация, зерханалық сараптамаларға (C14 радиокөміртектік, дендрохронологиялық және т.б.) үлгілерді алу тәртібі, жәдігерлерді шифрлау, сипаттап, кестеге еңгізу және т.б. Осы барлық жұмыстардың тарихи үрдістерді неғұрлым шынайы қалпына келтірудегі қомақты маңызын студенттерге айту парыз.

Барлау, қазба және камералды-зертханалық жұмыстар барысында студенттердің өз күнделіктерін жүргізіп отырғанын бақылау қажет. Аталған "ғылыми үзілістер" кезінде зерттеулердің әр кезеңі пікір алмасу түрінде сарапталып, қорытындылары күнделіктеріне түсу керек.

Далалық зерттеулер өз мәресіне жетейін дегенде студенттер іс- тәжірибе Есебін бастаған дұрыс. Қажетті нұсқаулықтар беріліп, үлгілер көрсетіліп, іс-тәжірибе бойы күнделікке түскен мәлімет, сонымен қатар, жинаған фотосуреттер және т.б. еңгізілуі керектігін ескерту. Ең бастысы – жиналған далалық материалдар негізінде «тарихилық принциптегі» қорытындылар жасауға бағыттау, мысалға, табылған жәдігерлер зерттелудегі дәуірдегі және географиялық шектерде әлеуметтік стратификация, экономикалық, мәдени ахуал және т.б. хақында қандай жаңа мәлімет береді немесе ғылымдағы қай тұжырымдарға дәлел бола алады дегендей. Әдетте Есеп күзге дейін әзірленеді (оқу бағдарламасы іс- тәжірибе біткен бетте тапсыруды талап етсе, онда техникалық есеп және де-юре мәрелік конференция өткізіледі) және жаңа семестр басында де- факто қорытындылау конференциясы ұйымдастырылып, сол жерде жан- жақты талқыланып қорғалады.

Тағыда айта кететін маңызды жәйт - студенттердің жас ерекшеліктерін ескерген дұрыс және іс-тәжірибені қиында қисынды үзіліссіз зерттеулерге айналдырмаған жөн. Арасында демалыс беріп, тур/пикник ұйымдастырып, белсенді босуаққа жағдай жасау керек - футбол, волейбол, баскетбол алаңдарын жасап, үстел ойындары, қазақтың дәстүрлі ойындары және т.б. болғаны дұрыс. Міндетті түрде «археологтар қатарына қабылдау» рәсімін өткізу - спорттық жарыс және шоу түрінде.

Сондай-ақ, жетекші археологиялық мекеннің психологиялық ахуалын бақылауда ұстау керек - мүмкінді конфликттерді болдырмау (әсіресе, бірнеше университет студенттері болса), үлкен және кіші курстар арасында немесе бір курс ортасында буллинг және т.б. қатаң түрде тию, гендерлік қатынастарды әдеп аясында ұстау және т.б. Археологиялық мекен тәртібіне сай субординацияны қатаң ұстануды талап ету - экспедиция жетекшісі, іс-тәжірибе жетекшісі, қазба және мекен басшылары, ғылыми қызметкерлер, кіші ғылыми қызметкерлер (іс-тәжірибеден өткен жоғарғы курс студенттері – «Атабектер» және

«Ханумдар»), лаборанттар (1-курс іс-тәжірибешілері). Бұл субординация тек қана қызметтік сипатта және жоғарыда айтқандай кемсіту немесе ар- намысты таптау дегендер қандайда болсын жағдайда орын алмау керек!

Іс-тәжірибеде қатаң түрде алкогольге және т.б. тиым салыну керек және мұны бұзушылар

бірден экспедиция қатарынан шығарылып, ректордың атына оқудан шығару жөнінде рапорт берілуі тиіс.

Жалпы, археологиялық мекен үлкен бір үлгі тұтар, тәртіпті, көңілді және іскер жанұя секілді болғаны жөн.

Лаборанттар аталған рәсімнен өткеннен кейін «Археолог» атағын иеленіп, кіші ғылыми қызметкерлер (бұл әрине экспедиция ортасында және академиялық мекемелерге сай тәртіптен тыс) және «Атабектер» мен «Ханумдар» қатарына өтеді. Бұл жерде өзін жақсы көрсеткен студенттерді ерекше атап Құрмет грамоталарын және ата-аналарына Алғыс хаттарды табыстаған жөн, ал барлық қатысушыларға Сертификат пен Алғыс хат, естелік кәде сый берсе өте орынды болады.

Жалпылап айтқанда, археологиялық іс-тәжірибе 1-ші курс студенттері үшін академиялық ғылымдыда қамтитын, қиын болған бірінші оқу жылының ауыртпалығын ұмыттыратын таза ауадағы белсенді, интерактивті керемет іс-шара болу керек десе қателеспейміз.

### **Қорытынды**

Тәмамдай келе, тарихшы-студент "Археология" пәні бойынша теориялық және іс-тәжірибелік курсы толқ өткен соң келесі білім кешенін меңгеруі тиіс:

- тарихи дәуірлерді археологиялық материалдар негізінде ажырата білу;
- археологиялық материалдар негізінде ежелгі дәуірлерде орын алған оқиғаларды тарихи диахронияда баяндай алу;
- археологиялық ескерткіштерді айқындау дағдыларын меңгеру;
- ескерткіштерге қорғауға және насихаттауға қатысты ҚР және әлемдік Заңнаманы білу;
- ескерткіштерді зерттеу тәртібін меңгеру;
- ғылыми құжаттаманы жүргізу ретін игеру;
- жәдігерлерді сақтау және қалпына келтіру бойынша негізгі дағдыларды игеру;
- зерттеу барысында топтық жұмыс, коммуникация секілді маңызды қасиеттерді жетілдіру;
- археологиялық зерттеулер барысында алынған мәліметтерді тарихи сипаттағы ақпаратқа синтездей алуды меңгеру.

### **Пайдаланылған әдебиеттер тізімі**

- 1 Акишев К.А. Археология в Казахстане за Советский период. // СА. 1967. №4. – С. 62-78.
- 2 Кариев Е.М. Памятники археологии как исторический источник: историографический обзор // Вестник ЕНУ имени Л. Н. Гумилева. Серия Исторические науки. Философия. Религиоведение. 2021. № 1 (134). – С. 63-76.
- 3 Авдусин Д.А. Археология в Московском университете (1922 - 1965 гг.) // Очерки по истории советской науки и культуры. М., 1968. – С. 183-198.
- 4 Мартынов А. И. Археология в современном высшем историческом образовании // Археология, этнография и музейное дело Известия лаборатории археологических исследований. Археология Южной Сибири. - Вып. 19. - Кемерово, 1999. – С. 7-13.
- 5 Пряхин А.Д. История советской археологии (1917 - середина 30- х гг.). Воронеж, 1968. С. 69 – 73
- 6 Пряхин А.Д. Педагогическая деятельность В.А. Городцова и подготовка кадров археологов // Проблемы изучения древних культур Евразии. М., 1991. – С. 207-223.
- 7 Тихонов И.Л. Организация и развитие археологического отделения ЛГУ (1917 - 1936 гг.) // Вестник ЛГУ. 1988. Сер. 2. Вып. 3. – С. 9-12.
- 8 Тихонов И.Л. Развитие археологии в С.-Петербургском - Ленинградском университете (1724 - 1936 гг.): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб., 1993
- 9 Шер Я.А. Некоторые вопросы археологического образования // Археология, этнография и музейное дело. Известия лаборатории археологических исследований.

Археология Южной Сибири. - Вып. 19 - Кемерово, 1999. – С. 13-20.

10 Мартынов А.И., Шер Я.А. Методы археологического исследования / под ред. О.К. Смирновой. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Высшая школа, 2002. – 240 с.

11 Елеуов М. Археологиялық зерттеулердің әдістері / М.М. Бахтыбаев редакциясымен. – Түркістан: Тұран, 2006. – 151 б.

12 Кариев Е.М. Основные этапы научного поиска в археологии (в свете некоторых аспектов общенаучной методологии и исторического источниковедения) // Материалы международной научно-практической конференции «XIII Оразбаевские чтения» по теме «Историко-культурное наследие древних и традиционных обществ Центральной Азии: новые открытия и междисциплинарные исследования». Алматы, 2021. – С. 63-76.

## References

1 Akişev K.A. Arheologia v Kazahstane za Sovetski period. // SA. 1967. №4. – S. 62-78.

2 Kariiev E.M. Pamätniki arheologii kak istoricheski istochnik: istoriograficheski obzor // Vestnik ENU imeni L. N. Gumileva. Seria İstoricheskie nauki. Filosofia. Religiovedenie. 2021. № 1 (134). – S. 63-76.

3 Avdusin D.A. Arheologia v Moskovskom universitete (1922 - 1965 gg.) // Oчерki po istorii sovetskoi nauki i kültury. M., 1968. – S. 183-198.

4 Martynov A. İ. Arheologia v sovremennom vysšem istoricheskom obrazovanii // Arheologia, etnografia i muzeinoe delo İzvestia laboratorii arheologicheskikh issledovani. Arheologia İujnoi Sibiri. - Vyp. 19. - Kemerovo, 1999. – S. 7-13.

5 Prähin A.D. İstoria sovetskoi arheologii (1917 - seredina 30-h gg.). Voronej, 1968. S. 69 – 73

6 Prähin A.D. Pedagogicheskaja deiatelnöst V.A. Gorodsova i podgotovka kadrov arheologov // Problemy izuchenia drevnih kültur Evrazii. M., 1991. – S. 207-223.

7 Tihonov İ.L. Organizacija i razvitie arheologicheskogo otdelenia LGU (1917 - 1936 gg.) // Vestnik LGU. 1988. Ser. 2. Vyp. 3. – S. 9-12.

8 Tihonov İ.L. Razvitie arheologii v S.-Peterburgskom - Leningradskom universitete (1724 - 1936 gg.): Avtoref. dis. kand. ist. nauk. SPb., 1993

9 Şer İa.A. Nekotorye voprosy arheologicheskogo obrazovanja // Arheologia, etnografia i muzeinoe delo. İzvestia laboratorii arheologicheskikh issledovani. Arheologia İujnoi Sibiri. - Vyp. 19 - Kemerovo, 1999. – S. 13-20.

10 Martynov A.İ., Şer İa.A. Metody arheologicheskogo issledovania / pod red. O.K. Smirnovoi. – İzd. 2-e, ispr. i dop. – M.: Vyşşaja şkola, 2002. – 240 s.

11 Eleuov M. Arheologialyq zertteulerdiñ ädisteri / M.M. Bahtybaev redaksiasymen. – Türkıstan: Tūran, 2006. – 151 b.

12 Kariiev E.M. Osnovnye etapy nauchnogo poiska v arheologii (v svete nekotoryh aspektov obşenauchnoi metodologii i istoricheskogo istochnikovedenia) // Materialy mejdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferensii «XIII Orazbaevskie chtenia» po teme «İstoriko-külturnoe nasledie drevnih i tradisionnyh obşestv Senträlnoi Azii: novye otkrytia i mejdisiplinarnye issledovania». Almaty, 2021. – S. 63-76.

*Елдос Кариев<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Казахский национальный университет им. аль-Фараби, Алматы, Казахстан

\*e-mail: [yeldos.kariyev@sdu.edu.kz](mailto:yeldos.kariyev@sdu.edu.kz)

## ПОРЯДОК И МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ АРХЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ ИСТОРИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

**Аннотация.** Общеизвестно, что подавляющий отрезок истории человечества относится к так называемому «доисторическому» периоду и по большей части находится в орбите интересов и компетенции археологии. В данном контексте трудно переоценить значимость

этой дисциплины, в особенности полевой археологической практики, в подготовке профессиональных историков - ученых и педагогов. В представленной вниманию статье рассматриваются основные аспекты вышесказанного, а также приводится подробная и разносторонняя информация касательно порядка и методики проведения.

**Ключевые слова:** археология, полевая практика, исторические специальности, научно-педагогическое значение, порядок и методика проведения.

*Yeldos Kariyev<sup>1</sup>*

<sup>1</sup>Al-Farabi Kazakh National University, Almaty, Kazakhstan

\*e-mail: [yeldos.kariyev@sdu.edu.kz](mailto:yeldos.kariyev@sdu.edu.kz)

## **THE PROCEDURE AND METHODOLOGY FOR CONDUCTING ARCHAEOLOGICAL PRACTICE OF STUDENTS OF HISTORICAL SPECIALTIES**

**Annotation.** It is well known that the vast majority of the history of mankind belongs to the so-called "prehistoric" period and for the most part is in the orbit of the interests and competence of archaeology. In this context, it is difficult to overestimate the importance of this discipline, especially field archaeological practice, in the training of professional historians, scientists and teachers. The article presents the main aspects of the above, as well as provides detailed and comprehensive information on the procedure and methodology of the event.

**Key words:** archaeology, field practice, historical specialties, scientific and pedagogical significance, procedure and methodology of conducting

*Келін түсті 1 Наурыз 2024*